



This project is conducted with the assistance of the European Union. The contents of it are the sole responsibility of the implementing organisations and can in no way be taken to reflect the views of the European Union.



## Schlussbericht

# Global Responsibility: Studie zur Stärkung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem

## Teil 1: Bericht

August 2012

Beauftragt von: Südwind Agentur Wien

AutorInnen:

**komment**

Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer und Dr. Jean-Marie Krier,  
beide KommEnt Salzburg, [www.komment.at](http://www.komment.at)

## Inhaltsverzeichnis

0.	Zusammenfassung.....	6
1.	Auftrag, Gegenstand, Ziele und Fragestellungen der Studie .....	10
1.1.	Auftrag und Gegenstand .....	10
1.2.	Ziele der Studie .....	10
1.3.	Fragestellungen der Studie .....	10
2.	Methodik der Studie .....	10
2.1.	Dokumentenanalyse.....	10
2.2.	Online-Befragung von LehrerInnen .....	11
2.3.	Telefon-Interviews .....	12
2.4.	Berichtslegung .....	12
3.	Ausgangspunkt Online-Befragung.....	13
4.	Welches sind die Anknüpfungspunkte („entry points“) for Globales Lernen im Österreichischen Schulsystem? .....	14
4.1.	Wirkfaktoren im Überblick.....	14
4.2.	Wirkfaktoren im Detail .....	18
4.2.1.	Wirkfaktoren in Bezug auf LehrerInnen .....	18
4.2.1.1.	Wege zum Globalen Lernen.....	18
4.2.1.2.	Motivation von LehrerInnen .....	19
4.2.1.3.	Hinderungs- und Gelingensfaktoren .....	20
4.2.2.	Wirkfaktoren in Bezug auf Unterricht .....	21
4.2.2.1.	Lehrpläne .....	21
4.2.2.2.	Didaktische Konzepte.....	22
4.2.2.3.	Bildungsmaterialien .....	23
4.2.3.	Die Schule als struktureller Rahmen für Globales Lernen.....	24
4.3.	Schlussfolgerungen.....	24
5.	Globales Lernen in der LehrerInnen-Bildung .....	25
5.1.	LehrerInnen-Ausbildung .....	25
5.1.1.	Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen.....	25
5.1.2.	Ausbildung an Universitäten.....	28
5.1.3.	Globales Lernen in der LehrerInnen-Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen.....	30
5.1.3.1.	Maximalstandard: Starke Präsenz von Globalem Lernen .....	31
5.1.3.1.1.	Pädagogische Hochschule Kärnten.....	32
5.1.3.1.2.	Pädagogische Hochschule Salzburg .....	34
5.1.3.1.3.	Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz .....	35
5.1.3.1.4.	Pädagogische Hochschule Burgenland.....	37
5.1.3.2.	Wahlpflicht- oder Wahlmodule zu Globalem Lernen .....	37
5.1.4.	Globales Lernen in der Ausbildung an den Universitäten .....	38
5.1.5.	Globales Lernen in der Ausbildung – aus der Sicht der ExpertInnen .....	40

5.1.6.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen .....	40
5.2.	Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen .....	41
5.2.1.	Fort- und Weiterbildung allgemein .....	41
5.2.2.	Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu Globalem Lernen .....	44
5.2.3.	Wirkungsvolle Fortbildung .....	46
5.2.4.	Fort- und Weiterbildungsangebote an Pädagogischen Hochschulen – aus der Sicht der NutzerInnen.....	48
5.2.5.	Globales Lernen in der Fort- und Weiterbildung – aus der Sicht der ExpertInnen...	49
5.2.6.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen .....	51
6.	Welche Bildungsangebote zu Globalem Lernen für Schulen gibt es? .....	52
6.1.	Allgemeines zu Bildungsangeboten für LehrerInnen.....	52
6.2.	Wie sehen LehrerInnen NGO-Bildungsangebote des Globalen Lernens? .....	53
6.3.	NGO-Bildungsangebote des Globalen Lernens aus der Sicht der interviewten ExpertInnen.....	55
6.4.	Global Education Week als konzentrierte Maßnahme zu Globalem Lernen?.....	56
6.5.	Schlussfolgerungen.....	57
7.	Welche Bildungsangebote (inkl. Weiterbildung) zu Globalem Lernen würden LehrerInnen brauchen/nachfragen?.....	57
7.1.	Nutzung von und Zufriedenheit mit NGO-Angeboten.....	57
7.2.	LehrerInnen-Sicht auf Qualitätskriterien des Globalen Lernens .....	59
7.3.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen .....	60
8.	Marktanalyse: Welche Informationskanäle, Ressourcen und Strukturen werden von LehrerInnen genutzt. Welche Kanäle sind für Globales Lernen nutzbar/relevant? .....	60
8.1.	Informationsverhalten von LehrerInnen .....	60
8.1.1.	Informationskanäle allgemein.....	60
8.1.2.	Gedruckte spezielle Medien .....	61
8.1.3.	Web und Neue Soziale Medien .....	62
8.2.	Zum Erreichen von neuen LehrerInnen .....	63
8.3.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen .....	64
9.	Die Zukunft des Globalen Lernens in Österreich .....	65
9.1.	Chancen und Risiken aus der Sicht von ExpertInnen .....	65
9.2.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen .....	68
10.	Empfehlungen .....	69
11.	Anhang.....	71

**Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Angeschriebene Adressen Bundesland und Schultyp .....	11
Tabelle 2: Alter und Geschlecht der Online-Umfrage-TeilnehmerInnen .....	13
Tabelle 3: Altersverteilung Gesamtlehrerschaft 2009/2010.....	13
Tabelle 4: Alter und Schultyp der Online-Umfrage-TeilnehmerInnen .....	14
Tabelle 5: Wege zum Globalen Lernen .....	18
Tabelle 6: Motivationsfaktoren.....	20
Tabelle 7: Hinderungsfaktoren für Globales Lernen.....	20
Tabelle 8: Gelingensfaktoren für Globales Lernen.....	21
Tabelle 9: Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen 2010/11 .....	27
Tabelle 10: Modulschema für PHs.....	28
Tabelle 11: Lehramtsstudien an Universitäten .....	29
Tabelle 12: „Globales Lernen“ im Studienplan .....	31
Tabelle 13: Inhalte von Curricula von PHs.....	32
Tabelle 14: PH Salzburg: aktuelle schulpädagogische Fragestellungen .....	34
Tabelle 15: Pädagogische Hochschulen: Studierende in der Fort- und Weiterbildung, Wintersemester 2009/10 und Studienjahr 2008/09 .....	42
Tabelle 16: PHs 2011/12: Fort- und Weiterbildungsangebote zu Globalem Lernen .....	45
Tabelle 17: Wichtigkeit von PH-Angeboten.....	48
Tabelle 18: Nutzung von PH-Angeboten.....	49
Tabelle 19: Workshop-Angebote im Rahmen der Global Education Week 2011.....	53
Tabelle 20: Wichtigkeit von unterschiedlichen Angeboten, Mittelwerte .....	54
Tabelle 21: Wichtigkeit von unterschiedlichen Angeboten, Details .....	55
Tabelle 22: Nutzung unterschiedlicher NGO-Angebote .....	58
Tabelle 23: Zufriedenheit mit NGO-Angeboten.....	58
Tabelle 24: Wichtigkeit der Qualitätskriterien.....	59
Tabelle 25: Informationskanäle allgemein.....	61
Tabelle 26: Kenntnisse zu Sozialen Medien .....	62
Tabelle 27: Wie lassen sich neue LehrerInnen gewinnen? .....	63

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts nach Helmke .....	15
Abbildung 2: Wirkfaktoren auf Effekte schulischen Globalen Lernens/BNE, nach Scheunpflug/ Uphues .....	16
Abbildung 3: Wirkfaktoren auf LehrerInnen im Globalen Lernen .....	17
Abbildung 4: PH Kärnten: Modul Umgang mit Heterogenität .....	33
Abbildung 5: PH Kärnten: Interkulturelle Kompetenzen .....	34
Abbildung 6: KPH Graz: Modul: Reformpädagogische Konzepte .....	36
Abbildung 7: Besuch von unterschiedlichen Arten von Fortbildung.....	43
Abbildung 8: Fortbildungsbedarf bei LehrerInnen .....	44

## Verzeichnis der Abkürzungen

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
FB xx	Fragebogen Nummer xx
GL	Globales Lernen
HS	Hauptschule
PH	Pädagogische Hochschule
SWA	Südwind Agentur
TN	TeilnehmerInnen
UE	Unterrichtseinheit
VS	Volksschule

## 0. Zusammenfassung

Die vorliegende Studie, ist eingebettet in das EU-Projekt „Central European Network for Global Responsibility“, bei dem von 2011-2013 Partnerorganisationen aus Slowenien, der Slowakei, Ungarn und Österreich zusammenarbeiten.

Als Ziel der Studie wurde seitens des Auftraggebers, der Südwind Agentur in Wien, der Wunsch formuliert, Empfehlungen dazu zu bekommen, wie „Globales Lernen im formalen Bildungssystem stärker präsent gemacht werden kann“ (Kapitel 1). Dazu wurden 5 zentrale Fragestellungen formuliert (Kapitel 4 bis 8), zu deren Beantwortung unterschiedliche Instrumente eingesetzt wurden.

Dies waren (mehr Details bieten die Kapitel 2 und 3):

- eine ausführliche Dokumentenanalyse (inkl. ausgedehnten Internet-Recherchen),
- eine Online-Befragung von im Globalen Lernen engagierten LehrerInnen (hieran haben sich 52 Personen beteiligt), sowie
- Telefoninterviews mit ExpertInnen (9 Personen aus Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und anderen Institutionen, allesamt ausgewiesene KennerInnen des Bereichs „Globales Lernen in Österreich“).

Im Kapitel 4 geht es darum, jene Bereiche zu erfassen, die potenzielle Anknüpfungspunkte für Globales Lernen im österreichischen Schulwesen darstellen könnten. Hierzu wird das von Scheunpflug / Uphues (2010) vorgelegte Modell der „Wirkfaktoren auf Effekte schulischen Globalen Lernens“ für den Fokus der Lehrperson adaptiert. Dieses adaptierte Modell zeigt die Vernetztheit von persönlichen Aspekten der LehrerInnen, Rahmenbedingungen im Schulsystem und dem Angebot von Unterstützung auf, und wird so zu einem Ordnungsprinzip für die Studie.

Für die weitere Stärkung von Globalem Lernen in Österreich ist die gute Kenntnis der Zielgruppe LehrerInnen eine wichtige Basis, vor allem auch der Zugang zu LehrerInnen. Dabei ist sicher zu berücksichtigen, dass LehrerInnen auch außerhalb der Schule für globale Themen ansprechbar sind und daraus Motivation für ihr schulisches Engagement ziehen (können). Viele von ihnen sind außerhalb ihrer Ausbildung oder ihrer LehrerInnentätigkeit zum Globalen Lernen gekommen, viele werden auch durch andere, nicht in der unmittelbaren LehrerInnen- / Schul-Sphäre liegenden Faktoren weiterhin stark an das Thema gebunden. LehrerInnen auf vielfältige Art und Weise anzusprechen, um unterschiedliche Facetten ihrer Persönlichkeit abzuholen, ist deshalb wichtig.

In Bezug auf den Unterricht bilden die Faktoren Lehrpläne, didaktische Konzepte, Materialien und externe Unterstützungsangebote wichtige und zusammenhängende Faktoren zur Beförderung von Globalem Lernen. Die LehrerInnen, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben, sehen in den Lehrplänen zu wenig Anknüpfungspunkte für Globales Lernen und betrachten dies als Hindernis. Dies zeigt, wie wichtig die Information über die Offenheit der Lehrpläne für Globales Lernen einerseits und die breitere Nutzung der Lehrplankommentare des Global Curriculum Projects der Südwind Agentur andererseits sind.

Didaktische Konzepte als ein zentraler Bereich des Unterrichts fanden bisher weniger Berücksichtigung in Angeboten des Globalen Lernens für LehrerInnen, obwohl Lehr-/ Lernsettings ein wichtiges Element im Bildungskonzept Globales Lernen sind. Die

zunehmende Ausrichtung des Unterrichts auf Kompetenzorientierung wird hier neue wichtige Anknüpfungsmöglichkeiten für Globales Lernen bieten, erfordert aber die stärkere Bearbeitung didaktischer Konzepte.

Im Bereich des schulischen Engagements von LehrerInnen sind die wichtigen Gelingensfaktoren für die Umsetzung von Globalem Lernen – es sind dies die Unterstützung durch die Schulleitung und das Kollegium - besonders zu beachten.

Das Kapitel 5 untersucht die Frage, wie Globales Lernen derzeit in der Ausbildung sowie in der Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen in Österreich vertreten ist. Für diese Angebote sind zwei Institutionen zuständig, nämlich die Pädagogischen Hochschulen und die Universitäten.

Globales Lernen ist in der Ausbildung von LehrerInnen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten nur in geringem Umfang vertreten. Lediglich 4 der untersuchten 14 Pädagogischen Hochschulen integrieren Globales Lernen in Pflichtmodulen in den Studienplänen, nur 3 bieten auch Lehrveranstaltungen zu Globalem Lernen an. Die Versuche, Globales Lernen in Form von Wahlpflicht- oder Wahlmodulen an Pädagogischen Hochschulen anzubieten, sind bisher als eher gescheitert anzusehen.

In der universitären Ausbildung von LehrerInnen hat Globales Lernen bisher ebenfalls noch wenig Unterstützung. Bei den untersuchten Lehramtsstudien für Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte/ Sozialkunde/ Politische Bildung wird in keinem der Studienpläne der 5 Universitäten (Wien, Salzburg, Innsbruck, Graz, Klagenfurt) Bezug auf Globales Lernen genommen. Die Studienpläne bieten allerdings ausreichend Anknüpfungspunkte für Globales Lernen – sowohl in den fachspezifischen Inhalten, als auch im fachdidaktischen Teil und in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung.

Es liegt auf der Hand, dass die für Veränderungen notwendigen Initiativen zur Verankerung von Globalem Lernen in den Ausbildungs-Curricula außerhalb der Möglichkeiten von einzelnen NGOs liegen. Die bisher eher mäßigen Erfolge der Initiativen rund um die Strategieentwicklung durch die vom BMUKK initiierte „Strategiegruppe Globales Lernen“ bestätigen dies.

Die Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen erfolgt größtenteils über die Pädagogischen Hochschulen. Sie bieten ein umfangreiches Fort- und Weiterbildungsprogramm für LehrerInnen aller Schultypen.

Eine eingehende Analyse der Angebote 2011-12 zeigt, dass es ein breites und vielseitiges Angebot zur Fortbildung von LehrerInnen zu globalen Themen gibt. NGOs spielen hier eine wichtige Rolle als Anbieter, sie setzen Impulse, bringen sehr aktuelle und relevante Themen ein und achten auf die Qualität der ReferentInnen.

Herausforderungen in diesem Zusammenhang stellen der große Druck sowohl von LehrerInnen als auch SchulleiterInnen zu kürzeren Angeboten (mit dem Hinweis auf Abwesenheitszeiten, höhere Kosten durch notwendige Supplierungen ...) dar, desgleichen die noch ausbaufähige Diversifizierung von Fortbildungsmaßnahmen (z.B. via Arbeitsgemeinschaften und schulinternen Fortbildungen) sowie die Frage nach der Qualität der Angebote (Bedeutung von Qualitätskriterien?).

Kapitel 6 geht der Frage nach, welche Bildungsangebote zu Globalem Lernen es derzeit gibt und welche Wichtigkeit ihnen von LehrerInnen zugeschrieben wird.

Die Bildungsangebote von NGOs zu Globalem Lernen, v. a. auch jene der Südwind Agentur, werden sowohl von den NutzerInnen als auch von den befragten ExpertInnen durchgängig gut bis sehr gut bewertet.

Von den LehrerInnen, die an der Online-Umfrage teilgenommen haben, werden vor allem pädagogische Materialien, der Verleih dieser Materialien, die Vermittlung von ReferentInnen und Workshops als wichtige Angebote geschätzt. Insgesamt wird das vorhandene externe Angebot zu Globalem Lernen geschätzt und als wichtig erachtet.

In den ExpertInnen-Interviews wird in diesem Zusammenhang die Gefahr punktueller und damit nicht nachhaltiger Aktivitäten thematisiert. Betont wird die Wichtigkeit einer guten Vor- und Nachbereitung solcher Aktivitäten im Regelunterricht. Dies würde auch verhindern, dass LehrerInnen die Auseinandersetzung mit globalen Themen nach außen delegieren.

Das Kapitel bietet auch vielfältige Blicke auf das besondere Angebot „Global Education Week“<sup>1</sup>, welches in Österreich von der Südwind Agentur koordiniert wird.

Im Kapitel 7 wird die Frage gestellt, welche Bildungsangebote zu Globalem Lernen LehrerInnen brauchen/nachfragen (würden).

Von den einschlägigen NGO-Angeboten nutzen LehrerInnen „pädagogische Materialien“ und „den Verleih aus Bibliotheken / Mediatheken“ am öftesten. Als wichtige Ansprüche an solche Angebote werden v.a. ihre Aktualität, ihre Anbindung an die Realität der Kinder und ihr Grad der Handlungsaktivierung benannt. Der Einsatz von externen ReferentInnen wird überwiegend als Bereicherung des Unterrichts empfunden.

Die von der Strategieguppe Globales Lernen formulierten Qualitätskriterien werden von den LehrerInnen ausnahmslos als wichtig bewertet. Zugleich bieten diese Bewertungen Hinweise darauf, welche Aspekte bei der Ausarbeitung von Materialien in besonderem Maße berücksichtigt werden müssen, resp. bei welchen mit am wenigsten / am meisten Widerstand von LehrerInnen-Seite zu rechnen sein wird.

Das Kapitel 8 beschreibt, welche Informationskanäle, Ressourcen und Strukturen von LehrerInnen in diesem Zusammenhang genutzt werden und welche Kanäle für Globales Lernen nutzbar/relevant sind.

LehrerInnen beziehen Nachrichten zu globalen Themen vor allem aus den Printmedien sowie aus Radio und Fernsehen. Erst an dritter Stelle folgt das Internet, das von der Hälfte der LehrerInnen aus der Online-Befragung dreimal oder öfter pro Woche zu diesem Zwecke genutzt wird.

Speziellere Informationen werden für viele LehrerInnen durch die Lektüre des Südwind-Magazins (2/3 lesen es immer oder fast immer) resp. durch BAOBABs „Globales Lernen im Unterricht“ abgedeckt (mehr als die Hälfte sind regelmäßige LeserInnen).

Die Kenntnisse bezüglich Neue Soziale Medien sind in der Stichprobe noch relativ bescheiden, desgleichen die bisherigen Erfahrungen mit verschiedenen Web 2.0-Angeboten. Leider lässt sich nicht ausschließen, dass ein Teil dieses Ergebnisses der Altersverteilung in

---

<sup>1</sup> Die Woche des Globalen Lernens (Global Education Week) ist eine Initiative des Nord-Süd-Zentrums des Europarates und finden seit 1999 regelmäßig jeweils im November statt. Im Rahmen dieser Woche des Globalen Lernens soll kritisches Bewusstsein für globale Entwicklungen durch Informations- und Bildungsveranstaltungen in Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen gefördert werden.



der Stichprobe geschuldet ist, die nur relativ wenige jüngere LehrerInnen umfasst (nur 30% unter 50 Jahre; Durchschnittsalter: 53,2). Dies spiegelt zwar zu einem guten Teil die Altersverteilung in der GesamtlehrerInnenenschaft in Österreich (41,8% der LehrerInnen sind über 50 Jahre), verdient aber besondere Beachtung, da nicht auszuschließen ist, dass ein sehr großer Teil der heute im Globalen Lernen engagierten LehrerInnen den größten Teil der Berufslaufbahn bereits hinter sich hat und kurz vor der Pensionierung steht.

Das Kapitel 9 führt über die vom Auftraggeber vorgegebenen Fragestellungen der vorhergehenden Kapitel hinaus und lässt die telefonisch befragten ExpertInnen zur Frage der Zukunft des Globalen Lernens in Österreich zu Wort kommen.

Die InterviewpartnerInnen haben in sehr guter Kenntnis und kritischer Analyse des derzeitigen Stands von Globalem Lernen in Österreich viele facettenreiche und wichtige Hinweise auf Stärken, Schwächen und Potenziale für die Weiterentwicklung gegeben. Als wichtigste Stärken sind die Existenz und Zusammensetzung der „Strategiegruppe Globales Lernen“, die Kontinuität und Qualität der Arbeit der NGOs zu Globalem Lernen sowie die internationale Einbettung des österreichischen Diskurses anzusehen.

Besondere Herausforderungen liegen in der Implementierung von Globalem Lernen in der LehrerInnen-Ausbildung, die von zentraler Wichtigkeit ist. Außerdem wird der geringe Stellenwert von Globalem Lernen in Wissenschaft und Forschung als Schwäche angeführt und auf die Gefahr der theoretischen Unschärfe von Globalem Lernen hingewiesen.

Gleichzeitig sehen die ExpertInnen ein hohes Potenzial für die Weiterentwicklung von Globalem Lernen. Sie haben dazu in den Interviews einige Hinweise gegeben und in den Interviews Ideen entwickelt, welche als Basis für zukünftige Qualitäts- und Projektentwicklungen ausführlich in einem eigenen Abschnitt wiedergegeben werden.

Im abschließenden Kapitel 10 werden Empfehlungen formuliert, wie der Auftraggeber, die Südwind Agentur, oder auch andere in diesem Bereich tätigen NGOs zur Stärkung des Globalen Lernens im österreichischen Schulsystem beitragen können.

Diese beziehen sich auf notwendige strategische Überlegungen, die Angebote im Kontext der Aus- und Fortbildung von LehrerInnen, Arbeiten zu Globalem Lernen in den Lehrplänen, die Ausarbeitung von Materialien zur Verwendung im Unterricht, interne und externe Unterstützungsangebote für LehrerInnen, Aktivitäten zum Leitbild / Schulprofil einer Schule, die Einbindung von Schulleitung und Kollegium und die Gewinnung weiterer, junger LehrerInnen für Aktivitäten im Bereich Globales Lernen.

Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer und Dr. Jean-Marie Krier

beide KommEnt, [www.komment.at](http://www.komment.at)

August 2012

## **1. Auftrag, Gegenstand, Ziele und Fragestellungen der Studie**

### **1.1. Auftrag und Gegenstand**

Die Südwind Agentur in Wien beauftragte KommEnt Anfang Juni 2011 mit einer Basis-Studie zur Stärkung des Globalen Lernens in Österreich. Die Studie ist eingebettet in das EU-Projekt „Central European Network for Global Responsibility“, bei dem von 2011-2013 die Partnerländer Slowenien, Slowakei, Ungarn und Österreich zusammenarbeiten. Die Details des Auftrags wurden zwischen KommEnt und dem Auftraggeber telefonisch und schriftlich vorab geklärt.

### **1.2. Ziele der Studie**

Als Ziel der Studie wurde seitens des Auftraggebers der Wunsch formuliert, Empfehlungen dazu zu bekommen, wie „Globales Lernen im formalen Bildungssystem stärker präsent gemacht werden kann“.

Die Studie versteht sich nicht als wissenschaftliche Studie mit dem Ziel der Gewinnung verallgemeinerbarer abstrakter Erkenntnisse. Vielmehr liegt ihr ein starker Praxisbezug zugrunde. Ziel ist, wissenschaftlich fundierte Empfehlungen zu kommen, welche konkreten Schritte zur Stärkung des Globalen Lernens im österreichischen formalen Bildungswesen von der Südwind Agentur sinnvollerweise gesetzt werden sollen.

### **1.3. Fragestellungen der Studie**

Die zentralen Fragestellungen der Studie lauten:

1. Welches sind die Anknüpfungspunkte („entry points“) für Globales Lernen im Österreichischen Schulsystem?
2. Wie ist die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen organisiert und welche Möglichkeiten (im Curriculum) gibt es, Globales Lernen zu verankern?
3. Welche Bildungsangebote zu Globalem Lernen für Schulen gibt es?
4. Welche Bildungsangebote (inkl. Weiterbildung) zu Globalem Lernen würden LehrerInnen brauchen/nachfragen?
5. Welche Informationskanäle, Ressourcen und Strukturen werden von LehrerInnen genutzt? Welche Kanäle sind für Globales Lernen nutzbar/relevant?

## **2. Methodik der Studie**

Im Rahmen der Studie kamen die folgenden Methoden zum Einsatz:

### **2.1. Dokumentenanalyse**

In den Terms of Reference werden die folgenden Dokumente erwähnt, die zur Abfassung der Studie herangezogen werden sollten:

- CONCORD / DEEEP: Development Education and The School Curriculum in the European Union, Brüssel, 09/2009, sowie das

- Protokoll des Studientags „Globales Lernen in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen“ vom 28. April 2011 in Salzburg

Darüber hinaus wurden im Laufe von Internet-basierten Recherchen die folgenden Dokumente einer genaueren Analyse unterzogen:

- die Curricula für die Ausbildung von LehrerInnen an Volks- und Hauptschulen aller Pädagogischen Hochschulen des Bundes (außer PH für Agrar- und Umweltpädagogik) sowie der Privaten Pädagogischen Hochschulen,
- die Lehrveranstaltungsangebote dieser Pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung für das Studienjahr 2011/12,
- die Lehrveranstaltungsangebote dieser Pädagogischen Hochschulen für die Fort- und Weiterbildung<sup>2</sup> im Studienjahr 2011/12,
- die Studienpläne für Lehramt Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte /Sozialkunde/ Politische Bildung aller Universitäten,
- diverse Studien zur Realität von LehrerInnen in Österreich, wie z.B. die TALIS-Studie (s.u.).

Zusätzlich hierzu wurden auch noch Internetrecherchen zur Global Education Week (GEW) 2011 und den auf der Website [www.globaleducationweek.at](http://www.globaleducationweek.at) genannten Bildungsangeboten durchgeführt.

## 2.2. Online-Befragung von LehrerInnen

In Abstimmung mit dem Auftraggeber wurde ein Fragebogen erstellt, mit dem Online Rückmeldungen von im Globalen Lernen engagierten LehrerInnen eingeholt wurden. Dazu stellte die Südwind Agentur insgesamt 421 über ganz Österreich und alle Schultypen streuende Adressen zur Verfügung.

Am 12.12.2011 wurde die Einladung zur Teilnahme an der Befragung an die 421 Adressen versandt.

Tabelle 1: Angeschriebene Adressen Bundesland und Schultyp

	VS	HS	AHS	berPfli	BMHS	SoSch	k.A.	Total
Burgenland		3	3		4			10
Kärnten	8	10	22	1	6	1		48
Niederösterreich	4	10	32	1	17			64
Oberösterreich	6	12	28	1	16	1	3	67
Salzburg	4	1	17	1	6			29
Steiermark	6	1	20		12	1		40
Tirol	13	3	16	2	8	1		43
Vorarlberg	1	4	5	1				11
Wien	22	11	58	3	14	1		109
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>55</b>	<b>201</b>	<b>10</b>	<b>83</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>421</b>

<sup>2</sup> Die Begriffe „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ werden in dem hier beschriebenen institutionellen Kontext nicht einheitlich verwendet. Deswegen werden sie in dieser Studie als Synonyme verwendet, manchmal auch in der Kombination „Fort- und Weiterbildung“, wenn dies der im jeweiligen Kontext verwendete Wortlaut gewesen ist.

Die Online-Umfrage wurde mit dem Tool von [www.2ask.de](http://www.2ask.de) realisiert. Der Fragebogen war für die angeschriebenen Personen vom 12. Dezember 2011 bis zum 13. Januar 2012 inklusive zu erreichen. Am 2. Januar 2012 erhielten alle angeschriebenen Personen, die sich bis dato noch nicht beteiligt hatten (403), eine Erinnerungsmail; am 9. Januar wurde eine zweite Erinnerungsmail an 392 Adressen verschickt.

Am Ende der Laufzeit hatten sich 52 Personen beteiligt, das entspricht einer Rücklaufquote von 12,4%. Das vorweg angepeilte Ziel in Höhe von 20 % Rücklauf wurde nicht erreicht, was auf eine relativ schwache Bindung der AdressatInnen an die Südwind Agentur oder/und eine schlechte Qualität der Adressen hindeuten könnte.<sup>3</sup> Vielleicht ist dieser Rücklauf aber auch (oder vor allem?) dem Befragungszeitraum rund um die Schulferien zu Weihnachten geschuldet.

### **2.3. Telefon-Interviews**

Anfang Dezember 2011 wurden insgesamt 12 Personen angeschrieben und darum gebeten, sich für ausführliche Telefoninterviews zum Thema der Studie zur Verfügung zu stellen. Die Liste der Personen war zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer akkordiert worden. Kontaktiert wurden 6 Personen aus dem Bereich der Pädagogischen Hochschulen (dabei wurde auf eine gute regionale Streuung geachtet) sowie 6 andere Personen, die auch als ExpertInnen zum Thema „Globales Lernen in Österreich“ gelten.

Von den angeschriebenen Personen meldeten sich 9 zurück, davon 5 aus dem Bereich Pädagogische Hochschulen und 4 andere. Mit diesen 9 Personen wurden zwischen dem 21. Dezember 2011 und dem 27. Januar 2012 Telefoninterviews durchgeführt, die auf zwei unterschiedlichen Leitfäden basierten. Die Leitfäden waren den InterviewpartnerInnen ein paar Tage vor dem Gespräch zugeschickt worden. Die Gespräche dauerten zwischen 21 und 46 Minuten.

Die beiden Interviewleitfäden sowie eine Liste der interviewten Personen finden sich in den Anhängen 1 bis 3.

### **2.4. Berichtslegung**

Auf der Grundlage der oben genannten Datenquellen wurde ein erster Berichtsentwurf erstellt. Die Präsentation dieser ersten Fassung und die Diskussion einiger zentraler Schlussfolgerungen und Empfehlungen fand am 1. Februar 2012 in den Räumlichkeiten des Centrums für Internationale Entwicklung (C3) in Wien statt.

Unter Berücksichtigung der dort getätigten Rückmeldungen und Diskussionsbeiträge der insgesamt 15 TeilnehmerInnen wurde der Rohbericht erstellt und dem Auftraggeber für eine letzte Runde an Feedbacks zur Verfügung gestellt.

---

<sup>3</sup> Bei ähnlich gelagerten Online-Befragungen mit der Zielgruppe LehrerInnen wurden vom AutorInnen-Team in den letzten Jahren folgende Rückläufe erreicht: zwischen 13,8% und 19,5% (Tatort-Straßen der Welt e.V., Köln, 2011), 34% (Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit, Berlin, 2010) und 50% (Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm ENSA, Berlin 2009).

### 3. Ausgangspunkt Online-Befragung

Wie oben kurz beschrieben stellt die Online-Umfrage im Rahmen dieser Studie ein zentrales Datenerhebungsinstrument dar, an Hand dessen eine ganze Reihe von Fragen beantwortet werden.

An der Online-Umfrage haben 52 LehrerInnen von 421 angeschriebenen teilgenommen (Rücklauf 12,4%).

Die Verteilung der Teilnehmenden nach Geschlecht und Alter zeigt, dass Frauen ca. 58% der Antwortenden stellen, und dass der Altersdurchschnitt bei weit über 50 liegt. Für die gesamte Gruppe liegt er bei 53,2 Jahren, bei den Frauen etwas drunter, bei den Männern etwas drüber.

Tabelle 2: Alter und Geschlecht der Online-Umfrage-TeilnehmerInnen

Altersgruppe	männlich	weiblich	k.A.	Gesamt
bis 29		2		2
bis 39	1	1		2
bis 49	3	7		10
bis 59	9	15		24
über 60	7	5		12
k.A.			2	2
<b>Gesamt</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>2</b>	<b>52</b>
Durchschnitt	55,9	51,5		53,2
Median	57,5	53,5		56,0

Weniger als 30% der Antwortenden sind unter 50 Jahre alt, rund die Hälfte ist zwischen 50 und 60 Jahren alt. Von den über 60-Jährigen sind bereits 4 pensioniert, z.T. aber immer noch in einzelnen Schulprojekten aktiv.

Diese Altersverteilung ist zu einem guten Teil das Spiegelbild der Altersverteilung in der GesamtlehrerInnenenschaft in Österreich. Für das Schuljahr 2009/10, das letzte, für das die Daten verfügbar waren, sieht die Verteilung für Gesamtösterreich wie folgt aus:

Tabelle 3: Altersverteilung Gesamtlehrerschaft 2009/2010<sup>4</sup>

Alter	bis 29	bis 39	bis 49	bis 59	60+	Total
Anzahl LehrerInnen	7.901	20.980	38.917	44.819	3.881	116.496
in % Total	6,8%	18,0%	33,4%	38,5%	3,3%	100,0%

Das relativ hohe Alter der Antwortenden verdient besondere Beachtung.

Da anzunehmen ist, dass Internet-basierte Umfragen generell eher jüngere Personen ansprechen, muss davon ausgegangen werden, dass sich die Altersverteilung in der Gesamtgruppe der angeschriebenen LehrerInnen ähnlich (wenn nicht noch stärker) zugunsten der älteren Generation darstellt. Dies aber bedeutet nichts anderes, als dass ein sehr großer Teil der heute im Umfeld der Südwind Agentur im Globalen Lernen engagierten LehrerInnen den größten Teil der Berufslaufbahn bereits hinter sich hat und kurz vor der

<sup>4</sup> Quelle: STATISTIK AUSTRIA. Erstellt am: 14.02.2011.

Pensionierung steht. Dies könnte für das Globale Lernen möglicherweise ein großes Problem für die kommenden Jahre darstellen.

Die unterschiedlichen angeschriebenen Schultypen sind vertreten, wenn auch ein starkes Gewicht der AHS (mit knapp 37%) ins Auge fällt. Allerdings waren bei den angeschriebenen LehrerInnen-Adressen mehr als 47% aus dem AHS-Bereich.

Tabelle 4: Alter und Schultyp der Online-Umfrage-TeilnehmerInnen

Altersgruppe	VS	HS	AHS	BMHS	SoSch	PH	Pension	k.A.	Ges
bis 29	1		1						2
bis 39						1		1	2
bis 49	2	2	4	2					1
bis 59	5	2	9	6	1	1			2
60+			5	1		2	4		1
k.A.								2	2
<b>Gesamt</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>

Die von den Antwortenden unterrichteten Fächer zeigen eine extrem große Bandbreite, bei der es kaum ein Fach gibt, das nicht unterrichtet wird. Eindeutige Häufungen von bestimmten Fächern lassen sich nicht ausmachen.

#### 4. Welches sind die Anknüpfungspunkte („entry points“) for Globales Lernen im Österreichischen Schulsystem?

Die Fragestellung für die Studie hat der Auftraggeber im Rahmen eines EU-Projektes gemeinsam mit seinen Projektpartnern entwickelt. Die Aufgabenstellung beinhaltet eine Analyse des Formalen Bildungswesens in Österreich verbunden mit der Frage nach möglichen Anknüpfungspunkten oder „entry points“ für Globales Lernen. Nachdem das Formale Bildungswesen ein weiter Bereich ist, für diese Studie jedoch nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung standen, mussten exemplarische Ansatzpunkte für die Analyse ausgewählt werden.

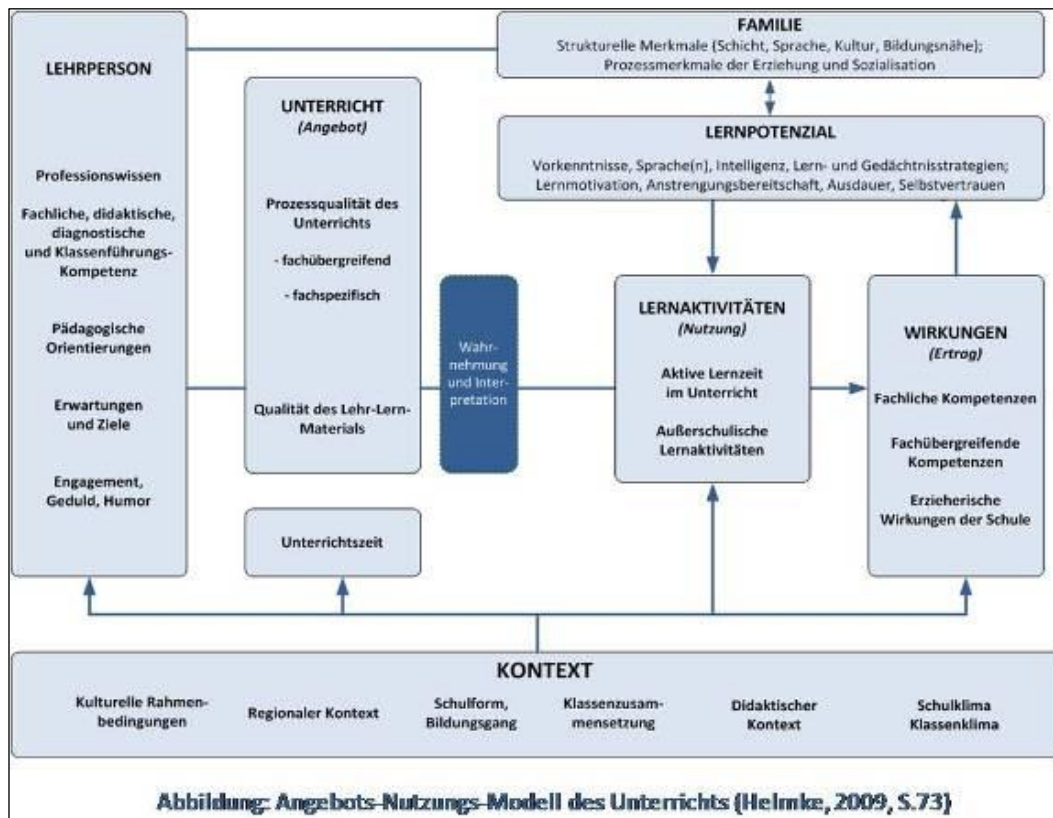
##### 4.1. Wirkfaktoren im Überblick

Damit diese Ansatzpunkte nicht ohne Kontext bleiben und willkürlich erscheinen, haben die AutorInnen nach einer Verknüpfung mit forschungsbasierten Erkenntnissen im Umfeld Globalen Lernens gesucht, die die Analyse leiten könnten. Der Untersuchung wurde letztlich ein Modell von Wirkfaktoren auf Effekte Globalen Lernens zu Grunde gelegt, das Annette Scheunpflug und Rainer Uphues von der Universität Nürnberg vorgestellt haben.

Dieses Modell basiert auf dem Angebots-Nutzungs-Modell des Erziehungswissenschaftlers Andreas Helmke, mit dem vor allem die Vernetztheit der Faktoren für die Bedingungen und Konsequenzen von Unterricht dargelegt wird. Das Modell setzt allgemein das schulische Angebot in Beziehung zu den Bedingungen des Nutzers/ der NutzerIn - des Schülers/ der Schülerin. Die Nutzung von Unterrichtsangeboten ist beeinflusst durch individuelle Merkmale des Schülers/ der Schülerin (kognitive Lernvoraussetzungen, Motivation, soziale Aspekte, familiäres Umfeld), durch außerschulische Lernaktivitäten sowie durch den gesamten

Kontext von Unterricht (z. B. Quantität und Qualität von Unterricht, von Lernmaterialien...) und das Schulsystem.<sup>5</sup>

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts nach Helmke



„Das Angebots-Nutzungs-Modell ist ein Rahmenmodell zur Erklärung von Schulerfolg. Ihm liegt die Auffassung zugrunde, dass der Unterricht ein Angebot an Lerngelegenheiten darstellt, das von den Lernenden - in teilweise unterschiedlicher Weise - wahrgenommen und genutzt wird. Mit der Metapher des Angebots und seiner Nutzung wird verdeutlicht, dass der Unterricht nicht direkt und unmittelbar auf die Lernenden wirkt, sondern erst dadurch, dass die Lernenden die Lerngelegenheiten in einer konstruktiven Weise wahrnehmen, nutzen und verarbeiten. Obgleich das Modell den Unterricht und die zugrunde liegenden Lehr- und Lernprozesse ins Zentrum rückt, berücksichtigt es darüber hinaus weitere außerunterrichtliche und außerschulische Einflussfaktoren, die sich auf die Bildungsangebote und deren Nutzung und damit auch auf den Schulerfolg der Lernenden auswirken.“<sup>6</sup>

Annette Scheunpflug/ Rainer Uphues adaptieren dieses Modell, stellen SchülerInnen als NutzerInnen von Globalem Lernen in den Mittelpunkt und legen die verschiedenen Wirkfaktoren dar (Rahmenbedingungen schulischen Lernens, curriculare Vorgaben, didaktische Konzepte, Schulprofile, schulische Unterstützungssysteme, Unterricht). Das

<sup>5</sup> Helmke, Andreas/ Schrader Friedrich-Wilhelm: Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: Schulmagazin 5-10; 9/2006, S. 5-12.

<sup>6</sup> [http://www.lehrbuch-](http://www.lehrbuch-psychologie.de/paedagogische_psychologie/unterricht/examquestions?format=html)

[psychologie.de/paedagogische\\_psychologie/unterricht/examquestions?format=html](http://www.lehrbuch-psychologie.de/paedagogische_psychologie/unterricht/examquestions?format=html)



Modell dient den beiden AutorInnen als Ordnungsprinzip für einen Forschungsüberblick zu Globalem Lernen, mit dem sie aufzeigen, in welchen Bereichen es empirische Erkenntnisse gibt bzw. braucht, um Aussagen über Effekte Globalen Lernens machen zu können.<sup>7</sup>

Abbildung 2: Wirkfaktoren auf Effekte schulischen Globalen Lernens/BNE, nach Scheunpflug/ Uphues<sup>8</sup>



Im Zusammenhang mit der Frage nach den „entry points“ für Globales Lernen geht die vorliegende Studie vor allem vom Verantwortungsbereich der LehrerInnen aus. Ihre Kompetenz, ihre Einstellungen zu Globalem Lernen sowie die Chancen, die sie nutzen können, entscheiden letztlich, ob Globales Lernen im Unterricht Berücksichtigung findet. Scheunpflug/ Uphues verweisen auf zwei qualitative Befragungen von niederländischen Lehrkräften, die deren hohen Einfluss bei der Implementierung von Globalem Lernen zeigen. Demnach hängt die Stellung von Globalem Lernen wesentlich mit der Motivation und dem Kenntnisstand der LehrerInnen zusammen.<sup>9</sup>

Die Frage nach den Anknüpfungspunkten für Globales Lernen - also dem Angebot - wird daher in dieser Studie vom Fokus der Lehrperson in den Blick genommen. Die Frage ist,

<sup>7</sup> Scheunpflug, Annette/ Uphues, Rainer (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schröder, Gabriele/ Schwarz, Ingrid (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster, S. 65-100.

<sup>8</sup> Ebd., S. 67

<sup>9</sup> Ebd., S. 81



welches Angebot können LehrerInnen nutzen, um Globales Lernen in ihren Unterricht zu integrieren. Gleichzeitig geht es darum, den Blick zu weiten und jene Bereiche zu erfassen, die potenzielle Anknüpfungspunkte für Globales Lernen darstellen könnten. Um dies möglichst umfassend zu erheben, wird das Modell der Wirkfaktoren für den Fokus der Lehrperson adaptiert. Das adaptierte Modell zeigt die Vernetztheit von persönlichen Aspekten der LehrerInnen, Rahmenbedingungen im Schulsystem und dem Angebot von Unterstützung auf. Das Modell wird so zu einem Ordnungsprinzip für die Studie. Einerseits kann damit dargelegt werden, in welchen Bereichen Angebote des Globalen Lernens entwickelt werden können, andererseits können wir damit zeigen, welche Bereiche in dieser Studie exemplarisch bearbeitet wurden.

Ziel dieser Herangehensweise ist nicht, ein wissenschaftlich fundiertes Modell zu erarbeiten. Vielmehr geht es darum, die Frage nach „entry points“ für Globales Lernen nicht auf einer zufälligen Auswahl aufzubauen, sondern die Auswahl bestimmter Aspekte auf einer theoriebasierten Grundlage der Darstellung relevanter und vernetzter Wirkfaktoren transparent zu machen.

Abbildung 3: Wirkfaktoren auf LehrerInnen im Globalen Lernen



Neben den Vorerfahrungen und dem Umfeld der einzelnen Lehrpersonen beeinflussen deren Haltungen und Einstellungen (z. B. Motivation) die Berücksichtigung von Globalem Lernen im Unterricht bzw. die Nutzung von Bildungsangeboten – sowohl für die eigene Fortbildung als auch in der Arbeit mit den SchülerInnen. Eine wesentliche Basis für die Umsetzung Globalen Lernens bildet natürlich die Ausbildung der LehrerInnen sowie Angebote für die Fortbildung, weshalb dies einen der Schwerpunkte in der Studie darstellt (s. Kap. 5).

In Bezug auf den Unterricht sind wesentliche Wirkfaktoren die Lehrpläne und die Frage, ob LehrerInnen in den Lehrplänen Anknüpfungspunkte für Globales Lernen sehen. Globales Lernen stellt auch neue Anforderungen an Lehr-/ Lernprozesse und damit an didaktische Konzepte. Eine genauere Analyse von Schulbüchern hätte jedoch den Rahmen der Studie gesprengt. Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen und externe Bildungsangebote sind wichtige Anknüpfungspunkte und werden hier exemplarisch untersucht.

Die Implementierung von Globalem Lernen im Unterricht hängt auch von den Rahmenbedingungen in der einzelnen Schule ab. Zu diesem strukturellen Rahmen gehören Leitbild und Schulprofil, die Schulleitung sowie das Kollegium.

All diese Faktoren beeinflussen die Kompetenz von LehrerInnen, ihren Unterricht nach inhaltlichen und didaktischen Vorgaben von Globalem Lernen zu gestalten. Zu einigen dieser Faktoren können im Folgenden Erkenntnisse aus der Online-Befragung von LehrerInnen dargelegt sowie auf der Basis von Dokumentenanalyse, Recherche und ExpertInnen-Interviews Empfehlungen zur Weiterentwicklung gegeben werden. Die Bereiche LehrerInnenbildung sowie Bildungsangebote von NGOs werden in zwei größeren Kapiteln bearbeitet (s. Kap. 5 und Kap. 6).

## 4.2. Wirkfaktoren im Detail

### 4.2.1. Wirkfaktoren in Bezug auf LehrerInnen

#### 4.2.1.1. Wege zum Globalen Lernen

In der Online-Umfrage wurde u.a. erhoben, über welche Hintergründe und Wege LehrerInnen zur Beschäftigung mit Globalem Lernen kommen (Frage 26). Von 49 Personen wurden insgesamt 103 Wege genannt, die sie zum Globalen Lernen gebracht haben.

Tabelle 5: Wege zum Globalen Lernen

Wege zum Globalen Lernen	Anzahl Nennungen
NGO	17
politisches Interesse	14
Studium, Aus- u. Fortbildung	12
Reisen	10
FreundInnen, KollegInnen	8
Lektüre	8
LehrerInnen-Dasein <sup>10</sup>	7
Auslandseinsatz	6
christliches Engagement	4
kritischer Konsum, Fairer Handel	3
Medien	3
religiöses Engagement	1
diverse andere	10
<b>Gesamt</b>	<b>103</b>

Die 4 ersten Wege decken mehr als die Hälfte der Antworten ab. Es sind dies:

- das Engagement im Rahmen einer NGO,

<sup>10</sup> Hierunter fallen alle Antworten, die sich auf Unterricht, Fortbildungsseminare als LehrerInnen, Interesse der SchülerInnen, u.ä. beziehen

- allgemeines politisches Interesse,
- Veranstaltungen während des Studiums oder in Aus- und Fortbildung, sowie
- Reisen.

Die Analyse zeigt, dass es den einen Königsweg nicht gibt: LehrerInnen, die im Globalen Lernen aktiv sind, sind auf vielerlei verschiedenen Wegen zum Thema gekommen. Die Erfahrungen während des Studiums (inkl. Aus- und Fortbildung) spielen eine Rolle, aber insgesamt sind doch die Faktoren, die in Werthaltungen begründet sind (Engagement in NGOS, politisches oder religiöses Interesse) resp. mit dem eigenen Aktivitäten zu tun haben (Reisen, FreundInnen und KollegInnen) von größerer Bedeutung.

#### **4.2.1.2. Motivation von LehrerInnen**

Den teilnehmenden LehrerInnen ist Globales Lernen ein wichtiger Bestandteil ihres Unterrichts (Online-Umfrage, Frage 3). Über 70% halten GL für sehr wichtig und vergeben auf die Frage „Für wie wichtig halten Sie Globales Lernen im Unterricht?“ die Höchstnote +3 („sehr wichtig“) auf einer 7-teiligen Skala. Der Mittelwert von 51 Wertungen beträgt 2,5.

Diese Wichtigkeit wird mit einer großen Vielzahl an Begründungen versehen. Die allermeisten LehrerInnen nutzten die 3 Möglichkeiten, die ihnen zur Begründung der Wichtigkeit des GL im Online-Fragebogen vorgegeben waren. Insgesamt gab es von den 52 LehrerInnen 128 Nennungen. Die meisten davon kreisen rund um die folgenden Blöcke:

- Weltweite Vernetztheiten und Abhängigkeiten darstellen,
- Verstehen von internationalen, weltweiten Zusammenhängen,
- Die Erde als ein Ganzes, ohne Grenzen sehen,
- Gemeinsam Verantwortung tragen (als Ziel), sowie
- Zukunft gestalten und Hoffnung geben.

In einer weiterführenden Frage wurde erhoben, was dazu beiträgt, dass LehrerInnen sich (weiterhin) aktiv für Globales Lernen interessieren, was sie sozusagen „am Ticken“ hält. Die Frage 27 der Online-Umfrage lautete: „Wer oder was bestärkt Sie am meisten darin, an diesem Themenbereich dranzubleiben?“

Die Analyse der Antworten zeigt vier wichtige Faktoren auf, welche 65 der 81 Nennungen (80%) abbilden:

- Die Reaktion auf die Wahrnehmung der Welt. Dieser Blick auf die Welt wird negativ als Kritik am Zustand der Welt formuliert und fast ähnlich oft positiv gesehen, als Utopie in Richtung zusammenwachsen der Einen Welt. Insgesamt vereint dieser Faktor 23 Nennungen auf sich.
- Notwendigkeiten oder auch Feedbacks, die sich aus dem Unterrichten ergeben. Diese können einen unmittelbaren SchülerInnen-Bezug haben oder auch nicht, zusammen sind es 17 Nennungen.
- Gewissen und Verantwortung, also in der Person zu suchende Werthaltungen (14 Nennungen).
- Persönliche Kontakte zu Menschen im Süden spielen in 11 Fällen eine wichtige Rolle.

Tabelle 6: Motivationsfaktoren

Motivationsfaktoren	Kategorien		Anzahl Nennungen
Reaktion auf die Welt	Zustand der Welt: negativ	12	
	Eine Welt: positiv, Hoffnung	11	23
Unterricht	SchülerInnen-Bezogenes	10	
	LehrerInnendasein-Bezogenes	7	17
Werthaltungen	Gewissen und Verantwortung		14
Persönliche Kontakte	persönliche Kontakte zu Menschen im Süden		11
andere	div. Einzelnennungen		16
<b>Gesamt</b>			<b>81</b>

Auch hier zeigt sich noch einmal deutlich, dass es falsch wäre, LehrerInnen ausschließlich über ihre Tätigkeit im Schulzusammenhang zu sehen und anzusprechen zu wollen. Sie sind zunächst einfach einmal ZeitgenossInnen, die sich mit dem, was auf der Welt um sie herum passiert, auseinandersetzen und darauf reagieren. Wie diese Reaktion dann ausfällt scheint stark mit persönlichen Werthaltungen zusammenzuhängen.

Persönliche Kontakte zu Menschen im Süden beflügeln in einigen Fällen.

#### 4.2.1.3. Hinderungs- und Gelingensfaktoren

Um die Faktoren herauszuarbeiten, die den konkreten schulischen Rahmen von LehrerInnen abbilden, wurde danach gefragt, welche Faktoren Globales Lernen gut resp. nicht / kaum umsetzen lassen (Online-Umfrage, Fragen 5 und 6). Die folgenden beiden Tabellen geben die Ergebnisse wieder:

Tabelle 7: Hinderungsfaktoren für Globales Lernen

Weil ich keine Anknüpfungspunkte im Lehrplan dafür sehe	36,8%
Weil es in meiner Schule im LehrerInnenkollegium keinen Rückhalt hat	21,1%
Weil ich zu wenig Hintergrundwissen über globale Zusammenhänge habe	15,8%
Weil die Direktion solche Aktivitäten nicht unterstützt	15,8%
Weil ich glaube, dass die SchülerInnen kein Interesse daran haben	5,3%
Aus einem andern Grunde, nämlich weil	36,8%

Online-Umfrage, Frage 5, TeilnehmerInnen n=19

Als wichtigste Hinderungsgründe, die LehrerInnen zurückhaltend sein lassen, werden die (vermeintlichen?) fehlenden Anknüpfungspunkte im Lehrplan sowie der fehlende Rückhalt im Kollegium angeführt. Fehlendes Interesse von SchülerInnen wird kaum genannt, d.h. selbst solche LehrerInnen, die Globales Lernen aus bestimmten Gründen nicht / kaum umsetzen, sehen durchaus das Interesse der SchülerInnen an diesen Fragestellungen.

Tabelle 8: Gelingensfaktoren für Globales Lernen

Weil die SchülerInnen großes Interesse daran haben	61,0%
Weil die Direktion solche Aktivitäten unterstützt	48,8%
Weil es in meiner Schule im LehrerInnenkollegium guten Rückhalt hat	46,3%
Weil unsere Schule schon seit vielen Jahren in diesem Zusammenhang aktiv ist	29,3%
Aus einem anderen Grunde, nämlich weil	14,6%

Quelle: Online-Umfrage, Frage 7, TeilnehmerInnen n=41

Das große Interesse der SchülerInnen wird auch bei der Teilgruppe derjenigen LehrerInnen klar, die Globales Lernen gut umsetzen. Es ist mit einigem Vorsprung der am häufigsten genannte Gelingensfaktor; daneben wird auch hier die Bedeutung des Rückhalts durch die Direktion und das Kollegium sehr klar, rund die Hälfte der LehrerInnen nennen beides als wichtigen Gelingensfaktor von Globalem Lernen in ihrer Schule.

Interessant ist auch die Tatsache, dass von den 9 Nennungen unter „aus einem anderen Grunde,..“ 6-mal das eigene Engagement für die Sache hervorgehoben wird („ich es wichtig finde...“, „es mir ein Bedürfnis ist“, „eigenes Interesse“).

#### **4.2.2. Wirkfaktoren in Bezug auf Unterricht**

##### **4.2.2.1. Lehrpläne**

Lehrpläne stellen den zentralen Orientierungsrahmen für die Unterrichtsplanung dar, weshalb die Bezugnahme auf Globales Lernen in den Lehrplänen wichtige „entry points“ darstellen. Die meisten Lehrpläne führen derzeit das Globale Lernen zwar nicht explizit an, bieten aber ausreichend Anknüpfungspunkte für Globales Lernen. Explizit erwähnt ist Globales Lernen im Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/ politische Bildung (Hauptschule und AHS-Unterstufe).

36 % der LehrerInnen gaben in der Online-Befragung an, dass sie keine Anknüpfungspunkte für Globales Lernen in den Lehrplänen sehen. Damit zählt dieser Punkt zu den meist genannten Hindernissen für die Umsetzung von Globalem Lernen. Das Herausarbeiten von Anknüpfungsmöglichkeiten für Globales Lernen in den Lehrplänen ist daher eine wichtige Maßnahme. Ebenso müssten die Möglichkeiten, die die Offenheit der Lehrpläne bietet, stärker kommuniziert werden. In den AHS ist die bildungspolitische Diskussion derzeit von den Reformen zur standardisierten Reifeprüfung dominiert, es bestehen verbreitete Befürchtungen von LehrerInnen, dass die inhaltliche Gestaltung ihres Unterrichts durch die Vorgaben zur Reifeprüfung stark eingeschränkt wird. Dieses Faktum wird in der nächsten Zeit die Möglichkeiten für Globales Lernen mit hoher Wahrscheinlichkeit beeinflussen, Ausmaß und Dauer der Diskussion sind momentan nicht ganz abzuschätzen.

Die Südwind Agentur führt derzeit das EU-Projekt „Global Curriculum Project“ durch. Es handelt sich dabei um ein internationales Pilotprojekt mit dem Ziel, ausgewählte Schulen und LehrerInnen in den fünf Projektländern bei der Implementierung von Globalem Lernen in verschiedenen Unterrichtsfächern zu unterstützen. Dazu werden Lehrplankommentare verfasst, um die Verknüpfungsmöglichkeiten mit Globalem Lernen in den verschiedenen Unterrichtsfächern anhand von Beispielen zu illustrieren. Diese Lehrplankommentare folgen dabei der Struktur der Lehrpläne und listen exemplarisch thematische Aspekte bzw.

Hinweise auf Aktivitäten und Materialien im Zusammenhang mit Globalem Lernen auf. Diese sehr umfangreiche Arbeit bildet eine fundierte Grundlage für die Herstellung von Lehrplanbezügen für Globales Lernen. Die derzeitige Form der Lehrplankommentare birgt allerdings auch die Gefahr, dass Globales Lernen nicht als komplexes Bildungskonzept mit inhaltlichen wie didaktischen Erfordernissen für den Unterricht wahrgenommen wird. Die Beispiele könnten als rein additive inhaltliche Zusätze angesehen werden. Die Berücksichtigung solcher Ergänzungen allein würde noch nicht als Umsetzung von Globalem Lernen gelten können.

Die AutorInnen schlagen daher vor, dass ein Vorspann zu den Lehrplankommentaren erstellt wird, der eine stärkere Verknüpfung mit inhaltlichen und didaktischen Dimensionen des Globalen Lernens macht und auch auf die o. a. Problematik hinweist. In Folge wäre es sinnvoll, diese Lehrplankommentare als gebündeltes Dokument LehrerInnen, FachdidaktikerInnen und anderen AkteurInnen des Globalen Lernens zur Verfügung zu stellen (Online). Die Nutzbarkeit dieser Lehrplankommentare könnte damit wesentlich erhöht werden, insgesamt würde eine solche Maßnahme zur Stärkung von Globalem Lernen beitragen. Dies würde auch einigen in den ExpertInnen-Interviews geäußerten Erfordernissen an die Weiterentwicklung Globalen Lernens entsprechen und eine Stärkung der Verbindung von Fachdidaktiken und Globalem Lernen entsprechen.

#### **4.2.2.2. Didaktische Konzepte**

Globales Lernen erfordert auch die Öffnung neuer Lern- und Erfahrungsräume für SchülerInnen, die es ihnen ermöglicht, „etwas über sich und die Welt zu lernen“. <sup>11</sup> Damit rücken die didaktischen Konzepte und die Gestaltung von Lehr-/Lernsettings als wichtige Elemente Globalen Lernens in den Blickpunkt. Eine der wenigen Forschungen, die Hinweise dafür geben, wann Globales Lernen mit SchülerInnen als „erfolgreich“ anzusehen wäre, ist die qualitativ-empirische Studie von Barbara Asbrand. <sup>12</sup> Sie zeigt auf, dass echte Partizipation in projektorientiertem Unterricht, ein selbständiges Lernarrangement, die reflexive Bearbeitung ethischer Fragen und Dilemmata und die systematische Reflexion der Lernerfahrungen im Unterricht gelingende Lernprozesse ermöglichen. Ein weiteres Element war die Möglichkeit, durch die Mitarbeit in einer SchülerInnenfirma Erfahrungen in internationaler Kooperation zu machen und durch die gemeinsame Arbeit mit HandelspartnerInnen Begegnung und Zusammenarbeit auf „gleicher Augenhöhe“ zu erleben. Asbrand verweist auf die Möglichkeiten der „Herstellung weltweiter konjunktiver Erfahrungen“, die nicht notwendigerweise eines physischen Kontakts mit PartnerInnen aus sog. Entwicklungsländern bedürfen. Die beteiligten SchülerInnen verfügten im Vergleich zu Gruppen mit anderen Lernvoraussetzungen über einen komplexen Weltentwurf und eine ethisch reflektierte Sicht auf die Weltgesellschaft. Asbrand gibt mit ihrer Untersuchung Hinweise auf die Möglichkeiten und Erfordernisse komplexer Lernarrangements, in denen SchülerInnen Orientierungen im Sinne des Globalen Lernens entwickeln können.

Wenn auch solche Lernarrangements zunächst nur in Einzelfällen möglich scheinen, geben sie doch die Richtung für qualitative Kriterien Globalen Lernens im Unterricht vor.

---

<sup>11</sup> Stiftung Bildung und Entwicklung: Globales Lernen – ein Leitfaden. Schweiz 2010, S. 16  
[http://www.globaleducation.ch/globallearning\\_de/resources/2011\\_Gesamter\\_Leitfaden.pdf](http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/resources/2011_Gesamter_Leitfaden.pdf)

<sup>12</sup> Asbrand, Barbara: (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster et al.

Während didaktische Zugänge zu globalen Themen in Bildungsangeboten und Bildungsmaterialien des Globalen Lernens meist enthalten sind (z. B. in Workshop- und Ausstellungskonzepten), sind didaktische Konzepte als eigener Angebotsbereich für LehrerInnen noch wenig bearbeitet. Der Diskurs um kompetenzorientierten Unterricht bildet hier einen wichtigen Anknüpfungspunkt für Globales Lernen und bietet Potenzial für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Globalem Lernen und die Entwicklung neuer Angebote.

#### 4.2.2.3. Bildungsmaterialien

Eine Analyse von Schulbüchern hätte den Rahmen der vorliegenden Studie gesprengt. Die AutorInnen haben sich jedoch einen kleinen Einblick verschafft und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass globale Themen und Fragen einer zukunftsfähigen Entwicklung in vielen Schulbüchern thematisiert werden. So gehören etwa die Themen Globalisierung mit ihren positiven und negativen Facetten, Entwicklungszusammenarbeit oder der Faire Handel in den gängigen Schulbüchern für Geografie und Wirtschaftskunde mittlerweile zum Standardrepertoire. Ebenso erfolgt die Veranschaulichung von globalen Produktions- und Handelsbedingungen selbstverständlich anhand von Produkten aus der Alltagswelt. Der Weg des T-Shirts, der Jeans, des Kakaos oder des Handys findet sich in den Schulbüchern ebenso wie die Thematisierung des Umgangs mit Ressourcen oder die Reflexion des eigenen Lebensstils.

Die pädagogische Aufbereitung relevanter globaler Fragen in Materialien wird von den befragten LehrerInnen als auch von den ExpertInnen als besonders wichtig erachtet. Die Online-Befragung zeigt, dass pädagogische Materialien von den NGO-Angeboten am häufigsten genutzt werden. In Interviews und in der Online-Befragung werden Qualitätskriterien für die Materialien eingefordert, am wichtigsten sind dabei die Aktualität, die Altersgemäßheit sowie die Anbindung an die Lebensrealität der SchülerInnen und die Aktivierung bzw. das Aufzeigen von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten. Einzelne Rückmeldungen verweisen besonders darauf, dass es zu keiner „Missionierung“ oder „Dogmenlastigkeit“ kommen soll.<sup>13</sup>

Die Produktion von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen erfordert daher nicht nur die Beachtung von Qualitätskriterien<sup>14</sup> sondern auch eine fundierte Analyse des Bedarfs an Materialien. Unter Berücksichtigung vorhandener Lehrmaterialien und Schulbücher müssten die Leitfragen u. a. sein: Zu welchen Themen werden Materialien benötigt? Wie müssen die Themen aufbereitet und das Material konzipiert sein, damit es ein Material zum Globalen Lernen ausmacht? Was macht den Unterschied zu anderen Bildungsmaterialien aus?

---

<sup>13</sup> Hierzu gab es drei Wortmeldungen bei der Frage 13 der Online-Befragung: Welche zentralen Faktoren sollten... Angebote von NGOs beachten? („keine Dogmenlastigkeit!“ (FB18), „Nicht den Eindruck vermitteln, zu missionieren“ (FB24), und „keine offensichtliche Parteinahme für eine bestimmte Seite“ (FB51)) sowie eine im Interview mit einer Person aus dem Kreise der PH-MitarbeiterInnen: „Es geht dabei nicht darum, ob manche Werte gut und richtig sein mögen, sondern um die schulische Platzierung: es geht also darum, dass diese Werte den Schülern nicht vorgegeben werden, sondern dass sie gemeinsam erarbeitet werden und jeder kann sich dann selbst dafür entscheiden oder nicht“.

<sup>14</sup> Wie sie z. B. von der Stiftung Bildung und Entwicklung in der Schweiz bzw. dem Pädagogischen Werkstattgespräch in Deutschland für Materialien des Globalen Lernens erarbeitet wurden, s. dazu [www.globaleslernen.at](http://www.globaleslernen.at) (Qualitätskriterien)

### 4.2.3. Die Schule als struktureller Rahmen für Globales Lernen

LehrerInnen sind in der Umsetzung von Globalem Lernen im Unterricht auch in den strukturellen Rahmen ihrer Schule eingebunden. Wesentliche Faktoren sind das Schulprofil und das Leitbild bzw. Schulentwicklungsprozesse, die Schulleitung und das Kollegium.

Schulentwicklungsprozesse und die Erarbeitung von Schulprofilen und Leitbildern könnten grundsätzlich wichtige Anknüpfungspunkte für Globales Lernen darstellen. Bisher gibt es nur wenige Beispiele für die Berücksichtigung von Globalem Lernen in Schulprofilen oder Schulleitbildern<sup>15</sup>. In Interview 8 wird z. B. die Kooperation der KMS 18 in Wien mit der Wirtschaftsuniversität Wien als ein beachtenswertes Pilotprojekt genannt, das ein Beispiel für eine Schulprofil-Entwicklung im Sinne des Globalen Lernens sein könnte. Durch ihre zahlreichen Kooperationen mit Schulen im Rahmen von EU-Projekten und weiteren Projektmaßnahmen verfügt die Südwind Agentur über Kontakte, die eine gute Ausgangsbasis für Pilotprojekte zur Schulentwicklung bilden könnten.

Globales Lernen erfordert im Idealfall Möglichkeiten für einen projektorientierten Unterricht und – aufgrund der Interdisziplinarität – auch fächerübergreifenden Unterricht. Eine qualifizierte Implementierung von Globalem Lernen setzt die Zustimmung durch die Schulleitung sowie eine breitere Unterstützung durch das Kollegium voraus. In der Online-Befragung führen 48,8 % der LehrerInnen die Unterstützung durch die Schulleitung als den zweitwichtigsten Gelingensfaktor – nach dem Interesse der SchülerInnen – an. Mit 46,3 % rangiert der Rückhalt für Globales Lernen im Kollegium an dritter Stelle.

Im Kontext mit Schulentwicklungsprozessen müsste die Schulleitung die Professionalisierung und Kompetenzentwicklung der LehrerInnen zu Globalem Lernen unterstützen, ev. entsprechende Fortbildung genehmigen oder sogar empfehlen (z. B. im Rahmen schulinterner Fortbildung). Demgegenüber laufen einzelne LehrerInnen Gefahr, mit ihrem Engagement zu scheitern oder sich zu verausgaben, wenn es in ihrer Schule keine Unterstützung dafür gibt.

Die Schulleitung stellt somit eine wichtige Ansprechperson für Globales Lernen dar. Mit den gängigen Maßnahmen ist dies wenig gewährleistet. SchuldirektorInnen erhalten zwar Ausschreibungen für externe Bildungsangebote zu Globalem Lernen, fallweise Erlässe des BMUKK zu Bildungsangeboten (z. B. GEW) und müssen entsprechende Fortbildungen für LehrerInnen genehmigen, sie sind aber kaum explizite AnsprechpartnerInnen.

BAOBAB hat vor einigen Jahren ein Projekt durchgeführt, dessen Ziel es war, alle SchuldirektorInnen und BezirksschulinspektorInnen in Wien auf Globales Lernen aufmerksam zu machen und auf diese Weise die Teilnahme von LehrerInnen an Weiterbildungsangeboten zu forcieren. Dieses Projekt konnte damals einen guten Erfolg aufweisen und könnte – nach Analyse der Gelingensfaktoren und entsprechender Adaptierung – als Modell für ein ähnliches Programm in den Bundesländern fungieren.

### 4.3. Schlussfolgerungen

Einstellungen, Vorerfahrungen und Motivation der LehrerInnen bilden wesentliche Voraussetzungen für die Berücksichtigung von Globalem Lernen im Unterricht. Dies zeigen

---

<sup>15</sup> Z. B. Global Education Primary Schools (GEPS), die zwar einen anderen Ansatz von „Global Education“ verfolgen (v. a. bilingualer Unterricht Deutsch/ Englisch und frühe Förderung von Kompetenz in IKT). Das überarbeitete Leitbild nimmt aber stark Bezug auf Globales Lernen.



auch Untersuchungen aus den Niederlanden (Van Hooft, 2003; Beneker & van der Vaart, 2008) oder eine Studie zur erfolgreichen Förderung eines globalen Bewusstseins bei SchülerInnen, die in den USA, Hongkong und Japan durchgeführt wurde (Merryfield et al, 2008).<sup>16</sup>

Für die weitere Stärkung von Globalem Lernen in Österreich ist die gute Kenntnis der Zielgruppe LehrerInnen eine wichtige Basis, vor allem auch der Zugang zu LehrerInnen. Dabei ist sicher zu berücksichtigen, dass LehrerInnen auch außerhalb der Schule für globale Themen ansprechbar sind und daraus Motivation für ihr schulisches Engagement ziehen (können). Viele von ihnen sind außerhalb ihrer Ausbildung oder ihrer LehrerInnentätigkeit zum Globalen Lernen gekommen, viele werden auch durch andere, nicht in der unmittelbaren LehrerInnen- / Schul-Sphäre liegenden Faktoren weiterhin stark an das Thema gebunden. LehrerInnen auf vielfältige Art und Weise anzusprechen, um unterschiedliche Facetten ihrer Persönlichkeit abzuholen, ist deshalb wichtig.

In Bezug auf den Unterricht bilden Lehrpläne, didaktische Konzepte, Materialien und externe Unterstützungsangebote wichtige und zusammenhängende Faktoren zur Beförderung von Globalem Lernen. Die LehrerInnen, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben, sehen in den Lehrplänen zu wenig Anknüpfungspunkte für Globales Lernen und betrachten dies als Hindernis. Dies zeigt, wie wichtig die Information über die Offenheit der Lehrpläne für Globales Lernen einerseits und die breitere Nutzung der Lehrplankommentare des Global Curriculum Projects der Südwind Agentur andererseits sind.

Didaktische Konzepte als ein zentraler Bereich des Unterrichts fanden bisher weniger Berücksichtigung in Angeboten des Globalen Lernens für LehrerInnen, obwohl Lehr-/ Lernsettings ein wichtiges Element im Bildungskonzept Globales Lernen sind. Die zunehmende Ausrichtung des Unterrichts auf Kompetenzorientierung wird hier neue wichtige Anknüpfungsmöglichkeiten für Globales Lernen bieten, erfordert aber die stärkere Bearbeitung didaktischer Konzepte.

Im Bereich des schulischen Engagements von LehrerInnen sind die wichtigen Gelingensfaktoren für die Umsetzung von Globalem Lernen besonders zu beachten. Es sind dies die Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium. Eine breitere Unterstützung für Globales Lernen in den Schulen wäre am besten durch Schulentwicklungsprozesse, die auf eine stärkere Berücksichtigung von Globalem Lernen in Schulprofilen und -leitbildern zielen, zu erreichen. Die SchulleiterInnen sind dabei als zentrale Ansprechgruppe für Globales Lernen anzusehen.

## **5. Globales Lernen in der LehrerInnen-Bildung**

### **5.1. LehrerInnen-Ausbildung**

Die Ausbildung von LehrerInnen wird in Österreich an zwei Institutionen durchgeführt: an den Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten.

#### **5.1.1. Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen**

Es gibt derzeit 9 Pädagogische Hochschulen des Bundes und 5 private Pädagogische Hochschulen in Österreich:

---

<sup>16</sup> Zit. nach Scheunpflug/ Uphues 2010, S. 81 ff.

## Pädagogische Hochschulen des Bundes:

- Pädagogische Hochschule Wien,
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich,
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich,
- Pädagogische Hochschule Salzburg,
- Pädagogische Hochschule Tirol,
- Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
- Pädagogische Hochschule Steiermark,
- Pädagogische Hochschule Kärnten und die
- Pädagogische Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien

## Private Hochschulen:

- Private Pädagogische Hochschule Stiftung Burgenland,
- Kirchliche Pädagogische Hochschule der Stiftung der Diözese Graz-Seckau,
- Private Pädagogische Hochschule Edith Stein – Hochschulstiftung Diözese Innsbruck (Standorte: Feldkirch, Innsbruck, Stams, Salzburg),
- Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz,
- Kirchliche Pädagogische Hochschule – Hochschulstiftung Erzdiözese Wien (Standorte: Wien und Krems).

## Darüber hinaus gibt es noch weitere private Studienanbieter:

- Privater Studiengang für das Lehramt für Katholische Religion an Pflichtschulen,
- Privater Studiengang für das Lehramt für Jüdische Religion an Pflichtschulen,
- Privater Studiengang für das Lehramt für Islamische Religion an Pflichtschulen.

Die Pädagogischen Hochschulen bieten Lehramtsstudien für den Pflichtschulbereich (Volksschule, Hauptschule, Sonderschule, Polytechnische Schule, Religionspädagogik) und für den berufsbildenden Bereich (Berufsschule, Technisch-gewerbliche Pädagogik, Ernährungspädagogik, Informations- und Kommunikationspädagogik, Mode & Design). Die Schwerpunkte der Lehramtsstudien liegen in der pädagogischen Ausbildung mit starkem Praxisbezug.

2010/11 gab es rund 11.400 Studierende in der Erstausbildung an den Pädagogischen Hochschulen. Im Wintersemester 2009/2010 waren es 9.521 Studierende, die Zahlen sind seit Gründung der Pädagogischen Hochschulen 2007 stark gestiegen.

Tabelle 9: Lehramt-Studierende an Pädagogischen Hochschulen<sup>17</sup> 2010/11

Studienart/Hochschule	Insgesamt		
	Zusammen	Männer	Frauen
<b>Insgesamt</b>	<b>11.400</b>	<b>2.573</b>	<b>8.827</b>
Bachelorstudium LA für Volksschulen	4.957	433	4.524
Diplomstudium LA für Volksschulen	9	5	4
Bachelorstudium LA für Hauptschulen	2.805	896	1.909
Diplomstudium LA für Hauptschulen	12	4	8
Bachelorstudium LA für Sonderschulen	987	112	875
Diplomstudium LA für Sonderschulen	3	1	2
Bachelorstudium LA für Polytechnische Schulen	32	18	14
Bachelorstudium LA für Berufsschulen	889	521	368
Diplomstudium LA an Berufsschulen	1	1	-
Bachelorstudium LA für Fachbereich an BMHS	957	435	522
Bachelorstudium LA für Religion an Pflichtschulen	735	143	592
Diplomstudium LA für Religion an Pflichtschulen	13	4	9
<b>Öffentliche Hochschulen</b>	<b>7.592</b>	<b>2.011</b>	<b>5.581</b>
PH Kärnten	379	93	286
PH Niederösterreich	546	74	472
PH Oberösterreich	1.206	396	810
PH Salzburg	766	104	662
PH Steiermark	1.203	404	799
PH Tirol	798	249	549
PH Vorarlberg	378	59	319
PH Wien	2.001	524	1.477
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien	315	108	207
<b>Private Hochschulen</b>	<b>3.808</b>	<b>562</b>	<b>3.246</b>
Private PH Burgenland	190	9	181
PH der Diözese Linz	1.007	122	885
KPH Graz	303	29	274
KPH – Edith Stein Innsbruck	355	67	288
KPH Wien/ Krems	1.704	260	1.444
Privater Studiengang für das Lehramt für Islamische Religion Wien	149	55	94
Privater Studiengang für das Lehramt für Jüdische Religion an Pflichtschulen Wien	61	16	45
Privater. Studiengang für das Lehramt für Kathol. Religion an Pflichtschulen Klagenfurt	39	4	35

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Hochschulstatistik. Erstellt am 14.07.2011

Die Pädagogischen Hochschulen erstellen die Lehrpläne für die Ausbildung im Rahmen ihrer Autonomie, die grundsätzlichen Vorgaben für die Gestaltung dieser Lehrpläne gibt das

<sup>17</sup> einschließlich anerkannte private Studiengänge privater Rechtsträger

BMUKK durch die Hochschulcurricula-Verordnung vor. Diese regelt allgemein den Umfang der Studien und die Zuordnung der ECTS-Credits, beinhaltet Vorgaben für Studienfachbereiche und die modulare Gestaltung der Curricula sowie besondere Bestimmungen für die einzelnen Studien.

Als einheitliches Schema ergibt sich daher die Gliederung der Curricula durch verpflichtend vorzusehende Studienfachbereiche sowie die Gestaltung der Curricula in modularer Form: Studienfachbereiche:

- Humanwissenschaften
- Fachwissenschaften und Fachdidaktiken
- Schulpraktische Studien bzw. Schul- und berufspraktische Studien
- beim Lehramt für Polytechnische Schulen
- Ergänzende Studien
- Berufspraxis f. best. Studienrichtungen
- Bachelorarbeit

Die Beschreibung der Module muss gemäß der Verordnung einem einheitlichen Schema folgen.<sup>18</sup>

Tabelle 10: Modulschema für PHs

Modulthema:
Kurzzeichen:
Kategorie (Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlmodul):
Niveaustufe (Studienabschnitt):
Studienjahr:
Semester:
Dauer und Häufigkeit des Angebotes:
Modulverantwortliche/r:
Voraussetzungen für die Teilnahme:
Anzahl der Credits:
Bildungsziel(e):
Bildungsinhalte:
Zertifizierbare (Teil)kompetenzen:
Anteilmäßige Verteilung auf die Studienfachbereiche:
Verbindung zu anderen Modulen bzw. Studienfachbereichen:
Literatur:
Lehr- und Lernformen:
Leistungsnachweise :
Sprache(n):

### 5.1.2. Ausbildung an Universitäten

Die Ausbildung für LehrerInnen für die Allgemein Bildenden Höheren Schulen (AHS) sowie die Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) erfolgt an insgesamt 9 Universitäten und 6 Kunstuniversitäten. Jede der Einrichtungen bietet ein Lehramtsstudium mit verschiedener fachlicher Diversifizierung an. Das Angebot umfasst

- geistes- und kulturwissenschaftliche,

<sup>18</sup> Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 495. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Grundsätze für die nähere Gestaltung der Curricula einschließlich der Prüfungsordnungen (Hochschul-Curriculaverordnung – HCV), ausgg. am 21. Dez. 2006

- naturwissenschaftliche,
- künstlerische und
- theologische Unterrichtsfächer.

Der Schwerpunkt liegt in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung. Für die Erreichung der beruflichen Berechtigung für ein allgemeinbildendes Lehramt ist zusätzlich zum Studienabschluss die erfolgreiche Absolvierung des Unterrichtspraktikums erforderlich.

Im Studienjahr 2010/2011 gab es 16.841 Lehramtsstudierende an den Universitäten, davon 5.944 (35%) Männer und 10.897 (65%) Frauen.<sup>19</sup>

In den vergangenen Studienjahren haben die Studienabschlüsse kontinuierlich abgenommen.

Gab es im Studienjahr 2004/05 noch 1.036 und im Studienjahr 2005/06 923 Abschlüsse, so schlossen 2006/07 nur mehr 793 Personen ihr Studium erfolgreich ab. Bemerkenswert ist auch die geringe Männerquote (Studienjahr 2006/07), mit nur 218 von 793 Abschlüssen.<sup>20</sup>

Tabelle 11: Lehramtsstudien an Universitäten

	Uni Wien	Uni Graz	Uni Innsbruck	Uni Salzburg	TU Wien	TU Graz	WU Wien	Uni Linz	Uni Klagenfurt	Akad Bild Künste Wien	Angew. Wien	Musik/Darst. Kunst Wien	Mozarteum Salzburg	Kunstuni	Musik/ Darst. Kunts Graz
Biologie u Umweltkunde	x	x	x	x											
Bildnerische Erziehung										x	x		x	x	
BKS	x	x													
Chemie	x	x	x		x			x							
Darstellende Geometrie					x	x									
Deutsch	x	x	x	x					x						
Englisch	x	x	x	x					x						
Evangelische Religion	x														
Französisch	x	x	x	x					x						
Geografie u Wirtschaftskunde	x	x	x	x					x						
Geschichte, Sozialkunde, Polit. Bildung	x	x	x	x					x						
Griechisch	x	x	x	x											
Haushaltsökonomie/ Ernährung	x														
Informatik/ -management	x			x	x	x		x	x						
Italienisch	x	x	x	x					x						
Katholische Religion	x	x	x	x											
Latein	x	x	x	x											
Leibesübungen	x	x	x	x											
Mathematik	x	x	x	x				x	x						
Musikerziehung												x	x		x
Physik	x	x	x		x	x		x							
Psychologie u Philosophie	x	x	x	x											
Russisch	x	x	x	x											
Slowenisch	x	x						x							
Spanisch	x	x	x	x											

<sup>19</sup> Siehe

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/universitaeten\\_studium/index.html#reiter\\_table](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html#reiter_table), 23.01.2012

<sup>20</sup> Die Zahlen und Fakten sind einer Zusammenstellung des BMUKK 2010 entnommen, <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml>, 23.01.2012

Textiles Gestalten											x	x		x	x	
Tschechisch	x															
Ungarisch	x															
Werkerziehung											x	x		x	x	
Wirtschaftspädagogik		x	x				x	x								

### 5.1.3. Globales Lernen in der LehrerInnen-Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen

Für die Auswertungen in der vorliegenden Studie werden die Ausbildungsprogramme der Pädagogischen Hochschulen des Bundes in den einzelnen Bundesländern – ohne die PH für Agrar- und Umweltpädagogik Wien – sowie die Private Pädagogische Hochschule Burgenland und die Kirchlichen Pädagogischen Hochschulen Graz, Wien/Krems, Linz, Innsbruck und Kärnten berücksichtigt.

Die Curricula an den Pädagogischen Hochschulen wurden dahingehend analysiert, in wie weit Globales Lernen bereits einen Niederschlag gefunden hat bzw. welche Anknüpfungspunkte es für die weitere Verankerung von Globalem Lernen geben könnte.

Die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen wird in den Telefoninterviews von fast allen Personen als zentrales Element zur Verankerung von Globalem Lernen in Österreich angesehen. Die Einschätzung dieser Interviewten deckt sich mit der Strategie Globales Lernen, in der die Ausbildung der LehrerInnen ebenfalls als prioritärer Zielbereich der Stärkung Globalen Lernens gesehen wird. Ein Interviewpartner betont, dass eine unzureichende Verankerung von Globalem Lernen in der LehrerInnenbildung an Universitäten und PH heute bedeute, sich für Jahrzehnte "LehrerInnen ohne Welthorizont" zu leisten.

Es stellt sich auch die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen Aus- und Weiterbildung gibt und ob LehrerInnen, die in der Erstausbildung nicht mit Globalem Lernen in Berührung kommen, auch keine Fortbildungsveranstaltung zu Globalem Lernen buchen, weil sie mit dem Begriff wenig verbinden.

In einer quantitativen Erhebung wurde nach Nennungen des Begriffs „Globales Lernen“ in den Studienplänen der 14 Hochschulen gesucht.

Tabelle 12: „Globales Lernen“ im Studienplan

PH	Hauptschule	Volksschule	
	<b>Globales Lernen</b>		
Salzburg	5	2	
Kärnten	3	3	
KPH Graz	11*	5	*Lehramt für Katholische Religion an Volks-, Haupt- und Sonderschulen
Burgenland	0	2	
Tirol	1*	0	*Ernährung
Wien	1*	0	*Ernährung
PH NÖ	0	0	
Stmk	0	0	
OÖ	0	0	
Vorarlberg	0	0	
KPH Wien/Krems	0	0	
KPH Innsbruck	0	0	
private PH Linz	0	0	
KPHE Kärnten			

\* Nennung von Globalem Lernen an den PH Wien und Tirol im Lehrplan für die Hauptschulbildung je 1x, jedoch nur in Verbindung mit dem Fachgegenstand Ernährung und Haushalt

Die Tabelle zeigt, dass Globales Lernen nur an wenigen PH in den Ausbildungs-Curricula enthalten ist, 3 PH benennen Globales Lernen sowohl in den Ausbildungscurricula für Volks- als auch für Hauptschulen, 1 PH benennt Globales Lernen im Ausbildungscurriculum für die Volksschule.

#### 5.1.3.1. Maximalstandard: Starke Präsenz von Globalem Lernen

Ausgehend von der Bedeutung, die der LehrerInnen-Ausbildung zugesprochen wird, bildet der Maximalstandard für Globales Lernen in der Ausbildung den Ausgangspunkt der Analyse.

Als Maximalstandard wird hier definiert, dass GL in den Ausbildungs-Curricula für die Lehramtsausbildung aller Pädagogischen Hochschulen enthalten ist. Es ist Bildungsinhalt in zumindest einem Pflichtmodul, eine Einführung in die Entwicklung und konzeptionellen Grundlagen des Globalen Lernens wird durch das jeweilige Lehrveranstaltungsangebot in zumindest einer Pflichtlehrveranstaltung angeboten. Damit wäre gewährleistet, dass alle Studierenden mindestens einmal mit Globalen Lernen in Berührung kommen.

Diese Notwendigkeit wird auch in den Interviews mit ausgewählten ExpertInnen von allen InterviewpartnerInnen betont, in der Ausbildung der LehrerInnen wird ein wesentlicher Eckpunkt für die Stärkung Globalen Lernens gesehen bzw. wird die Berücksichtigung von Globalem Lernen in der Ausbildung als zentral für eine zeitgemäße Bildung angesehen („LehrerInnen mit Welthorizont“).

Im Folgenden werden die Curricula der Pädagogischen Hochschulen, die Globales Lernen erwähnen, genauer analysiert.

Tabelle 13: Inhalte von Curricula von PHs

PH	Allgemein	Pflichtmodul	Bildungs- inhalt	Bildungs- ziele	Kompet.	Lehrveranstaltungen
Kärnten		Umgang mit Heterogenität 2	x	x	x	Interkulturelle Kompetenzen im Zeitalter der Globalisierung
Salzburg		Didaktik und Inklusion	x			Aktuelle schulpädagogische Fragestellungen
		Neue Wege der Geografie- didaktik				
KPH Graz	Qualifikations- profil	Reform- pädagogische Konzepte	x		x	GL und Nachhaltige Entwicklung; Demokratie, Menschenrechte und Globales Lernen; Interreligiöses und Globales Lernen; Religionsunterricht 3. und 4. Schulstufe; Module des Lehrgangs Globales Lernen
		Interreligiöses und Globales Lernen	x			
Burgen- land	Allgem. Bildungsziele	Forschen - Experimentieren - Neue Medien II				

#### 5.1.3.1.1. Pädagogische Hochschule Kärnten

An der Pädagogischen Hochschule Kärnten ist Globales Lernen Bestandteil des Pflichtmoduls „Umgang mit Heterogenität 2“, das sowohl im Lehramt Hauptschule als auch im Lehramt Volksschule enthalten ist. Globales Lernen wird hier als Inhalt angeführt, mit dem Bildungsziele und zu erwerbende Kompetenzen verknüpft sind.



Abbildung 4: PH Kärnten: Modul Umgang mit Heterogenität

<b>Modulthema: Umgang mit Heterogenität 2</b>	
Kurzzeichen des Moduls: H51UH	Kategorie: Pflichtmodul
Niveaustufe: 2. Studienabschnitt	Diplomstudiengang für das Lehramt an Hauptschulen
Studienjahr: 3	Semester: 5
Dauer und Häufigkeit des Angebots: jedes Wintersemester	
Modulverantwortliche(r): Leiter/in des Instituts Sekundarstufe	
Voraussetzungen für die Teilnahme: Inskription ins 5. Semester	
Anzahl der Credits: 3	
Bildungsziel(e):	Erkennen von kulturtypischen und ethnospesifischen Lebensfeldern im Alltag. Wahrnehmen von Menschenbildern und Respektieren der Vielfalt menschlichen Seins. Erkennen von Vorurteilen und Stereotypen und Entwickeln von Maßnahmen zur Gegensteuerung. Inklusion als Realisierung des Rechts auf Gleichstellung erkennen. Vermitteln von Grundeinsichten in politische, historische und wirtschaftliche Zusammenhänge.
Bildungsinhalte:	Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht. Erziehungsrelevante Problemsituationen in der Schule. Persönlichkeitsentwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Analyse und Reflexion der Begriffe "Politik", "Politische Bildung" und "Demokratie". Der Mensch in der globalen Welt. Vermittlung von Wissen und Sensibilisierung für weltweite Zusammenhänge. Globales Lernen als ganzheitliches Lernkonzept.
Zertifizierbare (Teil-)Kompetenzen:	Die Studierenden <ul style="list-style-type: none"> <li>- können erziehungsrelevante Problemsituationen im Kontext Schule erkennen und präventive Maßnahmen als auch geeignete Interventionen in Konfliktsituationen setzen</li> <li>- haben Grundeinsichten in historische, wirtschaftliche und politische Zusammenhänge und sind in der Lage, sich daraus ein mündiges Urteil zu bilden und demokratisch zu handeln</li> <li>- verstehen globale Vernetzungen, begegnen anderen Kulturen vorurteilsfrei und zeigen angemessene Empathie gegenüber Migrant/innen</li> </ul>

Das Modul ist in mehrere Lehrveranstaltungen geteilt:

- Erziehungsrelevante Problemsituationen im Schulalltag
- Politische Bildung
- Interkulturelle Kompetenzen im Zeitalter der Globalisierung (mit Schwerpunkt Globales Lernen)

Abbildung 5: PH Kärnten: Interkulturelle Kompetenzen

<b>Titel:</b>	<b>Interkulturelle Kompetenzen im Zeitalter der Globalisierung H51UHSE-IK</b>
<b>Bildungsziele:</b>	Erfassen weltweiter und global-lokaler Vernetzungen, Einsicht in die Notwendigkeit globalen Handelns gewinnen, Befähigung zum interkulturellen Dialog, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Kultur als Voraussetzung um Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit gegenüber Menschen anderer Kulturen zu vermindern, Förderung von Empathie gegenüber Migrant/innen.
<b>Bildungsinhalte:</b>	Weltweite Zusammenhänge. Globales Lernen als ganzheitliches und integratives Lernkonzept. Diskussion des Begriffs Kultur in unterschiedlichen Kontexten. Ursachen und Gründe für die Migration innerhalb und außerhalb Europas. Initiieren von global nachhaltigen Entwicklungen. Diskussion und Bearbeitung von Themen auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene (Globaler Würfel). Qualifizierung der Schüler/innen für eine global vernetzte Welt
<b>Literatur:</b>	FILLITZ, Thomas (Hrsg., 2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck. SCHEUNPFLUG, Annette und SCHRÖCK, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

#### 5.1.3.1.2. Pädagogische Hochschule Salzburg

An der PH Salzburg ist Globales Lernen als Bildungsinhalt im Pflichtmodul Didaktik und Inklusion enthalten, dieses Modul ist verpflichtend sowohl für das Lehramt Volksschule als auch Hauptschule. In diesem Modul sollen sich die Studierenden mit aktuellen schulpädagogischen Fragestellungen auseinandersetzen und spezifisches Wissen zu den jeweiligen aktuellen Fragestellungen erwerben. Inhalte des Moduls sind:

Tabelle 14: PH Salzburg: aktuelle schulpädagogische Fragestellungen

Schulische Nachmittagsbetreuung Begabtenförderung Pädagogische Diagnostik Politische Bildung Gewaltprävention Peer-Mediation Spezifische Formen der Verhaltensbeeinträchtigung Schulen und Familien: Unterstützende und ergänzende Netzwerke Frühe sprachliche Förderung	Legasthenie Medienpädagogik Geschichte und Bildungspolitik Gesundheitsförderung Sexuelle Gesundheit Gender <u>Interkulturelle und sprachliche Bildung</u> <b>Globales Lernen</b> <u>Bildung für Nachhaltige Entwicklung</u> Lernumgebungen gestalten Lehr- und Lerntheorien im beruflichen Kontext
---	--

Dieses Pflichtmodul wird als Lehrveranstaltung „Aktuelle schulpädagogische Fragestellungen“ durchgeführt.

Weiters ist Globales Lernen Bestandteil des Moduls „Neue Wege der Geographiedidaktik“. Dazu findet sich derzeit keine entsprechende Lehrveranstaltung, daraus kann jedoch nicht

geschlossen werden, dass Globales Lernen in der Geographie-Didaktik nicht mehr vorkommt.

Darüber hinaus wird an der Pädagogischen Hochschule auf ein seit Jahren bewährtes Angebot von Südwind Salzburg zurück gegriffen. Im Rahmen von Pflichtlehrveranstaltungen finden Lehrausgänge zu Südwind Salzburg statt, in denen die Studierenden Impulse zu Globalem Lernen und für die Umsetzung globaler Themen im Unterricht erhalten und das Angebot der Südwind-Mediathek kennen lernen.

#### **5.1.3.1.3. Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz**

Eine gute Verankerung von Globalem Lernen ist auch an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz zu sehen. Dort ist Globales Lernen sowohl im Curriculum für die Ausbildung der ReligionslehrerInnen an Pflichtschulen als auch im Curriculum für die Ausbildung der VolksschullehrerInnen Bestandteil des Studienangebots. Im Curriculum für das Lehramt für Volksschulen heißt es im Abschnitt zum Qualifikationsprofil unter Punkt II) Umsetzung der leitenden Grundsätze gemäß Hochschulgesetz 2005 sowie Statut der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz:

*„Gemäß Präambel Statut der KPH Graz bedeutet die Qualität einer vom christlichen Glauben mit ihrem Gottes-, Menschen- und Weltbild getragenen Bildung eine Vertiefung aller pädagogischer Bemühungen durch kontinuierliche Einbindung der Sinnfrage, durch Entwicklung und Bewahrung eines kulturellen Gedächtnisses und die Vermittlung einer religiös-ethisch-philosophischen Grundkompetenz. Das damit verbundene Kompetenzverständnis beinhaltet die Wahrnehmung der Verantwortung gegenüber der Entwicklung der Gesellschaft, was gemäß § 9 (6) Z 7 eine Sinn- und Wertorientierung mit einschließt. Der Umsetzung des Prinzips Politische Bildung wird durch Veranstaltungen zum Thema „Menschenrechte und Demokratie sowie „Globales Lernen und nachhaltige Entwicklung“ Rechnung getragen.“<sup>21</sup>*

Die Integration von Globalem Lernen im Studienplan ist in den drei Curricula (Lehramt Volksschule, Lehramt für Katholische Religion VS und HS) in sehr ähnlicher Form wie folgt aufgebaut:

Im 4. Semester gibt es ein Pflichtmodul „Reformpädagogische Konzepte“, das eine Lehrveranstaltung zu Globalem Lernen beinhaltet.

---

<sup>21</sup> (Curriculum Lehramt Volksschulen 2011/12, S. 144, [http://kphgraz.at/lehramt\\_volksschulen/curriculastudienplaene.html](http://kphgraz.at/lehramt_volksschulen/curriculastudienplaene.html), 23.1.2012)

Abbildung 6: KPH Graz: Modul: Reformpädagogische Konzepte

Modul: Reformpädagogische Konzepte										
Studienfachbereich		Semester	Art der Studienveranstaltung	ECTS-Credits		Semesterwochenstunden				Selbststudium
						Gesamt	Präsenzstudienanteile	Betreute Studienanteile gem. §37 HG	Weitere betreute Studienanteile	in Arbeitsstunden
<b>Humanwissenschaften</b>										
HW	Reformpädagogische Konzepte <sup>1 **</sup>	4	S	2	2	1,5	0	0,5	26	
<b>Fachwissenschaften &amp; Fachdidaktiken</b>										
SpA	Kosmische Erziehung nach Maria Montessori <sup>2</sup>	4	S	1	1	0,75	0	0,25	13	
<b>Schulpraktische Studien</b>										
SPS	Schulpraktische Studien: Reformpädagogische und alternative Schulen <sup>3**</sup>	4	P	2	2	1,5	0	0,5	26	
<b>Ergänzende Studien</b>										
PB	Globales Lernen und nachhaltige Entwicklung <sup>4**</sup>	4	S	1	1	0,75	0	0,25	13	
				6	6	4,5	0	1,5	78	

Unter Bildungsinhalt wird Globales Lernen als interdisziplinäres, partizipatorisches und handlungsorientiertes pädagogisches Konzept und Bestandteil Politischer Bildung angeführt. Die Studierenden sollen die Kompetenz entwickeln, „neuere Konzepte wie Globales Lernen kritisch bewerten und als Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung im Schulbereich verstehen“ zu können. Weiters wird eine Verbindung zum übergeordneten Kompetenzkatalog hergestellt, im Besonderen zu den Kompetenzen „Schulentwicklung mitgestalten“ und „Gesellschaftspolitisch handeln“. Diese Kompetenz weist auf wichtige Anforderungen im Sinne eines global orientierten Unterrichts hin:

*„Die Lehrperson versteht sich als Mitglied des europäischen Bildungsraumes und zeigt das Bemühen, sich über sprachliche, soziale, (inter)kulturelle und (inter)religiöse Grenzen hinweg zu verständigen. Sie vermittelt ein Bewusstsein für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und bereitet die Schülerinnen und Schüler vor, eine zusammenwachsende Welt verantwortungsvoll mitzugestalten. Dies impliziert sowohl die Vertiefung der eigenen Identität als auch die Fähigkeit zu konstruktiv-kritischer Kommunikation. Die Lehrperson erkennt die Notwendigkeit der ständigen Anpassungs- und Veränderungsprozesse des Systems Schule als Teil des sich wandelnden sozialen Systems und partizipiert aktiv an dessen Gestaltung.“<sup>22</sup>*

Globales Lernen findet sich darüber hinaus im ebenfalls studienfachübergreifenden Basismodul Interreligiöses und Globales Lernen (5. Semester). Dort wird Globales Lernen einerseits mit der Herausforderung durch religiöse Vielfalt verknüpft und andererseits mit dem Themenbereich Nachhaltige Entwicklung und Verantwortung für die Schöpfung.

<sup>22</sup> Ebd. S. 25

Entsprechende Lehrveranstaltungen im Studienjahr 2011/12 sind:

- Globales Lernen und nachhaltige Entwicklung SE (1SSt)
- Demokratie, Menschenrechte und globales Lernen SE (1SSt)
- Religionsunterricht 3. und 4. Schulstufe
- Interreligiöses und globales Lernen
- Lehrgang Globales Lernen – Module

#### **5.1.3.1.4. Pädagogische Hochschule Burgenland**

Die Pädagogische Hochschule Burgenland nimmt im Curriculum für das Lehramt Volksschule in den Allgemeinen Bildungszielen Bezug auf Globales Lernen. Unter dem Titel „Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung“ heißt es:

*„Als tertiäre Bildungseinrichtung im pannonischen Raum ist die Pädagogische Hochschule Burgenland zu interkultureller Bildung mit internationalem Anspruch verpflichtet. Interkulturelle Pädagogik in den Bereichen Sprachdidaktik/Mehrsprachigkeit, globales Lernen, Migration ist Bildungs- und Forschungsschwerpunkt. Mehrsprachigkeit und Mobilität von Studierenden und Lehrenden sind zentrale Elemente vielfältiger Bildungs Kooperationen. Bedingt durch die historische und kulturelle Situation des Burgenlandes kommt den Volksgruppensprachen Kroatisch, Ungarisch und Romanes in Forschung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern große Bedeutung zu. Das vorliegende Curriculum trägt diesem profilbildenden Ziel der Pädagogischen Hochschule Burgenland Rechnung.“*

(Curriculum für den Studiengang Lehramt an Volksschulen. Studiengang 2011, S. 8).

Weiters wird Globales Lernen als Bildungsinhalt im Modul „Forschen – Experimentieren – Neue Medien II“ angeführt, einem Basismodul, in dem es auch um die Herausbildung einer neuen, forschenden Lernkultur geht. Globales Lernen wird dort in Zusammenhang mit Aspekten einer ökonomischen Grundbildung gestellt. Dabei geht es um die „Erarbeitung grundlegender Aspekte einer wirtschaftskundlichen Erziehung in der Grundschule: Konsumenten- und Sparerziehung; Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Umwelt, Arbeit und Verdienst, Herstellen von Gütern - wirtschaftliche Zusammenhänge; Globales Lernen in der Grundschule“ (S. 52).

Es konnten jedoch im aktuellen Lehrveranstaltungsangebot keine zuordenbaren Lehrveranstaltungen gefunden werden, Globales Lernen kommt in Titeln und Beschreibungen der aktuellen Lehrveranstaltungen nicht vor.

#### **5.1.3.2. Wahlpflicht- oder Wahlmodule zu Globalem Lernen**

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Globales Lernen in Wahlpflicht- oder Wahlmodulen anzubieten. Dies sollte auch im Zuge der Strategieentwicklung der erste Schritt sein, um Globales Lernen in die Ausbildung zu bringen. Initiativen zur Etablierung eines Wahlpflicht- oder Wahlmoduls gibt es seit 3 Jahren an der PH Oberösterreich, wo Christian Kogler als Mitarbeiter der PH gemeinsam mit Südwind OÖ die Einrichtung versuchte. Von KommEnt und Baobab wurden konkrete Gespräche mit der PH Kärnten, der PH Steiermark und der



KPH Edith-Stein (Diözese Innsbruck) geführt, um ein Modul zu Globalem Lernen in der Ausbildung zu etablieren. Wie schwierig es ist, Globales Lernen, das in den Pädagogischen Hochschulen als ein Thema unter vielen angesehen wird, zu implementieren, wurde auch bei einem gemeinsamen Studientag von VertreterInnen von PHs und NGOs im April 2011 deutlich.<sup>23</sup>

Die Ergebnisse all dieser Bemühungen können wie folgt zusammengefasst werden:

- PH Kärnten: Globales Lernen ist in einem Pflichtmodul inkludiert, das von allen Studierenden (HS, VS, Sonderschule) absolviert werden muss.
- PH OÖ: das Wahlmodul wurde bereits zwei Mal angeboten, kam aber aufgrund zu weniger Anmeldungen von Studierenden nicht zustande. Für das SoSe 2012 liegt noch kein Ergebnis vor.
- PH Steiermark: Das Wahlmodul wurde für das Sommersemester 2011 in einem Pilotversuch als Freifach angeboten, von 13 Angemeldeten haben 5 TN das Freifach absolviert. Für das Sommersemester 2012 gab es ebenfalls zu wenig Anmeldungen für das Wahlfach, es wird nun wieder als Freifach angeboten (Anmeldungen noch nicht bekannt).
- KPH Edith-Stein: Auf Initiative von Vizerektor Dr. Spiss wurde von Baobab/ KommEnt ein Modul entwickelt, die Aufnahme als Wahlpflichtmodul jedoch von der Studienkommission nicht genehmigt. Diese gab dem Modul „Interkulturelles und Interreligiöses Lernen“ den Vorzug, dort wird Globales Lernen im Ausmaß von 2 ECTS berücksichtigt<sup>24</sup>.
- Die Module an der PH OÖ und PH Steiermark werden von externen ExpertInnen angeboten, die weder die inneren Strukturen und Fristen der PH gut genug kennen noch die Module ausreichend „bewerben“ können. Es wäre wichtig, dass in Pflichtlehrveranstaltungen auf das Modul hingewiesen wird und die Studierenden zur Teilnahme ermutigt werden. Diese Form der Unterstützung für das Wahlmodul Globales Lernen wird wenig genutzt.

#### 5.1.4. Globales Lernen in der Ausbildung an den Universitäten

Für die Lehramtsstudien gibt es ebenfalls keine einheitlichen Studienpläne, sondern an jeder Universität eigene Curricula-Entwicklungen, zum Teil pro Fach, zum Teil sind mehrere Fächer in einem Studienplan zusammengefasst. Alle Lehramtsstudierenden müssen eine allgemeine pädagogische Ausbildung absolvieren. Diese beinhaltet v. a. Orientierungslehrveranstaltungen (Einführung in Berufsfeld, Reflexion der Berufswahl) sowie Einführung in die Schulpädagogik, in Theorien für den Unterricht, Grundlagen des Lehrens und Lernens, Entwicklungspsychologie und Einführung in Unterrichtsplanung. Auch hier gibt es jedoch kein für alle Universitätsstandorte oder Fächer einheitliches Curriculum. Im Rahmen dieser allgemeinen pädagogischen Ausbildung ist Globales Lernen kein ausgewiesenes Thema.

Es war im Rahmen der Studie nicht möglich, alle Lehramt-Studienpläne nach Globalem Lernen zu durchforsten, daher wurde entschieden, die Studienpläne zu zwei

---

<sup>23</sup> Studientag „Globales Lernen in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen“, 28. April 2011, organisiert von der Südwind Agentur.

<sup>24</sup> Interview mit Dr. Eberhard Spiss, Private Pädagogische Hochschule – Hochschulstiftung Diözese Innsbruck, 22. 12. 2011

Lehramtsstudien an allen Universitäten genauer anzusehen (Wintersemester 2011/12 und Sommersemester 2012). Aus inhaltlichen Überlegungen wurden dabei Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte/ Sozialkunde/ politische Bildung ausgewählt, weil in diesen Fächern die Anknüpfungspunkte zu Globalem Lernen thematisch gegeben sind und im neuen Lehrplan für Geschichte/ politische Bildung für die SEK I Globales Lernen enthalten ist. Außerdem ist im Rahmen der ExpertInnen-Interviews mit Dr. Christian Vielhaber, Leiter des Fachdidaktikzentrums an der Universität Wien, auch eine wichtige Perspektive auf die Ausbildung im Fach Geographie vertreten.

In keinem der Studienpläne, weder für Geographie noch für Geschichte, kommt Globales Lernen dezidiert vor. Natürlich sind in den Studienplänen einige Bezüge zu globalen Themen und zu globalen Entwicklungsprozessen sowie der Tatsache einer global vernetzten Welt gegeben. Einzig die Studienpläne an der Universität Salzburg enthalten keine Nennung des Begriffs „global“.

Im Lehrveranstaltungsangebot konnten vereinzelt Lehrveranstaltungen zu Globalem Lernen bzw. mit Bezug zu Globalem Lernen gefunden werden:

An den Universitäten Wien und Salzburg gibt es im Rahmen des Lehramtsstudiums Geografie und Wirtschaftskunde Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Globalem Lernen, an der Universität Wien ist dies die LV Globales Lernen (Dr.<sup>in</sup> Ingrid Schwarz, SS 2012). An der Universität Salzburg wird in der Einführung in die Fachdidaktik für Geografie und <sup>25</sup>Wirtschaftskunde auf Globales Lernen Bezug genommen (Dr.<sup>in</sup> Barbara Mayrhofer).

An der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, wurde im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung für Lehramtsstudierende die LV „Theorie und Praxis des Erziehens und Beratens: Global Education Approach“ als Wahlpflichtmodul durchgeführt (Dr. Neda Forghani, WS 2011). Die o. a. Lehrveranstaltungen an den Universitäten Wien und Salzburg gibt es seit einigen Jahren, es handelt sich dabei um kontinuierliche Angebote.

Punktuelle Lehrveranstaltungen zu Globalem Lernen gab es in den letzten Jahren im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung auch an der Universität Innsbruck, z. B. das Wahlpflichtmodul „Global Education“ (Unterrichtssprache Englisch; Mag.<sup>a</sup> Ute Ammering/ Mag.<sup>a</sup> Ruth Buchauer, WS 2011).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Globales Lernen nur in wenigen Lehrveranstaltungen vorkommt, ein etabliertes Angebot gibt es demnach für das Lehramtsstudium Geografie an den Universitäten Wien und Salzburg sowie im Rahmen der allgemeinen pädagogischen Ausbildung für Lehramtsstudierende am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien.

Diese und andere Lehrveranstaltungen geben Impulse für eine ansteigende Zahl an Diplomarbeiten zu verschiedenen Aspekten des Globalen Lernens. Darunter sind jedoch nur wenige Arbeiten, die im Rahmen eines Lehramtsstudiums entstanden sind.

Die LehrerInnenbildung an den Universitäten ist im Zusammenhang mit den allgemeinen Rahmenbedingungen für Globales Lernen in der universitären Lehre und Forschung zu sehen. Globales Lernen führt an den österreichischen Universitäten ein Schattendasein

---

<sup>25</sup> Ein regelmäßiges Lehrveranstaltungsangebot zu Globalem Lernen gibt es an der Universität Wien seit einigen Jahren im Fachbereich Internationale Entwicklung, dieses steht auch für Studierende aus anderen Fachbereichen offen (Dr. Helmuth Hartmeyer).

sowohl in der Forschung als auch in Bezug auf das Lehrveranstaltungsangebot. Lehrveranstaltungen und Initiativen sind in erster Linie auf das Engagement einzelner (teilweise externer) Lehrender zurück zu führen und zum Teil nur punktuell. Es gibt keinen einzigen Lehrstuhl zu Globalem Lernen.

#### **5.1.5. Globales Lernen in der Ausbildung – aus der Sicht der ExpertInnen**

Unter den interviewten ExpertInnen herrscht Einigkeit, dass die Etablierung/ Stärkung von Globalem Lernen in der Ausbildung von LehrerInnen notwendig ist. Die ExpertInnen von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zeigten durchgehend ein Bewusstsein für die Bedeutung von Globalem Lernen in der Ausbildung.

Die konkreten Informationen und Meinungen der interviewten ExpertInnen decken sich hier auch wesentlich mit den Ergebnissen der Recherchen. In keinem der Interviews wurde die Bedeutung von Globalem Lernen grundsätzlich in Frage gestellt.

Eine Chance sehen die ExpertInnen in der Überarbeitung der Curricula, die derzeit an den Pädagogischen Hochschulen stattfindet sowie in der LehrerInnenbildung Neu. Vor allem im ExpertInnen-Interview 9 wird betont, wie wichtig ein Zugang zur ministeriellen Arbeitsgruppe zur LehrerInnenbildung Neu wäre. In mehreren Interviews wird auf die Notwendigkeit der Steuerung durch die zuständigen Ministerien hingewiesen, diese müssten klare Vorgaben für die Ausbildungsinstitutionen in Bezug auf die Berücksichtigung von Globalem Lernen geben. In einigen ExpertInnen-Interviews wurde auch betont, dass es um mehr als nur punktuelle Aktivitäten in der Berücksichtigung von Globalem Lernen gehen müsste. In Interview 4 wird z.B. die Bedeutung von „awareness raising“ bei LehrerInnen als Voraussetzung für eine nachhaltige Berücksichtigung von Globalem Lernen angesprochen.

#### **5.1.6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

Globales Lernen ist in der Ausbildung von LehrerInnen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten nur in geringem Umfang vertreten.

Lediglich 4 der untersuchten 14 Pädagogischen Hochschulen integrieren Globales Lernen in Pflichtmodulen in den Studienplänen, nur 3 bieten auch Lehrveranstaltungen zu Globalem Lernen an. Die Versuche, Globales Lernen in Form von Wahlpflicht- oder Wahlmodulen an Pädagogischen Hochschulen anzubieten, sind bisher als eher gescheitert anzusehen.

In der universitären Ausbildung von LehrerInnen hat Globales Lernen bisher ebenfalls noch wenig Unterstützung.

Bei den untersuchten Lehramtsstudien für Geographie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte/ Sozialkunde/ Politische Bildung wird in keinem der Studienpläne der 5 Universitäten (Wien, Salzburg, Innsbruck, Graz, Klagenfurt) Bezug auf Globales Lernen genommen. Die Studienpläne bieten allerdings ausreichend Anknüpfungspunkte für Globales Lernen – sowohl in den fachspezifischen Inhalten, als auch im fachdidaktischen Teil und in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung. (Die Universität Innsbruck bietet hier z. B. Wahlfachmodule zu folgenden thematischen Schwerpunkten: Forschungswerkstatt Schulentwicklung; Schule - Wirtschaft/Gesellschaft/Internationalität; Pädagogische Konzepte). Im Lehrveranstaltungsangebot gibt es an den Universitäten Wien und Salzburg Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Globalem Lernen im Rahmen des Lehramtsstudiums für Geografie und Wirtschaftskunde. In der allgemeinen fachdidaktischen Ausbildung gibt es nur



am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien ein Angebot in Form eines Wahlpflichtfachs.

Sowohl an Pädagogischen Hochschulen als auch an Universitäten braucht die Etablierung von Globalem Lernen vor allem Unterstützung durch die Lehrenden und RektorInnen. Diese müssten eine Änderung der Studienpläne erwirken bzw. für die Berücksichtigung von Globalem Lernen im Lehrangebot sorgen.

Anstöße von außen müssten durch die zuständigen Ministerien, BMUKK bzw. BMWF, kommen. Nur die Ministerien haben die Möglichkeit, Vorgaben für die Curricula-Entwicklung zu geben. Ansatzpunkte bilden dafür die derzeitige Neuordnung der Curricula an den Pädagogischen Hochschulen, die Überarbeitung von Curricula für Lehramtsstudien sowie die Initiativen zur LehrerInnen-Bildung Neu. ExpertInnen weisen in den Interviews darauf hin, dass es gelingen müsste, einen Zugang zur ministeriellen Arbeitsgruppe zu erreichen.

Es liegt auf der Hand, dass diese notwendigen Initiativen außerhalb der Möglichkeiten von NGOs liegen. Die bisher eher mäßigen Erfolge der Initiativen rund um die Strategieentwicklung bestätigen dies. Die Strategiegruppe kann aber Initiativen der Ministerien und von AkteurInnen an PH und Universitäten mit ihrer Expertise unterstützen (z. B. Konzepte vorbereiten, Vorlagen begutachten, kompetente ExpertInnen als Auskunftspersonen benennen, u. ä.).

## **5.2. Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen**

### **5.2.1. Fort- und Weiterbildung allgemein**

Die Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen erfolgt größtenteils über die Pädagogischen Hochschulen. Sie bieten ein umfangreiches Fort- und Weiterbildungsprogramm für LehrerInnen aller Schultypen. In das Programm können auch Bildungsveranstaltungen externer Anbieter aufgenommen werden.

Derzeit werden in Österreich rund 114.000 LehrerInnen beschäftigt. Lt Statistik Austria nahmen im Studienjahr 2008/2009 rund 24.000 LehrerInnen an den Fortbildungsangeboten der PH teil. Im Wintersemester 2009/2010 haben ca. 21.000 LehrerInnen teilgenommen.

Tabelle 15: Pädagogische Hochschulen: Studierende in der Fort- und Weiterbildung, Wintersemester 2009/10 und Studienjahr 2008/09

Art der Fort- und Weiterbildung / Hochschule	Wintersemester 2009/10			Studienjahr 2008/09		
	gesamt	weiblich	männlich	gesamt	weiblich	männlich
<b>Lehrgänge der Fort- und Weiterbildung insgesamt</b>	<b>8.135</b>	<b>6.538</b>	<b>1.597</b>	<b>12.170</b>	<b>9.923</b>	<b>2.247</b>
Hochschullehrgänge mit Master-Grad (mind. 120 ECTS-Credits)	243	179	64	311	237	74
Hochschullehrgänge mit akad. Bezeichnung (mind. 60 ECTS-Credits)	633	528	105	1.115	914	201
Lehrgänge zur Erweiterung der Lehrbefähigung (mind. 30 ECTS-Credits)	540	367	173	992	725	267
Lehrgänge (30 bis unter 60 ECTS-Credits)	1.288	1.007	281	1.947	1.580	367
Lehrgänge (6 bis unter 30 ECTS-Credits)	5.431	4.457	974	7.805	6.467	1.338
<b>Öffentliche Pädagogische Hochschulen gesamt</b>	<b>6.254</b>	<b>4.890</b>	<b>1.364</b>	<b>8.959</b>	<b>7.103</b>	<b>1.856</b>
PH Kärnten	492	442	50	662	620	42
PH Niederösterreich	518	429	89	698	605	93
PH Oberösterreich	1.652	1.323	329	3.029	2.387	642
PH Salzburg	985	804	181	798	648	150
PH Steiermark	1.447	1.106	341	2.242	1.785	457
PH Tirol	615	461	154	638	468	170
PH Vorarlberg	220	171	49	341	285	56
PH Wien	291	137	154	515	301	214
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien	34	17	17	36	4	32
<b>Private Pädagogische Hochschulen gesamt</b>	<b>1.832</b>	<b>1.601</b>	<b>231</b>	<b>3.164</b>	<b>2.777</b>	<b>387</b>
Private PH Burgenland	215	199	16	278	251	27
PH der Diözese Linz	427	343	84	358	257	101
KPH Graz	436	410	26	1.156	1.075	81
PH Edith Stein Innsbruck	141	104	37	158	114	44
KPH Wien/ Krems	613	545	68	1.214	1.080	134

Die internationale TALIS-Studie<sup>26</sup> über die Arbeitsbedingungen und das Lernumfeld von LehrerInnen hat 2008 auch das Fortbildungsverhalten österreichischer LehrerInnen erforscht.

Als wichtigste für die vorliegende Studie relevante Ergebnisse der TALIS-Studie in Bezug auf Fortbildung können angesehen werden:

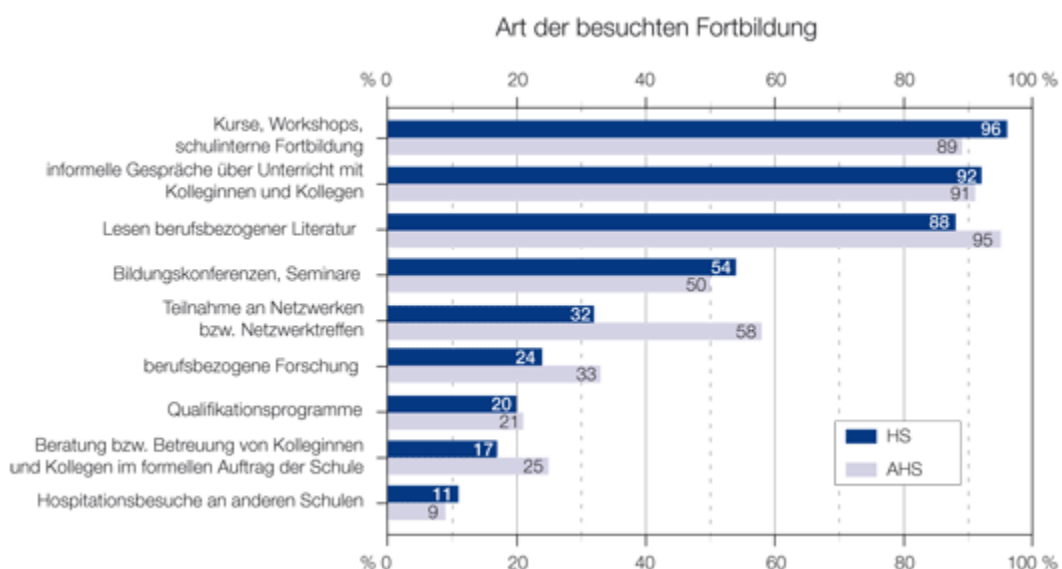
- LehrerInnen der Hauptschule investieren im Durchschnitt mehr Zeit in die Fortbildung als AHS-LehrerInnen (11,5 und 9,5 Tage). Dabei ist zu beachten, dass es für LehrerInnen an APS eine Verpflichtung zur Fortbildung im Ausmaß von 15

<sup>26</sup> TALIS (Teaching and Learning International Survey); Sie ist die erste Studie dieser Art und wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt.

Jahresstunden (Fortbildung an PH, LehrerInnen-ARGEn, Erwachsenenbildung – Nachweis TN-Bestätigung, Zertifikat) gibt.

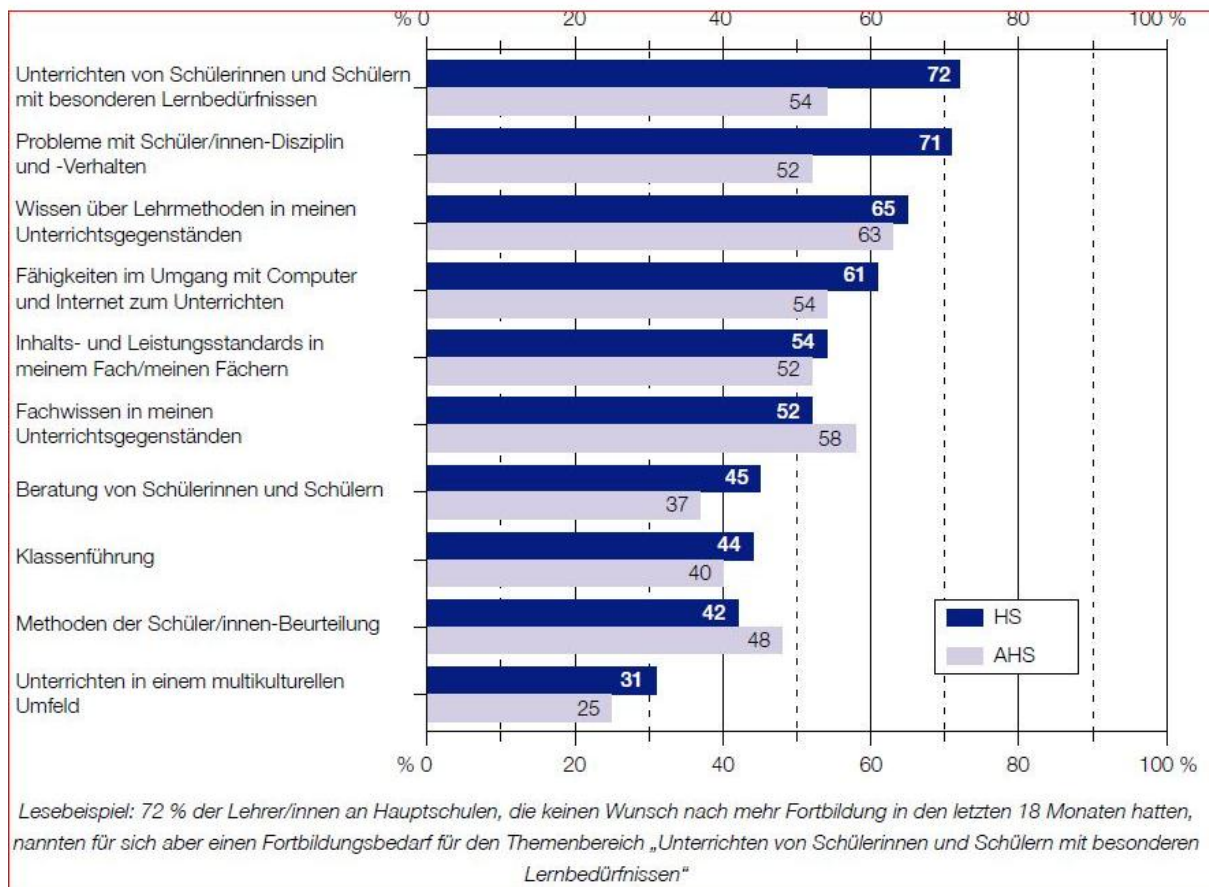
- „An der *allgemeinbildenden höheren Schule* gibt es dafür einen höheren Prozentsatz an Lehrkräften, die besonders wirkungsvolle Arten der Fortbildung praktizieren, etwa die Teilnahme an Netzwerken oder an berufsbezogener Forschung. Auch das Lesen von Fachliteratur spielt bei AHS-Lehrkräften eine größere Rolle. Das könnte u. a. auf günstigere Freistellungsregelungen bzw. einen durch ihre Ausbildung bedingten, stärker akademischen Habitus zurückzuführen sein“.
- In TALIS wurde bezüglich sieben verschiedener Arten von formeller Fortbildung und zwei Arten informeller Fortbildung (Gespräche mit KollegInnen bzw. Lesen) erfragt, ob sie in den letzten 18 Monaten wahrgenommen wurden. Die unten stehende Abbildung zeigt einen diesbezüglichen Vergleich zwischen den Lehrpersonen der HS und der AHS.

Abbildung 7: Besuch von unterschiedlichen Arten von Fortbildung



Quelle: a.a.O., [Abb. 2.3](#): Unterschiede in der Fortbildungsart zwischen HS- und AHS-Lehrkräften ( $N_{HS} = 2045$ ;  $N_{AHS} = 1081$ ; Angaben in %)

- Hinsichtlich des Bedarfs an Fortbildung ergeben sich Unterschiede durch das Alter: Jüngere LehrerInnen haben mehr Bedarf nach Fortbildung für Probleme mit SchülerInnen-Verhalten, Disziplin bzw. nach Anregungen für Klassenführung, Methoden der Beurteilung. Ältere LehrerInnen hingegen haben mehr Bedarf nach Fachwissen im Unterrichtsgegenstand, Inhalt- und Leistungsstandards in ihren Fächern und Fähigkeiten im Umgang mit Computer und Internet.
- Unterschied bei Schularten: LehrerInnen an Hauptschulen äußern häufiger Fortbildungsbedarf für das Unterrichten von SchülerInnen mit besonderen Lernbedürfnissen, Probleme mit Verhalten/ Disziplin; Unterrichten im multikulturellen Umfeld und Beratung von SchülerInnen. AHS-LehrerInnen nannten häufiger Bedarf nach Fortbildung in Fachwissen und Methoden der SchülerInnen-Beurteilung.

**Abbildung 8: Fortbildungsbedarf bei LehrerInnen**

- Die TALIS-Studie ortet ein Problem in der Passung des Angebots auf den Bedarf der LehrerInnen und plädiert für eine Evaluierung des Fortbildungsangebots.

### 5.2.2. Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu Globalem Lernen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die Fortbildungsprogramme der 14 Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf Bildungsangebote zu Globalem Lernen untersucht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Untersuchung auch in diesem Bereich auf keine forschungsbasierten empirischen Erkenntnisse stützen kann, die die Beziehung zwischen LehrerInnen-Fortbildung und dem Aufbau von positiven Grundhaltungen gegenüber Globalem Lernen sowie entsprechender Kompetenzentwicklung belegen. In ihrer umfassenden Bestandsaufnahme zur empirischen Forschung zu Globalem Lernen zeigen Scheunpflug/ Uphues den Mangel an Forschung auf und verweisen auf die Notwendigkeit, die Wirksamkeit von Aus- und Weiterbildungskonzepten experimentell-empirisch zu überprüfen.<sup>27</sup> Die Pädagogischen Hochschulen haben im Studienjahr 2011/12 bisher 16 Seminare sowie 2 Lehrgänge angeboten, die Globales Lernen im Titel führen bzw. dem Globalen Lernen zuzurechnen sind.

<sup>27</sup> Scheunpflug/ Uphues, S. 84

Tabelle 16: PHs 2011/12: Fort- und Weiterbildungsangebote zu Globalem Lernen

PH	Titel	Dauer/ UE	VortragendeR
<b>Stichwort Globales Lernen</b>			
PH Wien	Einführungseminar "Globales Lernen in der Volksschule"	8	Doris Berghammer
PH der Diözese Linz, KIGA Pädagogik	Kuckuck, Kuckuck, flieg um die Welt; Globales Lernen in Kindergarten und Volksschule	4	Julia Pichler (Welthaus)
PH Steiermark	Persönlichkeitsbildung und Berufsorientierung für Jugendliche mit Migrationshintergrund (Inhalt: Interkulturelle Pädagogik - Interkulturelles Lernen – Globales Lernen)	20	Eva-Maria Lass-Kuloglu
PH NÖ	Gelebte Demokratie - Praxisseminar mit Methodeninput zur Demokratiebildung (Theoretischer Hintergrund der Demokratieerziehung - Mediation, Bet Zavta, Anti-Bias und Globales Lernen)		Matthias Haberl (SW NÖ-Süd)
PH NÖ	Globales Lernen am Beispiel Ernährung: Fairness auf dem Teller	4	Matthias Haberl, Ingrid Schwarz (SW NÖ-Süd)
PH NÖ	„Wenn die Welt ein Dorf wäre“ – Globales Lernen in der Volksschule	4	Sonja Knoche (SW NÖ-Süd)
PH NÖ	Die Welt im Klassenzimmer – Globales Lernen in der SEK 1	4	Sonja Knoche, Ingrid Schwarz (SW NÖ-Süd)
PH Tirol	Globalisierung verstehen: Menschen - Märkte - Politik. Globales Lernen in der Sekundarstufe II	20	Ruth Buchauer Andreas Exenberger Heidi Grobbauer Veronika Knapp
PH Tirol	Wenn die Welt ein Dorf wäre - globales Lernen in der Volksschule: Hintergründe, Umsetzung und Materialerstellung	17	Ruth Buchauer Heidi Grobbauer
PH Tirol	KoSoTM-Follow-Up (...Das Konzept des "Globalen Lernens" in einer systemisch-orientierten Pädagogik)	16	Renate Wustinger
PH Vorarlberg	Schnupperstunde Asien Globales Lernen mit Kinderbüchern, Filmen und Unterrichtsmaterialien	4	Andrea Streibl (SWA-V) Julia Ha Dagmar Klien
PH Vorarlberg	Eine Erde - viele Welten Aktuelle Themen des Globalen Lernens kreativ in den Unterricht einbinden	20	Heidi Grobbauer/ KommEnt Salzburg, Martin Strele, KAIROS, Bregenz Andrea Streibl, SWA-V
PH OÖ	Leben wir auf einer Insel der Glückseligen? Globales Lernen im Unterricht	4 UE, AG	Christian Humer, Susanne Loher, Walter Ortner [L]
PH OÖ	Die Welt entdecken, erfahren, verstehen - Einführung in die Praxis "Globalen Lernens" für die Sekundarstufe I	20 UE, SE	Heidi Grobbauer (KommEnt Sbg.) Gerald Faschingeder (Paulo Freire Zentrum Wien), Franz Halbartschlager (Südwind Wien), Christian Humer (Südwind OÖ)
PH OÖ	Jeder trägt sie, wer näht sie? - Globales Lernen am Beispiel Bekleidung	4 UE, SE	Christian Humer
PH OÖ	Jeder trägt sie, wer näht sie? - Globales Lernen am Beispiel Bekleidung	1 UE, VL	Christian Humer, Sabine Klafp
PH OÖ	Lehrgang Globales Lernen 2010-2012	3 Semester	Susanne Loher, Luggi Frauenberger
KPH Graz	Lehrgang "Globales Lernen - Pädagogik für WeltbürgerInnen"	3 Semester	Walter Prügger, Alexandra Wieser (Welthaus Graz), Alexander Pfeffer (SWA-Stmk.)

Von den 18 Angeboten zu Globalem Lernen wurden fast alle von NGOs oder in Kooperation mit NGOs durchgeführt.

Im Rahmen der Studie konnte nicht erhoben werden, wie viele dieser Seminare mangels TeilnehmerInnen nicht stattfinden konnten/können.

Im Durchschnitt brauchen die Seminare eine Mindest-TeilnehmerInnen-Zahl von 15, sodass davon ausgegangen werden kann, dass mindestens 270 LehrerInnen erreicht wurden. Mit weiter reichenden Recherchen zu den Stichworten „global“ und „Welt“ konnten insgesamt sehr viel mehr Angebote gefunden werden. Die komplette Liste findet sich im Anhang 5.

Von diesen ca. 30 Seminaren, die unter dem Stichwort „global“ an den Pädagogischen Hochschulen Wien, OÖ, NÖ, Salzburg, Tirol, Vorarlberg, Kärnten und Steiermark angeboten wurden, sind viele Angebote von NGOs.

Derzeit werden in Österreich außerdem zwei Lehrgänge zu Globalem Lernen durchgeführt:

An der PH Oberösterreich gibt es seit vielen Jahren das Angebot eines Lehrgangs zu Globalem Lernen, derzeit läuft der Lehrgang 2010-2012, der nach 3 Semestern mit 15 ECTS-Punkten abschließt. Der Lehrgang bietet den TeilnehmerInnen drei Studienreisen (Nairobi, als interkulturelle Brennpunkte Leeds und Zürich), das Absolvieren einer Reise ist Pflicht. Der Lehrgang wird in Kooperation mit der Südwind Agentur Oberösterreich und dem Welthaus Linz durchgeführt.

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Graz findet seit Herbst 2011 der „Lehrgang Globales Lernen – Pädagogik für WeltbürgerInnen“ statt, der 3 Semester dauert und mit 18 ECTS abschließt. Er wird in Kooperation mit der Südwind Agentur Steiermark und dem Welthaus Graz durchgeführt.

### 5.2.3. Wirkungsvolle Fortbildung

Die TALIS-Studie hat erhoben, dass LehrerInnen selbst *länger dauernde, intensivere Fortbildungen* als wesentlich wirksamer einschätzen als *kurze Seminare oder Workshops* – sie besuchen jedoch überwiegend Kurzangebote.<sup>28</sup>

Von den 10 Einzelseminaren zu Globalem Lernen sind nur 3 Angebote länger als einen Tag, 5 Seminare dauern überhaupt nur 4 UE und sind damit als weniger wirksam anzusehen. Eine Einführung in Globales Lernen ist in diesen Kurzseminaren auf keinen Fall zu leisten, es besteht sogar die Gefahr einer Abwertung des Bildungskonzepts.

Die TALIS-Studie nennt als ein weiteres Kriterium für wirkungsvolle bzw. besonders nachhaltige Fortbildung: den Besuch von Qualifizierungsprogrammen, den Zusammenschluss mit anderen Lehrpersonen in Form von Netzwerken sowie die Durchführung berufsfeldbezogener Forschung.<sup>29</sup>

Die Studie listet insgesamt 9 Möglichkeiten der Fortbildung auf, davon auch 2 informelle Arten:

---

<sup>28</sup> Juliane Schmich & Claudia Schreiner (Hrsg.): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. Bifie-Report 4/2010, S. 16

<sup>29</sup> Ebd, S. 21

- Kurse, Workshops, schulinterne Fortbildung,
- informelle Gespräche über Unterricht mit Kolleginnen und Kollegen,
- Lesen berufsbezogener Literatur,
- Bildungskonferenzen, Seminare,
- Teilnahme an Netzwerken bzw. Netzwerktreffen,
- Berufsbezogene Forschung,
- Qualifikationsprogramme,
- Beratung bzw. Betreuung von Kolleginnen und Kollegen im formellen Auftrag der Schule,
- Hospitationsbesuche an anderen Schulen.

Ein zweiter Blick auf die in Abbildung 7 zusammengefassten Daten („Besuch von unterschiedlichen Arten von Fortbildung“; siehe weiter oben) zeigt, dass v. a. AHS-LehrerInnen die Teilnahme an Netzwerken bzw. Netzwerktreffen als eine wichtige Fortbildungsmaßnahme ansieht. Dies hängt sicher auch mit dem im AHS-Bereich besonders ausgeprägten System der Arbeitsgemeinschaften zusammen.

Eine Diversifizierung der Formen von Fortbildungsveranstaltungen erscheint auch für Globales Lernen nützlich und überlegenswert.

- Schulinterne Fortbildungen (SCHILF) werden in der Regel für das Kollegium einer Schule angeboten und stehen in Zusammenhang mit spezifischen Erfordernissen eines konkreten Schulstandortes und betreffen in der Regel die Gesamtheit eines Kollegiums, das sich bemüht, die Schulqualität durch Schwerpunktsetzungen in der Unterrichtsentwicklung zu fördern.  
Für SCHILF-Veranstaltungen können finanzielle Mittel bei der zuständigen PH angesucht werden, dazu braucht es eine Kurzbeschreibung des Angebots mit Zielen, Inhalten und Methoden sowie organisatorischen Daten. Die TeilnehmerInnen-Zahl sollte zwischen 12-16 Personen liegen, für Sonderfälle ist die Rücksprache mit der PH nötig. Bei Genehmigung übernimmt die PH Honorare und Reisekosten für ReferentInnen.
- Arbeitsgemeinschaften von LehrerInnen sind ebenfalls an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt. Sie werden zu Unterrichtsfächern oder zu fächerübergreifenden Themen gebildet (z. B. interkulturelle Bildung, Begabtenförderung etc.) und sind auf Bundes- und Landesebene organisiert. ARGES dienen als Plattform für den fachdidaktischen Dialog, für Erfahrungs- und Gedankenaustausch und zur Vernetzung der LehrerInnen untereinander sowie der Vernetzung mit Bildungsinstitutionen.  
Als Beispiel für eine solche Kooperation sei hier die „ARGE Eine Welt“ angeführt, die seit mehr als 10 Jahren von Südwind Salzburg betreut wird und von der PH Salzburg bis 2010/11 als Weiterbildung angeboten wurde<sup>30</sup>. Ziel dieser ARGE ist es, LehrerInnen zur Mitarbeit an (vor allem didaktischer) Arbeit an globalen Themen anzuregen. Die ARGE Eine Welt hat sich in der Vergangenheit intensiv mit der Erstellung der heute als „Weltsicht Entwickeln“ bekannten Workshopreihe beschäftigt, aus der ehrenamtlichen Arbeit entstand ein Großteil der Workshops, die von Südwind Agentur und Südwind-Regionalstellen angeboten werden. Die Kooperation mit einer

<sup>30</sup> Die neuerliche Aufnahme der ARGE in das Weiterbildungsangebot der PH Salzburg wird angestrebt.

PH ist wichtig, weil interessierte LehrerInnen die Teilnahme an einer ARGE als Weiterbildung angerechnet bekommen.

#### 5.2.4. Fort- und Weiterbildungsangebote an Pädagogischen Hochschulen – aus der Sicht der NutzerInnen

Für die Weiterbildung von LehrerInnen sind die Pädagogischen Hochschulen die zentralen Anlaufstellen. Drei ihrer gängigen Angebote (Weiterbildungsseminare, Lehrgänge und Mitarbeit in einer ARGE/Arbeitsgemeinschaft) wurden im Rahmen der Online-Umfrage (Frage 14) auf ihre Wichtigkeit und ihre Nutzung durch die LehrerInnen hin abgefragt. Die Ergebnisse zeigen die folgenden Tabellen:

Tabelle 17: Wichtigkeit von PH-Angeboten

TN	Item	- 3, überhaupt nicht wichtig	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3, sehr wichtig	Mittelwert
52	Weiterbildungsseminare	0,0 %	0,0 %	0,0 %	1,9 %	7,7 %	38,5 %	51,9 %	2,40
49	Lehrgänge	0,0 %	0,0 %	2,0 %	10,2 %	16,3 %	28,6 %	42,9 %	2,00
43	Mitarbeit in einer ARGE	0,0 %	0,0 %	2,3 %	16,3 %	23,3 %	37,2 %	20,9 %	1,58

Als am wichtigsten werden einzelne Weiterbildungsseminare gesehen, gefolgt von Lehrgängen und zuletzt der Mitwirkung in ARGEs (Mittelwert von 2,40 bis 1,58 sinkend). An der Stelle für weitere wichtige Angebote wurden die folgenden Anmerkungen gemacht:

- schulinterne Fortbildung (FB 18 und FB 46)
- „Raum für das Thema in der LehrerInnen-Ausbildung!“ (FB 25 und FB 42)
- „Es ist eine Frage des wirklichen Wollens und der Ehrlichkeit: ich bezweifle, dass in den PHs die Lehrmeinungen und Einstellungen zum Globalen Lernen einheitlich positiv sind! Solange dort noch Parteipolitik und Machenschaften regieren, wird sich nichts verbessern!“ (FB 01)
- „unbedingt in die Lehrpläne“ (FB 42)
- Begegnungen mit VertreterInnen anderer Kulturen (FB 45)

In der Begründung für die Bewertung der Wichtigkeit wird vielfach darauf hingewiesen, dass Globales Lernen nicht nur in die Weiterbildung, sondern auch in die Ausbildung von zukünftigen LehrerInnen hineingehört, wie z.B.

- „Das Interesse und die Notwendigkeit sich mit globalen Themen auseinanderzusetzen muss bei den jungen Lehrern geweckt werden. Studierende müssen mit Inhalten konfrontiert werden, damit sie selber die Probleme der Globalisierung verstehen!!“ (FB 07)



- „Angehende LehrerInnen sollten schon in der Ausbildung selber immer wieder der Thematik begegnen, damit es ihnen ein persönliches Anliegen wird, das sie weitertragen möchten.“ (FB 25)

Tabelle 18: Nutzung von PH-Angeboten

Item	TN	öfter als monatlich	monatlich	alle 2 Monate	alle 3-6 Monate	alle 6 Monate	1x im Jahr	alle 2 Jahre	noch seltener
Weiterbildungsseminare	49	0,0 %	2,0 %	2,0 %	12,2 %	18,4 %	26,5 %	16,3 %	22,4 %
Lehrgänge	43	0,0 %	0,0 %	2,3 %	0,0 %	7,0 %	2,3 %	16,3 %	72,1 %
Mitarbeit in einer ARGE	42	0,0 %	9,5 %	11,9 %	7,1 %	2,4 %	11,9 %	2,4 %	54,8 %

Trotz der großen Wichtigkeit, die den drei vorgegebenen PH-Angeboten eingeräumt wird, werden sie doch relativ selten genutzt (Online-Umfrage, Frage 16). Am häufigsten nutzen LehrerInnen die Möglichkeit des Besuchs von einzelnen Weiterbildungsseminaren (immerhin ein gutes Drittel alle 6 Monate oder öfter), weniger häufig wird in ARGEs mitgearbeitet. Lehrgänge werden in mehr als 88% aller Fälle nur alle zwei Jahre einmal oder noch seltener besucht.

Die Zufriedenheit mit den Angeboten der Pädagogischen Hochschulen zum Globalen Lernen (Online-Umfrage, Frage 17) wird mit einem eindeutigen „weder-noch“ beantwortet (Mittelwert von -0,09 auf einer 7-teiligen Skala von -3, überhaupt nicht zufrieden, bis +3, sehr zufrieden). Ein Drittel der Antwortenden kann sich weder für ein positives, noch ein negatives Votum entscheiden. Immerhin jede 6. Person gibt diesen Angeboten eine deutlich negative Note (-3 oder -2).

Damit schneiden die PH-Angebote deutlich schlechter ab als die Angebote von NGOs (vgl. Abschnitt 7.1).

Als zentrale Faktoren, die für diese PH-Angebote angemahnt werden, stechen hervor (Online-Umfrage, Frage 18):

- überzeugende ReferentInnen,
- Aktuelle Informationen,
- Praxisrelevanz, also „gute didaktische Aufbereitung, die sich ohne großen Aufwand für Lehrpersonen im Unterricht umsetzen lassen“ (FB 25), sowie
- Entwicklung eigener Kompetenzen.

### 5.2.5. Globales Lernen in der Fort- und Weiterbildung – aus der Sicht der ExpertInnen

Fort- und Weiterbildung war ein Schwerpunkt der Interviews mit den ExpertInnen, die selbst an Pädagogischen Hochschulen tätig sind. Die wichtigsten Hinweise aus diesen Gesprächen

beziehen sich auf das Interesse der LehrerInnen an Fortbildung zu Globalem Lernen sowie auf jene Faktoren, die ein Gelingen von Fortbildungsangeboten zeigen.

In Bezug auf das Interesse der LehrerInnen ergibt sich kein einheitliches Bild, von InterviewpartnerIn 5 wird das Interesse als steigend, von InterviewpartnerIn 7 als gleichbleibend bezeichnet. Drei Interviews verweisen auf nachlassendes Interesse seitens der LehrerInnen. Dort, wo steigendes Interesse am Globalen Lernen bzw. an globalen Themen geortet wird, gibt es insgesamt ein fundiertes Angebot der PH dazu. Weiters zeigt das Interview eine insgesamt positive Haltung der Lehrenden und des Rektorats dieser PH zu Globalem Lernen und auch zur Kooperation mit außerschulischen AkteurInnen und deren Angebot.

Mangelndes Interesse wird in den meisten Interviews gleichgesetzt mit zu geringen Anmeldungen, die zur Absage von Angeboten führen. Grundsätzlich kann es dafür auch andere Ursachen als Mangel an Interesse geben.

Aus den etwas differenzierteren Überlegungen über die Ursachen der geringeren Anmeldungen lassen sich folgende Punkte zusammenfassen:

- Überlagerung durch andere Themen, die aufgrund der derzeitigen Reformen als wichtiger erachtet werden, z. T. sind Fortbildungen dazu auch Pflichtveranstaltungen (v. a. Bildungsstandards, Neue Reifeprüfung).
- Titel der Veranstaltungen: In 2 Interviews wird die Einschätzung geäußert, dass die Titel der angebotenen Lehrveranstaltungen, v. a. der Titel „Globales Lernen“ zu wenig aussagekräftig und/oder attraktiv ist.
- Als weiterer Grund wird in einem Interview angeführt, dass die Teilnahme an mehrtägigen Fortbildungsveranstaltungen von Schulleitungen nicht gewünscht bzw. z. T. auch nicht mehr bezahlt wird.
- Überlagerung durch andere Bereiche wie Interkulturelles Lernen.
- Keine Anknüpfungspunkte weil Thema in der Ausbildung nicht vorkommt.

In Interview 9 wird betont, dass die Schwierigkeit, genügend TeilnehmerInnen für mehrtägige Fortbildungsangebote zu bekommen, auf keinen Fall Argument für das Reduzieren von Fortbildungstagen sein soll. „Das Potenzial Globalen Lernens kann sich in kurzen Seminaren nicht entfalten“.

In diesem Interview wird eine weitere interessante Vermutung geäußert, die aus der Erfahrung einer kürzlich durchgeführten Veranstaltung zu globalen Fragen mit Studierenden resultierte. Der/ Die InterviewpartnerIn hält es für möglich, dass die schon als alltäglich erlebten Katastrophen und die Wahrnehmung, dass nicht einmal mehr Regierungen/ Staaten Lösungen herbeiführen können, zu Resignation führt. „Demgegenüber erscheint es hilflos, wenn wir sagen, dass gerade die Pädagogik wichtig ist.“

Angebote werden als gelungen angesehen, wenn sie keine punktuellen Veranstaltungen darstellen, sondern eine vertiefte Auseinandersetzung mit Globalem Lernen ermöglichen. In diesem Zusammenhang werden v. a. Lehrgänge zu Globalem Lernen erwähnt. In Interview 1 werden Einzelveranstaltungen z. B. als „Splitter“ bezeichnet. Befragt zu den Feedbacks der TeilnehmerInnen zu Fortbildungsangeboten für Globales Lernen zeigt sich doch, dass die Angebote drei Dinge erfüllen müssen:

- Praxisorientierung, aber auch
- Möglichkeiten zur vertieften Auseinandersetzung mit globalen Fragen und deren Hintergründen, LehrerInnen wollen auch „etwas durchschauen, Dinge verstehen, nachdenken...“
- Qualität der Angebote: in Interview 7 und 9 wird v. a. auch die Qualität der Angebote (gute ReferentInnen, nachhaltige Lerneffekte, Methoden, die ein Denken in Zusammenhängen ermöglichen) angesprochen und darauf verwiesen, dass nicht der Fehler gemacht werden sollte, mehr Angebote zu fordern, sondern auf die Qualität zu achten.

Mehrere ExpertInnen stellen darüber hinaus einen Zusammenhang zwischen der geringen Berücksichtigung von Globalem Lernen in der LehrerInnenbildung und der fehlenden Forschung zu Globalem Lernen in Österreich her. Entweder wird dies als Schwäche des Globalen Lernens oder als wichtiger Aspekt der zukünftigen Stärkung und Entwicklung von Globalem Lernen genannt. Als wichtig erachtet wird die konzeptionelle Weiterentwicklung von Globalem Lernen, die Kooperation mit wissenschaftlichen Fachdidaktiken sowie die stärkere Betreuung und/oder Nutzung von Bachelor-, Diplom- und Doktorarbeiten zu Globalem Lernen.

#### **5.2.6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

- Es gibt ein breites und vielseitiges Angebot zur Fortbildung von LehrerInnen zu globalen Themen, NGOs spielen hier eine wichtige Rolle als Anbieter, sie setzen Impulse, bringen sehr aktuelle und relevante Themen ein und achten auf die Qualität der ReferentInnen.
- LehrerInnen selbst schätzen laut der TALIS-Studie die Wirksamkeit länger dauernder Fortbildungsangebote als intensiver und wirksamer ein. Auch die interviewten ExpertInnen betonen, dass mehrtägige Fortbildungsangebote oder Lehrgänge erst eine vertiefende Auseinandersetzung mit Globalem Lernen ermöglichen und das Potenzial dieses Bildungskonzepts ausschöpfen können. Wenn auch der Druck sowohl von LehrerInnen als auch SchulleiterInnen zu kürzeren Angeboten sehr groß ist (mit dem Hinweis auf Abwesenheitszeiten, höhere Kosten durch notwendige Supplierungen ...), sollten NGOs sich v. a. auf Qualitätskriterien für ihre Angebote beziehen. Die Nachfrage darf hier nicht das zentrale Argument sein, sondern die Qualität des Angebots in Bezug auf Nachhaltigkeit und Umsetzung von Globalem Lernen durch LehrerInnen.
- Das Weiterbildungsangebot zu Globalem Lernen von Seiten der NGOs sollte vor dem Hintergrund der eigenen Einschätzung von LehrerInnen sowie der Einschätzung der ExpertInnen in Bezug auf die Nachhaltigkeit von Angeboten zu Globalem Lernen gesehen werden. Eine wirkungsvolle und nachhaltige Berücksichtigung von Globalem Lernen im eigenen Unterricht erfordert von LehrerInnen eine Veränderung ihres Unterrichts. Aus Sicht des Autorenteam ist Globales Lernen ein komplexes Bildungskonzept, dessen Implikationen für den Unterricht nicht in kurzer Zeit vermittelt werden können. Kurzzeit-Angebote können einer ersten Information zu Globalem Lernen dienen. Ist aber die Veränderung von Unterricht und eine weitreichende Integration von Globalem Lernen angestrebt, braucht es dafür eine intensivere Auseinandersetzung. Diese kann vor allem in mehrtägigen Seminaren oder in einem mehrteiligen Weiterbildungsangebot stattfinden.
- Die befragten LehrerInnen halten die Fortbildungsangebote für sehr wichtig, wobei sie einzelne Weiterbildungsangebote als wichtiger einschätzen als Lehrgänge oder die

Mitarbeit in Arbeitsgemeinschaften. Auch hier wird die Möglichkeit genutzt, auf die Bedeutung der Ausbildung hinzuweisen.

- Wie in der TALIS-Studie zeigt sich auch bei Befragung der vorliegenden Studie, dass zwischen der Wichtigkeit, die Fortbildung in der Einschätzung einnimmt und dem tatsächlichen Besuch von Fortbildungsangeboten eine Kluft besteht. Rund ein Drittel der LehrerInnen, die den Fragebogen beantwortet haben, besucht alle 6 Monate oder öfter eine Weiterbildungsveranstaltung. Dabei zeigen sich die Befragten mit den Angeboten der PHs zu Globalem Lernen eher wenig zufrieden.
- Als zentrale qualitative Faktoren für Weiterbildungsangebote nennen die LehrerInnen vor allem überzeugende ReferentInnen, aktuelle Informationen, Praxisrelevanz und die Möglichkeit zur Entwicklung eigener Kompetenzen.
- Das Angebot an Fortbildungsmaßnahmen sollte diversifiziert werden, mögliche Anknüpfungspunkte für Globales Lernen sind die von LehrerInnen geschätzten ARGE sowie die schulinternen Fortbildungen (SCHILF). Im Rahmen von schulinternen Fortbildungen könnten Einführungsseminare zu Globalem Lernen angeboten werden, indem sie auf mehrere Termine aufgeteilt werden. Die SeminarteilnehmerInnen bilden dabei aber eine konstante Gruppe, mit der ein aufbauendes und vertiefendes Arbeiten möglich ist.
- Die Frage nach der Qualität von Fortbildungsangeboten ist sowohl in den Interviews als auch in den Befragungsergebnissen implizit vorhanden. Es könnte sinnvoll und hilfreich sein, die von der Strategiegruppe Globales Lernen entwickelten Qualitätskriterien für Bildungsangebote auch als Kriterien für die Konzeption und Qualitätsprüfung von Fortbildungsangeboten heranzuziehen.

## **6. Welche Bildungsangebote zu Globalem Lernen für Schulen gibt es?**

### **6.1. Allgemeines zu Bildungsangeboten für LehrerInnen**

Das Bildungsangebot, das NGOs für Schulen zu Globalem Lernen zur Verfügung stellen, ist sehr umfangreich und vielfältig. Besonders hervorzuheben ist die regionale Struktur des Angebots, es gibt in allen Bundesländern mindestens eine Organisation, die Bildungsangebote des Globalen Lernens für Schulen bietet, in der Mehrzahl der Bundesländer steht mehr als eine Organisation als Ansprechpartner für Schulen zur Verfügung.

Darüber hinaus verfügt Österreich über ein ebenfalls regional organisiertes Netz an entwicklungspolitischen Media-/ Infotheken, die sowohl Materialien zu Globalem Lernen anbieten und verleihen sowie auch Beratung zur Umsetzung von Globalem Lernen im Unterricht, an Projekttagen u. ä. bieten.

Das Bildungsangebot umfasst neben Materialien, Materialverleih und Beratung, vor allem die Durchführung von Workshops an Schulen, die Vermittlung von ReferentInnen und Ausstellungen.

Die jährliche Durchführung der Global Education Week (GEW) bietet die Möglichkeit, in einem zeitlich befristeten Rahmen und zu einem übergeordneten Thema ein konzentriertes Angebot an Schulen heranzutragen. Die Bewerbung der GEW wird durch einen Erlass des BMUKK unterstützt. Im Rahmen der GEW 2011 wurden u. a. ca. 30 Ausstellungen, 32 verschiedene Workshops von je 10 NGOs angeboten, darüber hinaus viele Seminare für

LehrerInnen, Vorträge und andere Veranstaltungen. Alle Veranstaltungen sind in einer Broschüre zusammengefasst (Auflage 6.500 Stück), es gibt eine zentrale Website, die im Oktober und November 2011 insgesamt 12.000 Zugriffe hatte.<sup>31</sup> Im Rahmen der GEW wurden 2011 auch Filmtage durchgeführt, die in 3 Tagen von 291 SchülerInnen und LehrerInnen besucht wurden. Zu den vielen weiteren Veranstaltungen im Rahmen der GEW lagen keine TeilnehmerInnen-Zahlen vor.

Tabelle 19: Workshop-Angebote im Rahmen der Global Education Week 2011

<b>Workshops 2011</b>	<b>durchgeführt von</b>
HIV / AIDS aus globaler Perspektive Join in and "Peer Up!"	World Vision Österreich / EU-Projekt "Peer Up! Jugend bildet Zukunft!"
Bio Faire Jause - Steiermark Golden Rice Zorres um Zucker Gelb, süß und fair (Bananenworkshop)	Welthaus Diözese Graz-Seckau
Bio Faires Frühstück und Jause - Tirol Lebensbilder Tansania	Welthaus Innsbruck
Global Education English Project	Internationaler Versöhnungsbund
Workshopreihe "Weltsicht entwickeln"	Südwind Regionalstellen
Macht - Handel - Hunger Begegnung mit Gästen Biofaire Frühstücke und Jaus'n	Welthaus Linz
Zivilcourage-Workshop Antirassismus-Sensibilisierungs-Workshop	ZARA
Energie mit Fantasie I Energie mit Fantasie II Klima und Mobilität Klima - Was ist das? MOMO - Mobilität heute und morgen I MOMO - Mobilität heute und morgen II Erdöl - schwarzes Gold aus grünen Wäldern	Klimabündnis
Interkulturelle Kommunikation Home, sweet home!? Migration und Integration Interreligiöser Dialog	Diakonie - Patchwork Institut
Aktion: Fair Trade für unsere Zielgruppe Aktion: Fragebogen zum kritischen Konsum Aktion: Switch Off Day (Stromabschalttag) Aktion: Klimatag Aktion: Umweltprüfung an unserer Schule Aktion: Verkehr und Klimawandel	Südwind NÖ Süd

## 6.2. Wie sehen LehrerInnen NGO-Bildungsangebote des Globalen Lernens?

Die 6 vorgegebenen Angebote von NGOs schneiden bei den LehrerInnen durchgängig positiv ab, wenn auch deutlich differenziert wird, wie die folgende Tabelle zeigt, in der die Angebote in abnehmender Wichtigkeit angeordnet sind. (Online-Umfrage, Frage 9).

<sup>31</sup> Aus dem Projektbericht der Südwind Agentur zur GEW 2011, S. 4

Tabelle 20: Wichtigkeit von unterschiedlichen Angeboten, Mittelwerte

Item	n	Mittelwert <sup>32</sup>
pädagogische Materialien	52	2,29
Vermittlung von ReferentInnen	52	1,96
Verleih in Bibliotheken / Mediatheken	50	1,94
Workshops in Schulen	50	1,88
Beratung / Begleitung zu Projekttagen	52	1,58
Global Education Week	45	0,87

Interessanterweise werden nur wenige weitere NGO-Angebote benannt, wenn die Wichtigkeit von anderen, nicht vorgegebenen Angeboten abgefragt wird. Bei der Frage, welche weiteren Angebote genutzt werden, werden unter „Sonstiges, nämlich...“ 11 Nennungen getätigt, die im Folgenden wiedergegeben werden.

- spontane Auskunft bekommen
- Verankerung im Lehrplan der Universitäten
- Workshops und Seminare für LehrerInnen
- Workshops und Seminare für LehramtskandidatInnen
- online Angebote - z.B. Spiele
- Angebote gratis
- Kontakte zu entsprechenden NGOs
- gute, kompakte, motivierende "Startinformationen", damit sich LehrerInnen „drübertrauen“.
- LehrerInnenüberzeugung
- externe ExpertInnen sind für SchülerInnen immer interessanter und kompetenter als ihre eigenen LehrerInnen
- regelmäßige Hinweise auf entsprechende Sendungen in den Medien (bes. auch Ö1)

Es darf also davon ausgegangen werden, dass hier keine wichtigen zusätzlichen NGO-Angebote übersehen worden sind.

Vor allem die Maßnahme „Global Education Week“ zieht einige negative Bewertungen auf sich (immerhin mehr als 17% der Fälle). Es ist darauf hinzuweisen, dass nur 45 der 52 TeilnehmerInnen dieses Item beantwortet haben, was möglicherweise auf eine gewisse Unerfahrenheit mit oder Unkenntnis der Global Education Week hindeuten könnte.

<sup>32</sup> Mittelwert auf einer 7-teiligen Skala von -3, überhaupt nicht wichtig, bis +3, sehr wichtig

Tabelle 21: Wichtigkeit von unterschiedlichen Angeboten, Details

Item	n	- 3, überhaupt nicht wichtig	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3, sehr wichtig
Beratung / Begleitung zu Projekttagen	52	1,9 %	3,8 %	0,0 %	11,5 %	17,3 %	42,3 %	23,1 %
Global Education Week	45	2,2 %	8,9 %	6,7 %	15,6 %	28,9 %	24,4 %	13,3 %
pädagogische Materialien	52	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,8 %	13,5 %	32,7 %	50,0 %
Verleih in Bibliotheken / Mediatheken	50	0,0 %	2,0 %	0,0 %	8,0 %	22,0 %	28,0 %	40,0 %
Vermittlung von ReferentInnen	52	0,0 %	1,9 %	1,9 %	3,8 %	21,2 %	32,7 %	38,5 %
Workshops in Schulen	50	2,0 %	2,0 %	0,0 %	4,0 %	18,0 %	42,0 %	32,0 %

### 6.3. NGO-Bildungsangebote des Globalen Lernens aus der Sicht der interviewten ExpertInnen

In den Telefoninterviews wurden die ExpertInnen gebeten, eine Einschätzung zur Wichtigkeit der zentralen Bildungsangebote für Globales Lernen zu geben und diese auch zu begründen. Die Möglichkeit zur Bewertung auf einer Skala von +3 (sehr wichtig) bis -3 (überhaupt nicht wichtig) konnte nicht von allen ExpertInnen wahrgenommen werden, weil sie unterschiedliche Kenntnisse der einzelnen Bildungsangebote haben. Eine Auswertung wie für die Online-Befragung der LehrerInnen ist daher hier nicht möglich.

Die Bewertung der Wichtigkeit im Kontext der Begründungen ergibt aber dennoch ein gutes Bild, wie die ExpertInnen die Angebote einschätzen und welche Stärken bzw. Schwächen sie bei den einzelnen Angeboten sehen.

- Beratung / Begleitung zu Projekttagen: Dieses Angebot wird von jenen, die es kennen, für sehr wichtig bis wichtig gehalten. In Interview 8 wird die Wichtigkeit des Angebots damit begründet, dass LehrerInnen im Schulalltag, der ja nicht im Sinne des Globalen Lernens läuft, Unterstützung brauchen. Wenn aber nur einzelne LehrerInnen sich engagieren, birgt dies die Gefahr der Überforderung, daher ist auch dieses Angebot auf Dauer nur zielführend, wenn sich eine Gruppe/ein Team an einer Schule etabliert und Globales Lernen zur Priorität erklärt.
- Global Education Week (GEW): Dieses Projekt wird sehr unterschiedlich gesehen. Einerseits steht die Chance im Vordergrund, dass mit dieser konzentrierten Aktivität Aufmerksamkeit erreicht wird und die GEW einen wichtigen Impuls von außen für Globales Lernen in den Schulen darstellt. Andererseits wird die Frage aufgeworfen, ob es nicht nur die Aufmerksamkeit jener weckt, die die Aktivität schon kennen. In der Fülle von Themenwochen erreicht das Thema Aufmerksamkeit, das bereits ein Anliegen darstellt. In Interview 6 wird die Qualität der einzelnen Angebote im Rahmen der GEW als weniger

wichtig angesehen. In Interview 5 wird kritisiert, dass die Ankündigung zur GEW sehr spät kommt, die GEW müsste aktueller sein.

In den Interviews werden aber sehr viele Fragen an dieses Projekt gestellt, die auch Hinweise zur Weiterentwicklung geben: Welche Funktion hat die GEW? Welche Kommunikationsplattformen entwickeln sich, welche Vernetzungschancen gibt es?

- Pädagogische Materialien: LehrerInnen haben Bedarf an Unterlagen, diese werden durchwegs als sehr wichtig bis wichtig angesehen. In Interview 6 wird angemerkt, dass diese Unterlagen niederschwellig gestaltet und individuell auf die jeweiligen SchülerInnenrealitäten eingehen sollen.
- Verleih in Bibliotheken / Mediatheken: In Interview 8 wird vor allem betont, dass in den Bibliotheken/ Mediatheken pädagogische Handreichungen zur Verfügung stehen müssen, z. B. auch zu Filmen, nur Bücher und Medien sind zu wenig.
- Vermittlung von ReferentInnen: Gäste in der Schule erfüllen eine wichtige Funktion, sie sind ein authentisches personales Medium für die Themen Globalen Lernens, es wird jedoch von mehreren ExpertInnen die Qualität der ReferentInnen betont.
- Workshops in Schulen: Die Workshops werden ebenfalls ein wenig gemischt beurteilt. Die ExpertInnen verweisen hier v. a. auf die Bedeutung von Vor- und Nachbereitung: „Nur dann, wenn die Schule gleichzeitig darlegt, was vorher und nachher gemacht wird und wie der Workshop in den Unterricht eingebettet ist, machen sie Sinn, sonst ist es nur action“. Ein/e Experte/-in verweist dabei auf Forschungsergebnisse zu Sozialwochen, die in einer Befragung ein Jahr später gezeigt haben, dass nur dort, wo die Sozialwoche nachbearbeitet wurde, von nachhaltigen Ergebnissen gesprochen werden kann. Workshops sollen keine punktuellen Maßnahmen darstellen, wichtig ist, dass die Jugendlichen sich selber Themen erarbeiten und darüber nachdenken, reflektieren können.

In zwei Interviews wurde das Spannungsfeld angesprochen, dass LehrerInnen durch diese Bildungsangebote die Auseinandersetzung mit globalen Themen delegieren bzw. wurde eingefordert, dass LehrerInnen die Themen selbst bearbeiten und in ihren Unterricht integrieren sollten. Als wichtiger erachtet wurden Angebote, die zu einer „Ermächtigung“ derjenigen beitragen, die Globales Lernen tatsächlich umsetzen sollen.

#### **6.4. Global Education Week als konzentrierte Maßnahme zu Globalem Lernen?**

Wie aus der Online-Befragung und den ExpertInnen-Interviews ersichtlich ist, wird die GEW unterschiedlich bewertet. Diese Frage wurde auch in der Präsentation des Rohberichts der Studie, an der 15 Personen, v. a. NGO-VertreterInnen teilgenommen haben, thematisiert. Dort wurde v. a. die „Visibility“, die die GEW für die Themen und Anliegen der NGOs bietet, betont: Es gibt jedes Jahr einen Erlass des BMUKK, es gibt eine Broschüre mit den Angeboten (Auflage 6.500 Stück) und die GEW kann zur Durchführung von Schwerpunktaktivitäten (z. B. an PH) genutzt werden.

Die GEW wird derzeit mit geringen Ressourcen von der Südwind Agentur koordiniert, die Möglichkeiten sind daher eingeschränkt. Vor allem die Interviews mit den ExpertInnen geben aber einige Hinweise zu einer Weiterentwicklung der GEW. Die GEW könnte eine wichtige



Maßnahme zur Stärkung von Globalem Lernen darstellen, v. a. könnte sie zu einem Aufbau einer Kommunikationsplattform und zur Vernetzung genutzt werden.

## **6.5. Schlussfolgerungen**

Die Bildungsangebote von NGOs zu Globalem Lernen, v. a. auch jene der Südwind Agentur, werden sowohl von den NutzerInnen als auch von den befragten ExpertInnen durchgängig gut bis sehr gut bewertet.

Von den LehrerInnen werden vor allem pädagogische Materialien, der Verleih dieser Materialien, die Vermittlung von ReferentInnen und Workshops als wichtige Angebote geschätzt. Am schlechtesten schneidet die Global Education Week ab, die auch von den ExpertInnen eher kritisch betrachtet wird. Insgesamt wird das vorhandene externe Angebot zu Globalem Lernen geschätzt und als wichtig erachtet.

Vor allem in den ExpertInnen-Interviews werden auch kritische Anmerkungen gemacht, auch in den Interviews sind die Angebote in Bezug auf Materialien, deren Verleih und die Vermittlung von ReferentInnen unumstritten. Anhand der Workshops und der GEW wird v. a. die Gefahr punktueller und damit nicht nachhaltiger Aktivitäten thematisiert. Betont wird die Wichtigkeit einer guten Vor- und Nachbereitung solcher Aktivitäten im Regelunterricht. Dies würde auch verhindern, dass LehrerInnen die Auseinandersetzung mit globalen Themen nach außen delegieren.

Nur in einem Interview (mit einer an einer PH tätigen Person) wird deutlich Kritik ausgesprochen und die Qualität der Angebote in Frage gestellt und zwar in Bezug auf Standards und Qualitätskriterien: „Es ist nicht sicher, ob da nicht schulisches Denken und Lernen befördert wird, das nicht immer dem aktuellen didaktischen Diskurs entspricht und state of the art ist: ich denke da an Überwältigung, Lenkung...“.

Am unterschiedlichsten bewertet wurde die GEW, wobei wie in Kap. 6.4. angeführt einige Hinweise zur Weiterentwicklung gegeben wurden. Die Qualitätsentwicklung ist jedoch auch eine Frage der Ressourcen, derzeit ist die GEW mit geringen Mitteln ausgestattet.

## **7. Welche Bildungsangebote (inkl. Weiterbildung) zu Globalem Lernen würden LehrerInnen brauchen/nachfragen?**

### **7.1. Nutzung von und Zufriedenheit mit NGO-Angeboten**

Die an der Online-Befragung teilnehmenden LehrerInnen nutzen sowohl Angebote, die von ihren PHs angeboten werden als auch solche, die von außen, i.d.R. von NGOs angeboten werden.

Am häufigsten nutzen die LehrerInnen pädagogische Materialien und den Verleih in Bibliotheken / Mediatheken. Ein Drittel der Personen nutzt pädagogische Materialien häufiger als alle 2 Monate; Verleihmöglichkeiten werden im gleichen Zeitraum von einem Viertel aller LehrerInnen wahrgenommen. (Online-Umfrage, Frage 11)

Die drei Angebote „Beratung / Begleitung von Projekttagen“, „Vermittlung von ReferentInnen“ und „Workshops in Schulen“ werden zumeist nur einmal im Jahr genutzt, von gut 40% der LehrerInnen sogar seltener als alle 2 Jahre einmal. Am wenigsten beteiligen sich

LehrerInnen an den Global Education Weeks, 87% sagen hier „alle 2 Jahre oder noch seltener“. Nur 39 Personen beantworteten dieses Item, die GEW ist das am wenigsten bekannte Angebot.

Tabelle 22: Nutzung unterschiedlicher NGO-Angebote

Item	TN	Öfter als monatlich	Monatlich	alle 2 Monate	alle 3-6 Monate	alle 6 Monate	1x im Jahr	alle 2 Jahre	noch seltener
Beratung / Begleitung zu Projekttagen	46	0,0 %	2,2 %	0,0 %	6,5 %	6,5 %	26,1 %	13,0 %	45,7 %
Global Education Weeks	39	0,0 %	0,0 %	2,6 %	0,0 %	0,0 %	10,3 %	10,3 %	76,9 %
pädagogische Materialien	49	6,1 %	6,1 %	22,4 %	24,5 %	10,2 %	8,2 %	10,2 %	12,2 %
Verleih in Bibliotheken / Mediatheken	48	4,2 %	6,2 %	14,6 %	14,6 %	18,7 %	12,5 %	6,2 %	22,9 %
Vermittlung von ReferentInnen	49	0,0 %	2,0 %	0,0 %	8,2 %	2,0 %	36,7 %	8,2 %	42,9 %
Workshops in Schulen	46	0,0 %	2,2 %	2,2 %	4,3 %	6,5 %	30,4 %	8,7 %	45,7 %

Insgesamt erfreuen sich die Angebote der NGOs einer hohen Zufriedenheit seitens der LehrerInnen, wie die folgende Tabelle zeigt (Online-Umfrage, Frage 12: Wie zufrieden sind Sie mit diesen momentanen Angeboten insgesamt?):

Tabelle 23: Zufriedenheit mit NGO-Angeboten

n	- 3, überhaupt nicht zufrieden	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+ 3, sehr zufrieden
50	0,0 %	2,0 %	2,0 %	32,0 %	16,0 %	30,0 %	18,0 %

Es gibt nur 4% negative Wertungen, fast die Hälfte der LehrerInnen sieht die Angebote im stark positiven Bereich (+ 2 oder +3 auf der 7-teiligen Skala). Als Mittelwert ergibt sich ein Wert von +1,24, also eindeutig im positiven, aber doch auch noch verbesserungsfähigen Bereich.

Danach befragt, welche Faktoren als zentral für solche NGO-Angebote erachtet werden (Online-Umfrage, Frage 13), wurden stark thematisiert:

- die Aktualität des Angebots,
- die Altersgemäßheit und die Anbindung an die Lebensrealität der Kinder,
- der Grad der Aktivierung resp. Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten.

Weiters wurde in einigen Rückmeldungen darauf aufmerksam gemacht, dass ein Einsatz im Unterricht „nicht den Eindruck vermitteln (darf), zu missionieren“, dass es keine „Dogmenlastigkeit“ geben darf und „alternative Möglichkeiten“ aufgezeigt werden müssen.

Interessanterweise wird das Thema „Kosten“ der Angebote nur von 2 Personen erwähnt: „kostenlos oder mit wenig Kosten verbunden“ (FB 02), und „kostenlos für SchülerInnen: das ist das allerwichtigste“ (FB 16).

Bei der anschließenden Begründung der beschriebenen Einschätzung wird in vielen Fällen auf den Einsatz von ReferentInnen von außen Bezug genommen (FB 01, FB 04, FB 05, usw.). Dabei werden zwei zentrale Aspekte immer wieder betont, nämlich, dass externe ReferentInnen

- aktueller sein können als die Lehrpersonen selbst, und dass
- sie bei den SchülerInnen auf größeres Interesse stoßen.

Stellvertretend für viele andere mag hier die folgende Antwort wiedergegeben sein:

„Ich schätze die Arbeit von ReferentInnen deshalb so besonders, da ich selbst nicht in allen Teilbereichen up to date sein kann. Weiters sprechen viele SchülerInnen auf schulfremde Personen besser an!“ (FB41)

Daneben gibt es viele Bezugnahmen auf die Wichtigkeit von aktuellen Materialien.

## 7.2. LehrerInnen-Sicht auf Qualitätskriterien des Globalen Lernens

Einen weiteren wichtiger Ansatzpunkt, wenn es darum geht, treffsichere Angebote für LehrerInnen zu erstellen, können die Qualitätskriterien für Angebote des Globalen Lernens bieten, so wie sie von der Strategiegruppe ausgearbeitet worden sind.

Die LehrerInnen wurden darum gebeten, die zentralen Qualitätskriterien, so wie sie in der Strategiegruppe Globales Lernen dzt. diskutiert werden, ihrer Wichtigkeit nach zu ordnen. Das Ergebnis zeigt die folgende Tabelle (Online-Umfrage, Frage 25):

Tabelle 24: Wichtigkeit der Qualitätskriterien

Kriterium	Mittelwert <sup>33</sup>
Denken in Alternativen	2,54
fächerübergreifende Anknüpfungspunkte	2,41
Räume zur Reflexion der Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen der Lernenden	2,27
Mehrperspektivität / Transparenz des eigenen Standpunkts	2,24
Komplexität veranschaulichen / vereinfachende Sichtweisen vermeiden	2,22
Lernen als individueller, selbstorganisierter Prozess	1,88
Raum zur Thematisierung von Unsicherheiten und „Nicht-Wissen“	1,74

Anm: 7-teilige Skala von -3, überhaupt nicht wichtig, bis +3, sehr wichtig

Das Ergebnis ist möglicherweise nicht so sehr interessant für das, was es an sehr positiv

<sup>33</sup> Auf einer 7-teiligen Skala von -3, überhaupt nicht wichtig, bis +3, sehr wichtig

gesehenen Kriterien zu Tage fördert, als für die Tatsache, dass doch zwei wesentliche Aspekte Globalen Lernens bei LehrerInnen gewisse Akzeptanzschwierigkeiten zu haben scheinen. Am schlechtesten schneiden „Lernen als individueller, selbstorganisierter Prozess“ sowie „Raum zur Thematisierung von Unsicherheiten und Nicht-Wissen“ ab. Diese beiden Punkte tangieren unmittelbar das Selbstverständnis von LehrerInnen, deren Tätigkeit ja grundsätzlich dadurch beschrieben wird, dass

- sie diejenigen sind, die den Lernprozess organisieren, und nicht die SchülerInnen,
- Lehrer-zentriertes Lernen natürlich auch oft Lernen in der Gruppe bedeutet, und nicht so sehr individuenzentriert ist, und dass
- LehrerInnen sich oft natürlich als die zentrale Auskunftsperson sehen, die eigentlich auf alles eine Antwort haben müsste / sollte / hat.

### **7.3. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

Von den einschlägigen NGO-Angeboten nutzen LehrerInnen „pädagogische Materialien“ und „den Verleih aus Bibliotheken / Mediatheken“ am öftesten. Als wichtige Ansprüche an solche Angebote werden v.a. ihre Aktualität, ihre Anbindung an die Realität der Kinder und ihr Grad der Handlungsaktivierung benannt.

Der Einsatz von externen ReferentInnen wird überwiegend als Bereicherung des Unterrichts empfunden. Vereinzelt wird thematisiert, wie wichtig es in diesem Zusammenhang ist, dass es zu keiner Verengung des pädagogischen Tuns im Sinne von „Missionierung“ der SchülerInnen für die eine oder andere als vermeintlich gut empfundene Sache kommen darf.

Die von der Strategieguppe Globales Lernen formulierten Qualitätskriterien werden von den LehrerInnen ausnahmslos als wichtig bewertet. Zugleich bietet die genauere Analyse dieser Bewertungen Hinweise darauf, welche Aspekte bei der Ausarbeitung von Materialien in besonderem Maße berücksichtigt werden müssen, resp. bei welchen mit am wenigsten / am meisten Widerstand von LehrerInnen-Seite zu rechnen sein wird.

## **8. Marktanalyse: Welche Informationskanäle, Ressourcen und Strukturen werden von LehrerInnen genutzt. Welche Kanäle sind für Globales Lernen nutzbar/relevant?**

### **8.1. Informationsverhalten von LehrerInnen**

#### **8.1.1. Informationskanäle allgemein**

Über die Mediennutzung der befragten LehrerInnen gibt die folgende Tabelle Auskunft (Online-Umfrage, Frage 19). Sie zeigt, wie oft welche Medien genutzt werden, um sich über globale Fragestellungen zu informieren.

Tabelle 25: Informationskanäle allgemein

Item	n	täglich	wenigstens 3 mal die Woche	wöchentlich	monatlich	seltener	nie
Zeitungen/Zeitschriften	51	52,9 %	27,5 %	11,8 %	3,9 %	2,0 %	2,0 %
Fernsehen/ Radio	50	52,0 %	26,0 %	18,0 %	0,0 %	2,0 %	2,0 %
Sachbücher	49	4,1 %	12,2 %	14,3 %	30,6 %	36,7 %	2,0 %
Internet	50	26,0 %	24,0 %	20,0 %	12,0 %	16,0 %	2,0 %
Über Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen	46	0,0 %	2,2 %	2,2 %	2,2 %	76,1 %	17,4 %
Durch öffentliche Veranstaltungen	51	0,0 %	0,0 %	3,9 %	23,5 %	58,8 %	13,7 %
Im KollegInnenkreis	49	4,1 %	6,1 %	12,2 %	24,5 %	36,7 %	16,3 %

Eindeutig am wichtigsten sind „Zeitungen / Zeitschriften“ sowie „Fernsehen / Radio“. Diese Kanäle werden von jeweils rund 80% der LehrerInnen mehr als 3-mal die Woche, von der Hälfte sogar täglich genutzt.

An dritter Stelle steht das Internet, das von der Hälfte der LehrerInnen wenigstens 3-mal pro Woche genutzt wird.

Deutlich abgeschlagen folgen dann – in absteigender Häufigkeit der durchschnittlichen Nutzung – Sachbücher, Gespräche im KollegInnenkreis, öffentliche Veranstaltungen und spezielle Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen.

Über die allgemeinen Informationskanäle hinaus wurde danach gefragt, welche spezifischen gedruckten Medien zu Globalem Lernen genutzt werden resp. wie die Internet-Nutzung im Detail aussieht.

### 8.1.2. Gedruckte spezielle Medien

Bei den gedruckten speziellen Medien gibt es zwei Medien, die eine ganz herausragende Stelle einnehmen, nämlich einmal das Südwind-Magazin (das von knapp 2/3 der LehrerInnen „fast immer“ oder „immer“ gelesen wird) und das Heft „BAOBAB-Globales Lernen im Unterricht“ (53% mit „fast immer“- oder „immer“-Antworten). Auch andere Südwind-Materialien schneiden durchaus positiv ab, werden aber doch deutlich weniger oft gelesen. Als viertes vorgegebenes Medium wurde die Nutzung der Welthaus-Infos abgefragt. Dieses schneidet am wenigsten gut ab: 55% der LehrerInnen lesen es nie, weitere 27% nur gelegentlich oder selten (Online-Umfrage, Frage 20).

Die Ergebnisse spiegeln sicher zu einem guten Teil die Herkunft der Adressen wider. Wenn die Adressen von der Südwind Agentur zur Verfügung gestellt werden, kann erwartet werden, dass diese LehrerInnen bei Veranstaltungen der Südwind Agentur mitgemacht haben und demzufolge auch die Materialien der Organisation kennen oder häufig nutzen.

Nur wenige zusätzliche Medien werden genannt, anhand derer sich die LehrerInnen spezielle Informationen abholen. Genannt werden hier (Liste vollständig):

- alle NEWSLETTER, die ich von NGOs regelmäßig bekomme. Ich "überfliege" sie zumindest.

- Frauensolidarität
- indaba
- Spektrum der Wissenschaft
- Standard
- GEO u. ä.
- sozioökonomische Fachzeitschriften
- geographische Fachzeitschriften
- Caritas
- Missio
- www.coe.int (Europarat)
- rundbriefe
- entwicklungspol. Nachrichten
- GEA
- AI-Nachrichten
- andere Zeitschriften-Indaba, Lateinamerika anders, usw
- guernica
- lateinamerika anders

### 8.1.3. Web und Neue Soziale Medien

Nach Webseiten befragt, die im Zusammenhang mit ihrem Interesse an globalen Fragestellungen von LehrerInnen regelmäßig besucht werden (Online-Umfrage, Frage 21), gab es insgesamt 91 Nennungen, allerdings nur von 27 Personen. Man dürfte also nicht falsch liegen, wenn man behauptet, dass rund die Hälfte der LehrerInnen das Internet (noch) nicht für Informationsbeschaffung im Zusammenhang mit Globalem Lernen nutzt.

Unter den 91 Nennungen, werden die Webseiten der folgenden Organisationen am häufigsten genannt:

- Südwind (16x)
- Baobab (8x)
- Amnesty International (5x)
- Greenpeace (4x)
- Clean Clothes, EZA (je 3x)
- alle anderen: 2mal oder einmal.

Die Frage nach den Kenntnissen zu den Neuen Sozialen Medien (Online-Umfrage, Frage 22) teilt die LehrerInnen in zwei deutliche Gruppen, nämlich solche die sich eher nicht bis gar nicht auskennen (die negativen Wertungen machen ca. 56% aus) und solche, die ihre Kenntnisse durchaus positiv sehen (rund 36%).

Tabelle 26: Kenntnisse zu Sozialen Medien

n	- 3, überhaupt nicht	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	+3, sehr gut
52	30,8 %	15,4 %	9,6 %	7,7 %	21,2 %	9,6 %	5,8 %

Facebook und YouTube sind inzwischen für einen Teil der LehrerInnen regelmäßiger Alltag: Rund 30% nutzen YouTube wöchentlich oder öfter, rund 15 % sind es bei Facebook. Am

anderen Ende haben 2/3 der LehrerInnen noch nie Facebook genutzt, nur eine einzige Person hat jemals Twitter genutzt.

An diesem Punkt ist es wichtig, noch einmal auf die im Kapitel 3 beschriebene Altersstruktur der Teilnehmenden an der Online-Befragung hinzuweisen. Der Schluss, „LehrerInnen, die sich für Globales Lernen interessieren, haben nur wenig Kenntnisse und Erfahrungen mit Neuen Sozialen Medien“ erscheint jedenfalls verkürzt, er könnte möglicherweise auch falsch sein. Wichtige offene Fragen in diesem Zusammenhang lauten u.a.:

- Ist die Altersverteilung der teilnehmenden LehrerInnen repräsentativ für LehrerInnen, die Interesse am Globalen Lernen haben? und
- Wie sehen Kenntnisse und Erfahrungen mit den Neuen Sozialen Medien bei am Globalen Lernen interessierten JunglehrerInnen aus? (Solche waren bei der Online-Befragung ja kaum vertreten).

Im Rahmen einer Detailanalyse konnte für die TeilnehmerInnen an der Online-Umfrage keinerlei systematischer Zusammenhang zwischen Alter und Kenntnisstand bezüglich Neuer Sozialer Medien nachgewiesen werden.

## 8.2. Zum Erreichen von neuen LehrerInnen

Angesichts der Altersstruktur der Teilnehmenden an der Befragung (und der LehrerInnenschaft insgesamt, s.o.) scheint sich die Frage zu stellen, wie das Globale Lernen im formalen Bildungswesen den bevorstehenden Generationswechsel schaffen kann/wird.

Ein wichtige Herausforderung für die kommenden Jahre scheint auf jeden Fall darin zu liegen, neue (Jung-)LehrerInnen an das Globale Lernen heranzuführen. In der Online-Umfrage wurde dazu die folgende Frage gestellt: „Was könnte Ihrer Einschätzung nach dazu beitragen, andere LehrerInnen (noch) stärker für globale Themen / Globales Lernen zu interessieren?“ (Frage 28). Einen Überblick über die Ergebnisse bietet die folgende Tabelle:

Tabelle 27: Wie lassen sich neue LehrerInnen gewinnen?

Ansatzpunkte	Kategorien		Anzahl Nennungen
Attraktive Angebote	Projektstage	6	
	Personen von außen einladen	6	
	aktuelle Informationsangebote	3	
	attraktive Angebote, sonstiges	1	16
Aus- u. Fortbildung	attraktive Fortbildungsangebote	8	
	verpflichtende Fortbildung	4	
	Fortbildung in der Schule	3	
	stärker in Ausbildung	1	16
Schulorganisation	mehr Zeit & Ruhe	5	
	mehr Anerkennung für LehrerInnen	2	
	stärker im Lehrplan	2	
	stärker in Schulbüchern	2	
	Schulorganisation, sonstiges	2	13
Persönliche Ebene	Persönliche Ansprache / Vorbild	8	

	muss von innen kommen	4	12
Gesellschaftliches Umfeld	mehr Geld / Anreize	2	
	Betroffenheit durch Krise	2	
	Präsenz in Medien	2	6
andere	andere	7	7
<b>Gesamt</b>		<b>70</b>	<b>70</b>

Aus den insgesamt 70 Nennungen lassen sich die folgenden fünf zentralen Ansatzpunkte herauschälen:

- Attraktive Angebote für Schulen (16 Nennungen), wie Projektstage, ReferentInnen, die von außen in Schulen eingeladen werden, aktuelle Informationsveranstaltungen.
- Mehr Angebote in Aus- und Fortbildung der LehrerInnen (16 Nennungen), wobei 4-mal der Wunsch nach verpflichtender Fortbildung in diesem Bereich, 3-mal nach Fortbildung in der Schule selbst geäußert wird.
- Schulorganisation (13): als hilfreich werden angesehen mehr Zeit und Ruhe, mehr Anerkennung für LehrerInnen, eine stärkere Präsenz des Themas im Lehrplan und in Schulbüchern.
- Persönliche Ebene (12): es bräuchte mehr Einwirkung auf die konkreten Personen, durch mobilisierende Gespräche, mehr Vorbildwirkung, sowie 4 Nennungen im Sinne von „das muss von innen kommen“.
- Gesellschaftliches Umfeld (6): hierunter werden unterschiedliche Aspekte zusammengefasst, die weder von der einzelnen Lehrperson noch auf Ebene der Schulorganisation gestaltet werden können.

Von NGOs sinnvoll zu bearbeiten sind nur die beiden ersten Ansatzpunkte. Fragen der Schulorganisation, das persönliche Gespräch zwischen KollegInnen und Aspekte, die aus dem gesellschaftlichen Umfeld auf LehrerInnen einwirken, entziehen sich hingegen der direkten Bearbeitbarkeit durch NGOs.

Im Mittelpunkt der Arbeit Richtung Gewinnung von neuen LehrerInnen sollten daher stehen:

- Attraktive Veranstaltungen, die in Schulen selbst stattfinden können (Projektstage, externe ReferentInnen, Infoveranstaltungen, etc.),
- Anbieten von / Mitwirkung an Fortbildungsangeboten für LehrerInnen, sei es im üblichen Rahmen der PHs oder in der noch anspruchsvolleren Form von schulinternen Fortbildungsangeboten (SCHILF, siehe auch unter Abschnitt 5.2.3.).

### 8.3. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Wer auch immer Angebote für LehrerInnen entwickelt, muss sich die Frage stellen, wie diese Angebote an seine Dialoggruppe herangetragen werden können.

LehrerInnen beziehen Nachrichten zu globalen Themen vor allem aus den Printmedien sowie aus Radio und Fernsehen. Erst an dritter Stelle folgt das Internet, das von der Hälfte der LehrerInnen aus der Online-Befragung 3-mal oder öfter pro Woche zu diesem Zwecke genutzt wird.



Speziellere Informationen werden für viele LehrerInnen durch die Lektüre des Südwind-Magazins (2/3 lesen es immer oder fast immer) resp. durch BAOBABs „Globales Lernen im Unterricht“ abgedeckt (mehr als die Hälfte sind regelmäßige LeserInnen).

Die Kenntnisse bezüglich Neue Soziale Medien sind in der beschriebenen Stichprobe noch relativ bescheiden, desgleichen die bisherigen Erfahrungen mit verschiedenen Web 2.0-Angeboten.

Es lässt sich nicht ausschließen, dass ein Teil dieses Ergebnisses der Altersverteilung in der Stichprobe geschuldet ist, die nur relativ wenige jüngere LehrerInnen umfasst. Viel Wissen um den Zusammenhang „Interesse am Globalen Lernen“ und Altersstruktur ist leider nicht vorhanden, weswegen es empfehlenswert erscheint, diesem Aspekt mehr Augenmerk zu schenken und zunächst einmal mit einer relativ einfachen Datenbestandsaufnahme zu beginnen.

Gleichzeitig sind auch Überlegungen voranzutreiben, wie über den bestehenden Bestand hinaus neue LehrerInnen für das Thema gewonnen werden können. Neben den üblichen Angeboten von Schulveranstaltungen unterschiedlichster Art, der Weiterarbeit in der Zusammenarbeit mit PHs zu Fortbildungsveranstaltungen, könnte es einen Versuch wert sein, sich gerade mit diesem Fokus intensiver mit dem Thema „Schulinterne Fort- und Weiterbildungsangebote“ (SCHILF) zu beschäftigen. Hier könnten durchaus neue Personenkreise angesprochen werden, die bislang vielleicht noch wenig oder gar keinen Kontakt mit Fragestellungen des Globalen Lernens gehabt haben.

## **9. Die Zukunft des Globalen Lernens in Österreich**

### **9.1. Chancen und Risiken aus der Sicht von ExpertInnen**

Einige der interviewten ExpertInnen wurden u.a. nach den größten Stärken und Schwächen in Bezug auf die Etablierung von Globalem Lernen in Österreich befragt sowie nach den Ansatzpunkten für eine zukünftige Stärkung (Telefoninterviews andere ExpertInnen, Frage 3). Aus den Antworten ergibt sich ein Bild der Chancen und Risiken für die weitere Entwicklung von Globalem Lernen sowie ein beachtenswertes Repertoire an Entwicklungsideen.

Als große Stärken von Globalem Lernen in Österreich aus der Sicht der interviewten ExpertInnen können folgende Punkte zusammengefasst werden:

- Die Strategiegruppe und deren Zusammensetzung (Ministerium, NGOs, Bildungseinrichtungen u. a.): Die Strategiegruppe ist wichtig, um das Thema sichtbar zu machen. Die hohe Bedeutung der Strategiegruppe wird auch im Bericht von CONCORD und DEEEP „Development Education and the School Curriculum in the European Union“, hervorgehoben. Der Bericht versucht den Stand von “development education” im formalen Bildungswesen in den Mitgliedsstaaten der EU zu beschreiben, wobei keine umfassende Recherche durchgeführt, sondern Berichte der DEEEP-Mitglieder herangezogen wurden.
- Die Kreativität und der lange Atem der AkteurInnen: Es wird v. a. auch die Bedeutung der NGO-Arbeit betont, die „einen guten Praxisbezug hat, während das policy level oft sehr abstrakt arbeitet“.

- Die Einbindung des österreichischen Diskurses zu Globalem Lernen in den Diskurs im deutschsprachigen Raum sowie die Einbindung in die entsprechenden internationalen Strukturen (GENE-Global Education Network Europe), woraus sich interessante Wechselwirkungen ergeben (können).
- Die hohe Aktualität durch die große Affinität zu Globalisierungsthemen sowie die gute Aufbereitung relevanter Themen durch die NGOs.
- Ansätze zur Profilentwicklung von Schulen gemäß dem Globalen Lernen werden als neue Entwicklung angesehen und als besondere Stärke. Als Beispiel dafür wird u. a. die KMS Schopenhauerstraße angeführt, die auch noch durch die Kooperation mit der WU Wien im Rahmen von Sparkling Science als beispielhaft bezeichnet wird.

Zu den wichtigsten Herausforderungen, die, wenn unbearbeitet, zu Risiken werden können, zählen:

Strukturell:

- Die fehlende Verankerung von Globalem Lernen in der LehrerInnenausbildung, sowohl an den Pädagogischen Hochschulen als auch an den Universitäten. In Interview 6 wird darauf hingewiesen, dass ein „reiner Formalakt“, nämlich die Verankerung von Globalem Lernen im Lernkanon der Ausbildungsstätten, also in den Lehrplänen und Curricula, notwendig wäre.
- Fehlende Forschung und deshalb geringe Ressourcen für konzeptionelle Entwicklungen. Ganz allgemein wird eine stärkere Verbindung mit Wissenschaft und Forschung in mehreren Interviews als wichtig bzw. der Mangel an einer solchen Verbindung als Schwäche von Globalem Lernen benannt.

Konzeptionell:

- Eine „starke theoretische Unschärfe“ des Globalen Lernens, das zu einem „Allerweltsbegriff“ zu verkommen, droht.
- Als wichtiger konkreter Bereich der konzeptionellen Weiterentwicklung von Globalem Lernen wird die Beteiligung am Kompetenzdiskurs angesehen.

Die ExpertInnen haben in ihren Statements auch Hinweise auf Potenziale für die zukünftige Entwicklung von Globalem Lernen gegeben (Fragen 8 und 9). Diese sind zwar in eher unstrukturierter Form in die Gespräche eingeflossen. In der Zusammenschau der Interviews ist aber klar geworden, dass hier ein Pool an Ideen entstanden ist, der im Folgenden zusammengefasst wird:

#### Potenziale für die zukünftige Entwicklung von Globalem Lernen in Österreich:

##### 1. Konzeptionelle Weiterentwicklung

- Wichtig wäre eine starke, didaktische, theoretische Bezugsbasis, auf der Grundlage kritischer Reflexion und einer konstruktivistischen Herangehensweise.
- Weitere Medien produzieren, die leicht verfügbar, leicht verständlich und schnell im Unterricht einsetzbar sind. Dieser Vorschlag ist aber mit einem Vorbehalt versehen worden, denn LehrerInnen müssen eigentlich tiefgründig Bescheid wissen, was Globales Lernen ist. Sie brauchen eine profunde Expertise.

## 2. Strukturelle Stärkung

- Die Strategie Globales Lernen sollte laufend evaluiert und angepasst werden.
- Basierend auf der Strategie sollte es mehr „Train the Trainer“ Aktivitäten geben.
- Insgesamt muss Globales Lernen weg von punktuellen Aktivitäten hin zu regional gut verankerten Angeboten.
- Es braucht stärkere Synergien zwischen den AkteurInnen, v. a. weil viele Angebote schlecht frequentiert sind. Das wäre dann auch international besser einbettbar.
- Es braucht auch eine stärkere Kooperation zwischen NGOs und den relevanten Bildungseinrichtungen (wie Pädagogische Hochschulen, Universitäten).
- Wir müssen fachbezogene Initiativen zu Globalem Lernen populär machen und damit zeigen, dass es Initiativen gibt, die eine Verbesserung des Unterrichts in Richtung Globales Lernen versprechen. Da kann es um aktuelle Problemsituationen geben, wie z.B. die Geld- und Finanzkrise, die von ExpertInnen des Globalen Lernens aufgegriffen und schülergerecht aufbereitet werden. Die FachdidaktikerInnen an den Universitäten müssen jedenfalls wissen, dass Globales Lernen in Diskussion ist.

## 3. Bildung von Netzwerken und Kommunikationsplattformen:

- In mehreren Interviews wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, eine bessere Vernetzung für jene Personen, die sich im Globalen Lernen engagieren (wollen), zu ermöglichen. Als Beispiele wurden bestehende Netzwerke aus anderen Bereichen angeführt, z. B. die UNESCO-Schulen, das ÖKOLOG-Netzwerk oder das Netzwerk für Kulturvermittlung an Schulen. Weiterführend soll durch ein Netzwerk auch eine bessere Betreuung von LehrerInnen möglich werden. Die Idee eines virtuellen, Internet-basierten Netzwerks würde auch Schulen in ländlichen Gebieten den Zugang zu Globalem Lernen erleichtern.
- Ein Newsletter zu Globalem Lernen sollte auch in Ergänzung zur Website der Strategieguppe, die von KommEnt verwaltet wird, alle 2-3 Monate erscheinen. Damit könnte auch die Transparenz der Strategieguppe erhöht und verdeutlicht werden.
- Zur weiteren Stärkung von Globalem Lernen sollten neue KooperationspartnerInnen angesprochen werden, z. B. LehrerInnenvereine oder BezirksschulinspektorInnen. Auch LehrerInnen-Arbeitsgemeinschaften könnten wichtige Kooperationspartner sein.
- In Interview 6 wird z. B. die Schaffung von „Ombudsmännern“ angeregt, an die sich LehrerInnen wenden können, wenn sie in Fragen des Globalen Lernens unsicher sind. Diese sollten aus der Sicht des/der Interviewten an den fachdidaktischen Zentren der Universitäten angesiedelt sein.

## 4. Stärkere Verbindung zwischen Bildungspraxis und Wissenschaft

- Die Einrichtung einer Wissenschaftsplattform zur Vernetzung jener Personen, die zu Globalem Lernen forschen. Diese Plattform könnte evtl. auch elektronisch eingerichtet werden.
- Die Einrichtung eines „Clusters“ für Bachelorarbeiten zu Globalem Lernen.
- Ein Innovationspreis für besonders innovative Projekte, der durch die Strategieguppe zu vergeben wäre.
- Die Frage von Prioritäten, Zielsetzungen und Wirksamkeit braucht eine strukturierte, wissenschaftliche Reflexion und Begleitung.
- In diesem Zusammenhang wird auch die Begleitforschung für die schulische Umsetzung von Globalem Lernen als Notwendigkeit angeführt.

## 5. Nutzung innovativer Informations- und Kommunikationstechnologien

Es entwickelt sich zunehmend ein Trend, die Suche nach Informationen so zu nutzen wie I-Phone oder I-Pad, d.h. schnell verfügbare, rasch abrufbare Information. Es geht um extreme User-Freundlichkeit; Usability in Darstellung und sehr schnelle Verknüpfungen. Materialien des Globalen Lernens berücksichtigen das zu wenig. Auch SchülerInnen verwenden das und verfügen über die entsprechenden „Gadgets“.

Man müsste in zwei Richtungen denken:

- Apps: als Beispiel ist hier der Mac App-Store anzuführen, wo der Aufbau einer Bildungsschiene versucht wird. Das Angebot an Bildungs-Apps hat sich im letzten halben Jahr total verstärkt, da etwas zu Globalem Lernen zu machen, wäre sicher hilfreich.
- Website: die Möglichkeit eines zentralen Webzugriffs mit entsprechenden Verlinkungen; eine Plattform, wo man schnell Informationen zu aktuellen Themen findet.

Weitere einzelne Ideen:

- Für LehrerInnen gibt es im Bereich der Fortbildung wenig Studienreisen, vielleicht wäre das auch etwas.
- Ein Beispiel für gute Fortbildung: Eröffnung eines „Lerngartens“, eine Experimentierwerkstätte für Naturwissenschaften (ca. 300 m<sup>2</sup>, mit Stationen). Nach einer Vorbereitung der LehrerInnen (inkl. Materialien) können sie mit den SchülerInnen in den Lerngarten kommen und sehen, wie das Experimentieren mit den SchülerInnen läuft. Zu sehen, wie die SchülerInnen im „Lerngarten“ reagieren, macht mehr Mut für die eigene Umsetzung im Unterricht.
- Berufliche Bildung:  
In einem Interview wird v. a. auch auf die wichtige außerschulische Arbeit zu Globalem Lernen hingewiesen. Dabei wurde das Potenzial Globalen Lernens in der beruflichen Bildung angesprochen. Konkret wurde das konfliktlösende Potenzial Globalen Lernens in kulturell heterogenen Belegschaften bzw. bei Konfliktthemen, die aus unterschiedlichen kulturellen Wertesystemen resultieren, thematisiert. Dabei sind Kompetenzen gefragt, die über methodische Fähigkeiten für Mediation hinausgehen und wo auch das Fachwissen z. B. über andere Gesellschaften und Wertesysteme wichtig ist.

## 9.2. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die InterviewpartnerInnen haben in sehr guter Kenntnis und kritischer Analyse des derzeitigen Stands von Globalem Lernen in Österreich viele facettenreiche und wichtige Hinweise auf Stärken, Schwächen und Potenziale für die Weiterentwicklung gegeben. Als wichtigste Stärken sind die Strategiegruppe und deren Zusammensetzung, die Kontinuität und Qualität der Arbeit der NGOs zu Globalem Lernen sowie die internationale Einbettung des österreichischen Diskurses anzusehen.

Besondere Herausforderungen liegen in der Implementierung von Globalem Lernen in der LehrerInnen-Ausbildung, die von zentraler Wichtigkeit ist. Außerdem wird der geringe Stellenwert von Globalem Lernen in Wissenschaft und Forschung als Schwäche angeführt

und außerdem auf die Gefahr der theoretischen Unschärfe von Globalem Lernen hingewiesen.

Gleichzeitig sehen die ExpertInnen ein hohes Potenzial für die Weiterentwicklung von Globalem Lernen. Sie haben dazu selbst auch einige Hinweise gegeben und in den Interviews Ideen entwickelt. Diese Ideen werden nicht direkt in die Empfehlungen aufgenommen, sie bilden jedoch eine gute Sammlung und Basis für zukünftige Qualitäts- und Projektentwicklungen.

## 10. Empfehlungen

Aus den in den vorangegangenen Kapiteln formulierten Schlussfolgerungen werden Empfehlungen abgeleitet. Diesen liegen folgende Leitgedanken zugrunde:

- Das AutorInnen-Team hält das Konzept des Globalen Lernens für zentral wichtig, um mit dem Unterricht der nächsten Jahre die Heranwachsenden auf ein Leben in einer globalisierten Welt bestmöglich vorzubereiten. Deswegen wird es als erstrebenswert angesehen, ausnahmslos alle LehrerInnen aller Fächer im Laufe ihrer Ausbildung mit diesem Konzept in Berührung zu bringen („Maximalstandard“).
- Die auszuarbeitenden Empfehlungen richten sich an die Südwind Agentur, beinhalten also nur solche Aspekte, die vom Auftraggeber – allein oder in Kooperation mit anderen – bearbeitbar sind.

Die Darstellung der nachfolgenden Empfehlungen<sup>34</sup> orientiert sich an den Faktoren des in der Abbildung 3 beschriebenen Modells „Wirkfaktoren auf LehrerInnen im Globalen Lernen“. Allerdings gibt es nicht zwingend für jeden Aspekt auch eine Empfehlung, da einige Aspekte wesentlich intensiver bearbeitet wurden als andere.

Vorangestellt werden einige Empfehlungen, die übergeordnete, strategische Interessen betreffen.

### 1. Strategisches

Die erforderlichen strategischen Maßnahmen zur Integration von Globalem Lernen erfordern gemeinsame und koordinierte Maßnahmen von Seiten des BMUKK, der Strategiegruppe Globales Lernen und von Ansprechpersonen innerhalb der Pädagogischen Hochschulen bzw. Universitäten und sollten daher auf höherer Ebene als der einer Einzelorganisation angesiedelt sein; deshalb wird empfohlen:

#### 1.1

Die Südwind Agentur sollte ihre Anstrengungen auf die Mitarbeit an diesen Maßnahmen im Rahmen der Strategiegruppe Globales Lernen konzentrieren. (Strategiegruppe als Rahmen)

#### 1.2

Maßnahmen auf regionaler Ebene und außerhalb der Strategiegruppe sollten nur in Einzelfällen zum Tragen kommen, wenn ihre Effektivität vorher geprüft und/oder nachgewiesen werden kann. (Anderes nur wenn effektiv)

#### 1.3

Gemeinsam mit der Strategiegruppe sollte überlegt werden, welche anderen BündnispartnerInnen – außerhalb des Ministeriums – für die Stärkung von Globalem Lernen

---

<sup>34</sup> Diese Empfehlungen richten sich zwar an den Auftraggeber der Studie, die Südwind Agentur, gelten aber gleichermaßen für alle anderen NGOs, die im Bereich des Globalen Lernens tätig sind.

im formalen Bildungswesen angesprochen werden könnten, wie neue Bildungsallianzen, AnsprechpartnerInnen in der Wirtschaft. (Neue Bündnisse prüfen)

## 2. Aus- und Fortbildung

### 2.1

Die Südwind Agentur sollte die Strategieguppe Globales Lernen auffordern, koordinierte Maßnahmen hinsichtlich der Ausbildung von LehrerInnen zu erarbeiten und Eckpunkte für die Unterstützung dieser Maßnahmen auf der Ebene einzelner NGOs zu definieren. (Ausbildung strategisch angehen)

### 2.2

Am Globalen Lernen interessierte NGOs sollten im gemeinsamen Interesse das Strategiepapier der Strategieguppe in ihren Kontakten Richtung Pädagogische Hochschulen und Universitäten besser nutzen. (Strategie nutzen)

### 2.3

Die Südwind Agentur sollte ihr vielfältiges Fortbildungsangebot im Hinblick auf Globales Lernen und globale Themen erhalten und stärken. (Fortbildungsangebot stärken)

### 2.4

Fortbildungsangebote des Globalen Lernens sollten an den Qualitätskriterien des Globalen Lernens orientierte Angebote sein sowie die Kriterien wirksamer Fortbildung erfüllen. (Qualität für Fortbildungsangebote)

## 3. Lehrpläne

Die Südwind Agentur sollte die im „Global Curriculum Project“ begonnene Verknüpfung von Lehrplänen einzelner Unterrichtsfächer mit Globalem Lernen weiterführen und die Lehrplananalysen mit einem Vorspann zu Globalem Lernen als gebündeltes Dokument zur Verfügung stellen (Online). Die Nutzbarkeit für LehrerInnen, andere NGOs, FachdidaktikerInnen, usw. könnte damit wesentlich erhöht werden, insgesamt würde eine solche Maßnahme zur Stärkung von Globalem Lernen beitragen. („Global Curriculum“ Projektergebnisse teilen)

## 4. Materialien

Materialien stellen die von LehrerInnen am häufigsten genutzte Ressource in diesem Zusammenhang dar.

### 4.1

Pädagogische Materialien sollten verstärkt entlang anerkannter Qualitätskriterien für Pädagogische Materialien des Globalen Lernens entwickelt resp. eingesetzt werden. (Qualität für Materialien)

### 4.2

Neue Entwicklungen im Bereich Unterrichtsmaterialien (Stichwort: Neuerfindung des Schulbuchs durch Apple) spannen neue Möglichkeiten auf, deren Einsatzmöglichkeiten geprüft werden sollten. (Schulbuch neu prüfen)

## 5. Interne und externe Unterstützungsangebote

### 5.1

Bezüglich ReferentInnen sollte von den Anbietern darauf geachtet werden, dass ein hoher Qualitätsanspruch sichergestellt wird (altersgerechte Umsetzung plus Aktualität) und dass es zu keinerlei Überwältigung der Kinder / Jugendlichen kommt („Beutelsbacher Konsens“). (Qualität der ReferentInnen)

## 5.2

Als ausbaufähiges Unterstützungssystem können Arbeitsgemeinschaften (ARGEs) zu Globalem Lernen gelten, die in Kooperation von Pädagogischen Hochschulen und regionalen NGOs angeboten werden können. Es sollte geprüft werden, ob und wie wenigstens eine solche ARGE pro Bundesland aufgebaut werden kann. (ARGEs)

## 6. Leitbild / Schulprofil

Es sollte daran gearbeitet werden, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen „Globales Lernen“ als zentralen Punkt im Profil von einigen Pilotschulen zu verankern, die dann als Modell bekannt gemacht werden könnten. (Pilotschulen zu Globalem Lernen)

## 7. Schulleitung

SchulleiterInnen sollten als wichtige Ansprechgruppe für Globales Lernen definiert werden. Die Erfahrungen von Baobab sollten eingeholt und geprüft werden, ob die Südwind Agentur auf dieser Basis Maßnahmen für diese Zielgruppe entwickeln kann. (SchulleiterInnen wichtig)

Die regionale Struktur der Südwind Agentur und ihrer PartnerInnen könnte hierfür eine gute Basis bilden.

## 8. Kollegium

Um über einzelne engagierte LehrerInnen hinaus neue LehrerInnen oder auch das gesamte Kollegium zu erreichen, sollte ein NGO-überspannendes Angebot für SCHILF-Veranstaltungen ausgearbeitet werden. (SCHILF-Angebote)

## 9. Dialoggruppe weiterentwickeln

### 9.1

Der Aufbau eines Netzwerkes von LehrerInnen, die zu Globalem Lernen arbeiten (wie z. B. für Kulturvermittlung) in Zusammenarbeit von mehreren NGOs wäre sinnvoll, mit dem Ziel, an jeder Schule eine Kontaktperson / Ansprechperson für Globales Lernen zu etablieren. (Netzwerkbildung)

### 9.2

Der Altersstruktur der erreichten LehrerInnen sollte genug Aufmerksamkeit geschenkt werden. Deswegen wird empfohlen, während eines Zeitraums von 3-6 Monaten bei allen von der Südwind Agentur organisierten / mitgestalteten Veranstaltungen über die Feedbackbögen auch Informationen über das Alter der teilnehmenden LehrerInnen einzuholen und diese Ergebnisse entsprechend auszuwerten. (Altersstruktur prüfen)

Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer und Dr. Jean-Marie Krier

beide KommEnt, [www.komment.at](http://www.komment.at)

Juli 2012

## 11. Anhang

Siehe separate Datei