

Studierende auf dem Weg zu Global Employees?

Eine Bestandsaufnahme

JULIA HUFNAGL, SILVIA ANNEN, PASCAL SCHNEIDER UND MELANIE HOCHMUTH

Zusammenfassung

Global Citizenship ist ein häufig diskutierter Ansatz, um eine nachhaltige Zukunft zu erreichen, in der Menschen verantwortlich handeln. Leadership gestaltet sich dabei unterschiedlich im Unternehmens- und Bildungsbereich aus. Inwieweit sind Studierende tatsächlich *Global Citizens* und gibt es dabei Unterschiede zwischen Studierenden des Lehramts und der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften? T-Tests bei unabhängigen Stichproben zeigen einen signifikant höheren Global Citizenship Score sowie höhere soziale Verantwortung bei Lehramtsstudierenden.

Abstract

Global citizenship is a frequently discussed approach to achieving a sustainable future in which people act responsibly. Leadership takes different forms in the corporate and educational sectors. To what extent are students actually global citizens and are there differences between students in the teaching profession and those in the social and economic sciences? T-tests on independent samples show a significantly higher global citizenship score and higher social responsibility among teaching students.

1 Einleitung

Der Trend zur Globalisierung ist nicht neu, aber seine Auswirkungen auf den Wandel der Arbeitswelt im Zusammenspiel mit anderen sozioökonomischen Dynamiken gewinnen gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Krisen an Bedeutung. Globale Arbeitsteilung, Nachhaltigkeit und Migration sowie Krisen des Verhältnisses von Arbeit und Natur sind Herausforderungen, mit denen sich *Global Employees* in der aktuellen Arbeitswelt auseinandersetzen müssen. *Global Citizenship* ist ein in der Literatur häufig diskutierter Ansatz, um der Globalisierung und ihren Folgen zu begegnen (Dower, 2003; Schattle, 2009). Der Ansatz spricht sich für eine nachhaltige Zukunft aus, in der sich Menschen als Teil einer größeren Gemeinschaft über die Auswirkungen ihres Handelns bewusst sind und dafür Verantwortung übernehmen (Nair, 2017; UNESCO, 2014; Wintersteiner, 2019). Bereits 2012 sprach sich der damalige Generalsekretär der Vereinten Nationen, Ban Ki-moon, für die Entwicklung von Global Citizenship in Form von *Global Citizenship Education* (GCE) aus (Wintersteiner et al., 2015).

Zwischen der Theorie und der Praxis von GCE gibt es allerdings einige signifikante Lücken (Ferguson & Brett, 2023). So hat eine konzeptionelle Meta-Analyse empirischer GCE-Studien von Goren und Yemini (2017) festgestellt, dass soziale Kontexte besser berücksichtigt werden müssen. Diese Forschungslücke besteht eher in Bezug auf die praktische Umsetzung, d.h. insbesondere durch die gelebte Erfahrung von GCE (Ferguson & Brett, 2023). Daher ist es notwendig, die Ausprägung von Global Citizenship getrennt für verschiedene Fachrichtungen und Handlungsbereiche zu identifizieren. Die Führungs- und Multiplikator:innenrolle, die Global Employees im Unternehmen und im Bildungskontext einnehmen, unterscheidet sich ebenso wie das Leadership in beiden Bereichen (Carr, 2012).

Hochschuleinrichtungen nehmen eine Führungsrolle bei GCE ein (Sherman et al., 2020). Dabei wird in einem marktorientierten Ansatz häufig die Vorbereitung Studierender auf eine globale Wirtschaft durch Hochschulbildung thematisiert (Kopish, 2017; Massaro, 2022). In der Lehramtsausbildung liegt der Schwerpunkt hingegen vor allem darauf, dass zukünftige Lehrkräfte die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erwerben sollten, um Global Citizens zu unterstützen. Im Unternehmens- und Bildungskontext ist es dafür notwendig, dass Studierende sich selbst zu Global Citizens entwickeln. Akademische Auslandsaufenthalte gelten als eine Möglichkeit, zu einem Global Citizen zu werden (z. B. Ingersoll et al., 2019), der später als Global Employee auf den Arbeitsmarkt tritt.

Doch wie schätzen Studierende ihre soziale Verantwortung, globale Kompetenz und ihr globales zivilgesellschaftliches Engagement ein, und welche Unterschiede bestehen in der Ausprägung von Global Citizenship bei Studierenden verschiedener Fachrichtungen? Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen werden im Folgenden zunächst theoretische Grundlagen zu Leadership im Kontext der Nachhaltigkeitstransformation sowohl in der Bildung als auch im Unternehmen gelegt. Anschließend wird anhand empirischer Daten geprüft, wie Global Citizenship bei Studierenden ausgeprägt ist und inwieweit es einen Unterschied zwischen Studierenden des Lehramts und der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (SoWi) hinsichtlich ihres Global Citizenship Scores gibt (Morais & Ogden, 2011). Der Beitrag endet mit einem umfassenden Fazit und Implikationen für die Hochschullehre.

2 Theoretischer Hintergrund

Wie Leal Filho et al. (2020) feststellen, kann der Begriff ‚Sustainability Leadership‘ oder – noch konkreter – ‚Leadership for Sustainability‘ als eine Kombination verschiedener Führungsansätze in einem bestimmten Kontext (z. B. nachhaltige Entwicklung) verstanden werden (vgl. z. B. Visser & Courtice, 2011). Sie stellen dabei die zentrale Bedeutung von Führung als Tätigkeit und Rolle bei der Veränderung eines Systems oder einer Organisation heraus. Solche Veränderungen sind immer mit Unsicherheit und Spannungen verbunden.

Je nach den Erfordernissen der jeweiligen Situation werden von Führungskräften im Bildungswesen und in der Wirtschaft unterschiedliche Arten der Führung eingesetzt (Carr, 2012). Im Bildungs- und Unternehmensumfeld lassen sich verschiedene Ebenen der Führung und der Führungsunterstützung unterscheiden. Übergreifend gilt, dass die Institutionalisierung einer Überzeugung in einem System oder einer Gesellschaft von mehreren Faktoren abhängt (Huberman & Miles, 1984):

- (1) ob die Initiative oder Veränderung in die Kultur der Organisation oder des Systems eingebettet ist,
- (2) ob zum Zeitpunkt der Institutionalisierung eine bestimmte Anzahl von Personen innerhalb des Systems für die Durchführung der Veränderung qualifiziert und ihr verpflichtet ist und
- (3) ob es etablierte Verfahren zur Aufrechterhaltung der Veränderung gibt.

So spielen die Kultur, die Qualifizierung und Verpflichtung von Organisationsmitgliedern sowie Verfahren zur Aufrechterhaltung bei einer Institutionalisierung einer Orientierung an nachhaltiger Entwicklung im Wirtschafts- und Bildungsbereich eine Rolle. Hochschulen leisten zur Qualifizierung und Verpflichtung zukünftiger Führungskräfte dabei einen entscheidenden Beitrag.

Bush und Glover (2003) definieren – ebenfalls kontextübergreifend – drei Dimensionen von Leadership:

- (1) Leadership als ein Prozess der Einflussnahme, um die Prozesse in der Organisation zu strukturieren und zu organisieren,
- (2) Leadership als im Zusammenhang stehend mit den Werten der Organisation und der Bindung der Mitarbeitenden an diese Werte und
- (3) eine Vision als ein wesentliches Merkmal effektiven Leaderships.

Im Bildungskontext sind Führungskräfte jedoch häufiger mit ineffektiven Führungsbedingungen konfrontiert als in der Wirtschaft. Dies ist unter anderem auf die stark hierarchischen, bürokratischen Strukturen im öffentlichen Bildungswesen zurückzuführen, die laut Carr (2012) und Lezotte und McKee (2002) dazu tendieren, Veränderungen zu blockieren und den Status quo zu bewahren. Ein weiterer Aspekt, der in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen ist, ist die häufig unzureichende systematische Führungsausbildung. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Führungspositionen in der Regel fachlich, nicht jedoch leitungsbezogen besetzt werden und Führungskräfte daher ohne ausreichende Führungserfahrung handeln müssen (Bush & Glover, 2003). Dies resultiert in der Anwendung alternativer Führungsstile. Diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgreifend weist die Forschung zu Leadership im Bildungs- und Unternehmenskontext sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede auf, wobei die Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven der Führungskräfte in beiden Kontexten von Bedeutung ist (Carr, 2012). Im Folgenden wird daher zunächst auf Leadership im Bildungskontext und anschließend auf Leadership im Unternehmenskontext eingegangen.

2.1 Sustainability Leadership im Bildungskontext

Daniëls et al. (2019) stellen fest, dass sich zahlreiche Wissenschaftler:innen mit dem Leadership-Begriff im Bildungskontext beschäftigt haben und dabei Leadership auf unterschiedliche Weise definieren. Im Bildungswesen kann Führung sowohl von Teams als auch von Einzelpersonen ausgeübt werden (Bush & Glover, 2003). Lehrkräfte übernehmen so stets eine Führungsrolle gegenüber Klassen bzw. Gruppen. Zudem haben sie häufig eine ausgeprägtere Anforderung an ihre Selbstführung als Mitarbeitende in Unternehmen. Der Schwerpunkt des Leadership-Diskurses liegt dabei auf dem Kernprozess des Lehrens und Lernens und den Zielen des Bildungswesens, unter anderem den Leistungen der Schüler:innen (Bush & Glover, 2003; Daniëls et al., 2019).

Die meisten Definitionen gehen davon aus, dass Leadership ein Prozess ist, bei dem eine Person absichtlich Einfluss auf andere ausübt, um Aktivitäten und Beziehungen in einer Gruppe oder Organisation zu strukturieren und zu organisieren (Bush & Glover, 2003; Yukl, 2002). Im Kontext globaler Herausforderungen gewinnt daher die Frage an Bedeutung, inwiefern Führungskräfte in Bildungsinstitutionen einen Beitrag zur Förderung nachhaltiger Entwicklung leisten können. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stellt hierbei den zentralen konzeptionellen Rahmen dar. Gemäß dem Verständnis der Vereinten Nationen (2015) zielt sie darauf ab, Lernende dazu zu befähigen, fundierte Entscheidungen zu treffen und auf eine reflektierte und verantwortungsvolle Weise den Schutz von Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft zu fördern, um somit globalen Herausforderungen zu begegnen. In diesem Sinne umfasst Leadership insbesondere die Ermutigung von Lernenden zur verantwortungsvollen Beschäftigung mit Zukunftsfragen sowie die Anregung partizipativer Prozesse (Leal Filho et al., 2020; siehe oben). Die Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung kann durch die Konzeption einer gemeinsamen Vision sowie die darauf abgestimmte Gestaltung von Lernprozessen erfolgen. Im Rahmen der BNE impliziert diese Vision die Neugestaltung von Bildungsinstitutionen zu Möglichkeitsräumen des transformativen Lernens. Führungskräfte sind dabei angehalten, Strukturen zu schaffen, die Nachhaltigkeit nicht ausschließlich lehren, sondern auch im institutionellen Alltag verankern.

Die Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen (2015) verfolgen das Ziel, eine globale nachhaltige Entwicklung zu fördern. Der globale Plan der Agenda 2030 für eine ganzheitliche nachhaltige Entwicklung umfasst 17 Ziele mit insgesamt 169 Unterzielen. Er orientiert sich an den drei Säulen der (ökonomischen, sozialen und ökologischen) Nachhaltigkeit. Das übergeordnete Ziel des SDG 4 besteht in der Gewährleistung einer inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung sowie der Förderung der Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle. Nachhaltige Entwicklung ist ein komplexes Konzept, das verschiedene Dimensionen umfasst. Ein wesentlicher Aspekt ist in diesem Zusammenhang SDG 4.7, welches den Fokus auf BNE legt. Das übergeordnete Ziel besteht darin, allen Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, um zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft beizutragen. Die Vermittlung von Wissen über Themen wie Menschenrechte, Gleichstellung und Global Citizenship (Vereinte Nationen, 2015) ist demnach nur ein

Aspekt des Bildungsauftrags. Ein an diesen Werten orientiertes partizipatives Educational Leadership ist erforderlich, um diese Transformation anzuleiten und zu begleiten. Allerdings geht mit Einflussnahme als zentraler Dimension von Leadership auch eine implizite Normativität einher, die Bildungsprozessen stets zugrunde liegt (Ruhloff, 1980). Somit liegt eine Herausforderung darin, wie mit der Orientierung an den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit als implizite Normativität umgegangen werden kann und gleichzeitig ein selbstbestimmtes Handeln ermöglicht wird, das auch als solches wahrgenommen wird (Wagener, 2019). Zur Vermeidung einer impliziten Instrumentalisierung der Lernenden ist eine klare Offenlegung der Bildungsmaxime als normative Setzung erforderlich (Tafner, 2018). Die Annahme eines emergentistischen Prozessverständnisses, das nicht auf Kontrolle und Schließung ausgerichtet ist („entscheiden, was zu tun ist“), sondern auf die Erfindung des Neuen, eröffnet dabei die Möglichkeit, über die Zukunft in nicht-teleologischen Begriffen nachzudenken (Osberg, 2010). Dies impliziert, dass Leadership im Bildungsbereich nicht mittels Kontrolle und Steuerung funktioniert, sondern lediglich das Schaffen von Möglichkeitsräumen intendiert. Leadership im Bildungskontext bedeutet in diesem Verständnis, verantwortungsvoll gegenüber einer ungewissen Zukunft zu handeln und dafür Sorge zu tragen, den Anforderungen der Zukunft gerecht zu werden, wobei Führung dabei ergebnisoffen sein sollte (Male & Palaologou, 2013; Osberg, 2010).

Vor dem Hintergrund der SDGs (Vereinte Nationen, 2015) als normative Setzung, die auch in die Hochschulbildung Einzug hält und sich entsprechend auf ihre Zieldimensionen auswirkt, werden sowohl Emanzipation als auch globale Kompetenzen für eine Handlungsfähigkeit in der aktuellen Arbeitswelt nötig (Hufnagl & Annen, 2024). Hochschulbildung bildet in diesem Sinne Global Employees aus, die in der Lage sind, ihren eigenen Handlungsspielraum mit kultureller Sensibilität, einem kosmopolitischen Bewusstsein und einer globalen Orientierung in täglichen Geschäftsprozessen auszuloten und dabei praktische Probleme zu lösen. Der Begriff der Praxis für den Bildungsbereich ist nicht neu, sondern wurde bereits beispielsweise von Theoretikern wie Freire (1970) und Habermas (1995) aufgegriffen. Auf diese Weise kann Führung nicht nur mit theoretischem Engagement rund um Lehren und Lernen in Verbindung gebracht werden, sondern auch als praktisches Engagement von Handlungen verstanden werden, die nicht einfach mechanisch sind, da es kein vorgefertigtes Wissen gibt und die Probleme situationsbezogen sind (Bernstein, 1971). So kann Führung als ein Prozess betrachtet werden, der die Interpretation, das Verständnis und die Anwendung von Handlungen als menschliche Wesen und die Art und Weise, wie diese Handlungen auf andere menschliche Wesen ausgerichtet sind, umfasst (Male & Palaologou, 2013). Führung kann damit als Praxis gelten, wobei es kein vorher festgelegtes Wissen über die richtigen Handlungsweisen oder Praktiken gibt.

In Bezug auf die Bedeutung von Leadership für Veränderungen und Transformationen, die vor dem Hintergrund der SDGs notwendig werden, sind Lezotte und McKee (2002) der Auffassung, dass das öffentliche Bildungswesen eine klassische Top-down-Bürokratie ist, die sehr vielschichtig ist und einen starken kulturellen Drang dazu hat, sich dem Wandel zu widersetzen. Auch Hochschulen streben damit danach,

das Gleichgewicht des Status quo aufrechtzuerhalten und lassen sich nur bedingt auf Veränderungen ein. Die SDGs machen allerdings solche Veränderungen notwendig, um Global Employees auszubilden, die eine Führungsrolle im Bildungswesen einnehmen. Führungskräfte sehen sich in diesem Kontext folglich mit der Herausforderung konfrontiert, neben der curricularen Steuerung auch kulturellen Wandel in ihren Institutionen (mit)zugestalten. Dies kann beispielsweise durch Interdisziplinarität, Partizipation sowie durch das Vorleben nachhaltigen Handelns realisiert werden.

2.2 Sustainability Leadership im Unternehmenskontext

Nach Jackson und Parry (2008) besteht Führung im Unternehmenskontext darin, Fähigkeiten und Wissen einzusetzen, um Mitarbeitende in eine gewünschte Richtung zu lenken, die für die Ziele einer Organisation relevant ist. Neben Visionen, die auch bereits im Bildungskontext diskutiert wurden, werden Leidenschaft, Beständigkeit und Vertrauen für ein effektives Führungshandeln vorausgesetzt (Jackson & Parry, 2008). So hängen das aktuelle Funktionieren sowie die Entwicklung einer Organisation von den Eigenschaften ihrer Führungskräfte ab (Piwowar-Sulej & Iqbal, 2023).

Mit diesem Führungsverständnis geht eine ähnliche Normativität einher, wie bereits im Kapitel 2.1 für den Bildungskontext diskutiert wurde. Die normativen Ziele können politisch beeinflusst sein – beispielsweise verlangen mehr und mehr rechtliche Rahmenbedingungen wie das Lieferkettengesetz oder die Pflicht zur Nachhaltigkeitsberichterstattung nach einer stärkeren Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in den Unternehmenszielen –, sind aber letztlich von den Zielen abhängig, die eine Organisation sich selbst steckt. Veränderungen im Geschäftsumfeld, einschließlich neuer Anforderungen der Stakeholder des Unternehmens, beeinflussen die Art und Weise, wie Organisationen geführt werden sollten. Ein zentraler Wandel ist dabei die global gesteigerte Bedeutung von Nachhaltigkeit (Smith & Sharicz, 2011). Nachhaltigkeit wird also mehr und mehr als Zieldimension relevant für Unternehmen.

Nachhaltige Führung ist allerdings nach wie vor ein schwach entwickeltes und marginalisiertes Thema (Santana & Lopez-Cabrales, 2019), und es ist weitestgehend unbekannt, welche Rolle Global Citizenship für nachhaltige Führung spielt. Nichtsdestotrotz sind Führungskräfte stetig mit Wandel konfrontiert, da sich Kund:innenwünsche ebenso wie Produkte und Dienstleistungen kontinuierlich verändern und von Trends abhängig sind. Das Konzept einer angemessenen Führung verändert sich damit seit Jahren, und Unternehmen agieren stetig in einem Zustand, den man als positiven Wandel bezeichnen könnte (Carr, 2012; Piwowar-Sulej & Iqbal, 2023). So spielen statt einem Fokus auf alleinige Gewinnorientierung heute auch ökologische und soziale Ziele vermehrt eine Rolle für Führung im Unternehmen (Piwowar-Sulej & Iqbal, 2023).

2.3 Global Citizenship an Hochschulen

Bildung ist für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung von entscheidender Bedeutung. Damit ein notwendiger gesellschaftlicher, technologischer und wirtschaftlicher Wandel erfolgreich umgesetzt werden kann, ist ein tiefgreifender Wandel in der

Denkweise von Fachleuten und Entscheidungsträger:innen unerlässlich. Statt einer Lösung von Problemen, die sinnlich wahrnehmbar und zeitlich oder räumlich überschaubar sind, sind heute kognitive Abstraktionsleistungen nötig (Scheunpflug, 1996). Die Fähigkeit zum abstrakten Denken ist nötig, um mit den komplexen Problemen der Weltgesellschaft umgehen zu können (Asbrand & Kater-Wettstädt, 2021; Scheunpflug, 1996). Aus systemtheoretischer Perspektive bietet GCE Orientierung in einer Welt, die von schnellem sozialem Wandel und zunehmendem Nichtwissen geprägt ist und im Hinblick auf eine unsichere Zukunft zu Überforderung führen kann (Wagener, 2019).

Hochschulen haben eine besondere Verantwortung, indem sie Fach- und Führungskräfte der nächsten Generation ausbilden, die Politik, Wirtschaft und Bildung zukünftig gestalten werden. Hochschulen nehmen damit eine Führungsrolle bei GCE ein (Sherman et al., 2020). Das Thema der Nachhaltigkeit verlangt im Bildungskontext von den meist hochspezialisierten Fachdisziplinen, sich für ihre gesellschaftliche Verantwortung zu öffnen und den sicheren Rahmen der eigenen Fachkultur zu verlassen. Aus diesem Grund sind die SDGs allerdings bislang kaum in der deutschen Hochschullandschaft integriert (Müller-Christ, Giesenbauer & Tegeler, 2018).

Neben dem Nachhaltigkeitstrend wird die Hochschullandschaft aktuell von Internationalisierungstrends beeinflusst. Demnach soll die Hochschulbildung GCE nicht nur vor dem Hintergrund der SDGs umsetzen, sondern auch, um die Internationalisierung zu steigern. Internationaler Mobilität wird aus politischer, Unternehmens- und Studierendensicht eine große Relevanz beigemessen (Woisch & Willige, 2015). Ein Ziel der Bologna-Reformen war beispielsweise, internationale Mobilität im Studium auf 20 % zu erhöhen. Neben Mobilität sind internationale Studiengänge, Forschungskooperationen, Netzwerke, international ausgerichtete Lehr- und Lernmethoden, interkulturelle Sensibilisierung und Sprachunterricht Möglichkeiten, Internationalisierung zu erreichen. GCE soll damit als global orientierte Bildung umgesetzt und die Voraussetzungen für Global Citizenship in den Mittelpunkt gestellt werden (Grob-bauer, 2014). Internationalisierung dient der Entwicklung von Arbeitskräften mit der Vorbereitung für den Wettbewerb auf dem globalen Arbeitsmarkt und einer Vorbereitung auf mündiges Handeln in einer komplexen Arbeitswelt (Hufnagl & Annen, i. E.). Dies gilt nicht nur für SoWi-Studierende, denn auch in der Lehrkräftebildung besteht die Notwendigkeit, angehende Lehrkräfte auf Global Citizenship für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten (Ingersoll et al., 2019; Kopish, 2017).

Etwa 19 % der Studierenden an deutschen Hochschulen haben 2021 mindestens einen temporären studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert (Heublein et al., 2023). Während das Studium im Ausland mit Abstand die meistgewählte Art von Auslandsaufenthalt ist, sind auch Auslandspraktika beliebt (Burkhart et al., 2017). Allerdings bilden sich deutliche Unterschiede nach der Studienrichtung heraus. Die Auslandsmobilität ist dabei bei Lehramtsstudierenden unterdurchschnittlich (Heublein et al., 2023). Im Jahr 2021 nahmen nur etwa 11,1 % im Bachelor und 25,1 % im Master eines Lehramtsstudiums an einem Auslandsaufenthalt teil. Demgegenüber stehen 15,2 % im Bachelor und 37,7 % im Master bei Studierenden der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften im gleichen Jahr.

Aktuell zeigt sich insgesamt, dass Lehramtsstudiengänge in der Regel eher auf lokale als auf globale Kontexte ausgerichtet sind und zu den am wenigsten internationalisierten Studiengängen zählen (Kopish, 2017). Demgegenüber werden SoWi-Studierende stärker auf den wirtschaftlichen Wettbewerb in einer globalen, wissensbasierten Wirtschaft vorbereitet (Kopish, 2017).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Leadership im Bildungs- und Unternehmenskontext gibt. Im Kontext der Nachhaltigkeit besteht insbesondere eine Herausforderung darin, mit Normativität als Leadership-Komponente umzugehen. Da an Hochschulen Fach- und Führungskräfte für den Unternehmens- und Bildungsbereich ausgebildet werden, nehmen sie bei GCE eine Führungsrolle ein. Inwieweit sind aktuelle Studierende an Hochschulen tatsächlich Global Citizens, und gibt es dabei Unterschiede zwischen Lehramts- und SoWi-Studierenden? Dieser Frage wird im Folgenden empirisch nachgegangen.

3 Messinstrument und Hypothesen

Die prominenten theoretischen und philosophischen Perspektiven, die in der Literatur über Global Citizenship beschrieben werden, können auf soziale Verantwortung, globale Kompetenz und globales zivilgesellschaftliches Engagement als zentrale, miteinander verbundene Dimensionen von Global Citizenship eingegrenzt werden (Morais & Ogden, 2011). Darauf basierend entwickelten Morais und Ogden (2011) die *Global Citizenship Scale*, um die Ausprägung von Global Citizenship zu messen (siehe Abbildung 1). Die Fragen der Global Citizenship Scale sind so konzipiert, dass sie das Niveau des Global Citizenship in drei verschiedenen Dimensionen (soziale Verantwortung, globale Kompetenz und globales zivilgesellschaftliches Engagement) messen. Insgesamt 43 Aussagen entlang der drei Dimensionen werden anhand einer 5-stufigen Likert-Skala von (1) „stimme überhaupt nicht zu“ bis (5) „stimme voll und ganz zu“ bewertet. Der Global Citizenship Score setzt sich anhand eines additiv-gemittelten Index aus den berechneten Mittelwerten für soziale Verantwortung, globale Kompetenz und globales zivilgesellschaftliches Engagement zusammen.

GLOBAL CITIZENSHIP

- **Soziale Verantwortung**
 - Globale Gerechtigkeit und Ungleichheiten
 - Altruismus und Empathie
 - Globale Vernetzung und persönliche Verantwortung
- **Globale Kompetenz**
 - Selbstwahrnehmung
 - Interkulturelle Kompetenz
 - Globales Bewusstsein
- **Globales zivilgesellschaftliches Engagement**
 - Engagement in zivilgesellschaftlichen Organisationen
 - Politische Stimme
 - Global zivilgesellschaftlicher Aktivismus



Abbildung 1: Dimensionen der Global Citizenship Scale (Quelle: eigene Darstellung nach Morais & Ogden, 2011)

Bisher wurde die Skala vor allem verwendet, um Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf die Ausprägung von Global Citizenship zu zeigen (z. B. Friar, 2016; Gali-peau-Konate, 2014; Karatekin & Taben, 2018). In dieser Studie hingegen wird ein erster explorativer Überblick darüber gegeben, (1) wie Studierende ihre soziale Verantwortung, globale Kompetenz und ihr globales zivilgesellschaftliches Engagement einschätzen und welcher Global Citizenship Score sich daraus ergibt, sowie (2) ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen Studierenden der SoWi und des Lehramts gibt. Da bisher keine empirische Evidenz zur Entwicklung und Förderung des Global Citizenship Scores bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen vorliegt, wird keine feste Annahme darüber getroffen, welche Studienrichtung über einen höheren Score verfügt. Daraus ergeben sich die folgenden Hypothesen:

H1: Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Bewertung der eigenen *sozialen Verantwortung* zwischen SoWi- und Lehramtsstudierenden.

H2: Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Bewertung der eigenen *globalen Kompetenz* zwischen SoWi- und Lehramtsstudierenden.

H3: Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Bewertung des eigenen *globalen zivilgesellschaftlichen Engagements* zwischen SoWi- und Lehramtsstudierenden.

H4: Es besteht ein signifikanter Unterschied im *Global Citizenship Score* zwischen SoWi- und Lehramtsstudierenden.

4 Daten und Methodik

Die Stichprobe besteht aus Studierenden, die im Sommersemester 2023 an einer deutschen Hochschule oder Universität eingeschrieben waren. Die Befragung wurde zwischen Mai und Juni 2023 mit einem standardisierten Fragebogen und Microsoft Forms durchgeführt. Die Aufforderung zur Teilnahme an der Befragung wurde auf verschiedenen Plattformen verbreitet, die mit dem Ziel ausgewählt wurden, eine möglichst große Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf ihr Studienfach zu gewährleisten. Da nur deutsche Studierende angesprochen werden sollten, wurde auf eine Rekrutierung über Social Media verzichtet. Stattdessen wurden Studierende gezielt im universitären Kontext angesprochen. Die Teilnehmenden wurden in Form von Stichpunkten in das Thema eingeführt und am Ende gebeten, die Umfrage zu teilen, woraus sich ein Convenience-Sample ergibt.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte durchschnittlich knapp zehn Minuten. Der Gesamtfragebogen bestand aus den Items der Global Citizenship Scale (siehe Kapitel 3), ergänzt um zusätzliche Fragen zu den demografischen Daten und einem Datenschutzhinweis.

Um die formulierten Hypothesen zu prüfen, wurde neben deskriptiven Statistiken insbesondere der Global Citizenship Score zwischen Studierenden des Lehramts und Studierenden der SoWi gegenübergestellt. Zunächst wurden hierfür für jede Hypothese die jeweiligen Mittelwerte der Subdimensionen entlang der Global-Citizenship-Dimensionen berechnet. Anschließend wurde aus diesen Subskalen der Global Citizenship Score gebildet, der sich aus den Mittelwerten der Subdimensionen zusammensetzt (siehe Kapitel 3).

Eine Reliabilitätsanalyse zeigt insgesamt eine sehr gute interne Konsistenz, sowohl für die gebildeten Subskalen mit einem Cronbach's Alpha von 0,755 für die soziale Verantwortung, 0,762 für die globale Kompetenz und 0,782 für das globale zivilgesellschaftliche Engagement als auch für den gesamten Global Citizenship Score entlang der Skala mit einem Koeffizienten von 0,817.

Für den Mittelwertvergleich bei unabhängigen Stichproben zwischen den beiden Gruppen der Studierenden wurden im Anschluss an die Prüfung der Normalverteilung zweiseitige t-Tests für normalverteilte Variablen sowie ein Mann-Whitney-U-Test für Variablen mit einer Abweichung von der Normalverteilung berechnet. Die Datenanalyse wurde mit der Software SPSS durchgeführt.

5 Ergebnisse

Vor der inferenzstatistischen Analyse werden das Sample beschrieben, deskriptive Ergebnisse zur Ausprägung von Global Citizenship bei den Studierenden vorgestellt und Ergebnisse aus den Normalverteilungstests berichtet (Kapitel 5.1). In Kapitel 5.2 werden die Ergebnisse der Analysen der gegenübergestellten Mittelwerte präsentiert.

5.1 Deskriptive Ergebnisse zur Ausprägung von Global Citizenship bei den Studierenden

Von den 66 Personen, die an der Studie teilnahmen, waren 53 % ($n = 35$) männlich und 47 % ($n = 31$) weiblich. Zwei Personen wurden aus dem Datensatz exkludiert, da sie die Studiengänge Bauingenieurwesen und Psychologie angaben, welche nicht dem angestrebten Fachbereich zugeordnet werden können. Das finale Sample bestand damit aus $n = 64$ Personen. Das Alter der Teilnehmenden reichte von einem Minimum von 19 Jahren bis zu einem Maximum von 45 Jahren, mit einem Durchschnittsalter von 26,23 Jahren. Die Mehrheit ($n = 44$; 66,7 %) der Teilnehmenden studierte auf Master-Niveau, während 24,2 % ($n = 16$) einen Bachelor-Abschluss und 9,1 % ($n = 6$) ein Staatsexamen in der Lehrerausbildung anstrebten. Insgesamt 23 Studierende ließen sich der SoWi und 41 Studierende einem Lehramtsstudium zuordnen. Im Durchschnitt befanden sich die Studierenden zwischen dem siebten und achten Semester (Minimum: 1, Maximum: 20).

Ein Viertel der Befragten (17 Personen) hatte bereits einen akademischen Auslandsaufenthalt absolviert. Die Auslandsaufenthalte der Studierenden dauerten zwischen 2 und 8 Wochen (17,7 %), zwischen 8 und 16 Wochen (35,3 %), zwischen 16 und 32 Wochen (29,4 %) oder mehr als 32 Wochen (17,7 %).

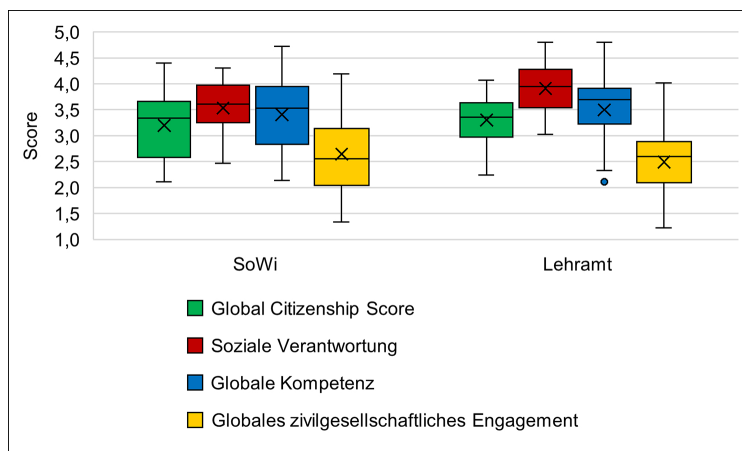
Tabelle 1 zeigt, dass der Global Citizenship Score im Mittel 3,27 beträgt. Soziale Verantwortung und globale Kompetenz erreichen die höchsten Werte, jeweils mit einem Maximum von 4,81. Im Durchschnitt haben die Teilnehmenden ein höheres Niveau an sozialer Verantwortung (3,78) als an globaler Kompetenz (3,47). Die Dimension mit dem geringsten Minimum (1,22) ist die des globalen zivilgesellschaftlichen Engagements. Hier ist auch der Mittelwert mit 2,56 am geringsten.

Tabelle 1: Mittelwerte nach Fachrichtungen

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Global Citizenship Score	2,11	4,40	3,27	0,53
SoWi	2,11	4,40	3,20	0,67
Lehramt	2,25	4,07	3,30	0,44
Soziale Verantwortung	2,47	4,81	3,78	0,51
SoWi	2,47	4,31	3,54	0,58
Lehramt	3,03	4,81	3,91	0,42
Globale Kompetenz	2,11	4,81	3,47	0,65
SoWi	2,14	4,72	3,41	0,78
Lehramt	2,11	4,81	3,50	0,58
Globales Engagement	1,22	4,19	2,56	0,69
SoWi	1,33	4,19	2,65	0,84
Lehramt	1,22	4,01	2,49	0,59

Anmerkungen: Eigene Berechnungen (n = 64); MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

In Abbildung 2 sind die Gruppenunterschiede in den Global Citizenship Scores zu dem grafisch in einem Boxplot dargestellt, der verschiedene Angaben zur Verteilung der Variablen zusammenfasst. Das Kreuz in den Boxen stellt den Mittelwert dar, der horizontale Balken den Median. Die Box wird durch das erste Quartil (25 %) und das dritte Quartil (75 %) gebildet. Die Whisker stellen die von den befragten Studierenden jeweils angegebenen Minimal- und Maximalwerte ohne Ausreißer dar, sodass ein umfassender Überblick über die Ausprägung des Scores gegeben ist. Wie der Abbildung zu entnehmen ist, weisen Lehramtsstudierende höhere Werte bei sozialer Verantwortung, globaler Kompetenz und beim Global Citizenship Score insgesamt auf als SoWi-Studierende (die statistischen Kennzahlen sind in Tabelle 1 zusammengefasst).

**Abbildung 2:** Mittelwerte nach Fachrichtungen, dargestellt in einem Boxplot. Eigene Berechnungen (n = 64).

Lediglich beim globalen zivilgesellschaftlichen Engagement ist der Wert in der Gruppe der SoWi-Studierenden geringer als bei den Lehramtsstudierenden.

Es fällt zudem auf, dass die abgebildeten Boxen für Studierende des Lehramts kürzer ausfallen, was auch durch die durchgehend über alle Dimensionen geringer ausfallende Standardabweichung innerhalb dieser Gruppe bestätigt wird. Der Global Citizenship Score hat inklusive der Subdimensionen bei Studierenden des Lehramts eine geringere durchschnittliche Abweichung als bei SoWi-Studierenden, hier lassen sich größere Unterschiede zwischen den Studierenden feststellen.

Die Ergebnisse geben bereits einen ersten Eindruck über Unterschiede zwischen den Studienfächern und lassen vermuten, dass die Ausprägungen der Dimensionen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Daher werden nicht nur Unterschiede im Global Citizenship Score, sondern auch Unterschiede in den Subdimensionen bei den Vergleichen der Mittelwerte im Folgenden genauer betrachtet.

Vor der Prüfung der einzelnen Hypothesen wurde mit dem Kolmogorow-Smirnow-Test und dem Shapiro-Wilk-Test die Normalverteilung überprüft, um festzustellen, ob ein parametrisches oder nichtparametrisches Testverfahren anwendbar ist. Die Tests lassen darauf schließen, dass die Daten für die von den jeweiligen Hypothesen abhängigen Variablen, mit Ausnahme der sozialen Verantwortung, signifikant normalverteilt sind ($p \geq .05$). Demnach wird für das Konstrukt der sozialen Verantwortung der Mann-Whitney-U-Test verwendet, für die weiteren Konstrukte ein zweiseitiger t-Test.

5.2 Unterschiede in der Ausprägung von Global Citizenship nach Fachrichtung

Die Hypothese 1 bezieht sich auf den Unterschied der gemessenen *sozialen Verantwortung* zwischen Studierenden aus Studiengängen der SoWi und Studierenden aus Studiengängen mit Befähigung zum Lehramt. Die Mittelwertdifferenz der sozialen Verantwortung zwischen SoWi-Studierenden ($M = 3,54$, $SD = .582$) und Lehramtsstudierenden ($M = 3,91$, $SD = .417$) erwies sich als signifikant ($U(n_0 = 23, n_1 = 41) = 300$, $p < .050$). Studierende des Lehramts haben demnach eine signifikant höher ausgeprägte Wahrnehmung ihrer sozialen Verantwortung.

Die Hypothese 2 bezieht sich auf den Unterschied der globalen Kompetenz zwischen Studierenden der SoWi und denjenigen aus Studiengängen mit Befähigung zum Lehramt. Der Levene-Test liefert für H2 mit einem p-Wert $> .05$ homogene Varianzen ($p = .085$). Die Mittelwertdifferenz zwischen SoWi-Studierenden ($M = 3,41$, $SD = .776$) und Lehramtsstudierenden ($M = 3,50$, $SD = .583$) erwies sich jedoch als nicht signifikant ($t(62) = .529$, $p > .050$).

Die Hypothese 3 bezieht sich auf den Unterschied des globalen zivilgesellschaftlichen Engagements zwischen SoWi-Studierenden und Studierenden aus Studiengängen mit Befähigung zum Lehramt. Gemäß dem Levene-Test zur Varianzgleichheit muss mit einem $p = .041$ von heterogenen Varianzen ausgegangen werden. Die Mittelwertdifferenz zwischen SoWi- ($M = 2,65$, $SD = .839$) und Lehramtsstudierenden ($M = 2,49$, $SD = .593$) erwies sich ebenfalls als nicht signifikant ($t(34,575) = .767$, $p > .050$).

Die Hypothese 4 bezieht sich schließlich auf den Unterschied des Global Citizenship Scores zwischen Studierenden der SoWi und Lehramtsstudierenden. Für die Hypothese 4 liefert der Levene-Test heterogene Varianzen ($p = .012$). Die Mittelwertdifferenz zwischen Studierenden der SoWi ($M = 3,20$, $SD = .667$) und denjenigen mit Befähigung zum Lehramt ($M = 3,30$, $SD = .444$) erwies sich als signifikant ($t(33,188) = .677$, $p < .050$).

Anhand der Gegenüberstellung der Mittelwerte haben Studierende des Lehramts demnach zusammenfassend eine signifikant höhere Ausprägung des Global Citizenship Scores als Studierende der SoWi.

Hinsichtlich der Subdimensionen zeigt sich zudem eine signifikant stärker ausgeprägte soziale Verantwortung als bei Studierenden der SoWi. Allerdings lassen sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Subdimensionen der globalen Kompetenz und des zivilgesellschaftlichen Engagements nachweisen.

6 Diskussion

Der Beitrag ging den Fragen nach, (1) wie Studierende ihre soziale Verantwortung, globale Kompetenz und ihr globales zivilgesellschaftliches Engagement einschätzen und welcher Global Citizenship Score sich daraus ergibt, sowie (2) ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen Studierenden der SoWi und des Lehramts gibt.

Die befragten Studierenden verfügen insgesamt über einen als durchschnittlich einzuschätzenden Global Citizenship Score. Während die Ausprägungen der Subdimension der sozialen Verantwortung und der globalen Kompetenz insgesamt durchschnittlich über dem Global Citizenship Score insgesamt liegen, ist globales zivilgesellschaftliches Engagement bei den Studierenden im Vergleich am wenigsten ausgeprägt. Eine ähnliche Rangfolge der Dimensionen findet sich bei Friar (2016), Galipeau-Konate (2014) und Karatekin und Taban (2018).

Darüber hinaus zeigt die Gegenüberstellung der Studierenden des Lehramts und der SoWi interessante Ergebnisse. Obwohl im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich von einer höheren Internationalisierung ausgegangen werden kann (siehe Kapitel 2.3), hatten Studierende der SoWi zwar deskriptiv betrachtet zunächst eine höhere globale Verantwortung als Studierende aus Studiengängen mit Befähigung zum Lehramt, die weiterführenden Analysen und Vergleiche der Mittelwerte führen jedoch zum Ergebnis, dass der Global Citizenship Score insgesamt im Lehramt signifikant höher ausfällt, was teilweise auch auf die hohe Ausprägung der sozialen Verantwortung zurückzuführen ist.

Zusammenfassend kann die eingangs formulierte Forschungsfrage somit dahingehend beantwortet werden, dass Studierende des Lehramts über einen nachweislich höheren Global Citizenship Score verfügen als Studierende der SoWi.

Dies gibt Hinweise darauf, dass die Ausprägung von Global Citizenship nicht nur vom Internationalisierungsgrad der Studiengänge abhängig ist und dass Global Citizenship nicht vorrangig eine globale Orientierung bedeutet, sondern auch Nachhaltig-

keitsaspekte betrachtet (z. B. soziale Verantwortung), welche für eine globale Entwicklung und demnach auch für das Leadership sowohl in der Hochschulbildung als auch in Unternehmen von zentraler Bedeutung sind.

6.1 Implikationen der Ergebnisse für Hochschulbildung, Politik und Wirtschaft

Im Kapitel 2.3 wurden (a) eine gestiegene Internationalisierung und (b) die Notwendigkeit eines tiefgreifenden Wandels in der Denkweise von Fachleuten und Entscheidungsträger:innen für nachhaltige Entwicklung als Hintergründe für eine notwendige Förderung von Global Citizenship an Hochschulen thematisiert. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung geben Hinweise für beide Aspekte:

(a) Internationalisierung

Vor dem Hintergrund, dass aus den sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen nur 30,4% und aus Lehramtsstudiengängen lediglich 24,4% der Befragten bereits einen akademischen Auslandsaufenthalt absolviert haben und zudem über eine im Vergleich geringe Ausprägung der globalen Verantwortung verfügen, sollte im strukturellen Aufbau verschiedener Studiengänge daran gearbeitet werden, das Auslandsstudium oder -praktikum für Studierende attraktiver zu gestalten. Besonders vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte als Multiplikator:innen verstanden werden können, die demokratische Werte vermitteln und in interkulturell zusammengesetzten Klassenzimmern arbeiten, muss es ein Ziel der Hochschulpolitik sein, die Mobilitätsquote bei Lehramtsstudierenden zu erhöhen (Heublein et al., 2019). Darüber hinaus sollten Hochschuleinrichtungen Lösungen finden, um strukturelle Barrieren, die Studierende an der Teilhabe akademischer Auslandsaufenthalte hindern, niederschwelliger zu gestalten oder im besten Fall ganz abzuschaffen. Weitere Internationalisierungsaspekte wie der Ausbau des Angebots internationaler Studiengänge, Forschungskooperationen, Netzwerke, international ausgerichtete Lehr- und Lernmethoden, interkulturelle Sensibilisierung und Sprachunterricht sollten ebenfalls bei der Internationalisierung von Hochschulen berücksichtigt werden.

(b) Nachhaltige Entwicklung

Obwohl die Mobilität von Lehramtsstudierenden geringer ist als bei SoWi-Studierenden, ist die Ausprägung von Global Citizenship bei Lehramtsstudierenden höher. Für die Hochschulbildung bedeutet dies, dass in SoWi-Studiengängen Nachhaltigkeitsaspekte (insbesondere soziale Verantwortung betreffend) stärker berücksichtigt werden sollten. Auffällig sind zudem die vergleichsweise niedrigen Werte beim globalen zivilgesellschaftlichen Engagement. Um diese Dimension von Global Citizenship besser in der Hochschulbildung zu fördern, sollten Studierende stärker dazu ermutigt werden, sich ehrenamtlich zu engagieren. Dazu könnten eine stärkere Honorierung ehrenamtlichen Engagements (z. B. in Fachschaften) im Studienverlauf und Service-Learning-Angebote in Erwägung gezogen werden. Zudem ist sowohl im Bildungs- als auch im Unternehmenskontext eine Auseinandersetzung mit der Frage relevant, wie

mit Normativität im Führungshandeln im Kontext der Nachhaltigkeitstransformation umgegangen wird. Wie Kapitel 2 zeigt, wird Leadership in beiden Bereichen häufig noch top-down gedacht. Allerdings gelten „involvierte und partizipierende Mitarbeitende“ (Melzig & Weber, 2020) als Voraussetzung für nachhaltiges Wirtschaften. Das Verfolgen des Partizipationsgedankens sowie eine Verankerung und aktive Förderung von nachhaltigem Berufshandeln ist damit notwendig für nachhaltige Entwicklung (Peters, 2022). ‚Sustainability Leadership‘ sollte sich dementsprechend stärker damit auseinandersetzen, wie Partizipation zu nachhaltiger Entwicklung beitragen und somit Global Citizenship fördern kann.

Transformationen von Systemen oder Gesellschaften hängen nicht nur davon ab, ob zum Zeitpunkt der Institutionalisierung eine bestimmte Anzahl von Personen innerhalb des Systems für die Durchführung der Veränderung qualifiziert und ihr verpflichtet ist (siehe Kapitel 2). Global Employees in Unternehmen und im Bildungssystem reichen also nicht aus, sondern es ist auch eine Einbettung nachhaltiger Entwicklung in die Kultur der Organisation bzw. in das System notwendig (Huberman & Miles, 1984). Zudem sind etablierte Verfahren zur Aufrechterhaltung der Veränderung im Sinne lebenslangen Lernens nötig.

6.2 Limitationen der Studie und mögliche Ansatzpunkte für zukünftige Forschung

Der Beitrag beleuchtet explorativ im Kontext der Hochschulbildung von Studierenden des Lehramts sowie der SoWi, inwieweit diese bereits Global Citizenship abbilden, und bietet eine erste Bestandsaufnahme von deren Kompetenzen auf dem Weg zum Global Employee.

Zunächst müssen hierbei jedoch methodische Limitationen beachtet werden. Aufgrund des selektiven Convenience-Samples und des geringen Stichprobenumfangs mit 23 Studierenden der SoWi und 41 Studierenden des Lehramts sind die Ergebnisse lediglich als Impuls zu interpretieren und erheben keinerlei Anspruch auf Repräsentativität.

Anhand der Gegenüberstellung der beiden Studierendengruppen konnten die Unterschiede im Global Citizenship Score insgesamt sowie in der Subdimension der sozialen Verantwortung signifikant nachgewiesen werden, jedoch nicht für weitere Subdimensionen, was zum Teil auch auf den geringen Stichprobenumfang zurückgeführt werden kann.

Zudem ist zu beachten, dass es sich um eine einmalige Datenerhebung handelt und die Auslandsaufenthalte in der Vergangenheit liegen. Zukünftig sollten Prä-Post-Designs in Betracht gezogen werden, um die Effekte von Auslandsaufenthalten bzw. bestimmten Studienangeboten mit nachhaltigkeitsbezogenen Inhalten in direktem zeitlichem Bezug analysieren und somit daraus entstehende Veränderungen belegen zu können. Die internationale Literatur (z. B. Friar, 2016) zeigt einen Anstieg der GCS in solchen Designs.

Im Hinblick auf die bisherige Mobilität zeigt die Stichprobe zudem Abweichungen zu bisherigen Forschungsergebnissen, denn 24,4% der Lehramtsstudierenden

und 30,4% der Studierenden der SoWi gaben an, einen Auslandsaufenthalt absolviert zu haben, wobei die Dauer der Mobilität stark variiert.

Darüber hinaus sind auch Limitationen durch den Diskurs im Bereich des Global Citizenship und des Messinstruments gegeben. Trotz der Allgemeingültigkeit von Menschen- und Minderheitenrechten und globalen Bedrohungen, denen die Menschheit ausgesetzt ist, basiert der Diskurs über Global Citizenship oft noch auf einem westlichen Konzept der liberalen Demokratie und dem entsprechenden Verständnis von Rechten und Gerechtigkeit (vgl. Wintersteiner et al., 2015). Beiträge aus dem Westen dominieren somit den wissenschaftlichen Diskurs (vgl. z. B. Nordén & Avery, 2021). Um tatsächlich von *Global* Citizenship sprechen zu können, sollte das Konzept auch in anderen geografischen und kulturellen Gegenden stärker beforscht und theoretisch weiterentwickelt werden. Zur Theoriebildung sind hier insbesondere qualitative Arbeiten erforderlich. Qualitative Arbeiten würden es zudem erlauben, missverständliche Einschätzungen von Aussagen oder Dimensionen mit geringerer Salienz, wie es in dieser Arbeit für das globale zivilgesellschaftliche Engagement der Fall war, weiter zu verfolgen (vgl. Friar, 2016). Durch eine Ergänzung der Global Citizenship Scale um qualitative Komponenten könnten auch Gründe für die geringe Ausprägung des zivilgesellschaftlichen Engagements sowie Gründe für die Unterschiede zwischen den Studienfächern erfragt werden.

7 Fazit

(Sustainability) Leadership im Bildungs- und Unternehmenskontext weist sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten auf. Im Kontext der Nachhaltigkeit muss noch geklärt werden, wie Normativität in der Führung behandelt werden kann, denn Einflussnahme und Lenkung in eine bestimmte Richtung werden als zentrale Komponenten von Leadership in beiden Kontexten diskutiert. Da an Hochschulen Fach- und Führungskräfte für den Unternehmens- und Bildungsbereich ausgebildet werden, übernehmen sie bei GCE eine Führungsrolle. Als Hintergründe für eine notwendige Förderung von Global Citizenship an Hochschulen werden insbesondere eine gestiegene Internationalisierung und die Notwendigkeit eines tiefgreifenden Wandels in der Denkweise von Fachleuten und Entscheidungsträger:innen für nachhaltige Entwicklung thematisiert.

Einen Ansatzpunkt hierfür zeigen auch die empirischen Ergebnisse des Beitrags. Die befragten Studierenden verfügen zwar insgesamt über einen als gut einzuschätzenden Global Citizenship Score. Im Vergleich ist das globale Engagement jedoch noch am wenigsten ausgeprägt. Die Ergebnisse zeigen auch, dass Global Citizenship bei SoWi- und Lehramtsstudierenden unterschiedlich ausgeprägt ist. Studierende des Lehramts haben sowohl eine nachweislich höhere soziale Verantwortung als auch einen nachweislich höheren Global Citizenship Score insgesamt, woraus sich ein fachspezifischer Handlungsbedarf ableiten lässt.

Die Förderung von Global Citizenship sollte jedoch nicht nur auf das Hochschulstudium beschränkt sein. Für Führungskräfte in Unternehmen und Schulen ist es wichtig, Schulungen und Personalentwicklung anzubieten, um den Mitarbeitenden die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen zu erweitern (Carr, 2012). Hier sollte Global Citizenship Education vermehrt eine Rolle spielen, um Arbeitnehmer:innen im Berufsleben auf den Umgang mit der Komplexität der aktuellen Welt vorzubereiten. Nur so kann lebenslanges Lernen im Kontext nachhaltiger Entwicklung – wie in den SDGs gefordert – umgesetzt werden.

Global Citizenship wird in der Literatur häufig als Ansatz diskutiert, um Herausforderungen, mit denen sich Global Employees in der heutigen Arbeitswelt auseinandersetzen müssen, anzugehen. In der heutigen Arbeitswelt werden sowohl Emanzipation als auch globale Kompetenzen vorausgesetzt, um handlungsfähig zu sein (Hufnagl & Annen, 2024). Um Global Employees in der Hochschulbildung auszubilden, spielen sowohl Internationalisierung als auch nachhaltige Entwicklung – als Studieninhalt und als holistischer Ansatz, in dem zivilgesellschaftliches Engagement gefördert wird und Partizipation möglich ist – eine Rolle.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. & Kater-Wettstädt, L. (2021). Globales Lernen – Konzeptionen. In Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (3. Aufl., S. 151–154). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Bernstein, R. J. (1971). *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity* (1st ed.). Philadelphia: University of Pennsylvania Press, Inc.
- Burkhart, S., Chehab-van den Assem, N., Essig, K., Grützmacher, J., Heublein, U., Jechel, L., Kammüller, S. & Kercher, J. (2017). Wissenschaft weltoffen 2017: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/7004002pw>
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership. Verfügbar unter: http://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Carr, M. L. (2012). The Art of Leadership: Educational and Business Leaders Speak Out On Organizational Change. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 574–583. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2012.0078>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Dower, N. (2003). *An Introduction to Global Citizenship* (1st ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474467834>
- Ferguson, C., & Brett, P. (2023). Teacher and student interpretations of global citizenship education in international schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/17461979231211489>

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Friar, S. (2016). *Global citizenship development: Comparing long-term study abroad, course-embedded study abroad, and non-study abroad students*. Verfügbar unter: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/global-citizenship-development-comparing-long/docview/1839274653/se-2>
- Galipeau-Konate, B. (2014). *An investigation of the long-term impacts of a short-term education abroad program on global citizenship outcomes*. Verfügbar unter: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/investigation-long-term-impacts-short-education/docview/1655361385/se-2>
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Grobbauser, H. (2014). Global citizenship education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 28–33. <https://doi.org/10.25656/01:12085>
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Heublein, U., Hillmann, J., Hutzsch, C., Kammüller, S., Kercher, J., Kracht Araújo, J., & Schäfer, C. (2019). *Wissenschaft weltoffen 2019: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/7004002rw>
- Heublein, U., Kercher, J., Knüttgen, N. & Kupfer, A. (2023). *Wissenschaft weltoffen 2023: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/7004002vw>
- Huberman, M. & Miles, M. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum.
- Hufnagl, J. & Annen, S. (i. E.). Sozioökonomische Bildung global gedacht – Potenziale des Globalen Lernens in der Berufsbildung. In U. Hagedorn, R. Hedtke, & G. Tafner (Hrsg.), *Kann Schule gesellschaftlich bilden?*
- Ingersoll, M., Sears, A., Hirschhorn, M., Kawtharani-Chami, L. & Landine, J. (2019). What Is It All for?: The Intentions and Priorities for Study Abroad in Canadian Teacher Education. *Global education review*, 6(3), 30–48. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235599.pdf>
- Jackson, B. & Parry, K. (2008). *A Very Short, Interesting and Reasonably Cheap Book About Studying Leadership*. London: SAGE Publication Ltd.
- Karatekin, K. & Taban, M. H. (2018). Global Citizenship Levels of Polish University Students and Turkish Erasmus Students in Poland. *Acta Didactica Napocensia*, 11(1), 41–59. <https://doi.org/10.24193/adn.11.1.4>
- Kopish, M. A. (2017). Global Citizenship Education and the Development of Globally Competent Teacher Candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20–59. Verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160526.pdf>
- Leal Filho, W., Paulino Pires Eustachio, J. H., Ferreira Caldana, A. C., Will, M., Salvia, A. L., Rampasso, I. S., Anholon, R., Platje, J. & Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability*, 12(9), 3761. <https://doi.org/10.3390/su12093761>

- Lezotte, L. W. & McKee, K. M. (2002). *Assembly required: A continuous school improvement system*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Male, T. & Palaologou, I. (2013). Pedagogical leadership in the 21 st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Massaro, V. R. (2022). Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 98–114. <https://doi.org/10.5038/2577-509x.6.1.1124>
- Melzig, C. & Weber, H. (2020). Nachhaltiges Wirtschaften braucht nachhaltige (betriebliche) Lernorte. In A. Slopinski, F. Berding, M. Panschar, & K. Rebmann (Hrsg.), *Zukunftsmodell: Nachhaltiges Wirtschaften* (S. 181–197). Bielefeld : wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004769w>
- Morais, D. B. & Ogden, A. C. (2011). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445–466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- Müller-Christ, G., Giesenbauer, B., Tegeler, M. K. (2018). Die Umsetzung der SDGs im deutschen Bildungssystem. Studie im Auftrag des Rats für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 19–26. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.04>
- Nair, C. (2017). Global Citizenship beginnt im Lokalen. In Bernecker, R. & Grätz, R. (Hrsg.), *Global Citizenship. Perspektiven einer Weltgemeinschaft* (Band 4, 1. Aufl., S. 142–154). Göttingen: Steidl.
- Nordén, B., & Avery, H. (2021). Global Learning for Sustainable Development: A Historical Review. *Sustainability*, 13(6), 3451. <https://doi.org/10.3390/su13063451>
- Osberg, D. (2010). Taking care of the future? The complex responsibility of education and politics. In D. Osberg & G. Biesta (Hrsg.), *Complexity Theory and the Politics of Education* (S. 157–170). Rotterdam: Sense Publishing. <https://doi.org/10.1163/9789460912405>
- Peters, A.-K. (2022). Nachhaltige Berufs(aus)bildung?! – Herausforderungen und Zukunftsperspektive. In S. Bohlinger, G. Scheiermann, C. Schmidt, & D. Münk (Hrsg.), *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel: Zukünfte beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert* (S. 255–270). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37897-4_16
- Piwowar-Sulej, K. & Iqbal, Q. (2023). Leadership styles and sustainable performance: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 382, 134600. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.134600>
- Ruhloff, J. (1980). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Santana, M., Lopez-Cabral, A. (2019). Sustainable development and human resource management: A science mapping approach. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26, 1171–1183. <https://doi.org/10.1002/csr.1765>
- Schattle, H. (2009). Global Citizenship in Theory and Practice. In R. Lewin (Hrsg.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (Vol. 1, S. 3–20). New York: Routledge.

- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19, 9–14. <https://doi.org/10.25656/01:6343>
- Sherman, P. D., Cofield, B. & Connolly, N. (2020). The Impact of Short-term Study Abroad on Global Citizenship Identity and Engagement. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 7(1), 1–24.
- Smith, P. A. C., Sharicz, C. (2011). The shift needed for sustainability. *The Learning Organization*, 18(1), 73–86. <https://doi.org/10.1108/09696471111096019>
- Tafner, G. (2018). Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 109–140). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_5
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21. Jahrhunderts*. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- Vereinte Nationen (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Visser, W. & Courtice, P. (2011). *Sustainability Leadership: Linking Theory and Practice*. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1947221>
- Wagener, M. (2019). Interessenförderung im Unterricht zum Lernbereich Globale Entwicklung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(1), 30–35. <https://doi.org/10.31244/zep.2019.01.07>
- Wintersteiner, W. (2019). Frieden und Tourismus. In H. J. Gießmann & B. Rinke (Hrsg.), *Handbuch Frieden* (S. 709–717). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23644-1>
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (2. Aufl.). Wien: Österreichische UNESCO-Kommission. Verfügbar unter: https://www.aau.at/wp-content/uploads/2018/10/Unesco-Broschüre15_1_12_15_Online.pdf
- Woisch, A. & Willige, J. (2015). *Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität*. Verfügbar unter: https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_dzhw_internationale_mobilität_im_studium_2015.pdf
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organisations* (5th ed.). Prentice Hall.