



WELT-KLASSE
UNTERRICHTEN



Baseline Study (Basisstudie) zum Projekt „World-Class Teaching“

Jänner 2014

Beauftragt durch die Südwind Agentur

AutorInnen:

Dr.ⁱⁿ Heidi Grobbauer, Dr. Jean-Marie Krier,
beide KommEnt Salzburg, www.komment.at

komment



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.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|--------|--|----|
| 0. | Zusammenfassung / Executive Summary | 5 |
| 1. | Auftrag, Gegenstand, Ziele und Fragestellungen der Studie | 9 |
| 1.1. | Auftrag und Gegenstand | 9 |
| 1.2. | Ziele der Studie | 9 |
| 1.3. | Fragestellungen der Studie | 9 |
| 2. | Methodik der Studie..... | 10 |
| 2.1. | Dokumentenanalyse..... | 10 |
| 2.2. | Online-Befragung von LehrerInnen | 10 |
| 2.3. | Gruppen-Interviews | 11 |
| 2.4. | Telefon-Interviews | 12 |
| 2.5. | Ausarbeitung der Studie | 13 |
| 3. | Ausgangspunkt Online-Befragung..... | 13 |
| 4. | Zum Rahmen der Studie | 15 |
| 4.1. | Was ist Globales Lernen? | 15 |
| 4.2. | Einblicke in die Praxis des Globalen Lernens in Österreich | 17 |
| 4.2.1. | Ergebnisse aus der Online-Befragung..... | 17 |
| 4.2.2. | Ergebnisse aus den Gruppeninterviews | 22 |
| 4.3. | Möglichkeiten & Ansprüche: Zur Vorbereitung auf die „Weltgesellschaft“ ... | 23 |
| 5. | Zugänge des Globalen Lernens: eine internationale Bestandsaufnahme ... | 24 |
| 5.1. | Themenorientierter Zugang | 25 |
| 5.2. | Lehrplanorientierter Zugang | 25 |
| 5.3. | Konzeptorientierter Zugang | 26 |
| 5.4. | Kompetenzorientierter Zugang | 29 |
| 5.5. | Vergleichender Überblick | 32 |
| 5.6. | Zusammenfassung / Schlussfolgerungen..... | 35 |
| 6. | Fachbezug zwischen Theorie und Praxis | 35 |
| 6.1. | Fachbezug in der LehrerInnen-Praxis | 35 |
| 6.1.1. | Ergebnisse aus der Online-Befragung..... | 35 |
| 6.1.2. | Ergebnisse aus den Gruppeninterviews | 37 |
| 6.2. | Fachbezug aus ExpertInnen-Sicht..... | 38 |
| 6.3. | Zusammenfassung / Schlussfolgerungen..... | 42 |
| 7. | Pädagogische Materialien zwischen Theorie und Praxis..... | 43 |
| 7.1. | Pädagogische Materialien in der LehrerInnen-Praxis..... | 43 |
| 7.1.1. | Ergebnisse aus der Online-Befragung..... | 43 |
| 7.1.2. | Ergebnisse aus den Gruppeninterviews | 46 |
| 7.2. | Pädagogische Materialien aus ExpertInnen-Sicht | 47 |

| | | |
|--------------------|--|----|
| 7.3. | Zusammenfassung / Schlussfolgerungen..... | 49 |
| 8. | Der Beitrag des Lehrplans zwischen Theorie und Praxis | 50 |
| 8.1. | Der Beitrag des Lehrplans in der LehrerInnen-Praxis..... | 50 |
| 8.2. | Der Beitrag des Lehrplans aus ExpertInnen-Sicht..... | 50 |
| 8.3. | Zusammenfassung / Schlussfolgerungen..... | 52 |
| 9. | Der Beitrag der Didaktik zwischen Theorie und Praxis..... | 53 |
| 9.1. | Der Beitrag der Didaktik in der LehrerInnen-Praxis | 53 |
| 9.1.1. | Ergebnisse aus der Online-Befragung..... | 53 |
| 9.1.2. | Ergebnisse aus den Gruppeninterviews | 54 |
| 9.2. | Der Beitrag der Didaktik aus ExpertInnen-Sicht | 55 |
| 9.3. | Zusammenfassung / Schlussfolgerungen..... | 56 |
| 10. | Zusätzliche Unterstützungsangebote zwischen Theorie und Praxis..... | 57 |
| 10.1. | Zusätzliche Unterstützungsangebote in der LehrerInnen-Praxis | 57 |
| 10.2. | Zusätzliche Unterstützungsangebote aus ExpertInnen-Sicht | 57 |
| 10.3. | Zusammenfassung / Schlussfolgerungen..... | 58 |
| 11. | Blicke in die Zukunft | 59 |
| 11.1. | Wünsche / Bedürfnisse aus der LehrerInnen-Praxis | 59 |
| 11.2. | Zur Schul- und Unterrichtsentwicklung | 61 |
| 11.2.1. | Zentrale Aspekte | 61 |
| 11.2.2. | Die nächsten 3 Schritte | 62 |
| 11.3. | Sonstiges..... | 63 |
| 11.4. | Zusammenfassung / Schlussfolgerungen..... | 64 |
| 12. | Perspektivenwechsel: Politische Bildung und der Fachbezug..... | 65 |
| 12.1. | Politische Bildung und Deutschunterricht | 65 |
| 12.2. | Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht | 67 |
| 12.3. | Unterrichtsfach Biologie und Umweltkunde | 68 |
| 12.4. | Unterrichtsfächer Bildnerische Erziehung/Werken und Musikerziehung | 69 |
| 12.5. | Zusammenfassung / Schlussfolgerungen..... | 70 |
| 13. | Schlussbetrachtungen | 72 |
| 13.1. | Globales Lernen allgemein | 72 |
| 13.2. | Globales Lernen und Bezüge zum Fachunterricht..... | 72 |
| 13.3. | Möglichkeiten der Verknüpfung von Globalem Lernen und Fachunterricht .. | 74 |
| Anhänge | | |
| | Anhang 1: Online-Fragebogen | 77 |
| | Anhang 2: Gruppeninterviews: Leitfaden..... | 82 |
| | Anhang 3: Gruppeninterviews: Liste der TeilnehmerInnen..... | 83 |
| | Anhang 4: Telefoninterviews: Leitfaden..... | 84 |
| | Anhang 5: Telefoninterviews: GesprächspartnerInnen..... | 87 |
| | Anhang 6: Literaturliste für die internationale Recherche (Kapitel 5)..... | 88 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Online-Befragung: Alter und Geschlecht der TeilnehmerInnen..... | 13 |
| Tabelle 2: Online-Befragung: Schultyp | 14 |
| Tabelle 3: Online-Befragung: Dienstalter..... | 14 |
| Tabelle 4: Online-Befragung: Erfahrung mit Arbeit zu globalen Inhalten | 15 |
| Tabelle 5: Globales im Unterricht: Häufigkeit..... | 17 |
| Tabelle 6: Globales im Unterricht: Kontext | 18 |
| Tabelle 7: Globales im Unterricht: Themen / Inhalte..... | 19 |
| Tabelle 8: Globales im Unterricht: good practice-Beispiele | 20 |
| Tabelle 9: Globales im Unterricht und Globales Lernen | 21 |
| Tabelle 10: Die 20 Themenbereiche des Orientierungsrahmens..... | 31 |
| Tabelle 11: Zugänge des Globalen Lernens zum Unterricht: Überblick..... | 33 |
| Tabelle 12: Wichtigkeit übergeordneter Bezüge | 36 |
| Tabelle 13: Online-Befragung: unterrichtete Fächer..... | 37 |
| Tabelle 14: Online-Befragung: Anforderungen an Materialien (offen) | 43 |
| Tabelle 15: Online-Befragung: Anforderungen an Materialien (geschlossen)..... | 44 |
| Tabelle 16: Online-Befragung: Bewertung der Qualitätskriterien..... | 44 |
| Tabelle 17: Online-Befragung: Gewünschte Materialien | 45 |
| Tabelle 18: Online-Befragung: Informationsstand der LehrerInnen | 45 |
| Tabelle 19: Online-Befragung: Bewertung der Qualitätskriterien im Vergleich | 49 |
| Tabelle 20: Online-Befragung: Genutzte Hilfsmittel..... | 53 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Orientierungsrahmen Globale Entwicklung: 11 Kernkompetenzen..... | 30 |
|---|----|

Verzeichnis der Abkürzungen

| | |
|------|--|
| AHS | Allgemeinbildende Höhere Schule |
| BMHS | Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen |
| k.A. | keine Angabe |
| NMS | Neue Mittelschule |

0. Zusammenfassung / Executive Summary

Die vorliegende Studie ist eingebettet in das von der EU geförderte Projekt „World-Class Teaching“, bei dem von 2013-2015 Organisationen aus 4 Ländern (Großbritannien, Polen, der Slowakei und Österreich) zusammenarbeiten.

Als Ziel der Studie wurde seitens des Auftraggebers, der Südwind Agentur, der Wunsch formuliert, zu Beginn des genannten Projekts eine Bestandsaufnahme zu machen und dadurch Hinweise für die weitere Ausgestaltung des Projekts, i.S. von Ideenpool einerseits und Nachjustierungsanregungen andererseits, zu erhalten (Kapitel 1).

Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, wie Globales Lernen in den einzelnen Schulfächern zum Tragen kommen kann. Im Projekt sind dafür 5 Fächer(bündel) definiert, die auch im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen, nämlich Deutsch, Englisch, Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Kunst und Bildnerische Erziehung sowie Biologie und Umweltkunde.

Bei der Studie wurden die folgenden Instrumente eingesetzt (mehr Details bieten die Kapitel 2 und 3):

- eine Dokumentenanalyse inkl. einer ausgedehnten Internet-Recherche,
- eine Online-Befragung von im Globalen Lernen engagierten LehrerInnen (hieran haben sich 51 Personen beteiligt),
- Gruppeninterviews mit 5 Projekt-Arbeitsgruppen von LehrerInnen und ausgewählten ExpertInnen, sowie
- Telefoninterviews mit 5 ExpertInnen aus Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die jeweils einen ganz spezifischen Fachbezug einbringen konnten.

Im Kapitel 4 wird der Rahmen aufgespannt, in den sich die Studie einfügt.

Dazu gehören die in Österreich gängigen Definitionen des Globalen Lernens genauso wie ein erster Überblick darüber, welche Unterrichts-Aktivitäten LehrerInnen darunter verstehen, wenn sie von Globalem Lernen sprechen. Hier wird die in der Praxis anzutreffende Vielfalt beschrieben und verschiedene good practice-Beispiele vorgestellt. Dies wird durch ExpertInnen-Meinungen darüber ergänzt, welche Aspekte als besonders wichtig für die Vorbereitung von SchülerInnen auf die so genannte Weltgesellschaft gelten können.

Das Kapitel 5 bietet eine auf Internet-Recherchen basierte internationale Bestandsaufnahme über unterschiedliche Zugänge des Globalen Lernens zum Unterricht. Es werden dabei 4 Zugänge unterschieden, die beschrieben und dann miteinander verglichen werden: die Orientierung an Themen, am Lehrplan, an bestimmten Konzepten und an erstrebenswerten Kompetenzen.

Eine solche Zusammenschau eignet sich dazu, zu Beginn eines Projekts wie „World Class Teaching“ grundsätzliche Überlegungen anzustellen. Hierbei geht es nicht um

„richtig oder falsch“, sondern um strategische Entscheidungen, die sich einerseits in das Profil der Organisation einfügen müssen, aber auch die nationalen Bedingungen des jeweiligen Bildungssystems möglichst gut aufgreifen sollen.

Kapitel 6 geht der Frage nach, wie Globales Lernen und Fachbezug zusammenspielen.

Dabei zeigt sich, dass jedes Fach seine ganz besonderen Spezifika bietet, so dass grundsätzlich Globales Lernen in vielfältigen Fachzusammenhängen resp. thematischen Schwerpunkten eingebunden sein kann. Für LehrerInnen sind diese eher auf einer sehr konkreten, unterrichtsnahen Ebene angesiedelt (wie z.B. literarische Gattungen im Deutschunterricht oder Design und Materialkunde im Kunstunterricht). Bei den befragten ExpertInnen scheint es auf einer etwas übergeordneten Ebene darum zu gehen, allgemeinere Aspekte herauszuarbeiten, die dann über einzelne Fächer hinweg zum Tragen kommen können, wie z.B. das Thema der Mehrsprachigkeit in all seinen Facetten (in allen Sprachfächern) oder auch der generelle Anspruch, alle relevanten Inhalte aus einer globalen Perspektive heraus zu denken.

Es wird seitens der befragten ExpertInnen als wichtig erachtet, dass in Schulbüchern Anknüpfungspunkte zum Globalen Lernen geboten werden und dass pädagogische Materialien möglichst fachspezifisch erstellt / dargeboten werden. Eine stärkere Anbindung des Globalen Lernens an bzw. Einbettung in den aktuellen Kompetenzdiskurs wird mit einiger Skepsis betrachtet.

Im Kapitel 7 wird die Frage gestellt, welche Art von pädagogischen Materialien LehrerInnen für Globales Lernen brauchen.

Dabei scheint es für LehrerInnen drei wesentliche Anforderungen in diesem Zusammenhang zu geben, nämlich Aktualität, eine attraktive Aufmachung und die vielseitige Einsetzbarkeit. Inhaltlich werden vor allem didaktische Vorschläge zur Reflexion sowie die Vorstellung alternativer Denkmodelle sehr geschätzt. Formal betrachtet gibt es eine sehr starke Fokussierung auf visuelle Reize und entsprechend anregende Materialien (Filme, Karten, Fotos, etc.).

Bei den ExpertInnen wird zusätzlich noch dem Aspekt der Kontroversität (auch unbequeme Fragen, Widersprüche nicht unter den Teppich kehren) ein hoher Stellenwert eingeräumt.

LehrerInnen geben zu, dass ihr Informationsstand zu bestehenden Materialien in diesem Zusammenhang durchaus besser sein könnte, was für AkteurInnen in diesem Feld eine ernst zu nehmende Herausforderung darstellt. An Materialien gekoppelte Fortbildungsangebote für LehrerInnen könnten hier eine zentrale Rolle spielen.

Das Kapitel 8 widmet sich den Zusammenhängen zwischen Globalem Lernen und dem Lehrplan. Seine Bedeutung für ihr konkretes pädagogisches Handeln wird von den befragten LehrerInnen eher zurückhaltend bewertet. In der konkreten Realität vieler LehrerInnen mag es durchaus so sein, dass Fachbezüge vor allem als über die Schulbücher vermittelt wahrgenommen werden und damit der Lehrplan eher in den Hintergrund tritt.

Auf Ebene der ExpertInnen werden grundlegendere Fragen thematisiert, die es zur Position des Globalen Lernens in diesem Zusammenhang gibt. Dabei wird Globales Lernen unterschiedlich gesehen, nämlich

- als neue, bereichernde Perspektive in den bestehenden Schulfächern,
- als eigenes Unterrichtsprinzip,
- als Weiterentwicklung / Erweiterung eines bereits bestehenden Unterrichtsprinzips, wie „Entwicklungspolitische Bildung“ oder „Politische Bildung“, und,
- zumindest auch in einem Fall, als eigenes Fach.

In diesem Zusammenhang kann davon ausgegangen werden, dass die europäische Dimension in Zukunft wichtiger werden wird (vgl. z.B. Referenzrahmen für Sprachen) und deshalb heute schon mitbedacht werden sollte.

Das Kapitel 9 beschäftigt sich mit dem Beitrag der Didaktik zum Globalen Lernen. Viele LehrerInnen halten Angebote von NGOs in diesem Zusammenhang für sehr hilfreich, einige unterstreichen auch die Notwendigkeit von flexibleren organisatorischen Settings, welche traditionelle Vorgaben hinter sich lassen, wie z.B. Teamteaching, fächerübergreifender Unterricht, projektartige Strukturen. Seitens vieler LehrerInnen wurde beklagt, dass es schwierig sei, „etwas Passendes“ zu finden, dass also sehr oft eine Adaptierung von Material oder eine Aufbereitung von Quellen (wie z.B. einem aktuellen Zeitungsausschnitt) nötig sei. Gewünscht wurden statt schnell veraltenden Materialien eher „Rezepturen“: Diese sollten beschreiben, wie sich auf der Grundlage von unterschiedlichem Ausgangsmaterial mit wenigen, leicht nachvollziehbaren und einfach umsetzbaren Schritten zu attraktiven Lernerfahrungen im Sinne des Globalen Lernens kommen lässt. Auf einer übergeordneten Rolle scheint es für die befragten ExpertInnen durchaus anstrengenswert, an einer verbesserten Vernetzung von FachdidaktikerInnen, SchulbuchautorInnen und ExpertInnen des Globalen Lernens zu arbeiten (im Rahmen von Tagungen, regelmäßigen Treffen, usw.).

Das Kapitel 10 beleuchtet die Frage sinnvoller zusätzlicher Unterstützungsangebote für LehrerInnen im Kontext des Globalen Lernens.

Seitens der ExpertInnen (die LehrerInnen wurden hierzu nicht befragt, da die Frage als nachrangig betrachtet worden war) gab es bei dieser Frage einen starken Fokus auf die Notwendigkeit von Angeboten zu Globalem Lernen in der Aus- und Fortbildung für LehrerInnen, in welcher Form auch immer (Ausbildung selbst, Lehrgänge, SCHILF / SCHÜLF¹). Parallel dazu sollte es Angebote geben, welche die Ergebnisse dieser Aktivitäten unterstützen und absichern können, wie z.B. Materialien-/Ideen-Pools im Internet oder auch LehrerInnen-Netzwerke.

Das Kapitel 11 fasst die Fragen nach Wünschen an die Zukunft und notwendigen Schritten zusammen.

¹ Schulinterne LehrerInnen-Fortbildung bzw. schulübergreifende LehrerInnen-Fortbildung

Dabei wurden in der Mehrzahl der Fälle viele der schon früher diskutierten Aspekte noch einmal neu aufgegriffen. An zusätzlich neuen, tatsächlich weiterführenden Punkten werden zwei denkbare strategische Stoßrichtungen thematisiert, nämlich einmal die mögliche Verankerung des Globalen Lernens in Schulprofilen und andererseits die stärkere Vernetzung von Globalem Lernen und Politischer Bildung auf wissenschaftlicher, akademischer Ebene.

Es wurde auch darauf aufmerksam gemacht, dass die kommende Zentralmatura für das Engagement von LehrerInnen in Richtung Globales Lernen möglicherweise gravierende Konsequenzen haben wird, über die es nachzudenken gilt.

Das Kapitel 12 bringt noch einmal einen ganz neuen Blick auf die in der Studie behandelten Fragen.

Dabei wird die im Globalen Lernen zentrale Methode des Perspektivenwechsels angewandt, indem die gleichen Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen des Fachbezugs für die politische Bildung gestellt werden.

Dazu werden einige Fachbeiträge analysiert, die sich der Frage widmen, welchen Beitrag einzelne Unterrichtsfächer zu politischer Bildung leisten können und welche Schnittstellen FachdidaktikerInnen und LehrerInnen dafür sehen. Die Analyse der Beiträge zu jenen Unterrichtsfächern, die in der vorliegenden Studie im Fokus stehen (Deutsch, Englisch, Biologie und künstlerische Fächer), gibt auch Hinweise für das Globale Lernen.

Im abschließenden Kapitel 13 werden die zentralen Fragen der Studie noch einmal beleuchtet: Was ist Globales Lernen? Welche Bezüge zum Fachunterricht gibt es? Welche Möglichkeiten gibt es, Globales Lernen und Fachunterricht zu verknüpfen? Hier werden die Ergebnisse aus den einzelnen Kapiteln zusammengeführt und weiter verdichtet.

Dr.ⁱⁿ Heidi Grobbauer und Dr. Jean-Marie Krier
beide KommEnt, www.komment.at
Januar 2014

1. Auftrag, Gegenstand, Ziele und Fragestellungen der Studie

1.1. Auftrag und Gegenstand

Die Südwind Agentur in Wien beauftragte KommEnt Anfang Juni 2013 mit einer Basis-Studie (Bestandsaufnahme) der Wünsche und Bedürfnisse von LehrerInnen am Schnittpunkt von Fachunterricht und Globalem Lernen. Die Studie ist eingebettet in das EU-Projekt „World-Class Teaching“, bei dem von 2013-2015 Organisationen aus 4 Ländern zusammenarbeiten. Neben der Südwind Agentur sind dies das Centre for Citizenship Education – CCE (Polen), das Leeds Development Education Centre (UK) und People in Peril (Slowakei).

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, zu Beginn des genannten „World Class Teaching“-Projekts eine Bestandsaufnahme zu machen und dadurch Hinweise für die weitere Ausgestaltung des Projekts, i.S. von Ideenpool einerseits und Nachjustierungsanregungen andererseits, zu erhalten.

Die Studie versucht, auf einem Literaturstudium aufbauend und mit Hilfe von empirischen Erhebungen im Feld die gewünschten Hinweise aus einer Kombination von konkreten Praxiserfahrungen / Bedürfnissen von LehrerInnen einerseits und theoriebasierten Aussagen ausgewiesener ExpertInnen andererseits zu gewinnen. Sie versteht sich nicht als wissenschaftliche Studie mit dem Ziel der Gewinnung verallgemeinerbarer abstrakter Erkenntnisse.

1.3. Fragestellungen der Studie

Die grundlegende Idee war, die zentralen Fragestellungen der Studie in allen Projekt-Ländern gleich zu stellen und mit den gleichen Methoden beantworten zu lassen. Als zentrale Fragen wurden die folgenden drei formuliert:

F1: “What is Global Learning?”

F2: “To what extent is there a need to include GL systematically in subject teaching? (is there an added value of having GL approach included)“

F3: “To what extent is there a possibility to include GL systematically in subject teaching? (is it practically feasible)“

Für die fachunterrichtlichen Aspekte greift die Studie 5 Fächer(bündel) heraus, denen eine mehr oder weniger große Affinität zum Globalen Lernen zugesprochen wird, und die als solche im Design des Projekts „World Class Teaching“ eine wichtige Rolle spielen. Dabei wurde bewusst versucht, über die in diesem Zusammenhang traditionell immer stark vertretenen Fächerkombinationen wie Geographie /

Wirtschaftskunde oder Religion / Ethik hinauszugehen. Die ausgewählten Fächer(bündel) sind:

- Deutsch,
- Englisch,
- Kunstfach,
- Biologie und Umweltkunde, sowie
- Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung.

Neben den obigen Fragen sollten, aufbauend auf der Studie „Global Responsibility: Studie zur Stärkung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem“², die Bedürfnisse / Wünsche von LehrerInnen in 4 zentralen Dimensionen weiter analysiert werden, nämlich in Bezug auf

- pädagogische Materialien,
- Curriculum / Lehrplan,
- Didaktik, sowie
- interne und externe Unterstützungsangebote.

Dabei sollte vor allem dem Aspekt der Materialien eine hohe Bedeutung eingeräumt werden (Priorität 1). Die Aspekte „Curriculum/Lehrplan“ sowie „Didaktik“ sollten weniger Aufmerksamkeit bekommen (Priorität 2), „Unterstützungsangebote“ wurden für den vorliegenden Zweck als am wenigsten wichtig angesehen (Priorität 3).

2. Methodik der Studie

Im Rahmen der Studie kamen die folgenden Methoden zum Einsatz:

2.1. Dokumentenanalyse

Um den Rahmen der Studie aufzuspannen wurde eine eingehende Internet-Recherche zu internationalen Erfahrungen im Bereich des Zusammenspiels von Globalem Lernen und Fachunterricht durchgeführt. Die diesbezüglichen Ergebnisse finden sich im Kapitel 5.

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 einen Teil ihrer E-Mail Adressen von LehrerInnen zur Verfügung. Dabei wurde darauf geachtet, dass alle Regionen Österreichs und – mit Ausnahme der Volksschule – auch alle Schultypen vertreten waren.³

² 2012 von KommEnt für die Südwind Agentur erstellt und von dieser publiziert

³ Weil im Mittelpunkt der Studie der Fachbezug steht, wurden die Volksschulen bewusst ausgeklammert.

Am 3. Oktober wurde die Einladung zur Teilnahme an der Befragung an 447 E-Mail-Adressen verschickt. Eine erste Erinnerungsmail wurde am 14. Oktober, eine zweite am 21. Oktober 2013 verschickt.

Der Fragebogen, der mit dem Online-Tool www.surveymonkey.de realisiert wurde, war bis zum 25. Oktober 2013, also insgesamt 22 Tage online erreichbar. Der Fragebogen ist im Anhang 1 wiedergegeben.

Am Ende der Laufzeit hatten sich 55 Personen beteiligt, von denen 51 Fragebögen in die Auswertung übernommen werden konnten.⁴

Das entspricht einer Rücklaufquote von 11,4%. Dieser Rücklauf lag im Bereich des zu Erwartenden, hatten sich doch bei einer Online-Befragung, die im Auftrag der Südwind Agentur 2012 im Rahmen der Studie „Global Responsibility. Studie zur Stärkung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem“⁵ durchgeführt worden war, 12,4% der angeschriebenen LehrerInnen beteiligt.

2.3. Gruppen-Interviews

Im Rahmen des EU-geförderten Projekts „World Class Teaching“ wurden von der Südwind Agentur 5 LehrerInnen-Gruppen initiiert, die bis Projektende zusammen arbeiten und in dieser Zeit neue Materialien an der Schnittlinie von Globalem Lernen und Fachbezug erstellen sollen.

Mit 4 dieser Gruppen konnten bei ihrem ersten Zusammentreffen Gruppeninterviews durchgeführt werden. Diese fanden wie folgt statt:

- AG Deutsch: am 6. September 2013 in Wien,
- AG Englisch: am 25. November 2013 in Wien,
- AG Kunst: am 11. Dezember 2013, in Wien, sowie
- AG Biologie: am 12. Dezember 2013, in Graz.

Die Gespräche wurden entlang eines den Gruppen im Vorhinein nicht bekannten Leitfadens geführt und dauerten zwischen 60 und 75 Minuten. Der Leitfaden ist im Anhang 2 wiedergegeben. Die Liste der TeilnehmerInnen an diesen Gruppeninterviews findet sich im Anhang 3.

Die Interviews fanden alle ohne Beteiligung der für die Koordination der jeweiligen Arbeitsgruppe zuständigen Südwind-Mitarbeiterin statt. In 3 der 4 Fälle war das Gruppeninterview sozusagen der Startschuss für die Gruppenarbeit, da das Interview zu Beginn des ersten regulären Treffens der AG stattfand (Bestandsaufnahme zum erstmöglichen Zeitpunkt). Im Falle der AG Biologie fand das Interview am Ende des ersten Treffens, nach rund 3 Stunden gemeinsamer Arbeit, statt.

⁴ Die anderen 4 Personen hatten nur kurz in den Fragebogen „hineingeschnuppert“ und die Beantwortung nach einigen wenigen Fragen wieder abgebrochen.

⁵ Im Folgenden abgekürzt als Global Responsibility-Studie.

Das für den 15. Oktober 2013 geplante Interview mit der AG Geschichte in Vorarlberg kam leider nicht zu Stande. Grund hierfür war die Tatsache, dass zum angepeilten Zeitpunkt nur zwei LehrerInnen eine Zusage für ihr Kommen gegeben hatten. Im Laufe des Tages fiel dann auch die zweite Person noch aus. Ersatzweise wurde daraufhin ein Telefoninterview mit der „anwesenden“ Lehrerin durchgeführt. Die Fragen orientierten sich am Leitfaden für die Gruppeninterviews. Das Interview gestaltete sich nicht ganz einfach, da es eigentlich um eine Perspektive aus dem Blickwinkel Geschichte / Sozialkunde / Politische Bildung hätte gehen sollen, die interviewte Lehrerin aber keines dieser Fächer unterrichtet. Dieses Interview dauerte 43 Minuten.⁶

2.4. Telefon-Interviews

Mittels Telefoninterviews sollte weiters die Perspektive von ExpertInnen in die Studie integriert werden. Ausgewählt wurden dazu FachdidaktikerInnen von verschiedenen Universitäten sowie Lehrende an Pädagogischen Hochschulen, die entweder einen Bezug zu Globalem Lernen aufweisen oder sich in ihrem Fach auch mit der Verbindung zu politischer Bildung auseinandergesetzt haben.

Auftragnehmer und Auftraggeber waren sich einig, dass dieses Mal der Kreis dieser ExpertInnen über den ansonsten öfters befragten engen Kreis jener wenigen Personen, die in und um die Strategieguppe Globales Lernen einen großen Teil des Diskurses der letzten Jahre bestreiten, hinausgehen sollte.

Dazu wurde in einem ersten Schritt eine intensive Internet-Recherche durchgeführt, die zum Ziel hatte, neue potenzielle InterviewpartnerInnen, die sich auf die eine oder andere Art im Umfeld des Globalen Lernens schon ausgewiesen haben, zu identifizieren. Dabei wurde besonderer Wert auf eine starke Schulfach-bezogene Perspektive gelegt, mit Fokus auf die im Rahmen des Projekts bearbeiteten 5 Fächer Deutsch, Englisch, Geschichte & Sozialkunde, Biologie und Kunst.

Aus einer ersten Liste wurden vom Auftraggeber 25 Personen als grundsätzlich interessant ausgewählt, von denen 15 zwecks Fixierung eines Interview-Termins angeschrieben wurden. Da es hierauf (auch nach einer Erinnerungs-Mail rund eine Woche später) nur 2 Antworten gab, wurden alle Personen noch einmal telefonisch kontaktiert und um einen Termin gebeten.

Letztlich sind 5 Telefon-Interviews auch wirklich zustande gekommen. Jedes der oben genannten 5 Fächer(bündel) ist durch ein solches ExpertInnen-Interview abgedeckt.

Das, was als Erweiterung des Erfahrungshorizontes durch Einbeziehung „neuer“ ExpertInnen-Meinungen gedacht war, erwies sich in diesem Falle als große Hürde.

⁶ In den nachfolgenden Kapiteln sind Hinweise auf das „Gruppeninterview Geschichte“ also mit einer gewissen Vorsicht zu genießen, da es sich hierbei um Einschätzungen aus einem Einzelinterview handelt, ohne dass es die Möglichkeit des Korrektivs durch die Gruppe gegeben hätte.

Die Interviews wurden an Hand eines Gesprächsleitfadens geführt, der den Personen rund eine Woche vor dem Termin zugeschickt worden war. Dieser Leitfaden ist im Anhang 4 wiedergegeben. Die 5 Interviews fanden zwischen dem 7. und dem 29. November 2013 statt und dauerten zwischen 29 und 45 Minuten (Mittelwert: 36 Minuten).⁷

2.5. Ausarbeitung der Studie

Auf der Grundlage der oben genannten Datenquellen wurde ein erster Entwurf der Studie verfasst (Erstfassung), der Anfang Januar 2014 dem Auftraggeber zur Kommentierung überlassen wurde. Unter Berücksichtigung dieses Feedbacks wurde die Studie in der vorliegenden Form fertig gestellt.

3. Ausgangspunkt Online-Befragung

Die 51 LehrerInnen, die an der Online-Befragung teilgenommen haben, bilden eine wichtige Wissensbasis für diese Studie, und sollen daher im Folgenden detaillierter beschrieben werden.

Rund 70% der TeilnehmerInnen sind Frauen, nur 30% Männer.

Das Durchschnittsalter der Gruppe beträgt 52,9 Jahre (Männer: 55,9, Frauen: 51,6). Die Altersgruppe der unter 40-Jährigen ist kaum vertreten (nur 4 von 51 Personen), die Altersgruppe der über 50-Jährigen stellt mehr als zwei Drittel aller Antworten (35 von 51 Personen).

Tabelle 1: Online-Befragung: Alter und Geschlecht der TeilnehmerInnen

| Altersgruppe | männlich | weiblich | k.A. | Gesamt |
|---------------------|-------------|-------------|------|-------------|
| bis 29 | - | 1 | | 1 |
| bis 39 | - | 3 | | 3 |
| bis 49 | 3 | 8 | | 11 |
| bis 59 | 7 | 16 | | 23 |
| über 60 | 5 | 7 | | 12 |
| k.A. | - | 1 | 1 | 1 |
| Gesamt | 15 | 36 | | 51 |
| Durchschnitt | 55,9 | 51,6 | | 52,9 |
| Median | 57 | 53 | | 55 |

Quelle: Online-Befragung, Fragen 15 und 16

Im Vergleich zur GesamtlehrerInnenschaft sind damit jüngere LehrerInnen hier unterrepräsentiert (bis 39: Gesamt: 24,8%, hier 7,8%), ältere hingegen eindeutig überrepräsentiert (ab 60: Gesamt: 41,8%, hier 68,6%).

Dies gilt es im Auge zu behalten, wenn im Folgenden immer wieder auf die Ergebnisse der Online-Befragung verwiesen wird.

⁷ Mehr Details dazu im Anhang 5.

Die gleiche Vorsicht ist auch mit Blick auf den Schultyp, in dem die LehrerInnen unterrichten, angebracht, da die AHS (mit knapp 57%) übermäßig stark vertreten ist.

Tabelle 2: Online-Befragung: Schultyp

| Schultyp | AHS | BMHS | NMS | andere | k.A. | Summe |
|----------|------|------|------|--------|------|-------|
| Anzahl | 29 | 9 | 7 | 5 | 1 | 51 |
| in % | 56,9 | 17,6 | 13,7 | 9,8 | 2,0 | 100,0 |

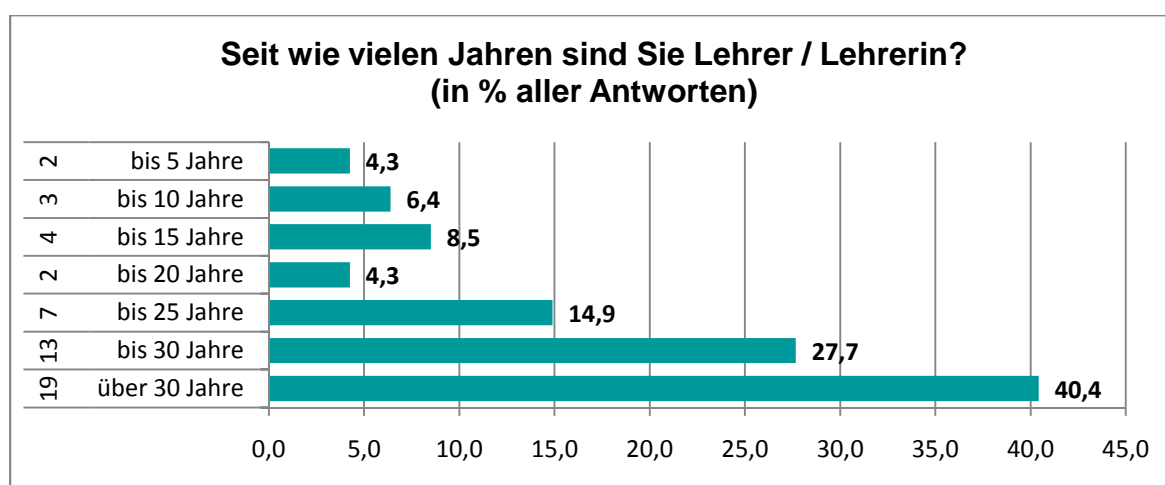
Quelle: Online-Befragung, Frage 18

Mit Blick auf zukünftige Studien ist diese Tatsache wichtig. Um zu Ergebnissen zu kommen, die für die „Südwind-LehrerInnen“ (also solche, die Südwind kennen und Südwind-Angebot in Anspruch nehmen) aussagekräftig sind, scheint die hier angewandte Form der Online-Befragung durchaus brauchbar und interessant zu sein.

Um allerdings zu Ergebnissen zu kommen, die für einen viel breiteren Teil der GesamtlehrerInnenschaft zutreffen, dazu reicht eine auf dem eigenen Adressen-Pool aufbauende Umfrage natürlich nicht. Hier sollte durchaus einmal in Richtung Umfrage durch ein klassisches Meinungs-/ Marktforschungsunternehmen nachgedacht werden.

Es versteht sich von selbst, dass die TeilnehmerInnen aufgrund ihres hohen Alters auch über einen beträchtlichen beruflichen Erfahrungsschatz verfügen. Mehr als 80% unterrichten schon seit mehr als 20 Jahren (Mittelwert: 26,6 Jahre), mehr als 40% schon seit mehr als 30 Jahren.

Tabelle 3: Online-Befragung: Dienstalter⁸

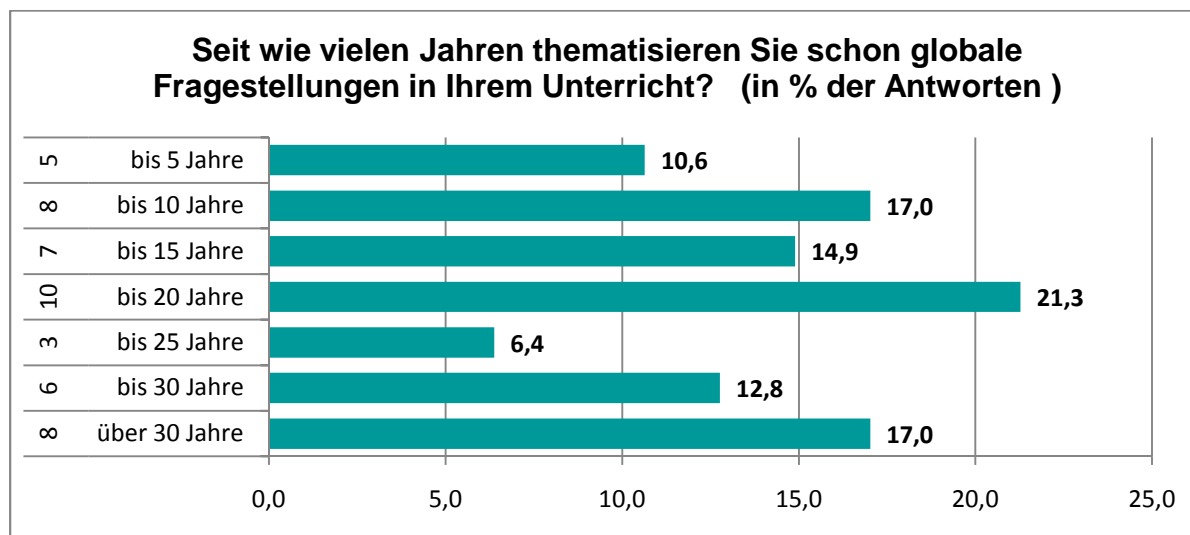


Quelle: Online-Befragung, Frage 17

⁸ Bei dieser und nachfolgenden, gleich aufgebauten Grafiken, sind am linken Rand die absoluten Antwortzahlen angegeben.

Parallel zu diesem hohen Dienstalter bearbeiten diese LehrerInnen natürlich auch schon seit vielen Jahren globale Fragestellungen in ihrem Unterricht. Von den 47 Personen, welche diese Frage beantwortet haben, tun die Hälfte dies schon seit mehr als 20 Jahren (Median: 20).

Tabelle 4: Online-Befragung: Erfahrung mit Arbeit zu globalen Inhalten



Quelle: Online-Befragung, Frage 1

Ein interessanter Blick eröffnet sich dann, wenn man das Dienstalter mit der Dauer der Erfahrung mit globalen Inhalten im Unterricht vergleicht.

Es zeigt sich dann nämlich, dass 20 der 47 LehrerInnen erst 10 Jahre (oder noch später) nach Dienstantritt mit der Thematisierung von globalen Fragestellungen begonnen hat, ja 8 sogar erst nach mehr als 20 Jahren im Dienst.

Jenseits dessen, dass dieser Sachverhalt die Tatsache widerspiegelt, dass globale Fragestellungen und Globales Lernen erst in den 1990er Jahren richtig aktuell geworden sind, ist dies auch ein starker Hinweis darauf, dass Globales Lernen im Laufe der Erstausbildung zum Lehrer / zur Lehrerin keinesfalls ausreicht. Daneben / Darüber hinaus braucht es immer auch entsprechende Angebote in der Fortbildung, da einige Personen erst zu einem späteren Zeitpunkt sich intensiver mit diesem Thema auseinandersetzen und ihren Weg zum Globalen Lernen finden werden.

4. Zum Rahmen der Studie

4.1. Was ist Globales Lernen?

Um den Rahmen der Studie genauer zu fassen, bietet sich zunächst einmal eine Definition des Gegenstands „Globales Lernen“ an.

Das BMUKK hat 2007 die Strategieguppe Globales Lernen mit der Entwicklung einer Strategie zur Stärkung von Globalem Lernen in Österreich beauftragt. Die

Strategie gibt Empfehlungen zur Stärkung von Globalem Lernen im formalen Bildungswesen und setzt auch auf eine verstärkte Berücksichtigung von Globalem Lernen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Erwachsenenbildung.

Die Einbindung möglichst vieler ExpertInnen und AkteurInnen aus verschiedenen pädagogischen Bereichen prägt den Prozess der Strategieentwicklung. In ihrem Strategiepapier Globales Lernen vom Dezember 2009 definiert die Gruppe „Globales Lernen“ wie folgt:

Globales Lernen nimmt als Bildungskonzept für sich in Anspruch, auf die zunehmende Komplexitätssteigerung und auf die Entwicklung hin zu einer „Weltgesellschaft“ pädagogisch angemessen zu reagieren. Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, diese komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen und eigene Mitverantwortung sowie Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen. In der Befähigung zum Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse und globaler Perspektiven, im Hinführen zu persönlicher Urteilsbildung und zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten sowie in der Entwicklung und Reflexion von Werthaltungen ist Globales Lernen ein unverzichtbarer Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung.

(Strategiepapier Globales Lernen, Dezember 2009, S.7,

Quelle: www.globaleslernen.at)

Die Südwind Agentur greift diese Definition auf und beschreibt Globales Lernen auf ihrer Website wie folgt:

Was ist Globales Lernen?

Der Prozess der Globalisierung stellt für Bildung und Schule in allen Ländern eine enorme Herausforderung dar. Einerseits entstehen durch diese Entwicklung völlig neue Jobchancen. In diesem Kontext wird Bildung oft als „Fitmachen für die Globalisierung“ verstanden. Andererseits ist es aber die Aufgabe von Bildung und Schule, gerade in dieser Situation der Komplexität von globalen Zusammenhängen Menschen Orientierung und Unterstützung für ein verantwortungsvolles Leben vor diesem globalen Hintergrund zu bieten.

Das Konzept „Globales Lernen“ orientiert sich an den Empfehlungen der UNESCO über „Erziehung zu internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden“ aus dem Jahre 1974. In diesem Zusammenhang wird Bildung im Sinne des Globalen Lernens als *„eine Form des Lernens und eine Weise des Denkens, die Menschen dazu ermutigen, die Verflechtungen zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene aufzuspüren und sich mit gesellschaftlicher Ungleichheit auseinanderzusetzen“* verstanden.

Der thematische Rahmen Globalen Lernens ist sehr weit gefasst. Globales

Lernen kann somit an vielen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen, kulturellen oder ökologischen Themen anknüpfen, wobei „Schlüssel Fragen der Gegenwart und Zukunft“ (im Sinne Wolfgang Klafkis) einen Orientierungsrahmen für die thematische Auswahl darstellen können. Globales Lernen regt eine offene und partizipative Lernkultur (z.B. gute Gesprächskultur und gelebte Demokratie, Wertschätzung von unterschiedlichen Standpunkten, multiperspektivische Zugänge zu Themen, kooperative Unterrichtsformen, fächerübergreifendes Lernen) an und baut auf methodische Vielfalt (z.B. Simulationen, Lernstationen, Gruppenarbeiten) in der Aufarbeitung von Themen.

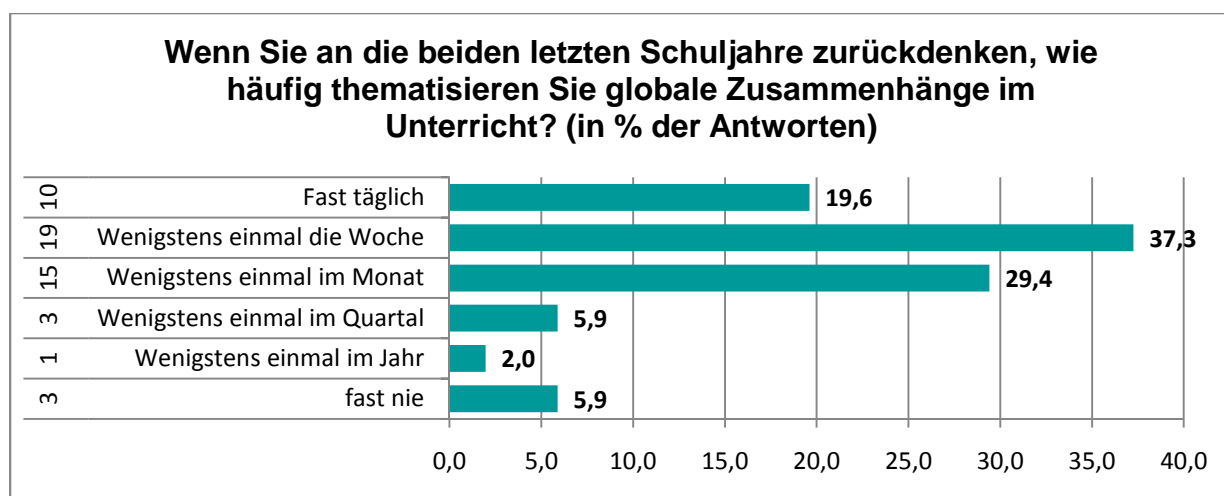
(Quelle: <http://www.suedwind-agentur.at/start.asp?ID=14506&b=262>)

4.2. Einblicke in die Praxis des Globalen Lernens in Österreich

4.2.1. Ergebnisse aus der Online-Befragung

Gut die Hälfte (knapp 57%) der TeilnehmerInnen an der Online-Befragung geben an, globale Zusammenhänge wenigstens einmal die Woche oder öfter zu thematisieren. Rund jede fünfte Lehrperson tut dies „fast täglich“.

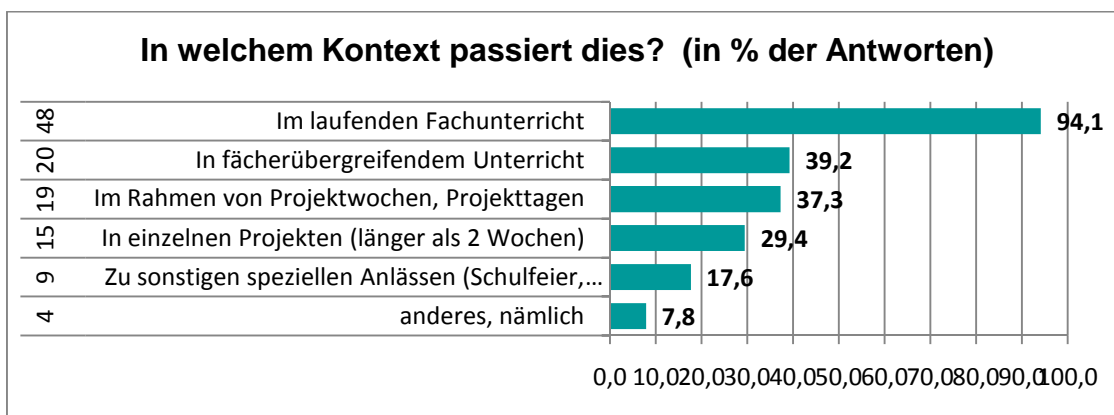
Tabelle 5: Globales im Unterricht: Häufigkeit



Quelle: Online-Befragung, Frage 3

In den meisten Fällen passiert dies im Rahmen des normalen Fachunterrichts; über 94% der LehrerInnen geben an, dieses zu tun. Jeweils ein gutes Drittel tut dies im Rahmen von fächerübergreifendem Unterricht bzw. auch im Rahmen von Projektwochen oder -tagen. Ein knappes Drittel behandelt globale Inhalte im Rahmen von einzelnen, länger als 2 Wochen dauernden Projekten. Nur für weniger als 20% passieren diese Aktivitäten zu „sonstigen speziellen Anlässen“, wie Schulfesten, etc.

Tabelle 6: Globales im Unterricht: Kontext



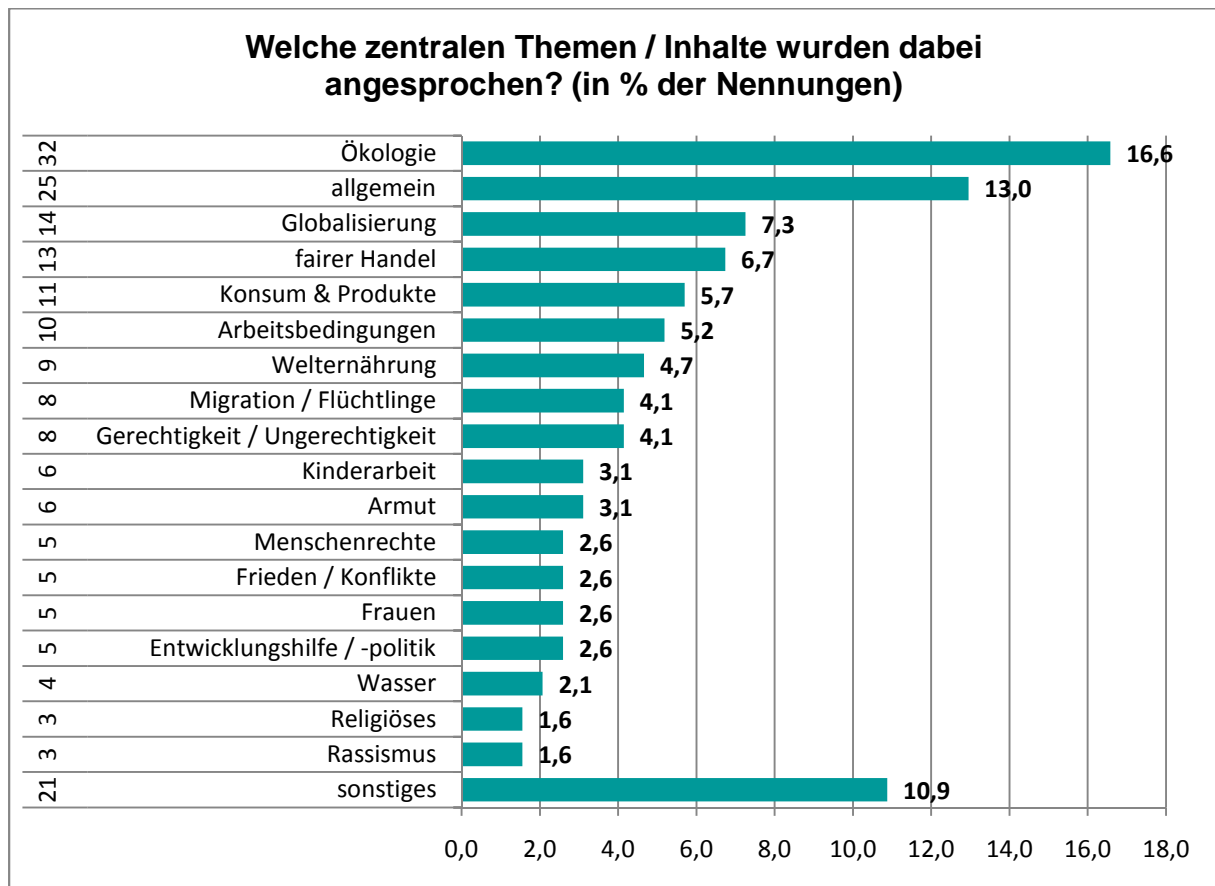
Quelle: Online-Befragung, Frage 4. Unter „Anderes“ werden genannt: Projekttag, Wahlmodule, Wahlpflichtfach „Interkulturelle Kommunikation“ sowie ein „Transfair-Stand“⁹.

Auf die Frage nach den zentralen Inhalten bei dieser Beschäftigung mit globalen Zusammenhängen wurden insgesamt 193 Nennungen formuliert, die – soweit als möglich – zu Kategorien zusammengefasst wurden. Am häufigsten genannt wurden die Kategorien Ökologie (jede 6. Nennung), allgemein¹⁰, Globalisierung, fairer Handel, Konsum & diverse Produkte sowie Arbeitsbedingungen weltweit.

⁹ Es müsste richtigerweise „FAIRTRADE-Stand“ heißen.

¹⁰ Unter „allgemein“ werden weitgefasste Begriffe / Konzepte ohne nähere Erläuterung zusammengefasst, wie z.B. Bewusstseinsbildung, Demokratie, EU, internationale Politik, kulturelle Vergleiche, u.ä.

Tabelle 7: Globales im Unterricht: Themen / Inhalte

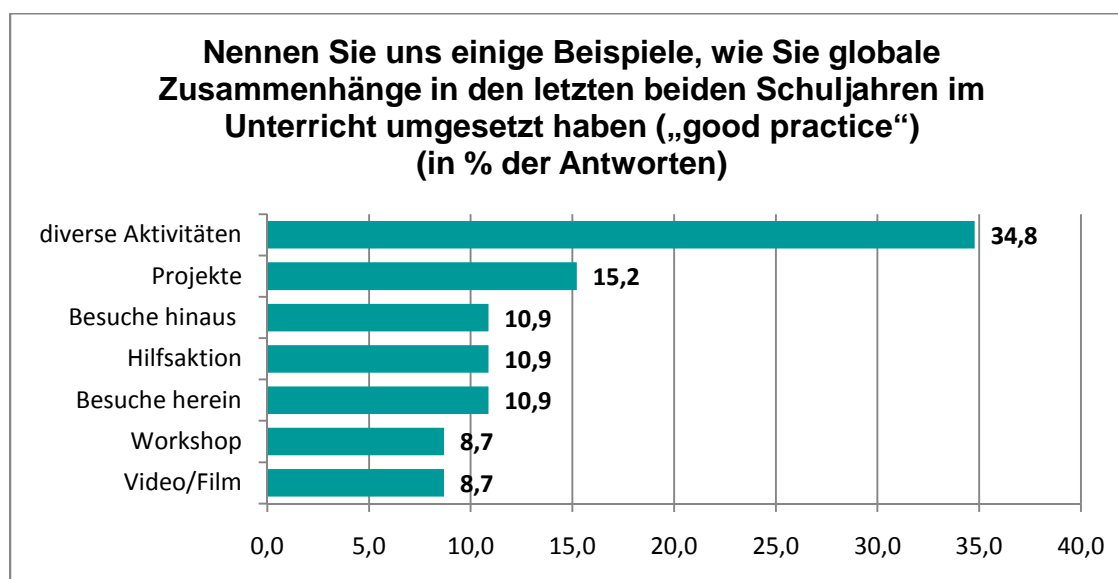


Quelle: Online-Befragung, Frage 5

Um etwas mehr über die Art des Unterrichts zu erfahren, wurde nach Beispielen von good practice in den letzten beiden Schuljahren in diesem Zusammenhang gefragt (Frage 7), wobei jede Person 3 Beispiele nennen konnte. Insgesamt gab es 110 Nennungen.

In 64 Fällen wird ausschließlich das behandelte Thema benannt, das bearbeitet wurde, ohne weitere Angaben zur Vorgangsweise / Umsetzung. Die verbleibenden 46 Fälle verteilen sich auf die folgenden Kategorien:

Tabelle 8: Globales im Unterricht: good practice-Beispiele



Quelle: Online-Befragung, Frage 7. Die Angaben sind % der 46 Fälle mit Details.

Unter „diverse Aktivitäten“ werden genannt:

- „am Schulfest (Migration), Stände“
- „Arbeit, Bazar der Fähigkeiten, erlebnispädagogischer Zugang“
- „Diskussionsrunden“
- „Eigener Block zu Menschenrechten in Moodle-Kurs“
- „Fair Trade Produkte/Übungsfirma“
- „Fotoausstellung zum Thema "Probleme/Herausforderungen des 21. Jahrhunderts" – Schüler sehen sich die Ausstellung in der Klasse an, wählen ein Bild aus, welches sie beeindruckt, begründen im Klassenplenum ihre Wahl, und dies Bild für Bild, Lehrperson ergänzt wichtige Informationen“
- „Gestaltung eines Regenwaldheftes“
- „Kinderarbeit – Sklaverei – Längsschnitt durch die Geschichte“
- „Klassenlektüre -> Referatserie“
- „Nutzung einer Sprachwoche in Malta um das Thema Bootsflüchtlinge zu behandeln“
- „Präsentationen“
- „Stationenbetrieb, offenes Lernen“
- „Universum: Physik, Grenzen unserer Ressourcen, Aufführung "Der kleine Prinz" Spenden,...“
- „Verkauf von Fair Trade Produkten durch SchülerInnen in der Schule“
- „Wahlmodul Globalisierung“
- „Wahlmodul Knappe Rohstoffe“

Neben diesen breit gefächerten Aktivitäten fanden auch noch Projektaktivitäten sowie Besuchsaktivitäten (Besuche der SchülerInnen außerhalb: „hinaus“ bzw. Besuche von Gästen in der Schule: „herein“) statt. Weitere Nennungen beziehen sich

auf Hilfsaktionen, Workshops sowie den Einsatz von Video / Film in diesem Zusammenhang.

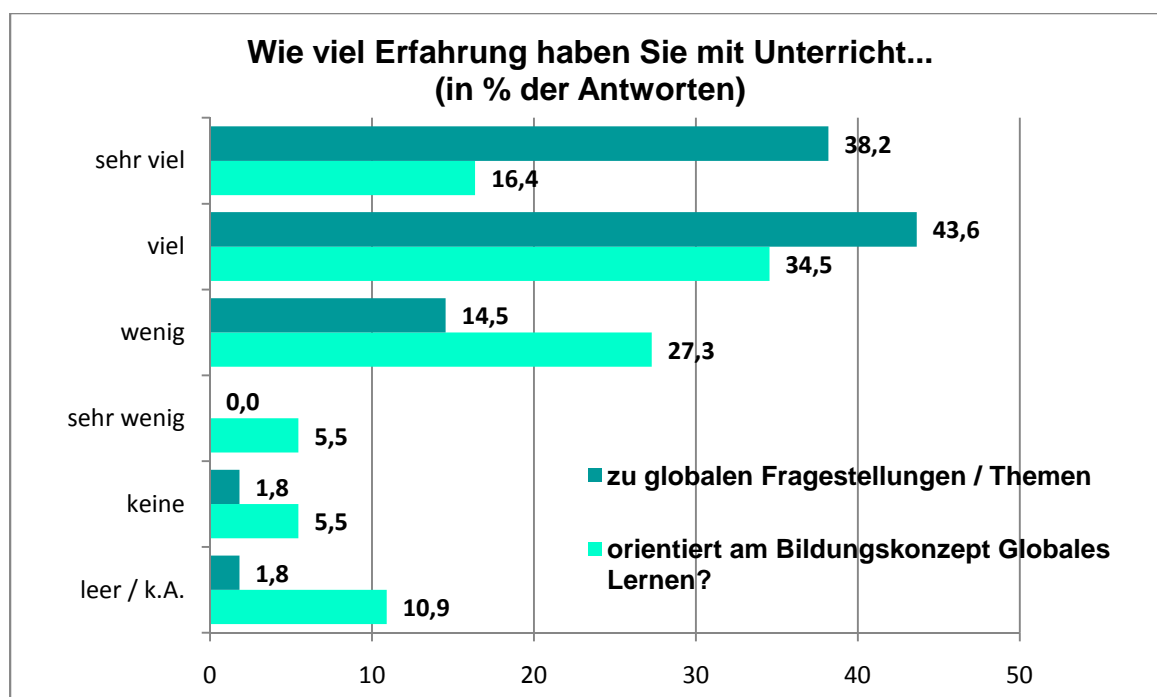
Es lässt sich also festhalten, dass im Unterricht der Gruppe der TeilnehmerInnen an der Online-Befragung globale Zusammenhänge durchaus präsent sind. Diese – das lässt sich zusammenfassend sagen –

- werden in vielen Fällen fast täglich thematisiert,
- fließen meistens in den Fachunterricht ein,
- umfassen eine Vielzahl unterschiedlicher Themen,
- und werden oft auf sehr vielfältige Art und Weise dargeboten / erarbeitet.

Und ist das dann schon als „Globales Lernen“ zu werten?

Die Befragten selbst sehen dies durchaus differenziert. Auf die Frage „Wie viel Erfahrung haben Sie mit Unterricht zu globalen Fragestellungen / Themen bzw. orientiert am Bildungskonzept Globales Lernen?“ gaben über 81% an viel oder sehr viel Erfahrung mit ersterem zu haben. Nur 50% wollten dasselbe für „Globales Lernen“ behaupten.

Tabelle 9: Globales im Unterricht und Globales Lernen



Quelle: Online-Befragung, Frage 2

Das bei dieser Frage zum Ausdruck kommende Auseinanderklaffen darf durchaus als Herausforderung gesehen werden: Offensichtlich sind die Kenntnisse vieler LehrerInnen noch nicht so ausgeprägt, dass das Behandeln globaler Zusammenhänge völlig selbstverständlich auch unter Berücksichtigung des Bildungskonzepts Globales Lernen stattfände.

4.2.2. Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

Nach „good practice“-Beispielen aus den letzten 2 bis 3 Jahren befragt (Frage E1), berichteten die TeilnehmerInnen an den Gruppeninterviews von einer beeindruckenden Vielzahl von konkreten Unterrichtsbeispielen, die sie in den unterschiedlichen Fächern durchgeführt haben. Eine subjektive Auswahl soll den Bogen aufspannen:

- „Ich habe vor kurzem ein Projekt gemacht zu Essen in verschiedenen Kulturen, in Deutsch und in Geschichte.
Die Aufgabe, die die Schüler zuerst bekamen, war, sie suchen sich Kulturen aus, dann Geschichten und Sagen dazu und die letzte Aufgabe war dann ein typisches Gericht, das wir außerhalb der Schule gekocht haben. ...Wir haben das alles an einem Vormittag präsentiert, Märchen vorgespielt, eine Zeitungsmappe dazu präsentiert. Die Abschlussfeier war dann, dass wir gemeinsam gegessen haben, andere Lehrer aus dem Konferenzzimmer dazu gebeten haben und Musik dazu gespielt haben. Das Ganze hat 3-4 Wochen gedauert, inklusive der Vorbereitungszeit. So etwas braucht eigentlich gar nicht so viel Unterrichtszeit.“
- „... auch ein Projekt gemacht mit dem Schwerpunkt Lesen zu den Herkunftsländern der Kinder. Da gibt es ja viele Themen, die mitspielen, die Flüchtlingsthematik, Hunger, und Krieg. Wir haben dann in einer Arbeitsgruppe dazu gearbeitet, und auch Eltern- und Verwandten-Befragungen durchgeführt. Am Ende stand eine Präsentation in der Schule, wo wir auch gemeinsam gegessen haben. Die Eltern waren sehr integriert.“
- „Ich habe erst ein Jahr gearbeitet, und mich dabei sehr an das Buch geklammert. Das einzige Mal, wo ich mit Globalisierung in Verbindung gekommen bin, war in „You and me“ das Kapitel „Save our planet!“. Da habe ich versucht, den Bezug zu anderen Ländern herzustellen. Das war aber schwierig mit Englisch als Arbeitssprache.“
- „Ich habe eine Klasse mit 16 Nationen drinnen, das ist sehr interessant. Globales Lernen kann ich im Englischen nur marginal machen; es ist deswegen schwierig, weil es mit 12 oder 13 Jahren eine Sprachbarriere gibt. Da tun sich viele schon bei Deutsch schwer. Wir haben zum Beispiel den Weg einer Jeans nachvollzogen.“
- „Mir ist es wichtig zu vermitteln, dass Englisch nicht nur die Sprache von Amerika und England ist. Man kann z.B. auch gut mit Liedern arbeiten. Ich habe auch einen Workshop zu Menschenrechten gemacht, der war aber auf Deutsch, es war ein Workshop von Jugend Eine Welt und dauerte 2 Stunden.“
- „Ein bisschen ist Globales Lernen ja auch Teil der Ökologie. Ich habe schon zu Fairtrade gearbeitet, auch zur Situation der Kinder auf der Welt. Dann habe ich einen Workshop zu Wasser in seiner ganzen Vielfalt gehabt, das waren immer Projekte, die über mehrere Stunden gegangen sind.“

- „Sehr häufig geht es jetzt bei mir um Fragen der Ernährung und der Ökologie, aber nicht immer um Globales Lernen. Jetzt, durch diese neue gemeinsame Arbeit wird der Blick dafür geschärft.“
- „Wenn zum Beispiel das Thema Ornament im Mittelpunkt steht. Ich lasse das von Schülern dann zunächst klären, was ein Ornament überhaupt ist. Das kann man ja im Internet leicht recherchieren, über Moscheen und Teppiche. Insbesondere bei Klassen mit hohem Migrationshintergrund gibt es hierzu ein großes Interesse...
Wir recherchieren viel aus Wikipedia oder aus dem Duden und zum Schluss gibt es dann eine Tisch-Präsentation dazu.
Das geschieht oft in drei Unterrichtseinheiten. In der ersten Einheit bearbeiten wir die Frage, wieso ist das ein Ornament? Bei der zweiten Einheit geht es darum, zu schauen, auch zu Hause zu schauen, was ist alles ein Ornament, wo finden sich Ornamente. Und in der dritten Einheit wird das dann im Klassenraum zusammen analysiert.“

4.3. Möglichkeiten & Ansprüche: Zur Vorbereitung auf die „Weltgesellschaft“

In den ExpertInnen-Interviews wurde danach gefragt, welche Aspekte für einen zeitgemäßen Unterricht besonders relevant sind, wenn es darum geht, die SchülerInnen auf das Leben in der „Weltgesellschaft“ vorzubereiten? (Frage 3).

- „Für unser Fach ist es vor allem der sensible Umgang mit Heterogenität und mit Fremdheit, mit verschiedenen Kulturen.“
- „Im Literaturunterricht ist besonders wichtig die Öffnung des literarischen Kanons für fremdsprachige Literatur. Also nicht nur sich auf deutschsprachige Literatur beschränken, sondern auch die Literatur des Südens oder Weltliteratur einbeziehen.“
- „Dann ist es die Auseinandersetzung mit dem Begriff der Identität, der kulturellen Identität, Nation, Sprache. Hier geht es auch um die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit.“
- „Erstens geht es um die „Weltgesellschaft im eigenen Garten“. Da geht es um Vielfalt, Vielfalt von Lebensweisen und Lebensentwürfen, die eigentlich auf so engem Raum stattfinden, auch in Schulen.“
- „Das andere sind die Herausforderungen die von globaler Relevanz sind. Dazu gehören Friedenssicherung, ökologische Fragen, ...Es sind Dinge, die uns bewusst machen, wie vernetzt unser Leben geworden ist.“
- „Umgehen mit Unsicherheiten: Entscheidungen fällen in einem Terrain, wo man nicht weiß, was richtig ist.“
- „Erkennen von Komplexität und der Folgen von Entscheidungen“
- „Ambiguitätstoleranz: Aushalten von Widersprüchen“
- „Es geht um die Verbindung der beiden Sachen, Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
Der soziale Aspekt ist wichtig: dabei geht es in die gerechte Aufteilung aller

Ressourcen. In der Umweltbildung müsste dieses noch stärker berücksichtigt werden.“

- „Aber auch das Globale Lernen sollte die Ressourcenproblematik stärker berücksichtigen. Gleich wie es gemacht wird, und wie die Aufteilung stattfindet, es ist ein Fakt, dass die Ressourcen zu Ende gehen. ...Die wirtschaftlichen Aspekte werden oft beim Globalen Lernen überbetont, und bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht stark genug betont.“
- „Das hat mit meinem Forschungsprojekt zu tun, das mache ich zusammen mit Schweizern an der Hochschule Nordwest-Schweiz. Das Projekt nennt sich Musik und Mensch, im Internet gibt es dazu weitere Informationen unter <http://www.musikundmensch.ch/>
Bei diesem Projekt geht es um die Entwicklung einer interaktiven Musikdidaktik. Dies bedeutet, wir sagen, Zugänge im Leben sind künstlerisch, theoretisch, und praktisch... Gleichzeitig baut mein Kollege ein weltweites Netzwerk hierzu auf. ... Für mich schwingt die Idee des Globalen Lernens immer mit, auch wenn sie nicht dezidiert da steht.“

Die Auszüge aus den Interviews zeigen einen großen Bogen an wichtigen Aspekten, zeigen aber auch deutlich auf, dass ExpertInnen-Meinungen manchmal eine sehr individuelle Note haben können, und dann eigentlich eher für die jeweilige Person stehen, als für den durch sie (mit)vertretenen Bereich. Zu den sich herauskristallisierenden Punkten gehören, ohne dass dies eine große Überraschung wäre:

- die Bearbeitung globaler Fragestellungen,
- ein positiver Umgang mit Vielfalt und Heterogenität,
- die hiermit eng zusammenhängende Notwendigkeit, sich mit Fragen der Identität auseinanderzusetzen,
- der Umgang mit Unsicherheiten, sowie
- eine gewisse integrierende Funktion des Globalen Lernens.

5. Zugänge des Globalen Lernens: eine internationale Bestandsaufnahme

Die Analyse von Strategien zur Verankerung von Globalem Lernen (oder Global Citizenship Education) in verschiedenen Ländern sollte Aufschluss über die Möglichkeiten und Ansatzpunkte für die Integration von Globalem Lernen in den Fachunterricht geben.

In der Recherche wurde also vor allem nach diesem Aspekt eines fächerorientierten Zugangs zu Globalem Lernen gesucht und es wurden nur jene Quellen genauer ausgewertet, die dazu Vorschläge und Annäherungen beinhalten. Das vorliegende Kapitel erhebt nicht den Anspruch, eine vollständige Recherche zu dieser Thematik darzustellen.

Aus der Analyse von weitverbreiteten und vor allem in zahlreichen Materialien Globalen Lernens verwendeten Ansätzen, Themen des Globalen Lernens für den

Unterricht aufzubereiten, können die folgenden 4 idealtypischen Zugänge identifiziert werden:

- Themenorientierter Zugang
- Lehrplanorientierter Zugang
- Konzeptorientierter Zugang
- Kompetenzorientierter Zugang

5.1. Themenorientierter Zugang

AkteurInnen des Globalen Lernens definieren wichtige und/oder aktuelle Themen des Globalen Lernens und erarbeiten dazu Vorschläge für die Umsetzung im Unterricht. Meist werden diese zentralen Themen des Globalen Lernens sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch aufbereitet. Sie sind für bestimmte Altersgruppen und Schulstufen konzipiert und bieten damit praxisorientierte Unterrichtseinheiten oder Bausteine für die Umsetzung im Unterricht. Um die Einordnung für LehrerInnen zu erleichtern sind vielfach auch Angaben enthalten, in welchen Unterrichtsfächern diese Bausteine eingesetzt werden können, und es werden Bezüge zu Lehrplänen angegeben.

Die meisten Materialien – zumindest im deutschsprachigen Raum – folgen diesem Zugang, ebenso viele Fortbildungsangebote für LehrerInnen.

Bei diesem Zugang werden die je fachspezifischen Verknüpfungen von Globalem Lernen und einzelnen Unterrichtsfächern kaum bedacht. Ausnahmen bestehen dort, wo Angebote des Globalen Lernens aus der Fachdidaktik heraus entwickelt wurden oder Angebote gut in ein bestimmtes Fach passen (z. B. Material und Fortbildungsangebote von Südwind zu „Globales Lernen am Beispiel Handy“ für den GWK-Unterricht) bzw. Angebote für den Bereich Volksschule, die meist dem Sachunterricht zugeordnet sind, diese Zuordnung aber weniger von Bedeutung ist.

5.2. Lehrplanorientierter Zugang

Einige wenige Ansätze konzentrieren sich direkt auf die Lehrpläne als Ausgangspunkt. Auf Basis bestehender Lehrpläne werden Listen mit Themen bzw. thematischen Aspekten, die eine globale bzw. auf den globalen Süden gerichtete Perspektive einnehmen, erstellt und den Lehrplänen einzelner Unterrichtsfächer zugeordnet.

So hat etwa die Regionale Bildungsstelle Nord des DED-Programms „Bildung trifft Entwicklung“¹¹ Broschüren erstellt, die Ideen und Anknüpfungspunkte für Globales Lernen in verschiedenen Fächern zu den Kerncurricula für niedersächsische Schulen bieten (2004 erstmals herausgegeben, 2011 neu aufgelegt).

¹¹ Diese ist in Göttingen angesiedelt und für den Raum Niedersachsen, Bremen, Hamburg und Nordhessen zuständig; mehr dazu unter <http://www.bildung-trifft-entwicklung.de/bte/content/view/45/70/>

Die Regionale Bildungsstelle hat den Anforderungen der Kerncurricula für Realschulen, Hauptschulen und Grundschulen konkrete Anknüpfungspunkte für Globales Lernen zugeordnet. Diese Anknüpfungspunkte hängen eng mit dem Bildungsangebot (ehemalige EntwicklungshelferInnen als ReferentInnen) des Programms „Bildung trifft Entwicklung“ zusammen, die Verknüpfungen wirken z. T. etwas weit hergeholt.

Das EU-Projekt „Global Curriculum Project“, das von der Südwind Agentur gemeinsam mit PartnerInnen in Benin, Brasilien, Großbritannien und Tschechien durchgeführt wurde, hat ebenfalls – als eine von mehreren Maßnahmen – eine umfassende Bearbeitung von Lehrplänen durchgeführt. Ziel war es, in den einzelnen Lehrplänen den Bezug zu Globalem Lernen herzustellen, indem den einzelnen Lehrstoffthemen drei Rubriken zugefügt wurden:

1. Lehrplanbezüge und Lernziele zu Globalem Lernen
2. thematische Beispiele
3. übergeordnete Schlüsselthemen des Globalen Lernens

Als übergeordnete Schlüsselthemen wurden folgende Themen zugrunde gelegt:

- Friede und Konflikt
- Nachhaltige Entwicklung
- Soziale Gerechtigkeit
- Globalisierung und weltweite Verflechtungen
- Menschenrechte
- WeltbürgerInnenschaft
- Vielfalt und Interkulturalität
- Weltsichten/ Weltanschauungen

Im Rahmen des Gesamtprojekts wurden in Kooperation mit LehrerInnen auch Unterrichtsvorschläge zu den erarbeiteten Lehrplanbezügen erstellt. Die Website des Projekts bietet eine Datenbank mit den entsprechenden Lehrplankommentaren sowie diesen Unterrichtsbeispielen (www.globalcurriculum.net), auch eine Publikation liegt mittlerweile vor. Die Recherchen und Unterrichtsideen bilden eine wichtige Basis für weitere Maßnahmen zur Verknüpfung von Globalem Lernen und Fachunterricht.

5.3. Konzeptorientierter Zugang

Darunter werden hier jene Initiativen zusammengefasst, die ein Konzept Globalen Lernens erarbeitet haben und von diesem ausgehend die Einbindung von Globalem Lernen in einzelnen Unterrichtsfächern anstreben.

Der Unterschied zum themenorientierten Zugang besteht darin, dass die Themenauswahl von einem übergeordneten Gesamtkonzept abgeleitet wird und thematische Unterrichtsvorschläge als beispielhaft angesehen werden. Das zugrundeliegende Konzept Globalen Lernens gibt dabei einen Rahmen vor, der

einerseits auch eine Begrenzung und Einschränkung von Globalem Lernen auf Kernelemente bedeutet und der andererseits eine inhaltliche Legitimation bietet. Es entsteht dabei weniger der Eindruck einer willkürlichen Auswahl von Themen des Globalen Lernens.

Als Beispiele sind hier anzuführen:

DEA (The Development Education Association): The Global Dimension – the world in your classroom

Als Partner des breit angelegten neuen Programms „Global Learning Programme (GLP)“ in Großbritannien, das ein nationales Netzwerk von Schulen aufbauen will, erarbeitet DEA, z.T. besser bekannt unter ihrem Slogan „Think Global“ (www.think-global.org.uk), Maßnahmen zur Integration von Globalem Lernen in Schulen und u.a. auch in einzelnen Unterrichtsfächern.

Das „Global Learning Programme“ setzt sich zum Ziel, Globales Lernen in den Schulen so zu unterstützen und zu verankern, dass es zur Praxis auf der Ebene der gesamten Schule, der Klassen und der Unterrichtsfächer wird. Dabei fokussiert das Programm inhaltlich auf den Erwerb von Kenntnissen über die Entwicklungsländer, die Gründe für Armut sowie Armutsbekämpfung. Gleichzeitig sollen SchülerInnen ein besseres Verständnis ihrer eigenen Rolle in einer interdependenten, globalisierten Welt entwickeln und ihren Beitrag zu einer gerechten und nachhaltigen Entwicklung erkennen. Konkretisiert werden soll dies u. a. durch Unterstützung bei der Integration der Themen in einzelnen Unterrichtsfächern und zwar durch „...case studies, examples and other support across Key Stage 2 and Key Stage 3¹² in citizenship, English, geography, history, mathematics, Religious Education and Science“.

DEA führt ebenfalls eine Datenbank mit zahlreichen Unterrichtsbeispielen sowie weiterführenden Materialien, die nach Unterrichtsfächern abgefragt werden kann.¹³

Die Arbeit von DEA stützt sich jedoch in grundlegenden Dokumenten auf ein Konzept von Globalem Lernen, das auf 8 „Key Concepts“ basiert. Diese „Schlüsselkonzepte“ sind:

- Global Citizenship
- Interdependence
- Social Justice
- Human Rights
- Conflict Resolution
- Diversity
- Sustainable Development
- Values and Perceptions

¹² Das betrifft die Klassen 3-6 (Alter: 7-11 Jahre) sowie 7-9 (Alter: 11-14 Jahre)

¹³ Ein Mitglied von DEA, das Leeds Development Education Centre, hat wie die Südwind Agentur am Global Curriculum Project mitgearbeitet und dort ebenfalls Lehrplanbezüge erarbeitet.

Unter dem Titel „Exploring together – A global dimension to the secondary curriculum“ wurde 2009 eine kleine Handreichung für Schulen erstellt, die ausgehend von diesen „Key Concepts“ Verknüpfungen mit Unterrichtsfächern (Art & Design, Citizenship, Geography, Mathematics, PSHE (Personal Social Health & Economic Education), Design & Technology, History, Physical Education, English, ICT, Music, Religious Education, Science) erstellt hat und einige wenige Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht gibt.

NCDO (Dutch expertise and advisory centre for citizenship and international cooperation)

NCDO (www.ncdo.nl) führt derzeit eine breit angelegte Initiative zur Förderung von Global Citizenship in Holland durch. Die Initiative umfasst neben Materialien (v. a. auch webbasiert) und Informationsangeboten auch die Durchführung von Studien.

Die Bildungsmaßnahmen und Unterstützungsangebote für Schulen sind vielfältig, allerdings größtenteils nur in der Landessprache publiziert.

Für das Programm „Global Citizenship“ an Schulen hat NCDO 2007 gemeinsam mit der Universität Utrecht einen Kanon erarbeitet, der unter dem Titel „Windows on the World“ acht Kernbereiche definiert. Wie bei DEA bilden diese Bereiche auch für NCDO einen Rahmen für Global Citizenship Education in Schulen. NCDO betont, dass ein solcher Kanon eine Auswahl darstellt und daher immer Anlass zu Diskussion sein wird und gerade diese Diskussion schon einen Wert an sich hat, weil es der eigenen Klärung von Global Citizenhip dient.

NCDO hat den Kanon nicht mit Themen verknüpft, sondern mit je 3 sogenannten „Windows on the World“, deren Auswahl wiederum dazu dient, die Breite der thematischen Aspekte der acht Bereiche zu zeigen. Diese „Windows on the World“ haben beispielhaften Charakter.

- Diversity (historical and cultural diversity, biodiversity, diversity in everyday life)
- Identity (religious and national identity, harmonious coexistence)
- Human Rights (commitment to human rights, human rights violations, socio-economic rights)
- Sustainable Development (Population growth and urbanization, availability of natural resources, climate change)
- Globalization (worldwide economic relations, global migration streams, cultural exchange on a world scale)
- Distribution (combatting poverty; unequal access to food, shelter and health care; food shortages and rising prices)
- Peace & Conflict (development of peacekeeping troops; international terrorism; streams of refugees caused by conflicts)
- Global Involvement (the international political community; consumption and lifestyle; the role of modern media)

NCDO sieht vor, dass sich Schulen am Programm „Global Citizenship Education“ beteiligen und Maßnahmen zur Schulentwicklung umsetzen. Zur Unterstützung wurden Materialien und diverse Raster für die Schul- und Unterrichtsentwicklung erstellt, die mit Fragenkatalogen arbeiten.

Als Beispiel sei hier auf die Unterlage „How can you embed Global Citizenship in Your Curriculum?“ verwiesen. Dieser Raster leitet LehrerInnen und SchuldirektorInnen zu einer strukturierten Vorgangsweise bei der Umsetzung von Global Citizenship Education an und fordert dazu auf, Zielsetzungen, Mission Statements zu überlegen, sich zu fragen, welche Maßnahmen initiiert werden müssen, um Global Citizenship einen permanenten Platz im Schulleben zu geben. Die Bereiche, die einer Prüfung unterzogen werden sollen, sind u. a.:

- **Curriculum – content** (How is global citizenship included in the various lessons, lesson plans and projects?)
- **Curriculum – skills** (Is global citizenship reflected in how people treat one another and in the students' competencies?)
- **Organisation – teachers** (Do the teachers have the necessary knowledge and skills to include global citizenship in their lessons?)
- **Organisation – actions** (Does the organisation and its staff act like global citizens? (Mission, vision, sustainability policy, purchasing.)

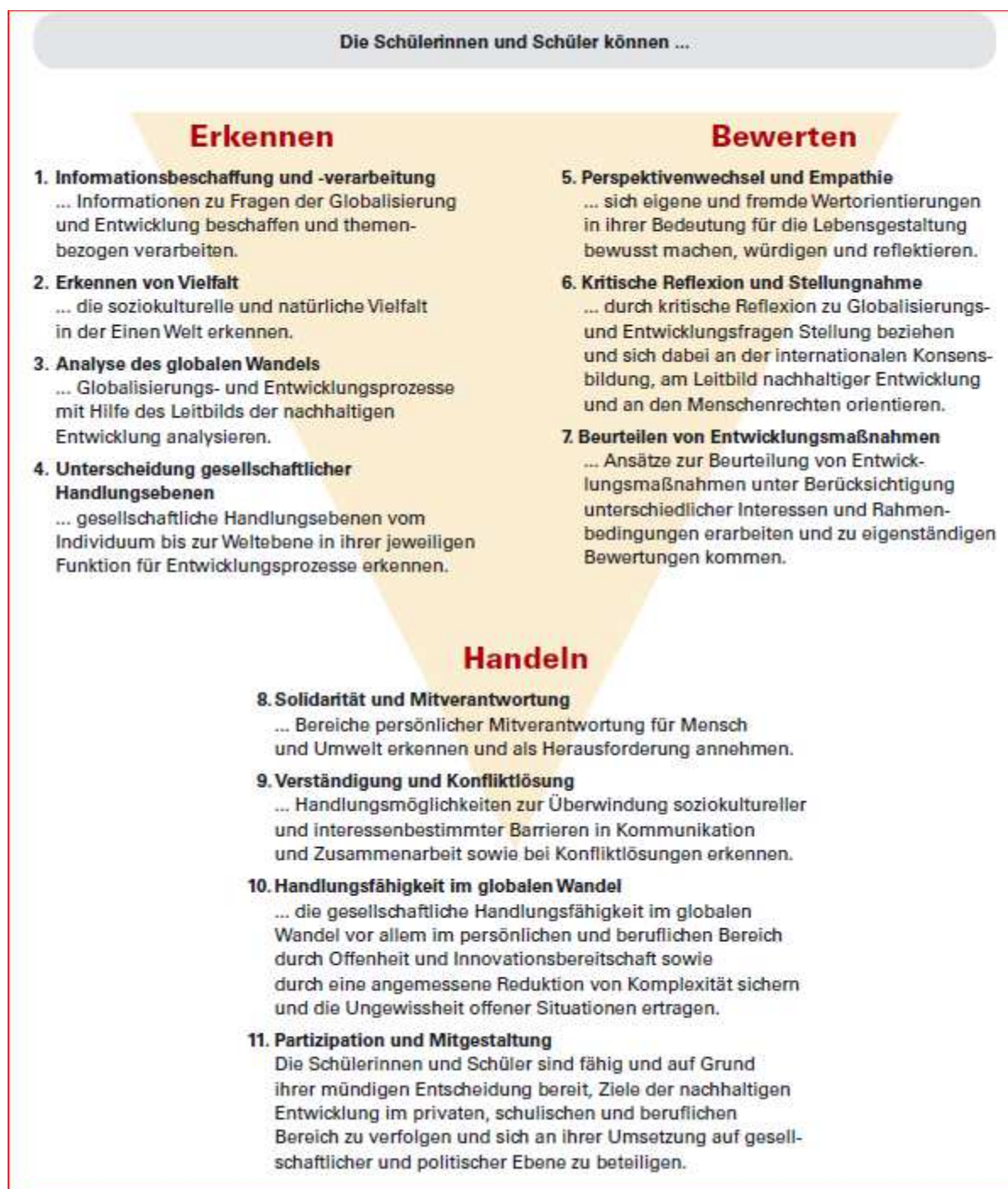
Diese Vorgangsweise erfordert eine sehr intensive Auseinandersetzung von LehrerInnen und DirektorInnen mit dem Programm und den Möglichkeiten der eigenen Schul- und Unterrichtsentwicklung.

5.4. Kompetenzorientierter Zugang

Das wohl umfassendste Konzept für die Integration von Globalem Lernen in den schulischen Alltag liegt mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ vor, den die deutsche Kultusministerkonferenz 2007 verabschiedet hat. Ziel war es, damit den Lernbereich „Globale Entwicklung“ fest im Unterricht zu verankern – fächerübergreifend und in den einzelnen Fächern von der Grundschule über die Sekundarstufe bis zur beruflichen Bildung sowie den Lernbereich mit der schulischen Qualitätsentwicklung im Rahmen einer zunehmend selbstverantwortlichen Schule zu verknüpfen.

Der Orientierungsrahmen definiert 11 fachübergreifende Kernkompetenzen und daran anschließende fachspezifische Teilkompetenzen für die in der Erarbeitungsphase bereits beteiligten Unterrichtsfächer (Sachunterricht der Grundschule, Biologie, Geografie, Politische Bildung, Religion/ Ethik, Wirtschaft).

Abbildung 1: Orientierungsrahmen Globale Entwicklung: 11 Kernkompetenzen



Quelle: LI Hamburg- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung: Globales Lernen. Hamburger Materialien zum KMK-Orientierungsrahmen globale Entwicklung - Didaktisches Konzept. Nr. 1/ Hamburg, Mai 2010, S. 14

Damit sollte eine strukturierte curriculare Umsetzung über mehrere Fächer hinweg möglich werden sowie der Anschluss weiterer Unterrichtsfächer (z.B. Geschichte, Deutsch, Kunst). Dies erweitert auch die Möglichkeiten jeder einzelnen Schule, den Lernbereich Globale Entwicklung in ihrem jeweiligen Curriculum umzusetzen. Ziel ist außerdem die Herstellung von mehr Kohärenz in der Schulentwicklung, auch in

Verbindung mit der Entwicklung schuleigener Handlungskonzepte (schulinternes Curriculum), wie sie in der Schulprogrammentwicklung einiger deutscher Bundesländer gesetzlich verankert ist.

Der Orientierungsrahmen gliedert die zu erwerbenden Kompetenzen in die drei Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln, die mit den meisten fachbezogenen Kompetenzmodellen kompatibel sind. Diese drei Kompetenzbereiche sollen die Definition von Teilaspekten des Kompetenzerwerbs bei der Entwicklung von Curricula und der Konstruktion von Unterricht und Aufgaben erleichtern. Die kern- und fachspezifischen Kompetenzen des Orientierungsrahmens beziehen sich einerseits auf die gesellschaftlichen Anforderungen des globalen Wandels und orientieren sich andererseits an den individuellen Zielen des Einzelnen.

Darüber hinaus hat der Orientierungsrahmen 20 Themenbereiche festgehalten, die den Lehrplänen der beteiligten Unterrichtsfächer entnommen sind.

Tabelle 10: Die 20 Themenbereiche des Orientierungsrahmens

| Orientierungsrahmen: Themenbereiche | |
|--|--|
| 1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse | 11. Globale Umweltveränderungen |
| 2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder | 12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr |
| 3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“ | 13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit |
| 4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum | 14. Demographische Strukturen und Entwicklungen |
| 5. Landwirtschaft und Ernährung | 15. Armut und soziale Sicherheit |
| 6. Gesundheit und Krankheit | 16. Frieden und Konflikt |
| 7. Bildung | 17. Migration und Integration |
| 8. Globalisierte Freizeit | 18. Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance) |
| 9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung | 19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen |
| 10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts | 20. Global Governance – Weltordnungspolitik |

Für die bereits zu Beginn berücksichtigten Unterrichtsfächer gibt es außerdem ausgearbeitete Unterlagen, die die Anwendung des Orientierungsrahmens aufzeigen (s. dort: Anhang Biologie/ *Beitrag der naturwissenschaftlichen Fächer zum Lernbereich Globale Entwicklung*)

5.5. Vergleichender Überblick

Die nachfolgende Tabelle bietet einen vergleichenden Überblick über die grundsätzlichen Herangehensweisen, Möglichkeiten und Begrenzungen der 4 beschriebenen Zugänge.

Sie wird hiermit als leicht handhabbares Instrument zur Verfügung gestellt, ohne dass sie weiterer Erörterungen bedürfte.

Tabelle 11: Zugänge des Globalen Lernens zum Unterricht: Überblick

| | Themenorientierte Zugänge | Lehrplanorientierte Zugänge | Konzeptorientierte Zugänge | Kompetenzorientierte Zugänge |
|------------------------------|--|--|--|---|
| Leitfragen | Wie können globale Themen oder Themen des Globalen Lernens in den Unterricht integriert werden? | Welche Themen werden in den Lehrplänen angegeben? Welche Themen oder thematischen Aspekte aus dem Globalen Lernen passen zu diesen Inhalten? | Welche Verknüpfungen sind in Ableitung des eigenen Konzepts/ der konzeptiven Grundlagen für Globales Lernen mit Fachunterricht möglich? Wie können Grundprinzipien des Globalen Lernens in den Fachunterricht integriert werden? | Welche Kompetenzen ermöglichen SchülerInnen eine zukunftsorientierte Orientierung in einer globalen Welt? Welche Kompetenzen brauchen SchülerInnen im Kontext des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung für eine verantwortungsvolle Mitgestaltung von gesellschaftlicher Entwicklung? |
| Bezug zu Lehrplänen | Vorschläge, in welchen Unterrichtsfächern Themen bearbeitet werden können; Bezüge zu Lehrplänen werden eingefügt, bleiben oft ohne tieferen Lehrplanbezug | Starker Bezug zum Lehrplan, über Zusatzthemen bzw. Präzisierung von Themen durch Berücksichtigung globaler Aspekte | Bezüge zu Lehrplänen werden nicht explizit hergestellt bzw sind nicht zwingend notwendig; Fachunterricht ist aber Ansatzpunkt | Orientierungsrahmen umfasst explizit die Bearbeitung von fachdidaktischen Kompetenzen für Unterrichtsfächer |
| Bezug zu Fachdidaktik | Findet kaum Berücksichtigung | Durch Lehrplan gegeben; fraglich ist, ob auch ein Bezug zum aktuellen fachdidaktischen Diskurs und aktueller Theoriebildung gegeben ist (z. B. zu Kompetenzmodellen) | Kooperationen werden hergestellt; Details aus den vorhandenen Unterlagen nicht genau ersichtlich; Maßnahmen zu Forschung/ Begleitforschung z. B. bei DEA und NCDO vorhanden | Bezug zu fachdidaktischen Kompetenzmodellen; |
| Perspektive | Schulperspektive ist zweitrangig; Perspektive auf global relevante Themen, vorrangig aus der Perspektive des außerschulischen Anbieters her gedacht; Keine Perspektive auf nachhaltige Integration von Globalem Lernen in Unterrichtsfächern | Vom Lehrplan her gedacht; Lehrplan meist als Themensammlung gesehen; Perspektive auf konzeptive Überlegungen aus Sicht des Globalen Lernens fehlt; | Ausgangsperspektive ist das Konzept Globales Lernen des jeweiligen Anbieters/ Akteurs. Dieser definiert einen Kanon/ Key Concepts/ Themenschwerpunkte; Weitere Perspektive ist das Gesamtsystem Schule; Schulen sollen sich beteiligen und Globales Lernen oder Global Citizenship zu ihrem Anliegen machen; | Beim Orientierungsrahmen Globale Entwicklung standen bildungs- politische Agenden und die nachhaltige Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Vordergrund; |

| | Themenorientierte Zugänge | Lehrplanorientierte Zugänge | Konzeptorientierte Zugänge | Kompetenzorientierte Zugänge |
|--|--|---|--|--|
| <p>Auswahlkriterien für Inhalte</p> | <p>Auswahlkriterien: Aktualität; globale Relevanz; Kontext, Interessen des Anbietenden (nicht immer transparent)</p> | <p>Kann den Anschein einer willkürlichen Auswahl erwecken; Auswahl weder aus einem Konzept Globalen Lernens hergeleitet noch aus fachdidaktischer Perspektive</p> | <p>Auswahlkriterien vom Konzept abgeleitet und begründet</p> | <p>Auswahl anhand des Leitbilds Nachhaltige Entwicklung</p> |
| <p>Integrationspotenzial für Globales Lernen in einzelnen Unterrichtsfächern;</p> | <p>Braucht LehrerInnen, die schon Vorwissen zu Globalem Lernen haben und die den Bezug der ausgewählten Themenschwerpunkte für ihre Unterrichtsfächer selbst herstellen können; Bei LehrerInnen ohne Vorwissen braucht es zusätzliche Maßnahmen (Beratung, Fortbildung...); Eigenständige Auseinandersetzung von LehrerInnen mit Globalem Lernen wird wenig gefördert, verringert die Möglichkeiten einer nachhaltigen Integration von Globalem Lernen im Unterricht</p> | <p>Integrationspotenzial grundsätzlich gegeben; Zusatzleistungen für die Aufbereitung der genannten Themen für den Unterricht notwendig; Nachhaltigkeit fraglich; Bei LehrerInnen, die z. B. im Global Curriculum Projekt mitgearbeitet haben, wahrscheinlich gegeben; Wirkung über die beteiligten LehrerInnen/Schulen hinaus?</p> | <p>Integrationspotenzial ist als hoch einzustufen, weil die Initiativen stärker auf das Gesamtsystem Schule fokussieren; Es werden vielfältige Unterstützungsmaßnahmen angeboten, Web-Portale mit vielen Unterlagen, Links zu weiteren Materialien, Bildungsangeboten; Maßnahmen zur Fortbildung und auch lokale Beratung zu Schulentwicklung im Kontext der Initiative; Nachhaltigkeit in hohem Maß möglich</p> | <p>Integrationspotenzial ist als hoch einzustufen, wenn Akzeptanz von Schulen gegeben; umfassendes Curriculum liegt vor; Integration wird unterstützt durch neue Materialien des Globalen Lernens, die auf dem Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens basieren. Starke und sehr umfassende Vorgaben bieten kaum mehr Platz für kritische Reflexion und schränken ev Gestaltungsfreude und Kreativität von LehrerInnen ein.</p> |
| <p>Nachhaltigkeit für Globales Lernen</p> | | | | |

5.6. Zusammenfassung / Schlussfolgerungen

Die obige Zusammenschau eignet sich dazu, zu Beginn eines Projekts wie „World Class Teaching“ grundsätzliche Überlegungen anzustellen. Es gibt in dieser Tabelle a priori keine richtige und keine falsche Herangehensweise.

Jede diesbezügliche Entscheidung obliegt allein der Organisation, die sich zum Ziel gesetzt hat, mit Angeboten des Globalen Lernens in Richtung Unterricht zu gehen. Es sind dies strategische Entscheidungen, die sich einerseits in das Profil der Organisation einfügen müssen, aber auch die nationalen Bedingungen des jeweiligen Bildungssystems möglichst gut aufgreifen sollen. So gesehen kann es auch innerhalb eines grenzüberschreitenden Projekts in einem Verbund mehrerer Organisationen durchaus unterschiedliche Weichenstellungen zu Gunsten des einen Zugangs und gegen den anderen / andere geben.

6. Fachbezug zwischen Theorie und Praxis

6.1. Fachbezug in der LehrerInnen-Praxis

6.1.1. Ergebnisse aus der Online-Befragung

Im Rahmen der Online-Befragung wurde danach gefragt, wie wichtig LehrerInnen beim Einsatz von Materialien zum Globalen Lernen übergeordnete Orientierungsmuster wie

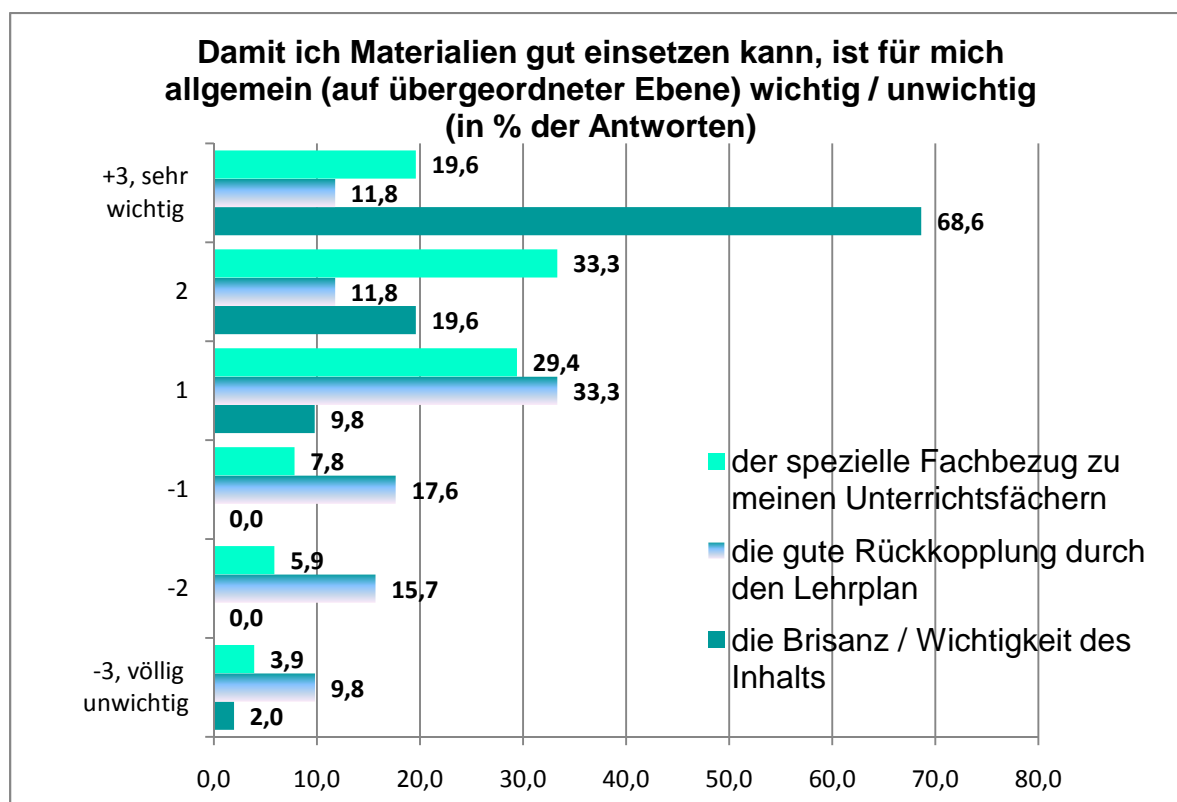
- den Fachbezug,
- die Rückkopplung zum Lehrplan oder
- die Brisanz / Wichtigkeit des Inhalts

einschätzen (Frage 8). Dabei konnten Wertungen auf einer Skala von -3 „völlig unwichtig“ bis +3 „sehr wichtig“ vergeben werden.

Für am wenigsten wichtig wird eine gute Rückkopplung mit dem Lehrplan erachtet. Die durchschnittliche Wertung beträgt hier +0,1, also gerade noch ganz leicht im positiven Bereich. Der spezielle Fachbezug erreicht einen Mittelwert von +1,2, während ganz hoch oben die Brisanz / Wichtigkeit des Inhalts rangiert (mit einem Mittelwert von +2,5).

Während bei der Brisanz / Wichtigkeit des Inhalts mehr als 88% der LehrerInnen eine der beiden höchsten Wertungen vergeben (+2 oder +3), sind dies beim Fachbezug nur 52% und beim Lehrplan-Aspekt gar nur rund 23%.

Tabelle 12: Wichtigkeit übergeordneter Bezüge



Quelle: Online-Befragung, Frage 8

Obwohl LehrerInnen ihren Unterricht in Fächern denken, planen und durchführen, bleibt in diesem speziellen Zusammenhang der Fachbezug doch hinter der Brisanz der zu behandelnden Themen / Inhalte zurück.

Dies kann mehrere Ursachen haben, von denen nur zwei mögliche kurz beleuchtet werden sollen:

- Es könnte einerseits sein, dass gerade der Kontext des Globalen Lernens (mit seinen sehr breiten, komplexen Themen und der Notwendigkeit unterschiedlicher Perspektiven) dazu führt, die reine Fachperspektive etwas hintanzustellen.
- Es könnte dies aber auch damit zu tun haben, dass die meisten LehrerInnen ja per se schon in mehr als einem Fach denken, da sie oft 2 oder auch 3 und mehr verschiedene Fächer unterrichten.

Auf die Frage nach den von ihnen unterrichteten Fächern haben bei der Online-Befragung 50 LehrerInnen geantwortet. Von diesen unterrichteten 23 (=46%) drei oder mehr Fächer. Die am häufigsten genannten Fächer sind Geographie und Wirtschaftskunde, Deutsch, Geschichte / Sozialkunde, Religion / Ethik und Englisch.

Tabelle 13: Online-Befragung: unterrichtete Fächer

| Welche Schulfächer unterrichten Sie? | Nennungen |
|--|-----------|
| Geographie und Wirtschaftskunde | 22 |
| Deutsch | 13 |
| Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung | 13 |
| Religion / Ethik | 11 |
| Englisch | 9 |
| Mathematik | 6 |
| Kunst / Bildnerische Erziehung | 4 |
| Physik / Chemie | 3 |
| Biologie und Umweltkunde | 1 |
| anderes | 25 |

Quelle: Online-Befragung, Frage 19

Es soll hier die Wichtigkeit des Fachbezugs in diesem Kontext nicht in Frage gestellt werden, vielleicht eröffnen die obigen Hinweise aber auch die eine oder andere neue Sicht auf verschiedene Fragen.

6.1.2. Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

In den Gruppeninterviews wurde nach den zentralen Andockpunkten gefragt, die das jeweilige Fach für Globales Lernen bietet. (Frage F1). Die zentralen Beiträge waren folgende:¹⁴

AG Deutsch

- „In Deutsch gibt es ja mehrere Gattungen, die bearbeitet werden sollen, wie zum Beispiel die Erörterung. Ich plädiere dafür, das öfter als Ausgangspunkt zu nehmen. Mir erscheint es sinnvoll, Globales Lernen lieber so einfließen zu lassen, als ein großes Projekt daraus zu machen.“
- „Viele Themen gibt es ja überall, wie zum Beispiel Liebe. Da kann man auch schauen, wie sieht das in anderen Kulturen aus“.

AG Englisch

- „Englisch ist ja eine internationale Sprache, die viele sprechen und verstehen. Dadurch kann man durch die Sprache zu unterschiedlichen Perspektiven herankommen. So arbeite ich zum Beispiel mit einem Englisch-Sprecher aus London, jemandem aus Südafrika oder an der Uni, kann man auch jemanden mit englischen oder amerikanischen Akzent finden. Die Aussprache ist mir sehr wichtig, aber Englisch ist eine Sprache für alle Menschen.“

¹⁴ In diesem wie auch in einigen anderen Abschnitten gibt es keine Erwähnung aus dem Bereich AG Geschichte. Dies ist immer dann der Fall, wenn das als Ersatz für das Gruppeninterview geführte Telefoninterview (siehe Abschnitt 2. 3) zu dieser speziellen Frage wenig aussagekräftig war.

- „Immigration ist ein wichtiges Thema. Es betrifft die Wirtschaft und an ihm lassen sich viele unterschiedliche Aspekte bearbeiten, wie zum Beispiel Südafrika, Indien, verschiedene internationale Verhandlungen, Karibik, die Geschichte des britischen Weltreichs, und so weiter.“

AG Biologie

- „Da geht es vor allem auch um die Nutzung der Naturressourcen und die Frage, wie geht die Menschheit weltweit mit der Natur um, und wie gehen wir mit der Natur auch hier bei uns um.“
- „Wir haben uns in unserer Gruppe auf einige zu bearbeitenden Themen bereits geeinigt. Diese sind: Gewässer, Stadt, Boden, Landwirtschaft.“

AG Kunst

- „Gut eignet sich das Thema Design: es ist ein globales Phänomen. Es steckt viel Gütererzeugung dahinter und viele Wünsche stecken drinnen: einer hat es, einer will es.“
- „Im technischen Werken könnten die Aspekte der Ökonomie und Ökologie noch stärker hervortreten.“
- „die Materialkunde bietet einen guten Ansatzpunkt. Da geht es um den Transport von Waren, wo kommen Materialien her, wie kommen sie zu uns. Und dann finde ich, dass auch Architektur einen guten Rahmen bietet, zum Beispiel wie in Asien mit Bambus gebaut wird.“

6.2. Fachbezug aus ExpertInnen-Sicht

Im Rahmen der Telefoninterviews wurden die ExpertInnen nach den Potenzialen ihres jeweiligen Fachs für das Globale Lernen befragt (Frage 5). Dabei zeigen sich sehr unterschiedlich gelagerte Möglichkeiten für die einzelnen Fächer.

Expertinnen-Interviews Deutsch

- „... die Öffnung des Kanons für die weltweite Literatur ist das größte Potenzial. Literaturunterricht hat ja das Ziel, durch Literatur Perspektivenwechsel und Empathie zu erreichen. Das ist ja auch bei Globalem Lernen zentral.“
- „... was stärker bei uns wird¹⁵, ist, dass mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler zu Hause eine andere Sprache sprechen, der Aspekt der Mehrsprachigkeit und die Frage der Fremdsprache wird wichtiger,... Das kommt jetzt mehr in die Gymnasien, war 10 Jahre Thema in Hauptschulen, dort schon gängig und erreicht jetzt auch Gymnasien.“

¹⁵ Dieser Absatz stammt aus dem Interview mit der Expertin für Geschichte / Politische Bildung, die aber auch zu Deutsch über einschlägiges Expertinwissen verfügt. Deswegen wird dieser Absatz hier explizit aufgenommen.

Expertinnen-Interview Englisch

- „Einerseits hat Englisch Potenzial als Lingua Franca, als Kultursprache, die für die Kommunikation über weite Räume hinweg genutzt werden kann“.
- „Dann ist Englisch auch mit Macht ausgestattet. Da ist es dann wichtig, eine Form des Kommunizierens im Englischen zu entwickeln, die nach dialogischen Grundsätzen entwickelt wird. Dort lernt man Menschen zuzuhören, nicht im Sinne des Zuhörens als einem technischen Skill, sondern im Sinne von: sich auf andere Menschen einlassen, nachfragen, und so weiter...“

Es ist wichtig, dass Personen, die Englisch vertreten, sich ein Konzept von Mehrsprachigkeit aufbauen. ...Das Englische ist hier aufgefordert, seine Machtimplikationen mit zu bedenken und anderen Sprachen Raum zu geben.“

Expertinnen-Interview Geschichte / Politische Bildung

„Alle Themen müssen global gedacht werden, ob das nun strukturelle Fragen sind, die natürlich v. a. in Geografie bearbeitet werden (Menschenrechte, internationale Politik, Perspektive des Globalen Lernens bedenken, globale Perspektive); es geht auch – meines Erachtens nach – um ethische Aspekte, d.h. sich mit den Folgen und Nebenfolgen des eigenen Handelns auseinanderzusetzen...“

Es braucht mehr Eingehen auf die Aspekte und Prozesse, die vorher stattgefunden haben, ...Entwicklungsprozesse, Kolonialismus – das ist ja ein langer Entwicklungsprozess, und das wird oft zu national gedacht.“

Expertinnen-Interview Biologie

„Es geht darum, stärker die globalen Aspekte zu beachten, das kann man ja überall machen.“

Wenn ich Biologie mit einem pädagogischen Auge betrachte, dann muss ich mir überlegen, was ich hier tue, was hat das in der Welt für Auswirkungen? Das Fach Biologie lässt da viele Punkte zu, wie zum Beispiel Biodiversität, Klimawandel, usw.

Wichtiger sind für mich die allgemeinen pädagogischen Aspekte: es geht darum, was brauchen die Menschen, um sich verantwortlich zu fühlen. Im Mittelpunkt sollte es also darum gehen, Menschen zu stärken: letzten Endes ist überall Weltgemeinschaft.“

Expertinnen-Interview Kunst

„Es ist fast eine Plattitüde: Musik hat verbindenden Charakter, dieses Brücken-schlagen. Musik ist die Einheit von Emotion, Kognition und enthält Elemente der Sozialisation.“

Durch das unmittelbare Erleben von Musik, auch Musik aus anderen Kulturräumen, wird grundsätzliches Interesse oder eine Bereitschaft aufgemacht und grundgelegt Wir gehen immer stark von einem dialogischen Prozess aus. Dabei geht es darum, zuerst eine

Beziehungsebene aufzubauen und sich dann mit den Inhalten auseinanderzusetzen...“

Mit einer Einschätzungs- und Begründungsfrage wurde versucht, den wichtigsten Ansatzpunkten für die Stärkung von Globalem Lernen im Fachunterricht auf den Grund zu gehen (Fragen 6 und 7).

Dabei wurden 6 mögliche Aspekte vorgegeben, nämlich:

- Anknüpfungspunkte im Lehrplan
- Anknüpfungspunkte in Schulbüchern
- Pädagogische Materialien zu GL allgemein
- Pädagogische Materialien zu GL für spezifische Unterrichtsfächer
- Verknüpfung von GL mit dem fachdidaktischen Kompetenzdiskurs
- Unterricht in Form von längeren Projekten

Anknüpfungspunkte im Lehrplan

Dieser Punkt wird aus ExpertInnen-Sicht sehr unterschiedlich bewertet. Die Bandbreite der Wertungen geht von +1 bis +3, formulierte Einschätzungen sind:

- „ohne Verankerung im Lehrplan gibt es keine Notwendigkeit für Lehrer. Sie orientieren sich ja sehr stark an diesen Lehrplanprinzipien.“
- „diese Anknüpfungspunkte im Lehrplan erscheinen mir weniger wichtig, weil aus meiner Erfahrung der Lehrplan von vielen Lehrern nicht wirklich rezipiert wird oder auch falsch.“
- „Der Lehrplan hat viele Anknüpfungspunkte, ist aber unnütz, weil ihn keiner liest.“

Diese Meinungsvielfalt zeigt noch einmal die Begrenztheit von „ExpertInnen-Wissen“ auf, da eigentlich davon auszugehen sein sollte, dass es zum Thema „orientieren sich LehrerInnen am Lehrplan und wenn ja, wie stark“ eigentlich schon widerspruchsfreie Erkenntnisse geben müsste.

Anknüpfungspunkte in Schulbüchern

Dieser Aspekt wird allgemein als am allerwichtigsten angesehen (4 Wertungen mit +3, eine mit +2 bis +3). Eine typische Begründung hierfür lautet:

„Anknüpfungspunkte in Schulbüchern sind sehr wichtig, weil das eine sehr konkrete Ebene ist, wo Unterricht passiert.“

Pädagogische Materialien zu GL allgemein

Pädagogische Materialien allgemeiner Art werden unterschiedlich eingeschätzt, tendenziell aber schlechter als Materialien mit spezifischem Fachbezug. (drei Wertungen + 1, eine von 1-2, eine von +3).

Pädagogische Materialien zu GL für spezifische Unterrichtsfächer

Die Wertigkeit spezifisch an einzelnen Fächern ausgerichteter Materialien wird bis auf eine Ausnahme höher bewertet als die von allgemein gehaltenen Materialien. Ihr Wert wird vor allem darin gesehen, dass sie in der Lage sind / sein könnten, dem Globalen Lernen Präsenz in neuen Fächern zu verschaffen, also auch jenseits der in der Online-Befragung zum Ausdruck kommenden Dominanz von Geographie und Wirtschaftskunde resp. Geschichte und Sozialkunde.

- „Vor allem fachspezifische Materialien sind wichtig. Sie könnten helfen, Globales Lernen aus dem speziellen Fach Geographie herauszubringen und zu zeigen, dass man Globales Lernen auch in anderen Fächern verwirklichen kann. In meinen Augen ist Globales Lernen ja hauptsächlich mit Geographie, vielleicht ein bisschen mit Geschichte verbunden, aber es wird nicht so oft im Deutschunterricht oder im Kunstunterricht umgesetzt.“
- „Materialien für spezifische Fächer werden eher herangezogen. Ich sehe, dass Lehrende jetzt unter dem Druck stehen, schnell handeln zu müssen.“

Verknüpfung von GL mit dem fachdidaktischen Kompetenzdiskurs

Aus den Antworten lässt sich eine gehörige Portion Skepsis in diesem Zusammenhang ablesen; die Wertungen streuen von „0 bis 1“ bis +3.

- „Ich finde es schwierig, alles in der Sprache der Kompetenzorientierung zu formulieren. Wichtiger sind hier die großen Kompetenzen, wie in der politischen Bildung, nicht die kleinen.“
- „Da habe ich selbst eher noch ein eventuell unberechtigtes Vorurteil gegen Kompetenzorientierung, wie sie bisher praktiziert wurde. Einige meiner Kollegen sehen das weniger kritisch. Da möchte ich mich noch besser informieren.“
- „Kompetenzorientierung: politik- und geschichtsdidaktischer Diskurs, müsste enthalten sein, da müsste man sich die Kompetenzmodelle einmal anschauen; z.B. Urteils- und Handlungskompetenz; jede politische Bildung müsste global denken; absolut wichtig.“ „der Kompetenz-Ansatz ist ja schon wieder im Abklingen.
Das hat damit zu tun, dass viele Lehrer sich dagegen wehren. Wenn ich mit Lehrern spreche, dann heißt es in diesem Zusammenhang oft, „bleibt mir damit vom Leibe“. Es gibt viele solcher Stimmen.“

Unterricht in Form von längeren Projekten

Hier gibt es bis auf eine Ausnahme lauter Höchstwertungen (+3; Begründungen u.a. „bester Ansatz“, „immer wichtig“). Die Ausnahme (Wertung: 0) wird damit begründet, dass es sich bei solchem Unterricht immer um einen Ausnahmefall („Exot“) handle, und immer die Frage nach der Nachhaltigkeit von solchen Interventionen gestellt werden müsse.

Am weitesten treibt wohl die Expertin für Geschichte / Politische Bildung die Diskussion voran, wenn sie davon spricht, dass in diesem Zusammenhang eigentlich alle Inhalte „radikal global gedacht“ werden müssten.

6.3. Zusammenfassung / Schlussfolgerungen

Mehr als die Hälfte der LehrerInnen aus der Online-Umfrage bewerten die Wichtigkeit des Fachbezugs in diesem Zusammenhang mit einer der beiden Höchstwertungen (+2 oder +3). Es ist selbstverständlich, dass der Fachbezug für die LehrerInnen eine zentrale Rolle innehat, es lohnt sich aber auch, die Tatsache im Auge zu behalten, dass viele LehrerInnen mehr als nur ein oder zwei Fächer unterrichten, und damit auch mehrere potenzielle Anknüpfungswege an das Globale Lernen haben.

Dabei bietet jedes Fach seine ganz besonderen Spezifika, so dass grundsätzlich Globales Lernen in vielfältigen Fachzusammenhängen resp. thematischen Schwerpunkten eingebunden sein kann. Für LehrerInnen sind diese eher auf einer sehr konkreten, unterrichtsnahen Ebene angesiedelt (wie z.B. literarische Gattungen im Deutschunterricht oder Design und Materialkunde im Kunstunterricht), bei den befragten ExpertInnen scheint es auf einer etwas übergeordneten Ebene darum zu gehen, allgemeinere Aspekte herauszuarbeiten, die dann über einzelne Fächer hinweg zum Tragen kommen können, wie z.B. das Thema der Mehrsprachigkeit in all seinen Facetten (in allen Sprachfächern) oder überhaupt der generelle Anspruch, alle relevanten Inhalte aus einer globalen Perspektive heraus zu denken.

Es wird seitens der befragten ExpertInnen als wichtig erachtet, dass in Schulbüchern Anknüpfungspunkte zum Globalen Lernen geboten werden und dass pädagogische Materialien möglichst fachspezifisch erstellt / dargeboten werden. Eine stärkere Anbindung des Globalen Lernens an resp. Einbettung in den aktuellen Kompetenzdiskurs wird mit einiger Skepsis betrachtet.

Als Schlussfolgerung lässt sich formulieren, dass jedes einzelne der hier behandelten Schulfächer sehr klare und vielfältig bearbeitbare, wenn auch äußerst unterschiedliche Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen bietet. Diese gilt es zu nutzen, und gleichzeitig auch zu überschreiten.

Den AutorInnen erscheint es deswegen wichtig zu sein, auch fächerüberschreitende Veranstaltungen für LehrerInnen vorzusehen, sei es im Rahmen des Projekts „World Class Teaching“ oder auch darüber hinaus (z.B. in der LehrerInnen-Fortbildung). Die LehrerInnen können hier mit der Tatsache abgeholt werden, dass die meisten von ihnen zwei oder mehr Fächer unterrichten: Dies beinhaltet ja die Möglichkeit, dass, was in einem Fach nicht umsetzbar ist, eventuell für das andere sehr attraktiv sein kann.

7. Pädagogische Materialien zwischen Theorie und Praxis

7.1. Pädagogische Materialien in der LehrerInnen-Praxis

7.1.1. Ergebnisse aus der Online-Befragung

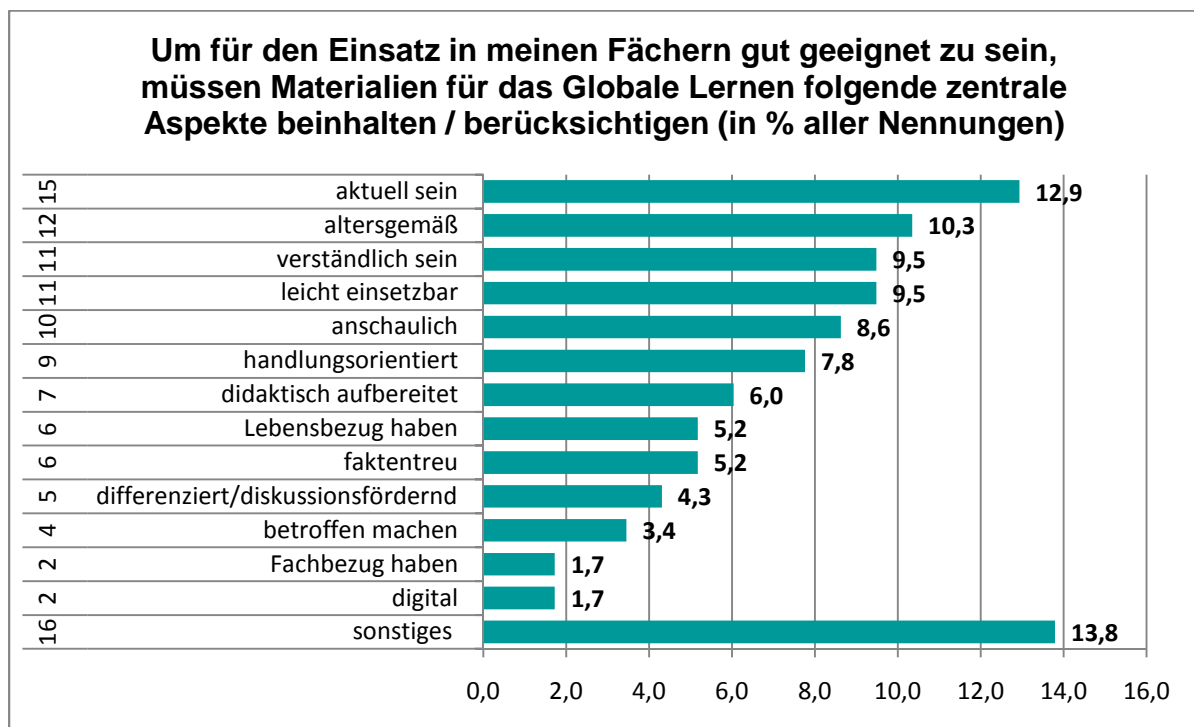
In der Online-Befragung wurde mit einer offenen und einer geschlossenen Frage (Frage 9 und Frage 11) abgefragt, welche zentralen Aspekte Materialien für das Globale Lernen beinhalten / berücksichtigen müssen, um für den Einsatz im jeweiligen Fach gut geeignet zu sein.

Dabei gab es insgesamt 116 Nennungen, welche zu verschiedenen Kategorien zusammengefasst wurden. An der Spitze dieser Anforderungsliste stehen die Wünsche nach

- Aktualität,
- Altersgemäßheit,
- Verständlichkeit,
- leichter Einsetzbarkeit und
- Anschaulichkeit,

welche jeweils von mehr als 10 der 51 Personen geäußert wurden.

Tabelle 14: Online-Befragung: Anforderungen an Materialien (offen)



Quelle: Online-Befragung, Frage 9

Die etwas weiter unten im Fragebogen ähnlich lautende Frage, diesmal aber mit vorgegebenen Antwortkategorien (Frage 11), brachte ein ganz ähnliches, tendenziell noch deutlicher ausgeprägtes, Ergebnis. Die drei erstgereihten Aspekte waren die

Aktualität der Materialien, ihre ansprechende Aufmachung und ihre vielseitige Einsetzbarkeit, die auf einer Skala von -3 „völlig unwichtig“ bis +3 „sehr wichtig“ alle zwischen +2,4 und +2,9 zu liegen kamen.

Tabelle 15: Online-Befragung: Anforderungen an Materialien (geschlossen)

| Damit ich im konkreten Unterricht Materialien gut einsetzen kann, ist für mich wichtig / unwichtig | Mittelwert | Anzahl |
|--|------------|--------|
| die Aktualität der Materialien | 2,9 | 23 |
| die ansprechende Aufmachung von Materialien | 2,6 | 17 |
| die vielseitige Einsetzbarkeit | 2,4 | 10 |
| ausgearbeitete Arbeitskopien | 1,7 | 18 |
| ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge | 1,0 | 15 |
| sonstiges, nämlich | | 4 |

Quelle: Online-Befragung, Frage 11

Eine Einschätzung der Wichtigkeit der von der Strategieguppe Globales Lernen erarbeiteten Qualitätskriterien für die Ausarbeitung von Materialien brachte das folgende Ergebnis:

- Am wichtigsten werden die beiden Aspekte „sollen didaktische Vorschläge zur eigenen Reflexion enthalten“ sowie „sollen alternative Denkmodelle anbieten“ erachtet (mit Mittelwerten von je +2,4 auf einer Skala von -3, „überhaupt nicht wichtig“, bis +3, „sehr wichtig“).
- Eindeutig als am wenigsten wichtig wird das Kriterium „enthält didaktische Vorschläge zum Umgang mit Nicht-Wissen“ bewertet (Mittelwert von 1,2).
- Die restlichen drei Kriterien liegen mit einem Mittelwert von 1,5 bis 1,7 im Mittelfeld.

Tabelle 16: Online-Befragung: Bewertung der Qualitätskriterien

| Qualitätskriterium | Mittelwert |
|--|------------|
| 1. Komplexität anschaulich | 1,5 |
| 2. Standpunkt der AutorInnen transparent / verschiedene Perspektiven | 1,7 |
| 3.1 didaktische Vorschläge zum Umgang mit „Nicht-Wissen“ | 1,2 |
| 3.2 didaktische Vorschläge zur eigenen Reflexion | 2,4 |
| 4. alternative Denkmodelle | 2,4 |
| 5. Anregungen für fächerübergreifenden Unterricht | 1,5 |

Quelle: Online-Befragung, Frage 10

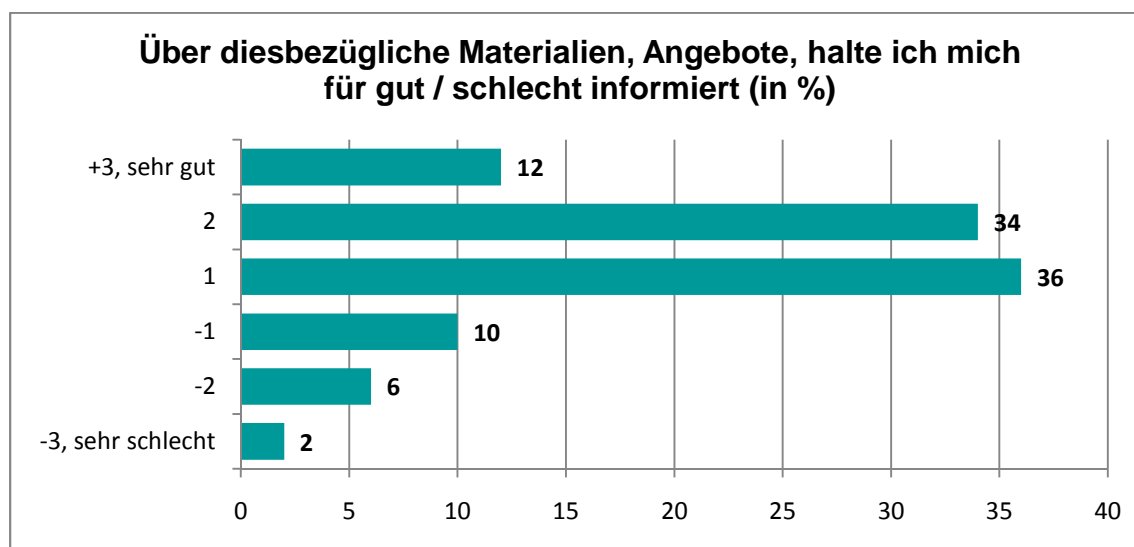
Die Frage nach der Form von gewünschten Materialien bringt eine eindeutige Tendenz zu visuell orientierten Materialien (Filme, Karten, Fotos, Fernsehsendungen), während andere Sinne ansprechende Medien (Spiele, Musik, Radiosendungen, Theater) eindeutig schlechter bewertet werden.

Tabelle 17: Online-Befragung: Gewünschte Materialien

| Für wie wichtig halten Sie Angebote in der angegebenen Form, um Sie beim Unterricht zu globalen Fragestellungen gut zu unterstützen? | Mittelwert | Anzahl |
|--|------------|--------|
| Filme und Dokumentarberichte | 2,4 | 50 |
| Internet | 2,2 | 50 |
| Thematische und geografische Karten | 1,9 | 48 |
| Fotos | 1,9 | 50 |
| Bücher: Sachbücher und Studien | 1,9 | 50 |
| Fernsehsendungen | 1,7 | 50 |
| Statistiken und Diagramme | 1,6 | 49 |
| Spiele | 1,1 | 49 |
| Bücher: Belletristik | 1,0 | 50 |
| Musik | 0,9 | 50 |
| Radiosendungen | 0,8 | 50 |
| Artefakte / Gegenstände aus anderen Ländern | 0,5 | 50 |
| Theateraufführungen | 0,2 | 50 |

Die Existenz von Materialien, die den Bedürfnissen von LehrerInnen entsprechen, ist das Eine; wenigstens genauso wichtig, ist die Frage, ob die Information über existierende Materialien auch den Weg zu den interessierten Lehrpersonen findet. Der Aspekt, für wie gut / wie schlecht informiert LehrerInnen sich in diesem Zusammenhang halten, wurde mit der Frage 13 erhoben. Im Schnitt halten die LehrerInnen sich nur für wenig gut informiert, was in einem Mittelwert von 1,1 (auf einer Skala von -3 „sehr schlecht“ bis +3 „sehr gut“) zum Ausdruck kommt.

Tabelle 18: Online-Befragung: Informationsstand der LehrerInnen



Online-Befragung, Frage 13

Bei diesem Aspekt gibt es also eindeutig noch Verbesserungsmöglichkeiten. Er sollte nicht aus dem Auge verloren werden.

7.1.2. Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

Auch bei den Gruppeninterviews wurde der Frage nachgegangen, welche Anforderungen Materialien für das Globale Lernen erfüllen müssen, um für den Einsatz im jeweiligen Fach gut geeignet zu sein (Fragen F2 und F3). Dabei wurden z.T. mit sehr großen Übereinstimmungen über die Grenzen der Fächer bekannte Ansprüche formuliert, wie:

- „Mir ist es wichtig, immer positive Aspekte zu berücksichtigen.“
- „... muss mit der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zusammenpassen.“
- „Es muss klar und verständlich für Lehrer und Schüler sein.“
- „Motivierend soll es sein.“
- „Es soll nicht textlastig sein, sondern auch andere Darstellungen enthalten.“
- „Es muss grafisch gut gestaltet sein.“
- „Materialien heißt auch: Interaktives im Netz anbieten.“
- „Mir bedeutet Methodenvielfalt sehr viel.“
- „Was wir brauchen, ist eine Ideensammlung, was kann ich alles wo machen...“
- „Es bräuchte einen Überblick, was es alles gibt.“
- „Gut wäre es auch zu wissen, was passt eigentlich alles zum Lehrplan dazu.“
Auch Exkursions-Tipps wären hilfreich.“
- „Es soll nicht zu umfangreich sein, zu viel Text haben und es sollte auf jeden Fall leicht kopierbar sein.“
- „Wenn es ein gebundenes Material ist, dann ist es nicht einfach kopierbar, sehr oft ist es auch zu dunkel oder rot unterlegt.“
- „Ich möchte gerne auch eine PowerPoint oder Vorlagen, ein paar Bilder, die man verwenden kann.“
- „Ich arbeite gerne mit einer CD-ROM, und mit einem Beamer.“
- „Als Einstieg eignen sich auch Tonbeispiele, YouTube-Filme und ähnliches gut.“
- „Die Anleitungen dürfen auf keinen Fall zu lang sein.“
- „Es muss zeitgemäßes Material sein, d.h. es braucht aktuelle Zahlen. Medien wie Kassettenrekorder und Länder, die es nicht mehr gibt, dürfen auf keinen Fall sein.“
- „Es muss einfach und sicher in der Anwendung sein, zum Beispiel also nicht dass man sich verletzt.“
- „Es muss verschiedene Reize, Sinne ansprechen: zum Beispiel riechen, hören, und andere.“
- „Es muss ökonomisch sein. Unserer Fachgruppe hat nur 40 € zur Verfügung. Also muss es billig oder leicht herstellbar sein.“

Auf einer etwas übergeordneten Ebene wurden auch komplexere Anforderungen gestellt oder Fragen formuliert:

- „Eine generelle Frage, die sich stellt, ist die folgende: Soll es etwas sein, das sofort einzusetzen ist, oder soll es ein Material sein als Denkanstoß für den Lehrer. Das ist aber auch vom Lehrertyp abhängig.“
- „Mir ist es wichtig, dass Lernen nicht zu mühsam ist, die Kinder sollen sich nicht so quälen mit langweiligem ...Lernen. Ziel meines Lernens ist, dass es mit schönen, unterhaltsamen Medieninhalten passiert. Ich suche mir selbst auch immer den spannendsten Zugang, nicht den langweiligen.“
- „Es muss differenzierbar einsetzbar sein, d.h. in der Klasse nach Schwierigkeitsgrad unterschiedlich eingesetzt werden können.“
- „es ist noch offen, ob es dann letztlich eine PowerPoint-Präsentation sein wird oder etwas auf andere Weise Projektierbares. Für mich wäre es interessant, wenn man es auch mit Whiteboards einsetzen kann.“

7.2. Pädagogische Materialien aus ExpertInnen-Sicht

Die gleiche Frage wie oben nach den Anforderungen an Materialien wurde auch den Expertinnen in den Telefoninterviews vorgelegt (Fragen 8 und 9).

Auch hier ergab sich eine ähnlich große Bandbreite an solchen Anforderungen:

- „Erstens: ästhetische Aspekte sollten auch eine Rolle spielen.“
- „Kreative Zugänge zu schaffen, ...“
- „Ein vielfältiges Material, Literatur aus möglichst vielen verschiedenen Ländern und verschiedene Formen der Literatur berücksichtigen. Natürlich sollen Materialien die kritische Selbstreflexion fördern.“
- „Ich denke, die Perspektivenvielfalt ist ganz wichtig. Der Umgang mit der Perspektivenvielfalt ist für mich die zentrale Herausforderung für Bildung.“¹⁶
- „Zweitens ist es notwendig, relevante, auch unbequeme Themen anzusprechen. Wichtig dabei ist es, niemanden zu überfordern, da ich sonst eventuell das Gegenteil von dem erreiche, was ich mir wünsche.“
- „Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen, wäre dann das dritte. D.h. im Globalen Lernen aufzuzeigen, was im Kleinen geleistet werden kann.“
- „Kontroversität und Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens):“
- „Komplexität: es soll nicht zu glatt sein, Material soll Anlass zu Diskussionen geben.“
- „Ästhetik auch wichtig, es soll selbständiges Arbeiten ermöglichen, forschendes Lernen, es soll etwas entdeckt werden ...“
- „Es braucht Lehrbücher, wo an Beispielen Biologie und Globales Lernen verknüpft werden können. Vielleicht braucht es auch Lehrbücher, die mit dem

¹⁶ Zur Illustration des Thema wurde seitens des Experten hier auf den TED-talk „The danger of a single story“ von der nigerianischen Schriftstellerin Chimamanda Achie hingewiesen (www.ted.com)

Internet verknüpft sind, so dass ich mir dort aktuelle Daten herunterladen kann.“

- „Vielleicht braucht es auch Materialbörsen im Internet, die nach Altersstufe, Gegenstand, usw. differenziert sind. Es bräuchte sowohl kürzere als auch längere Materialien, wichtig ist auf jeden Fall, dass sie ganz einfach zu verwenden sind.“
- „Wichtig ist es, dass die Widersprüche nicht unter den Teppich gekehrt werden. Dies gilt aber allgemein, nicht nur für Biologie...Leider ist es ja so, dass viele Lehrer sich nicht trauen, widersprüchliche Materialien im Unterricht einzusetzen.

Deshalb genügt es nicht, dass man ihnen Materialien zeigt, es braucht auch Fortbildungen für Lehrer hierzu. Mit Material allein ist nicht sehr viel zu machen: es wird vieles andere auch als Unterstützung gebraucht, sonst ist die Gefahr groß, dass es eigentlich um Indoktrination geht.“

- „Aus meiner Sicht ist die Handlungsorientierung immer wichtig...“
- „Der zweite Aspekt... ist der dialogische Aspekt, also der Zugang über die Öffnung von Beziehungsebenen, die dann erst den Transfer von Inhaltsebenen ermöglichen.“
- „Dann die Nachhaltigkeit, d.h. der Versuch, Dinge so zu verankern, dass sie nicht nur ein Spiel in der Schule sind, sondern auch eine eigene Initiative für spätere Zeiten grundgelegt wird.“

Auf die ergänzende Frage nach sonstigen Anforderungen Richtung Materialien (Frage 11) wurden dann noch zwei neue Aspekte genannt, nämlich:

- „Die Gender-Sensibilität habe ich nirgendwo gesehen. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, wie wichtig eine gendergerechte Sprache ist.“
- „Dass die SchülerInnen auch alleine damit arbeiten können, dass sie sich damit gut zurechtfinden können, dass es selbsterklärend ist.“

Des Weiteren wurde danach gefragt, wie sehr Materialien auch den einzelnen Qualitätskriterien des Globalen Lernens entsprechen müssten.

Die Bewertung der 6 Kriterien (siehe auch weiter oben) fiel bei den ExpertInnen wesentlich positiver aus, als bei den LehrerInnen in der Online-Befragung, wie der folgende Vergleich zeigt:

Tabelle 19: Online-Befragung: Bewertung der Qualitätskriterien im Vergleich

| Qualitätskriterium | Mittelwert LehrerInnen | Mittelwert ExpertInnen |
|---|---------------------------|---------------------------|
| 1. Komplexität anschaulich | 1,5 | 3,0 |
| 2. Standpunkt der AutorInnen transparent / verschiedene Perspektiven | 1,7 | 2,8 |
| 3.1 didaktische Vorschläge zum Umgang mit „Nicht- Wissen“ | 1,2 | 2,4 |
| 3.2 didaktische Vorschläge zur eigenen Reflexion | 2,4 | 2,8 |
| 4. alternative Denkmodelle | 2,4 | 2,8 |
| 5. Anregungen für fächerübergreifenden Unterricht | 1,5 | 2,5 |

Quelle: Online-Befragung, Frage 10, und ExpertInnen-Interviews, Fragen 10 und 11

Am meisten Anmerkungen gab es zum Kriterium „didaktische Vorschläge zum Umgang mit Nicht-Wissen“. Hier gab es zwar viel Zustimmung, aber doch auch zur Vorsicht mahnende Stimmen, wie z.B.:

- „Darüber habe ich viel nachgedacht. Ich meine, man kann damit auch oft Schüler verunsichern. In diesem Sinne sollte man da ja nicht übertreiben. Manchmal kann das auch zu Entmutigung und Demotivation führen.“
- „Das kann Lernen beflügeln, aber auch hier sehe ich diese radikale Ambivalenz. Es kann auch zu ganz anderen Ergebnissen führen. Wichtig ist, niemals überfordern, was dazu führen soll, dass es keinen Rückzug zu stark monolithischen Denkweisen geben soll.“

Wodurch sich die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erklären, muss wohl offen bleiben. Es könnte aber gut sein, dass sich hier auf ExpertInnen-Ebene einfach eine intensivere Auseinandersetzung mit der Materie auf einem theoretisch ansprechenden Niveau widerspiegelt.

7.3. Zusammenfassung / Schlussfolgerungen

Für LehrerInnen (in der Online-Befragung ganz ähnlich wie in den Gruppeninterviews) scheint es drei wesentliche Anforderungen für Pädagogische Materialien in diesem Zusammenhang zu geben, nämlich Aktualität (sehr wichtig!), eine attraktive Aufmachung und die vielseitige Einsetzbarkeit. Inhaltlich werden vor allem didaktische Vorschläge zur eigenen Reflexion (der SchülerInnen) sowie die Vorstellung alternativer Denkmodelle sehr geschätzt. Formal betrachtet gibt es eine sehr starke Fokussierung auf visuelle Reize und entsprechend anregende Materialien (Filme, Karten, Fotos, etc.).

Bei den ExpertInnen wird zusätzlich noch dem Aspekt der Kontroversität (auch unbequeme Fragen, Widersprüche nicht unter den Teppich kehren) ein hoher Stellenwert eingeräumt.

Die obigen Aspekte können als Orientierungshinweise bei der Erstellung von Materialien behilflich sein. Daneben sollte aber nicht übersehen werden, dass es neben der Produktion von Materialien auch das Problem der Information zu bestehenden Materialien gibt: LehrerInnen geben zu, dass ihr Informationsstand in diesem Zusammenhang durchaus besser sein könnte. Für AkteurInnen in diesem Feld muss es deshalb wichtig sein, sich zu fragen, was sie zur Verbesserung des diesbezüglichen Informationsstandes ihrer Zielgruppen beitragen können. An Materialien gekoppelte Fortbildungsangebote für LehrerInnen könnten hier eine zentrale Rolle spielen.

8. Der Beitrag des Lehrplans zwischen Theorie und Praxis

8.1. Der Beitrag des Lehrplans in der LehrerInnen-Praxis

Für die LehrerInnen aus der Online-Befragung scheint die Frage nach der Wichtigkeit des Lehrplans von untergeordneter Relevanz zu sein. Wie im Abschnitt 6.1 schon berichtet, bewerteten sie die Bedeutung des Lehrplans für die gute Einsetzbarkeit von Materialien mit einem Durchschnitt von +0,1, auf einer Skala von -3 „völlig unwichtig“ bis +3 „sehr wichtig“. Dabei gaben 22 von 51 Personen negative Wertungen ab.

Es gibt also ein sehr vielschichtiges Meinungsbild zu dieser Frage unter den LehrerInnen, was vielleicht auch die widersprüchlich erscheinenden ExpertInnen-Aussagen hierzu weiter oben erklären könnte.

Im Rahmen der Gruppeninterviews wurde zu diesem Thema keine Frage gestellt.

8.2. Der Beitrag des Lehrplans aus ExpertInnen-Sicht

Zunächst wurden die ExpertInnen in Bezug auf die aktuell geltenden Lehrpläne / Curricula befragt, welche positiven Möglichkeiten für das Globale Lernen diese eröffnen (Frage 12).

- „Es gibt Unterrichtsprinzipien, die man transversal nennen könnte. Dies sind zum Beispiel politische Bildung, interkulturelles Lernen, Mehrsprachigkeit, Gender-Sensibilität. Das Globale Lernen hat hier sehr gute Anknüpfungspunkte. Alles was man braucht ist, konkret auszuarbeiten, inwiefern Globales Lernen da einbezogen werden kann. Vielleicht könnte man auch Globales Lernen als Unterrichtsprinzip ausarbeiten.“
- „... dass für die Anglistik eigentlich der europäische Referenzrahmen wichtiger ist. ... Wenn ich davon ausgehe, dann muss ich sagen, dass er das Sprachenlernen viel zu eng definiert: Aspekte des interkulturellen Lernens

oder wie Verantwortung übernehmen sind hier schon drinnen, aber wenn es darum geht, Dinge genauer zu definieren, dann fällt das doch durch den Rost. Für Sprachen würde man einen anderen Rahmen brauchen. In Deutschland arbeiten Kolleginnen an einem solchen Rahmen, wo Dimensionen des Globalen Lernens immer vorkommen sollen.“

- „In den Musiklehrplänen ist die Interkulturalität drin, Globales Lernen taucht nicht auf. Es tauchen hingegen viele Aspekte auf, die das Erlernen von Grundhaltungen beinhalten, die mit dem Begriff des Globalen Lernens in Verbindung gebracht werden, wie z.B. Respekt, Toleranz, Neugier für das Andere, und die Bereitschaft zu einer grundlegenden Offenheit. Manchmal ist ein guter Transfer möglich, da bei vielen Kindern vieles oft zuerst auf der emotionalen Ebene wahrgenommen wird und Musik da gute Anknüpfungspunkte schafft.“

Mit Blick in die Zukunft wurde dann nach solchen Maßnahmen / Ansätzen gefragt, welche im Kontext von Lehrplänen und Lehrplanentwicklung in Zukunft zur Stärkung von Globalem Lernen als wichtig erachtet werden (Frage 13). Als zentrale Aspekte wurden genannt:

- „Eine Möglichkeit ist, Globales Lernen als eigenes Unterrichtsprinzip zu verankern, eine andere wäre, sehr konkret aufzuzeigen wie bei den verschiedenen Unterrichtsfächern Bezug auf Globales Lernen genommen werden kann. Ganz konkret im Fach Deutsch heißt das zum Beispiel, dass Kenntnis der Weltliteratur sehr wichtig ist, dabei soll es auch um die Machtverhältnisse im Literatur- und Kulturbetrieb gehen. Der Unterricht soll sich auch mit der kulturellen Identität, dem Begriff der Kultur, der kollektiven Identität, auseinandersetzen.“
- „Was ich sehr begrüßen würde, wäre ein neues Unterrichtsfach mit dem Titel „Kulturmediation“. Die bestehende Ordnung der Dinge und das Bekenntnis zu Unterrichtsprinzipien reichen nicht. Oft sind Unterrichtsprinzipien eine Sache, um Themen überall und nirgends zu verorten. Ein Unterrichtsfach, wo gesprochen werden kann über zum Beispiel das Zusammenleben in der Klasse, was beschäftigt junge Menschen? Wo sie in Projekten mit anderen Schulen zusammenarbeiten können, wo sie sich als Gestalter erleben können. Das braucht dann aber auch an Universitäten Leute, die hierauf vorbereiten können. Das wäre eine der Zukunftsvisionen. ... So wie es früher die vergleichenden Literaturwissenschaften oder die vergleichende Sprachwissenschaft gegeben hat, wird jetzt ein Fach gebraucht, das sich mit vergleichender Kulturwissenschaft im globalen Kontext auseinandersetzt. Ich glaube, es braucht ein neues Fach!“
- „Globales Lernen sollte drinnen sein, man müsste sich auch die Unterrichtsprinzipien anschauen. Diese sind ja Teil des Lehrplans, und es gibt

ja auch das Unterrichtsprinzip „entwicklungspolitische Bildung“¹⁷. Da muss man einmal schauen, wie das alles zusammenpasst; den Grundsatzentwurf für Politische Bildung beibehalten, aber Globales Lernen hinein, das fände ich wichtig. Es müsste in den Lehrplänen enthalten sein, damit es auch in die Ausbildung kommt.“

- „Es geht darum, die Verknüpfungen im Lehrplan sichtbar zu machen, und das Ganze nicht nur in einem Fach zu lernen: es braucht Bezüge zur politischen Bildung, zum Ethik-Unterricht, wo es ja auch um Gerechtigkeitsfragen geht, usw.“
- „Prinzipiell wäre es gut, wenn das Globale Lernen stärker in der Begrifflichkeit der Lehrpläne zu finden wäre.“

Damit wurden alle drei grundsätzlich möglichen Varianten zur Sprache gebracht, die es zur Position des Globalen Lernens in diesem Zusammenhang gibt, nämlich Globales Lernen

- als neue, bereichernde Perspektive in den bestehenden Schulfächern
- als eigenes Unterrichtsprinzip, und
- als eigenes Fach (siehe weiter unten).

8.3. Zusammenfassung / Schlussfolgerungen

LehrerInnen beurteilen die Wichtigkeit des Lehrplans für ihr konkretes pädagogisches Handeln eher zurückhaltend (s.o.).

Dabei stellt sich natürlich die Frage, inwiefern die Trennung in der Wahrnehmung (hier „Fachbezug“, da „Lehrplanbezug“) nicht eine künstliche ist, da die Fächer und ihre Inhalte ja grundsätzlich über den Lehrplan definiert werden. In der konkreten Realität vieler LehrerInnen mag es aber durchaus sein, dass Fachbezüge vor allem als über die Schulbücher vermittelt wahrgenommen werden und damit der Lehrplan eher in den Hintergrund tritt.

Anders sieht es auf Ebene der ExpertInnen aus, die sich naturgemäß grundlegendere Fragen in diesem Zusammenhang stellen. Selbst in den wenigen Interviews wurden die wichtigsten grundsätzlich möglichen Varianten zur Sprache gebracht, die es zur Position des Globalen Lernens in diesem Zusammenhang gibt, nämlich Globales Lernen

- als neue, bereichernde Perspektive in den bestehenden Schulfächern,
- als eigenes Unterrichtsprinzip,
- als Weiterentwicklung / Erweiterung eines bereits bestehenden Unterrichtsprinzips, wie „Entwicklungspolitische Bildung“ oder „Politische Bildung“, und,
- zumindest auch in einem Fall, als eigenes Fach (siehe weiter unten).

¹⁷ Als eines neben den 11 anderen Unterrichtsprinzipien, die da sind: Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Europapolitische Bildung, Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung, Medienbildung, Politische Bildung, Sexualerziehung, Umweltbildung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung (lt. der Website des BMUKK).

Damit werden viele substanzielle Fragen aufgeworfen. Die Antwort auf diese Fragen weist naturgemäß weit über ein Einzelprojekt einer NGO (wie in diesem Fall das Projekt „World Class Teaching“) hinaus. Dennoch erscheint es sinnvoll und wichtig, bei Aktivitäten in diesem Zusammenhang sich immer wieder mit dieser grundsätzlichen Frage auseinanderzusetzen.

Dabei könnte es auch interessant sein, den europäischen Aspekt zu berücksichtigen, da davon ausgegangen werden kann, dass diese Dimension in Zukunft wichtiger werden wird (vgl. z.B. Referenzrahmen für Sprachen).

9. Der Beitrag der Didaktik zwischen Theorie und Praxis

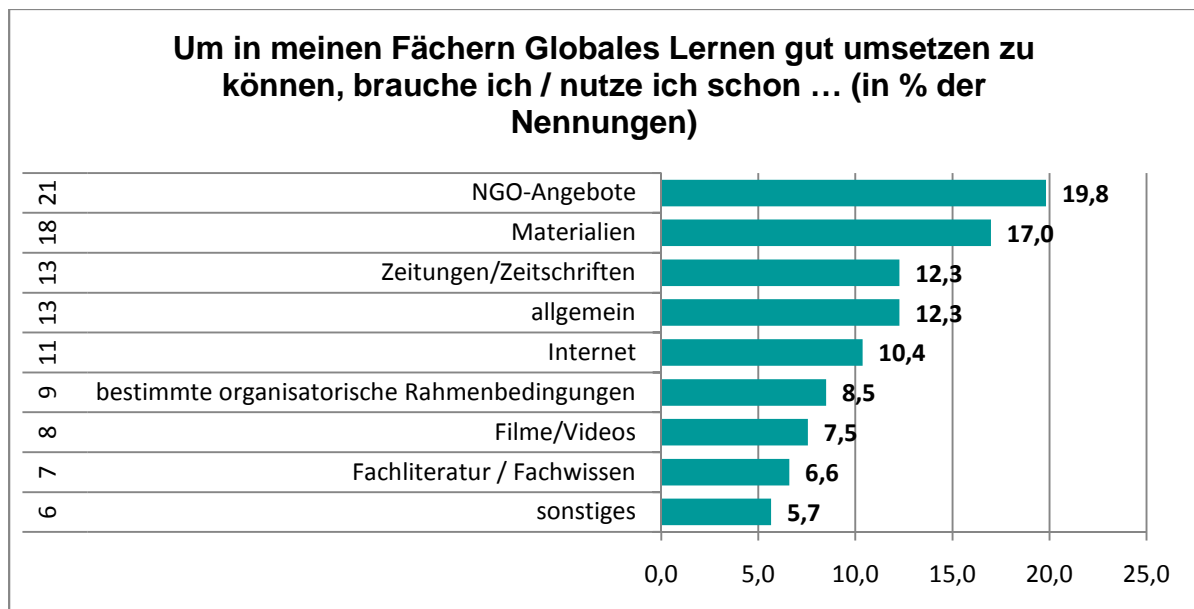
9.1. Der Beitrag der Didaktik in der LehrerInnen-Praxis

9.1.1. Ergebnisse aus der Online-Befragung

Im Rahmen der Online-Befragung wurde danach gefragt, welche Hilfsmittel die LehrerInnen bei ihren Aktivitäten zu Globalem Lernen nutzen (Frage 6). Hierzu gab es insgesamt 106 Nennungen.

Am öftesten wurden NGO-Angebote, vor allem von Südwind (Materialien, Medien, Beratung, Ausstellung, Magazin) und BAOBAB genannt (fast jede fünfte Nennung).

Tabelle 20: Online-Befragung: Genutzte Hilfsmittel



Quelle: Online-Befragung, Frage 6

Kategorie „allgemein“: sehr allgemeine Nennungen wie z.B. „Erfahrungen“, „Zeit“, „alle Sinne“, u.ä.

Neben den fast schon klassischen Hilfsmitteln wie Materialien, Zeitungen / Zeitschriften und Internet verdient eine weitere Kategorie Interesse, nämlich die „bestimmte organisatorische Rahmenbedingungen“. Hierunter gab es die folgenden 9 Nennungen:

- „alternative Lernformen“
- „Fächerübergreifenden Unterricht“
- „freie Zeitrahmen, freie Struktur auch im Stundenplan verankert“
- „Möglichkeit zu projektartigen Strukturen“
- „team teaching - fächerübergreifend“
- „team work in teaching“
- „teamteaching“
- „Unterstützung der Eltern“
- „wieder mehr fachübergreifende Bereichsarbeit statt Fachunterricht“

9.1.2. Ergebnisse aus den Gruppeninterviews

Die gleiche Frage „Welche Hilfsmittel (Materialien, externe Angebote, ...) nutzen Sie in diesem Zusammenhang vor allem?“ wurde auch im Rahmen der Gruppeninterviews gestellt und vertieft (Frage E3). Die hier erhaltenen Antworten lassen das Bild aus der Online-Befragung lebendiger werden.

- „Ich arbeite viel mit Zeitungstexten und dem Internet. Zeitungstexte sind bei älteren Jugendlichen sehr brauchbar.“
- „Ich bastle viel selber.“
- „Ich habe viel gefunden, beim TOPIC.“
- „Auch beim JÖ findet sich manches. Da gibt es auch Arbeitsblätter im Netz.“
- „ich denke oft, es gibt zwar viel Material, aber kaum eins, das ich 1:1 einsetzen kann.“
- „Ich tue mich relativ schwer, neben dem Unterrichten Arbeitsmaterialien zu finden und zu adaptieren. Vor allem auch angesichts der Sprachbarrieren ist dieses sehr schwierig.“
- „Es gibt viele Filme, von denen man zum Teil auch nur gewisse Sequenzen einsetzen kann. Es ist absolut schwer, geeignetes Material zu finden, vor allem auch für die jeweilige Schulstufe.“
- „Und dann geht es um ein sehr komplexes Thema, auch das macht's schwierig. In der Oberstufe ist ja schon ein bestimmter Wortschatz in Englisch und Geographie vorhanden,... Die Schlussfolgerung daraus lautet, entweder das Thema leichter zu machen oder sehr viel Zeit zu investieren, was für Lehrer sehr schwierig ist.“
- „Zum Beispiel arbeite ich gerne mit Zeitungen aus verschiedenen Ländern, oder zu einem Thema mit unterschiedlichen Zeitungen: diese bringen dann unterschiedliche Perspektiven...“
- „Wir haben an unserer Schule viel mit migrantischen Kindern zu tun, Sprache ist also ein Thema.
Ich arbeite dann auch mit Textbeispielen, zum Beispiel mit Kurztexten von Lorient. Das Material wäre in diesem Fall kabarettistisches Material.“

Oder dieser eine Rap-Song mit Akronymen, MfG-mit freundlichen Grüßen. Dann gebe ich die Aufgabe: schreibt einen Rap-Song aus SMS-Kurznachrichten...“

- „Ich finde es schön, wenn Kinder eine Figur haben, die sie durch das ganze Jahr hinüber begleitet. Ich habe dazu eine Autorin gefunden, die mir gut gefällt, das Ganze gibt es auch als Fernseh-Episoden. Das ist der „Horrid Henry“, ...Das ist eine Geschichte, die für alle spannend ist.“
- „Ich arbeite gerne mit Filmsequenzen zum Beispiel YouTube-Filmen oder mit Zeitungsartikel wegen der Aktualität. Diese erlauben einen direkten Einstieg in das jeweilige Thema.“
- „Ich arbeite gerne mit Texten von Kindern und für Kinder, zum Beispiel aus den Schülerzeitungen TOPIC und JÖ.“
- „Beim Thema Fairtrade sind wir zum Beispiel in einen Weltladen gegangen.“
- „Beim Thema Wasser habe ich einen Workshop- Referenten vom Suedwind kommen lassen.“
- „Ich arbeite hauptsächlich mit Zahlenmaterial, das ich über Fachbücher oder das Internet beziehe.“
- „Für mich ist das Internet sehr wichtig, ich arbeite vor allen mit Weltkarten zum Beispiel zur Verteilung der Blutgruppen weltweit.“
- „Manchmal arbeite ich auch mit dem Handy oder dem Internet, besser sind aber gedruckte Materialien, die ich vorgebe.“

Das Dilemma in diesem Bereich wurde wohl am treffendsten in der AG Deutsch thematisiert, wo explizit auf die Herausforderungen für die Lehrpersonen hingewiesen wurde:

- „Es ist oft schwierig, etwas Brauchbares zu finden.“
- „Ich denke oft, es gibt zwar viel Material, aber kaum eines, das ich 1:1 einsetzen kann.“

Zugleich wurden zwei wichtige Gedanken formuliert, die es sicherlich verdienen, im Rahmen des „World Class Teaching“-Projekts genauer überlegt zu werden.

- „Das Um und Auf wenn es darum geht, Materialien zu entwickeln, ist Methoden anzubieten, mit denen man Globales Lernen umsetzen kann, die aber nicht verlangen, dass man sich wochenlang vorbereitet. Diesen Aufwand zu reduzieren, das ist die große Herausforderung.“
- „Wichtig wäre es ein Instrumentarium dafür zu haben, das einem sagt: so kommst du vom Zeitungsartikel zum Einsatz von Globalen Lernen. Und das in einfachen Schritten.“

9.2. Der Beitrag der Didaktik aus ExpertInnen-Sicht

Mit dem ersten Teil der Frage 15 wurden die ExpertInnen danach gefragt, welche

Initiativen / Angebote in Richtung FachdidakterInnen sinnvoll sein könnten, um das Globale Lernen zu stärken? Die Antworten zielen alle in Richtung auf Schaffung neuer Kontaktmöglichkeiten.

- „Ich meine, es gibt viele Vernetzungstreffen von Experten für Globales Lernen. Ich weiß aber nichts von Vernetzungstreffen, wo solche Experten mit Fachdidaktikern zusammenkommen. Es wäre wichtig Konferenzen oder Tagungen zu initiieren, wo neue Wege beschrillen werden könnten.“
- „Die Fachdidaktik, die sich mit interkulturellem oder transkulturellem Lernen befasst, macht zurzeit keine leichte Zeit durch. Sie muss sich jetzt mit dem Kompetenzdiskurs auseinandersetzen, um mitreden und überleben zu können.
Es ist eine wichtige Funktion der Fachdidaktik jetzt Pilotprojekte zu unterstützen, ohne erneut Leuten in der Schule vorzuschreiben, was sie in der Schule machen sollen. ... da braucht es viele kleine Korporationen zwischen Universitäten, Schulen und pädagogischen Hochschulen, zum Beispiel über Hochschullehrgänge.“
- „Man müsste fachdidaktisch gut versiert sein und versuchen, gutes Material anzubieten. Wenn man diese Personen einmal an der Hand hätte, dann könnte man hierüber diskutieren.“

Bezüglich möglicher Initiativen / Angebote in Richtung SchulbuchautorInnen, um das Globale Lernen zu stärken (Frage 15, Teil 2), bleiben die Vorschläge der befragten ExpertInnen ebenfalls auf einer eher allgemeinen Ebene stecken. Letztlich geht es auch hier darum, dass es zu vermehrten Kontakten zwischen AutorInnen und ProponentInnen des Globalen Lernens kommen soll.

- „In Bezug auf Schulbuch-AutorInnen ist es wichtig, dass neue Kooperationen entstehen sollen zwischen Experten des Globalen Lernens und den AutorInnen.“
- „Im Sinne einer Offensive für das Globale Lernen könnte man vielleicht Verlage soweit bringen, einen begrenzten Raum dafür zu öffnen und entsprechende Angebote anzubieten.“
- „Zum Beispiel könnte man Schulbuchautoren aus Biologie einmal zu einem Treffen in netter Atmosphäre einladen und dort Vorschläge unterbreiten, nach dem Motto: wir hätten tolles Material, könnte man das eventuell berücksichtigen?“

9.3. Zusammenfassung / Schlussfolgerungen

In diesem Zusammenhang werden von LehrerInnen zwei interessante Aspekte thematisiert: Viele von ihnen halten Angebote von NGOs in diesem Zusammenhang für sehr hilfreich, einige unterstreichen auch die Notwendigkeit von flexibleren organisatorischen Settings, welche traditionelle Vorgaben hinter sich lassen, wie z.B. Teamteaching, fächerübergreifender Unterricht, projektartige Strukturen.

Ein wiederkehrendes Motiv in vielen Gesprächen war die Klage, dass es schwierig sei, „etwas Passendes“ zu finden, dass also sehr oft eine Adaptierung von Material oder eine Aufbereitung von Quellen (wie z.B. einem aktuellen Zeitungsausschnitt) nötig sei. Hier wurde gewünscht, dass nicht immer wieder neue Materialien angeboten werden sollen¹⁸, sondern vielleicht eher eine Art „Rezepturen“. Diese sollten beschreiben, wie sich auf der Grundlage von unterschiedlichem Ausgangsmaterial mit wenigen, leicht nachvollziehbaren und einfach umsetzbaren Schritten zu attraktiven Lernerfahrungen im Sinne des Globalen Lernens kommen lässt.

Auf einer übergeordneten Ebene scheint es für die befragten ExpertInnen durchaus anstrengenswert, an einer verbesserten Vernetzung von FachdidakterInnen, SchulbuchautorInnen und ExpertInnen des Globalen Lernens zu arbeiten. Hier wird die Notwendigkeit von mehr Begegnungsmöglichkeiten (im Rahmen von Tagungen, regelmäßigen Treffen, usw.) betont.

10. Zusätzliche Unterstützungsangebote zwischen Theorie und Praxis

10.1. Zusätzliche Unterstützungsangebote in der LehrerInnen-Praxis

Da dieser Aspekt seitens des Auftraggebers – in diesem speziellen Zusammenhang! – als wenig wichtig betrachtet wurde, wurde weder in der Online-Befragung noch bei den Gruppeninterviews besonders Bezug hierauf genommen.

Diesbezügliche Hinweise finden sich im vorhergehenden Kapitel, wo eingehend auf die NGO-Angebote und die gewünschten schulorganisatorischen Rahmenbedingungen eingegangen wird (siehe Abschnitt 9.1).

10.2. Zusätzliche Unterstützungsangebote aus ExpertInnen-Sicht

In den ExpertInnen-Interviews wurde zu diesem Thema eine explizite Frage gestellt. Auf die Frage 14 „Welche unterstützenden Angebote würden LehrerInnen brauchen, um Globales Lernen (noch) besser in den Fachunterricht integrieren zu können?“ gab es die folgenden zentralen Antworten:

- „Handreichungen sind sehr wichtig.“
- „Ein Ideen-Pool, was kann man alles machen, wenn man Globales Lernen mitberücksichtigen will; in unserem (Literatur-)Projekt haben wir viele Tabellen zusammengestellt, mit Autoren, mit deren Werken. Das ist sehr gut bei den Lehrern angekommen. Es hilft Ihnen zu wissen, „was muss ich überhaupt lesen?“
- „Lehrgänge entweder an der Uni oder Fortbildungsseminare. Noch wichtiger ist aber, dass Globales Lernen an den Universitäten noch stärker verankert wird. ... Ohne dieses Wissen können aber die Lehrer nicht arbeiten.“

¹⁸ Die ja oft schnell veralten, und damit den Anspruch Richtung Aktualität (siehe oben) nicht mehr befriedigen können.

- „Ich denke, fachbezogene Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher, die darauf eingehen. Das kann nur dann gelingen, wenn Globales Lernen als zentrale Zielsetzung klar im Curriculum verortet wird und damit signalisiert wird: das ist wichtig für den Fremdsprachenunterricht!“
- „Ich würde sagen, es braucht Globales Lernen v. a. in der Ausbildung. Sollte sich jetzt in der Ausbildung wirklich etwas tun, dann müsste man hinein reklamieren, was politische Bildung aus einer globalen Perspektive heißt. ... da müsste sich das Globale Lernen einbringen, eventuell auch durch Kontakte mit der Politikwissenschaft, oder durch ein Positionspapier dazu.“
- „Zum Beispiel gemeinsame Fortbildungen mit
 - Erstens Personen aus anderen Fächern,
 - Zweitens eine Fortbildung, wo das Lehrer-Bild hinterfragt wird: eine wichtige Frage ist die, was wollen wir mit unseren Kindern?
 ... muss man sich hierzu eine gute Verpackung überlegen, z. B. dass jemand neues Material dort vorstellt. Wichtig ist es, Widersprüche aufzuzeigen und im Unterricht mithilfe von Dilemmata zu arbeiten.“
- „Dann braucht es Materialien für Lehrer im Internet.“
- „Es braucht auch Lehrer-Netzwerke, wo Lehrer wirklich etwas davon haben. Dies kann entweder bedeuten, dass man ein Renommee daraus zieht, wie dies z.B. bei den UNESCO-Schulen der Fall ist, oder die Lehrer bekommen etwas Besonderes geboten, wie z.B. gemeinsam Materialien zu erstellen oder gute Referenten einladen, oder Schulpartnerschaften eingehen.“
- „Schulübergreifende Fortbildungen (SCHÜLF) finde ich nicht schlecht, vor allem solche, wo auch nachher noch etwas via Vernetzung möglich ist.“
- „Mir geht es dabei um das, was ich Exkursions-Didaktik nenne, d.h. die Einladung von schulfremden Personen in die Schule, oder Begegnungen mit diesen Personen außerhalb der Schule, also entweder Personen in die Schule hinein holen oder aus der Schule hinausgehen.“

10.3. Zusammenfassung / Schlussfolgerungen

Seitens der ExpertInnen (die LehrerInnen wurden hierzu nicht befragt) gab es bei der Frage nach sinnvollen zusätzlichen Unterstützungsangeboten einen starken Fokus auf der Notwendigkeit von Angeboten zu Globalem Lernen in der Aus- und Fortbildung für LehrerInnen, in welcher Form auch immer (Ausbildung selbst, Lehrgänge, SCHILF / SCHÜLF¹⁹).

Parallel dazu sollte es Angebote geben, welche die Ergebnisse dieser Aktivitäten unterstützen und absichern können, wie z.B. Materialien-/Ideen-Pools im Internet oder auch LehrerInnen-Netzwerke.

¹⁹ Schulinterne LehrerInnen-Fortbildung bzw. schulübergreifende LehrerInnen-Fortbildung

11. Blicke in die Zukunft

11.1. Wünsche / Bedürfnisse aus der LehrerInnen-Praxis

Im Rahmen der Gruppeninterviews wurden die LehrerInnen nach Materialien und externen Angeboten gefragt, „die Sie sich wünschen, von denen Sie aber glauben / wissen, dass es sie noch nicht gibt“. (Frage W1). Im Nachfolgenden werden nur diejenigen Antworten gelistet, welche innovative Aspekte beinhalten.

- „Es fehlt ein gescheites, interaktives Spiel, eines das alle Jugendliche „zocken““
- „Ich will immer Theater und Globales Lernen zusammenbinden.“
- „Was immer ankommt, das ist eine witzige Aufbereitung, zum Beispiel über einen Zugang via Kurzfilm, als Start oder auch zwischendurch, zum Beispiel die „Story Of Stuff“ oder ähnliche Filme.“
- „An meiner neuen Schule arbeiten alle Schüler mit Notebook. Wir haben einen lehrbuchfreien Unterricht, der sehr schülerzentriert ist. Der Lehrer versteht sich als Coach, Kinder und Jugendliche entwickeln ihre Materialien selbst. ...“
- „An meiner Schule fehlen auch die Ressourcen, ich möchte zum Beispiel gerne mit einer Classroom Management App arbeiten, aber es gibt ein Handyverbot an der Schule.“
- „Es geht darum, Dinge sichtbar und begreifbar zu machen, zum Beispiel die Bakterien und die kleinen Tiere die in jeder Handvoll Boden drinnen sind. Wir finden, das sollte man nicht nur unter dem Mikroskop sehen, sondern auch in die Hand nehmen können. Es braucht also vergrößerte Modelle.“
- „Schön ist es auch, wenn wir Gerüche in den Unterricht hinein bringen können.“
- „Auch Geräusche werden noch viel zu wenig eingesetzt.“
- „Eventuell Kontakt mit Gleichaltrigen in anderen Ländern, zum Beispiel in Afrika, anbieten.“
- „Ich finde, es braucht auch stärkere reflexive Aspekte. Bei mir müssen die Schüler deswegen bei jedem Projekt reflektieren. Dazu wird eine Projekt-Kritik ins Heft geschrieben, zum Beispiel, das fand ich in Ordnung, das war eher realistisch oder bildhaft, usw.“

Darüber hinaus wurde auch danach gefragt, wie interessierte LehrerInnen sich über existierende Materialien und Angebote informiert halten (Frage W2). Dabei wurden genannt:

- „Über Mundpropaganda“
- „Die Newsletter vom interkulturellen Zentrum, ... Auch die Newsletter von Teachers for you bieten hierzu mehr“ (www.4teachers.de)
- „Generell durch Newsletter“

- „Über den BAOBAB-Newsletter, wo die Dokumentationen im Fernsehen der nächsten Woche angekündigt werden, dann auch über die Earth Charta-News.“
- „Über die Facebook Seite „EDUTOPIA“. Da geht es sehr stark um assessments und classroom management sowie um die Rolle der Lehrer.“
- „Bei mir geht das vor allem über den Austausch mit Kollegen.“
- „Ich kannte ja das Material von Südwind noch bevor ich in die Schule gegangen bin. Aber bei diesem Material, wie zum Beispiel den Koffern von Südwind, da gibt es immer diesen moralischen Finger, den ich als Problem gesehen habe. Da bin ich immer ein bisschen zurückgeschreckt.
... Ich mag keine Weltuntergangsszenarien mehr. Ich weiß, dies ist jetzt das Zeitalter des Reparierens. Dieses Reparieren muss ein Trost sein, muss positiv sein!“
- „Ich erhalte jeden Tag rund 100-200 Mails, davon ungefähr 20 Newsletter, damit kann ich mich gut informiert halten.“

Interessanterweise wurde in den beiden Gruppen AG Biologie und AG Kunst weniger darüber gesprochen, wie man sich selbst informiert hält, als über mögliche Verbesserungen, die von anderen Organisationen / Institutionen gewünscht werden. Diese sollten hier nicht unter den Tisch fallen.

- „Bei der PädagogInnen-Ausbildung NEU sollte man Globales Lernen als Querschnittsthema sehen. Das könnte ich morgen bei einer entsprechenden Sitzung einbringen.“²⁰
- „Es wäre hierzu auch eine breite Öffentlichkeitsarbeit nötig, bei Gender da gibt es dazu einfach mehr.“
- „Südwind müsste noch viel mehr Kontakte zu Schulen haben. Bislang habe ich überhaupt nicht gewusst, dass es diese tolle Bibliothek bei BAOBAB gibt.“
- „...oder über den Stadtschulrat mehr machen. Ich kriege jeden Tag circa 30 Mails von denen. Das meiste lese ich aber nicht.“
- „Es wäre sinnvoll, schon an der Uni, bei der Ausbildung von Lehrern dabei zu sein. Je länger Lehrer in der Schule tätig sind, umso schwieriger wird es, bei allen wird alles immer stabiler und schwieriger. Wenn das schon im Studium passiert, da sind die Leute noch offener.“

Im Interview mit der AG Kunst ging es u.a. auch darum, dass Kunstunterricht zu globalen Themen sich auch der Herausforderung gegenüberstellt, platte Stereotypen zu vermeiden, wie z.B. bei Projekten, „wo Afrika mit Masken, Trommeln und halbnackten Figuren“ assoziiert wird.

²⁰ Wie angekündigt hat diese Person am folgenden Tag den Vorschlag in einer Sitzung eingebracht, in der die regionalen Fachdidaktik-Zentren aus der Steiermark, Kärnten und Burgenland gemeinsam an der Erstellung von Curricula arbeiten. Damit wurde "Globales Lernen" in den Katalog der Kernkompetenzen (neben 6 weiteren Kernkompetenzen) in die "PädagogInnenbildung Neu" aufgenommen. (alles laut E-Mail-Nachricht an und von Südwind Steiermark vom 17.12.2013)

11.2. Zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

11.2.1. Zentrale Aspekte

In diesem und im nächsten Abschnitt werden Antworten auf Fragen präsentiert, die weit über das laufende „World Class Teaching“ und die Möglichkeiten seiner GestalterInnen hinausweisen. Dennoch lohnt es sich, diese Ideen mitzubedenken, wenn dann die verschiedenen Arbeitsgruppen mit ihrer konkreten Arbeit beginnen.

Zunächst wurde danach gefragt, welche Aspekte im Zusammenhang mit dem Globalen Lernen als zentral für die Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen werden können (Frage 4).

Wieder liefern die Antworten einen bunten Fächer an Vorschlägen für die weitere strategische Arbeit.

- „Wahrscheinlich ist es gut, Projektwochen oder Pilotprojekte zu initiieren. Aber das kann nur der Anfang sein.“
- „Pilotprojekte sind der Ausnahmefall, sie werden immer als Exot betrachtet, nicht als das Reguläre, nicht als Normalfall. Man sollte eine Strategie aufbauen, um dieses zur erlebten Normalität werden zu lassen.“
- „Das hängt natürlich mit der Lehrplanentwicklung und den Curricula zusammen. Solange dies nicht dort verankert ist, kann man das nur schwer von den Lehrern erwarten.“
- „Bei der Schulentwicklung würde ich mir wünschen, dass Schulen entsprechende Profile entwickeln, so wie sie es mit Englisch als Unterrichtssprache, oder mit Computer-unterstütztem Lernen als besonderem Schwerpunkt gemacht haben.“
- „... damit könnten Schulen sich profilieren. Aber es wäre auch notwendig, dass sie dabei von der Politik Unterstützung erfahren, damit das als etwas Wichtiges wahrgenommen werden kann.“
- „Es wäre wichtig, solche Schulprofile zu stärken und die Erfahrungen, die dort gemacht werden, öffentlich zu machen, zum Beispiel über Radio, Zeitungen, oder auch den ORF.“
- „Politische Bildung und Globales Lernen sollten sich stärker zusammenschließen... Ich glaube, dass es für diese Schul- und Unterrichtsentwicklung wichtig wäre, dass man da gemeinsame Interessen hätte, diesen Lern- oder Bildungsbereich zu stärken und da zusammenzuarbeiten. Indem politische Bildung sich mehr durchsetzt, das wäre auch für das Globale Lernen gut. Ich finde, dass es eine Professionalisierung geben muss bei LehrerInnen in der politischen Bildung und dass man das Globale Lernen auch mitberücksichtigen müsste.“
- „Es gibt ja diesen Streit, ob es um mehr Fachwissen geht oder um mehr fachübergreifendes Wissen, das wichtig wäre, um anderes integrieren zu können. Für mich ist Zweites am wichtigsten. ... Sehr vieles passiert isoliert, in meinen Augen sind mehr Projektarbeit und Team-Arbeit nötig.“

- „Die Entwicklung von Schule wurde in den letzten 20 Jahren ganz, ganz stark über die Organisationsentwicklung durchgeführt.
Ich habe da immer eine andere Gegenposition eingenommen: Das Kernstück von Lernen und Bildung ist der Prozess des Lehrens und Lernens im Klassenzimmer, in der Schule oder auch darüber hinaus.
Von daher ist die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, auch von Medien, sehr, sehr wichtig und kann sehr hilfreich sein. Diese Materialien können von Handreichungen bis hin zu Unterrichtssequenzen gehen.“

11.2.2. Die nächsten 3 Schritte

Es wurde dann auch noch danach gefragt, welche konkreten 3 Schritte sich als nächstes anbieten würden, um Globales Lernen in Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzubringen (Frage 16).

- „Pilot-Projekte initiieren und Projektwochen starten.“
- „Eltern-Arbeit: mit Eltern zusammen Projekte oder Abende initiieren.“
- „Eine Strategie zur Implementierung von Globalem Lernen in der Schule ausarbeiten, das kann ich nur allgemein formulieren.“
- „Das Erste wäre, sich selbst verstehen lernen als jemand, der immer nur eine begrenzte Sicht auf Dinge hat und immer andere braucht, um überleben zu können.
Für mich ist Dummheit die Überzeugung, dass der eigene Weg der einzig richtige ist; es geht darum, von so einem Weg wegzukommen.“
- „Andererseits geht es darum, Menschen zu stärken, dass sie selbstbewusst genug sind, sich den Aufgaben zu stellen. Zugleich müssen Sie aber auch auf ihre Pflichten aufmerksam gemacht werden. Weltgesellschaft im demokratischen Sinne wird sich nur durch harte Arbeit und durch Freude an dieser Arbeit realisieren lassen. Es geht also einerseits um Bescheidenheit, andererseits aber auch um Selbstbewusstsein.“
- „Dann auch Lernprogramme entwickeln, die jungen Menschen von klein auf ermöglichen, weiter zu machen, sich zu entwickeln und dies in einer differenzierten Form zu tun.“
- „Das Thema der Professionalisierung für die Politische Bildung, da Perspektive einbringen. Wenn es dann Verbesserungen gibt, dann globale Aspekte in die Ausbildung einbringen. Das Ganze nicht in Konkurrenz sehen.“
- „Globales Lernen muss verstärkt über Lehrpläne und Schulbücher sichtbar werden.“
- „Globales Lernen soll auch über die Verbände sichtbar werden.“
- „Lehrerfortbildungen dazu anbieten“
- „Materialien zu entwickeln, die man verlinken kann, mit aktuellen Zahlen, Arbeitsblättern, YouTube-Filmen, und so weiter“
- „Ich glaube, dass von verantwortlicher Stelle nachhaltige Dialogprozesse in Gang gesetzt werden müssen, auch unter Einbezug der Wirtschaft und

ähnlichen Bereichen, wo auf den ersten Blick mit ähnlichen Begriffen gearbeitet wird und die sich aber dennoch deutlich unterscheiden. Dieser Schritt muss auf den verschiedensten Ebenen geschehen, als Angebot, als Reiz ins Gespräch zu finden, um das Thema stark im Bewusstsein zu halten, und einen Dialog im gegenseitigen Wohlwollen und mit Verständnis für einander zu organisieren: Das wäre für mich dieser große Schritt.“

11.3. Sonstiges

Sonstiges aus den Gruppeninterviews

Als abschließende Frage wurde in den Gruppeninterviews die „Staubsauger“-Frage „Gibt es sonst noch irgendwelche Aspekte, Anregungen, die Sie in diesem Zusammenhang für wichtig erachten?“ gestellt (Frage A1). Dabei wurden jede Menge Fragen zur Sprache gebracht, die den direkten organisatorischen Ablauf des Projekts und der Arbeit der Gruppe betrafen, für die vorliegende Studie also nicht relevant waren. Zwei interessante zusätzliche Aspekte sind im Folgenden wiedergegeben:

- „Ich habe da ein Schlüsselerelebnis gehabt, bei der Präsentation des englischen Schulbuchs MORE... Da war ein Autor aus dem globalen Süden dabei, der hat nur Geschichten erzählt und das mit seinen Händen pantomimisch unterlegt. Alle hingen an seinen Lippen. Der CEO²¹ des Verlages, der sicher viele Rhetorikseminare besucht hat, kam bei dieser Präsentation aber nicht an den anderen heran, weil er keine Geschichten erzählen kann.
Es wäre sicher wichtig, mehr solche Leute, solche Geschichtenerzähler, solche „Propheten des Mitteilens“, herum zu schicken. Eine solche Erfahrung hängt einem sehr lange nach.“
- „Wir sehen die Partner immer als Quelle an. Eine Frage die mich bewegt, ist die, ob die Partner auch von uns etwas kriegen. Eventuell könnte man ja auch eine Projektplattform im Internet dazu einrichten.“

Sonstiges aus ExpertInnen-Sicht

Die gleiche abschließende Frage („Gibt es sonst noch irgendwelche Aspekte, Anregungen, die Sie in diesem Zusammenhang für wichtig erachten?“) wurde auch in den Telefoninterviews mit den ExpertInnen gestellt (Frage 17). Hier gab es nicht mehr von allen eine Antwort darauf.

- „Das Globale Lernen auch in den wissenschaftlichen Diskurs einbringen, z. B. Richtung Didaktik für Gesellschaftswissenschaften, mit wissenschaftlichem Diskurs meine ich den politikwissenschaftlichen Diskurs. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs geht Globales Lernen unter, weil die ja Sachen machen, die für alle Fächer gelten.“

²¹ Chief Executive Officer: oberste Führungskraft des Unternehmens

- „Die eigene Weiterentwicklung des Globalen Lernens zum Beispiel in internationalen Netzwerken wäre wichtig, um sich immer wieder weiterzuentwickeln.“
- „Wichtig wäre auch, dass man Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, politische Bildung, Umweltbildung, nicht gegeneinander ausspielt, sondern dass man miteinander neue Dinge für die Schule entwickelt. Das alles ist ja auch eine Ressourcenfrage, da wir uns sonst unsere Ressourcen gegenseitig abspenstig machen.“
- „Letztlich geht es immer darum, nicht mehr darüber zu reden, sondern konkrete Handlungen zu setzen, und diese Handlungen nicht mehr punktuell zu setzen, sondern in den Lebensvollzug einzubetten. Das nennt man heute ja „nachhaltig“.“

Sonstiges was noch wichtig werden könnte

Der folgende Punkt, dem im Rahmen der Studie kein fixer Platz zugewiesen worden war, tauchte mehrmals in den Gesprächen mit den LehrerInnen-Gruppen resp. den ExpertInnen auf. Es darf davon ausgegangen werden, dass das Thema „Zentralmatura und ihre möglichen Auswirkungen“ in nächster Zeit an Brisanz gewinnen wird. Dafür stehen die folgenden Beiträge:

- „... rund um die Diskussion über die Zentralmatura sagen viele Lehrer, im Biologieunterricht können wir nur mehr das machen, was mit anderen Lehrern gut abgestimmt ist. Dieses bedeutet, dass viele fächerübergreifende Projekte, oder Teamarbeiten... in Zukunft gefährdet sein werden.“ (ExpertInnen-Interview Biologie, bei Frage 6.6)
- „Im Zusammenhang mit der Zentralmatura ist es aber schwierig. Da werde ich Menschen darauf vorbereiten, dass sie da möglichst gut abschneiden; dann werden alle anderen Sachen, wie zum Beispiel kontroversielle Themen, ausgeklammert. Es geht dann nur um möglichst gute Ergebnisse.“ (ExpertInnen-Interview Englisch, bei Frage 14)

11.4. Zusammenfassung / Schlussfolgerungen

Bei der Frage, was LehrerInnen sich in diesem Zusammenhang noch an Zukunftsträchtigen, vielleicht sogar ganz Neuem wünschen würden, werden zwar viele Ideen vorgebracht, die aber vielleicht von einer einzigen Ausnahme abgesehen („ein (Internet-)Spiel, das alle zocken“) nicht als wirklich neu gelten können. Zur Anregung kann die Liste dennoch hilfreich sein.

Beim Thema Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Frage nach den wünschenswerten konkreten nächsten Schritten werden von den befragten ExpertInnen viele der schon weiter oben diskutierten Aspekte noch einmal neu aufgegriffen. An zusätzlich neuen, tatsächlich weiterführenden Punkten werden zwei denkbare strategische Stoßrichtungen thematisiert, nämlich einmal die mögliche Verankerung des Globalen Lernens in Schulprofilen und andererseits die stärkere

Vernetzung von Globalem Lernen und Politischer Bildung auf wissenschaftlicher, akademischer Ebene.

Ob und wenn ja welche Auswirkungen die kommende Zentralmatura für das Engagement von LehrerInnen in Richtung Globales Lernen haben wird, bleibt derzeit noch offen. Ein Nachdenken hierüber erscheint aber mehr als angebracht.

12. Perspektivenwechsel: Politische Bildung und der Fachbezug

Globales Lernen und politische Bildung stehen in einer engen Verbindung. Zum einen kann Globales Lernen auch als politische Bildung im globalen Kontext angesehen werden, Zielsetzungen beider Konzepte sind u. a. die Förderung politischer Mündigkeit sowie die Befähigung zu politischer Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenz. Zum anderen verstehen sich beide Anliegen als Querschnittsaufgabe von Unterricht und für beide Konzepte stellt sich die Frage, wie dieser Querschnittsaufgabe im Fachunterricht mehr Bedeutung zukommen kann.

In der Publikation „Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung“²² wird nach der Perspektive des Fachunterrichts gefragt und FachdidaktikerInnen setzen sich mit der Frage auseinander, welche Anknüpfungspunkte ihre Fachdisziplinen für politische Bildung bieten.

Diese Fragestellung könnte auch für Globales Lernen und den Fokus der vorliegenden Studie interessante Einblicke geben. Um die Entwicklung von Perspektiven für Annäherungen zwischen Globalem Lernen und Fachunterricht anzuregen, werden im folgenden die Beiträge zu jenen Unterrichtsfächern²³, die auch im Fokus der Studie stehen, einer kurzen Analyse unterzogen.

12.1. Politische Bildung und Deutschunterricht²⁴

In seiner Einleitung interpretiert Wintersteiner die Grundidee des Erlasses zur politischen Bildung (1978) und auch der neuen Kompetenzorientierung in der politischen Bildung wie folgt:

„Das eigentliche Ziel politischer Bildung besteht nicht darin, politische Inhalte zu vermitteln, sondern an der Ausbildung einer (demokratischen) politischen Haltung zu arbeiten, die erst die Voraussetzung dafür ist, dass politische Inhalte aufgenommen, kritisch beurteilt und in den politischen Habitus integriert werden. Natürlich ist das Denken in sozialwissenschaftlichen Kategorien, also das Verständnis von Begriffen wie Macht, Gewalt, Herrschaft, Partizipation oder Politik, elementar. Doch nur wenn

²² Heinrich Ammerer/ Reinhard Krammer/ Ulrike Tanzer (Hrsg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Innsbruck 2010.

²³ Ausgenommen Geschichte und politische Bildung.

²⁴ Werner Wintersteiner: „Lehrziel: kommunikation“. Der Beitrag des Deutschunterrichts zur politischen Bildung. (S. 79-84)

eine persönliche politische Haltung aufgebaut wird, kann diese Erkenntnis auch politisch fruchtbar gemacht werden“ (S. 79).

Wintersteiner basiert die Frage nach der Verknüpfung von Deutschunterricht und politischer Bildung auf dem neuen Kompetenzmodell für politische Bildung und filtert Schnittstellen zwischen den Kompetenzbereichen und dem Deutschunterricht heraus. Die Verbundenheit der beiden Bereiche ergibt sich fundamental schon dadurch, dass politische Mündigkeit die Herausbildung von Kommunikationskompetenz voraussetzt und benötigt. „Kern der politischen Dimension des Deutschunterrichts ist somit seine Rolle als Sozialisationsinstanz“ (S.80). Im Lehrplan der AHS-Oberstufe heißt es: „Der Deutschunterricht trägt mittels Ausbildung von Kommunikationskompetenz zur Friedenserziehung und zu den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft bei.“ Dies erfolgt auch durch die Reflexion der eigenen Rolle und Identität, durch die Auseinandersetzung mit Sinnfragen der eigenen Existenz sowie durch das Verstehen anderen Sprechens und durch den Umgang mit ästhetischen Texten, die eine Annäherung an das Andere und Fremde ermöglichen.

Auch wenn im Deutschunterricht politische Inhalte nicht explizit im Mittelpunkt stehen, wird die Herausbildung politischer Sachkompetenz im Deutschunterricht unterstützt. Durch die Auseinandersetzung sowohl mit Literatur als auch mit Sachtexten wird „Weltwissen“, das elementar für politisches Verständnis ist, angeeignet. Das Studium literarischer Texte (der Gegenwart und Vergangenheit) ermöglicht politische Einsichten. Wintersteiner hebt dabei besonders hervor, dass dies über literarische Texte leichter fällt, weil sie zugänglicher und verständlicher sein können, auch Emotionen ansprechen und damit in besonders intensiver Weise politisches Verständnis vermitteln (können). Politische Urteilskompetenz und die Entwicklung von Fähigkeiten, die in einem demokratischen System unerlässlich sind, kann durch die literarische Gegenüberstellung konträrer Positionen geübt werden, die Dialog, Aushandeln und Abwägen von Argumenten stärken.

Ebenso unterstützend wirkt die im Deutschunterricht vermittelte Sprachreflexion, die ein Bewusstsein für die Wirkungen von Worten und für die Beeinflussung von Meinungen entwickeln soll. Medienerziehung als wichtiger Teil von Deutschunterricht wie politischer Bildung ist eine offensichtliche Schnittstelle.

Das Lehrziel Kommunikation strebt die Ausbildung von Fähigkeiten, wie z. B. die eigene Meinung in Reden, Debatten und schriftlichen Stellungnahmen zu artikulieren, andere Meinungen adäquat zu hören und zur Kenntnis zu nehmen sowie sich im Austausch mit anderen zu gemeinsamer Aktion zusammenzuschließen an. Gewaltfreie Kommunikation als Basis für das Lösen von Konflikten kann im Deutschunterricht in „Realsituationen“ erarbeitet werden, wie überhaupt Schule einen Raum für vielfältiges Erproben von Partizipation und Entscheidungsprozessen bilden soll/ kann. Insgesamt ist kommunikative Handlungskompetenz bei jeder Aktivität politischen Handelns gefragt und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenz

kann auch als die Entwicklung von politischer Methodenkompetenz angesehen bzw. angestrebt werden.

12.2. Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht²⁵

Christoph Kühberger gibt in einem kurzen Überblicksbeitrag einige Hinweise auf mögliche Verortungen von politischer Bildung im Unterricht lebender Fremdsprachen. Wie bei älteren Zugängen zu politischer Bildung sieht er auch im Fremdsprachenunterricht, v. a. bei Landeskunde, eine Reduktion von politischer Bildung auf Institutionenkunde, was das Potenzial von politischer Bildung nicht ausschöpft. Eine weitere Falle sieht er darin, dass zwar aktuelle, politische Themen aufgegriffen werden (z. B. durch aktuelle Zeitungsartikel oder Internetbeiträge), diese aber vor allem dem lexikalischen Training oder dem Einüben von Textverständnis dienen. Auch wenn zugestanden werden soll, dass die primäre Intention der Unterricht einer Fremdsprache ist, ist durch das Aufgreifen politischer Themen noch nicht per se ein politisches Lernen angeregt. Meist hört der Unterricht dort auf, wo dieses beginnen sollte, und führt nicht zu einer reflektierten und (selbst-) reflexiven inhaltlichen Auseinandersetzung. Kühberger weist darauf hin, dass so kaum eine Entfaltung politischer Kompetenzen angebahnt werden kann.

Eine weitere Falle sieht Kühberger darin, dass im Unterricht zwar Kontroversen und Meinungsaustausch bei SchülerInnen zu Themen, die aus der Lebenswelt der Jugendlichen kommen, gefördert wird, dies jedoch „in einer trivialen Sammlung von Meinungen“ (Kühberger, S. 139) mündet. Verabsäumt werden dabei jedoch die Begründung von Meinungen und deren fundierte Überprüfung auf der Basis von Logik und Ausgewogenheit in der Urteilsfindung.

Kühberger formuliert 3 Aspekte, „die eine optimale Überschneidung im Sinne der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip im Fremdsprachenunterricht nahe legen“ (S. 140 ff):

1. Kritische Landeskunde: bietet zahlreiche Möglichkeiten, über Analysen von Themen kritischer und differenzierter in (politische) Kulturen einzudringen; Aufgabe des Unterrichts sollte sein, SchülerInnen „die Möglichkeit zu geben, selbständig in die Tiefenstruktur von Medien, Diskursen und Machtbeziehungen einzudringen, sie zu analysieren und sie kritisch zu betrachten“ (S. 140).
2. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht: Fremdsprachenunterricht soll sich domänenspezifischen Aufgaben zuwenden und auch fachspezifische Methoden und Herangehensweisen der politischen Bildung einbeziehen. Hier geht es um ein funktionales Miteinander von Politikdidaktik und Fremdsprachendidaktik.
3. Interkulturelles Lernen: kulturelle Unterschiede können didaktisch genutzt werden und eine Auseinandersetzung mit sog. „kulturellen Scripts“ kann zu Einsichten in

²⁵ Christoph Kühberger: Politische Bildung im Fremdsprachenunterricht. Orientierende Anmerkungen für eine schulpraktische Verortung, S. 138-145

Bezug auf Stereotypisierungen, Sprach- und Kulturbewusstsein, Selbst- und Fremdbildern führen.

12.3. Unterrichtsfach Biologie und Umweltkunde²⁶

Nach Radits ist der Leitgedanke der Lehrpläne für Biologie und Umweltkunde, „biologische Problemstellungen in der Natur und in den gesellschaftlichen Diskursen erkennen und „lesen“ zu können. Diese Lesefähigkeit oder „Scientific Literacy“ erlangt, wer drei Kompetenzbereiche dynamisch verbinden kann: Wissen, Wissen über Wissen, Handeln und Bewerten“ (S. 236). Darin enthalten ist zum einen das Ziel, „Urteilsfähigkeit in öffentlichen Debatten, die mit biologischer Intention geführt werden“ zu erwerben, zum anderen die Herausbildung von „citizenship“ im Sinne von politischer Partizipation (ebd. S. 236). Das „Scientific Literacy Modell“ hat daher für Radits einen immanent politischen Charakter.

Das Schulfach Biologie und Umweltkunde verhandelt „sozial robustes Wissen“ aufgehoben in alltagstauglichen Begriffen wie „Leben“, „Sterben“, „Natur“, „Ökologie“ und „Umwelt“, „Individualität und Verschiedenheit“. Fachwissenschaftlich sind diese Begriffe schwer fassbar, sie werden im Fach vorausgesetzt. In Politik, Medien und Alltagserfahrungen werden die Inhalte dieser Begriffe ebenso wie deren Bewertungen verhandelt, sie sind also in der öffentlichen Diskussion präsent. Der Biologieunterricht kann das nötige Fachwissen dafür liefern.

Radits erläutert die Schnittstellen zwischen politischer Bildung und Biologieunterricht an folgenden 3 Beispielen:

Politikfeld 1: Leben

Der Biologieunterricht behandelt viele im öffentlichen und politischen Diskurs verwendete medizinisch-biologische Konzepte aus der Sicht der Naturwissenschaften. Daraus können fachliche Argumente für politische Debatten abgeleitet und der normative Gehalt der Konzepte bewusst gemacht werden. Zu den Themen gehören u. a. auch Fragen zum Schutz des Lebensraums, der nachhaltigen Entwicklung und ökologische Fragen.

Politikfeld 2: Gesundheit und Krankheit

Dieser Bereich zeigt zwei unterschiedliche Perspektiven: eine „didaktische“, setzt am Individuum an, und eine „biopolitische“ Perspektive, die auch als „Volksgesundheit“ gesehen werden kann (n. Foucault) und allgemeine gesellschaftlich relevante Themen umfasst.

Politikfeld 3: Natur, Ökologie und Umwelt

In allen Schulstufen werden ökologische Fragen unterrichtet mit dem Ziel, ökologische Handlungskompetenz durch Umweltwissen und Umweltbewusstsein aufzubauen. Ein zentrales fachdidaktisches Konzept dabei ist das ökologische Gleichgewicht. Dahinter steht laut Radits ein normatives Konzept, das von einem harmonischen Kreislauf der Organismen und Stoffe ausgeht, dem störende Eingriffe

²⁶ Franz Radits: Optionen der politischen Bildung in Biologie und Umweltkunde. (S. 236-242)

des Menschen entgegenwirken. Dieses normative Konzept einer vom Mensch bedrohten Natur steht aktuellen Konzepten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Weg, weil es zu anfällig für Katastrophendidaktik ist und wenig Platz für ein Aushandeln ökologischer und gesellschaftlicher Fragen lässt.

In der Zusammenfassung seines Beitrags verweist Radits noch auf die Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Behandlung der dargestellten Lernfelder. Sowohl naturwissenschaftliches Wissen als auch die Auseinandersetzung mit dessen Geltungsbereichen und Grenzen braucht Kooperation und kritische Reflexion in anderen Fächern. Dabei kann das Kompetenzmodell der „Scientific Literacy“, das auf das Erlangen von Diskursfähigkeit zielt, als Schnittstelle dienen – auch hin zu politischer Bildung.

12.4. Unterrichtsfächer Bildnerische Erziehung/Werken und Musikerziehung

Die Beiträge zu Bildnerischer Erziehung und Musikerziehung werden hier zusammengefasst²⁷. Michael Wimmers Beitrag steht für den Überblick zum Fach Bildnerische Erziehung und macht einige wichtige grundsätzliche Anmerkungen zum Verhältnis von Politik und Ästhetik. Franz Billmayer setzt sich speziell mit politischem Bildunterricht auseinander und macht dazu auch Unterrichtsvorschläge. Im Zusammenhang der vorliegenden Studie wird jedoch nur der einleitende Teil seines Beitrags berücksichtigt. Monika Obelsberger basiert ihren Überblicksbeitrag auch auf dem Kompetenzmodell für politische Bildung.

Spezifisch politische Kontexte werden in den Bildungs- und Lehraufgaben für Bildnerische Erziehung nicht ausgewiesen, dennoch gibt es Anknüpfungspunkte zu politischer Bildung, wie die beiden Beiträge von Wimmer und Billmayer zeigen. Im Lehrplan zu Bildnerischer Erziehung für die SEK II wird Kunst als „eine Nahtstelle und Vermittlerin von unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten, wie die der Wahrnehmung, der Phantasie, der Kultur, Religion sowie die der Politik, der Wirtschaft und der Technik“ benannt, die Grundlagen für Werthaltungen und Wertschätzung schaffen kann. Ein weiteres Ziel ist es, differenzierte Kenntnisse und Fertigkeiten in Kommunikationsfähigkeit und Medienkompetenz zu entwickeln und das jeweilige kulturelle Umfeld in größere gesellschaftliche Zusammenhänge zu stellen und zur Teilnahme am zeitgenössischen Kulturgesehen zu befähigen.

Wimmer führt als wesentliche Zusammenhänge zwischen politischer Bildung und Unterricht in Bildnerischer Erziehung folgende Punkte an:

- Politik ist heute nicht mehr von Ästhetik zu trennen. Die Fähigkeit, ästhetische Zeichen lesen und entschlüsseln zu können, entscheidet maßgeblich über die Chancen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und trägt wesentlich zur

²⁷ Michael Wimmer: Von der Hassliebe von Kultur und Politik, oder: Ein paar Anmerkungen, warum Bildnerische Erziehung und Werkerziehung nicht politisch sein können. (S. 368-372)
Franz Billmayer: Bilder machen Welt. Vorschläge für einen politischen Bildunterricht. (S. 373-390)
Monika Obelsberger: Musikunterricht zwischen politischer Manipulation und politischer Bildung. (S. 350-357)

Herausbildung von Medienkompetenz und damit zur Entwicklung von politischem Verständnis bei.

- Politische Kontexte fehlen im Lehrplan zwar, es ist jedoch von der Erschließung von Alltagsästhetik und der Vernetzung von sinnlichen und kognitiven Erkenntnissen die Rede, die zu einer Erweiterung der Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Handlungsqualitäten sowie zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung führen sollen.

Franz Billmeyer stellt fest, dass Bildunterricht auch politische Bildung ist. „Wenn wir akzeptieren, dass die Vorstellung von der Welt ganz allgemein unser politisches Verhalten bestimmt und dass diese Vorstellung maßgeblich von Bildern bzw. von bildbasierten Medien beeinflusst wird, dann kommt dem Schulfach [...] in politischer Bildung eine zentrale Rolle zu“ (S. 376). Politische Rhetorik ist heute auch visuelle Rhetorik und daher ist die Auseinandersetzung mit visueller Kommunikation wichtig. Medien sind stark von Bildern geprägt und Bilder beeinflussen in hohem Maß, wie wir die Welt sehen. Dies beeinflusst auch politische Entscheidungen (auch Wahlentscheidungen). Gegenstand ist die mit Hilfe von Bildern konstruierte Wirklichkeit. Bilder sind als Werkzeuge, als Instrumente und als Medien für bestimmte Ziele und Zwecke zu begreifen.

Monika Obelsberger verweist in ihrem Beitrag auf ein mögliches Ziel von Musikunterricht, das in der Sensibilisierung für das Medium Musik auch als Trägerfunktion für politische Aussagen und Botschaften liegt. Musikunterricht bietet aber auch Raum für den selbstbestimmten und kreativen Ausdruck eigener politischer Anliegen und Meinungen. Dies bietet Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit Wirkungsweisen von Musik, sowie für die Analyse medialer Präsentationsformen und in der Musik kommunizierten Inhalte, die auch politisch sein können.

Die Musikkunde wiederum bietet die Möglichkeit, über die Musik auch Einsichten in allgemeine historische, kulturelle und philosophische Entwicklungen der jeweiligen Zeit zu geben. Die Musikrezeption leitet zum bewussten Hören und Erfassen, auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Vertrautem an und weckt Lust und Neugierde auf Neues und Unbekanntes.

12.5. Zusammenfassung / Schlussfolgerungen

Der Band „Politisches Lernen“ zeigt, welchen Beitrag einzelne Unterrichtsfächer zu politischer Bildung leisten können und welche Schnittstellen FachdidaktikerInnen und LehrerInnen dafür sehen. Die Analyse der Beiträge zu jenen Unterrichtsfächern, die in der vorliegenden Studie im Fokus stehen (Deutsch, Geschichte, Englisch, Biologie und künstlerische Fächer), gibt auch Hinweise für Globales Lernen.

Die wichtigsten Punkte:

- Aus fachdidaktischer Sicht sind die grundlegenden Intentionen des Lehrplans zu analysieren und daraus Schlüsse für die Verbindung mit

Querschnittsmaterien wie politische Bildung zu suchen. Schnittstellen wurden kaum anhand einzelner Themen des Lehrplans herausgearbeitet.

- Die Beiträge orientieren sich entweder am Kompetenzmodell politische Bildung oder die AutorInnen orientieren sich an Kompetenzen für politisches Denken und politische Partizipation, die ihnen wichtig erscheinen. In jedem Fall haben fast alle besprochenen Beiträge einen kompetenzorientierten Zugang.
- Wintersteiner spricht vom Habitus als politisch interessierter und denkender Mensch, daraus leiten sich Ziele für politische Bildung im Fachunterricht ab. Dies ließe sich auch für Globales Lernen und den Habitus einer globalen Sichtweise im Sinne von Klaus Seitz, der darunter die Einsicht in die eigene kulturelle Gebundenheit und in die Partikularität der eigenen Weltansicht versteht sowie die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Neugier und Achtung zu begegnen.²⁸
- Dies passt mit all jenen Intentionen zusammen, wo Fachunterricht auch zur kritischen Reflexion des Eigenen (eigener kultureller Prägungen, eigener Weltansichten) und zur Offenheit für das Andere / das Fremde beitragen kann und wichtige Aspekte interkultureller Kompetenz fördert (Wahrnehmung, Anerkennung, Dialogfähigkeit). Sowohl Literaturunterricht als auch Unterricht in den sog. Kunstfächern trägt dazu wesentlich bei. Unterricht in diesen Fächern ermöglicht auch eine Auseinandersetzung mit politischen Themen auf einer emotionalen Ebene, ohne dass Themen explizit als „politisch“ benannt werden. Dies kann den Zugang für SchülerInnen erleichtern und bietet dennoch Raum für Auseinandersetzung. Für das Globale Lernen schafft eine dezidiert künstlerische Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen oder auch mit dem Umgang von Wissen und Nichtwissen vielfältige Möglichkeiten.
- Wichtig ist, dass die Möglichkeit für SchülerInnen, eigene Meinungen und Sichtweisen zu äußern, eigene politische Positionen zu vertreten, mit Sachwissen verknüpft wird und sie die Kompetenz entwickeln, Urteile auf Basis von Logik und Sachwissen zu entwickeln. Kühberger verweist hier darauf, dass Unterricht dort aufhört, wo politische Bildung erst beginnen müsste. Gerade im Fremdsprachenunterricht können über die Thematisierung der verschiedenen Wertigkeiten von Sprachen und der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit globale Machtverhältnisse ins Blickfeld genommen werden.
- Das Eindringen in die Tiefenstruktur z. B. von Medien, von politischen Diskursen, von Macht- und Herrschaftsverhältnissen, oder Verteilungsfragen wird als wichtiges Anliegen für politische Bildung im Fachunterricht hervorgehoben.
- Die Entwicklung von Medienkompetenz ist eine wichtige Grundlage für politisches Verständnis.

²⁸ Seitz, Klaus: Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht.- in: Overwien, Bernd/ Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen 2009, S. 37-48

- Radits führt in seinem Beitrag auch das Problem von normativen Konzepten an, die im Unterricht wirksam werden können und das Aushandeln politischer und gesellschaftlicher Fragen behindern.

13. Schlussbetrachtungen

Am Ende dieser Bestandsaufnahme, die sich vor allem als Ideenpool und Anregung zu Nachsteuerungen im Projekt „World Class Teaching“ versteht, werden Schlussfolgerungen aus den Auswertungen von Befragung und Interviews sowie der Analyse von Dokumenten gezogen.

13.1. Globales Lernen allgemein

Eine der drei zentralen Fragestellungen der Studie bezieht sich auf die Definition von Globalem Lernen (What is Global Learning?). Zur Eingrenzung und Beschreibung von Globalem Lernen soll sinnvollerweise auf offizielle Dokumente zurückgegriffen werden. In Österreich ist dies das Strategiepapier Globales Lernen, das die Zustimmung des BMUKK hat und diesem auch als Leitlinie für die Beschreibung von Globalem Lernen dient. Darüber hinaus verfügt die Südwind Agentur selbst über ein Konzept Globalen Lernens, das an dem Strategiepapier orientiert ist und als Grundlage von Bildungsangeboten der Südwind Agentur auch publiziert ist (z. B. auf der Website, in Bildungsmaterialien).

Wie wichtig die Beschreibung und Definition von Leitlinien für Globales Lernen ist, zeigen Umfrage und Interviews. Das Verständnis von Globalem Lernen stößt sowohl bei befragten LehrerInnen als auch den interviewten ExpertInnen weiterhin auf Schwierigkeiten. Es gibt viele Unklarheiten und die Begrifflichkeit wird als diffus erlebt.

Deswegen erscheint – über das eigentliche Projekt hinausgedacht – eine breit angelegte Anstrengung zur Basisaufklärung zu Globalem Lernen nötig. Ins Auge zu fassende Zielgruppen sollten sowohl LehrerInnen in Ausbildung oder im Beruf, als auch FachdidaktikerInnen und SchulbuchautorInnen sein.

Das Konzept Globalen Lernens, das die Südwind Agentur ihrer Bildungsarbeit zugrunde legt, sollte auch Ausgangspunkt für die Ausarbeitung von Projektmaßnahmen zur Verknüpfung von Globalem Lernen und Fachunterricht sein. Wie die internationalen Beispiele in Kap. 5 zeigen, ist ein konzeptorientierter Zugang ein Weg, um eine nachhaltige und fachlich fundierte Implementierung von Globalem Lernen im Fachunterricht zu ermöglichen.

13.2. Globales Lernen und Bezüge zum Fachunterricht

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie steht die Frage, ob sich Globales Lernen um einen Bezug zum Fachunterricht bemühen soll. Ist ein solcher Bezug notwendig?

Bietet er einen Mehrwert für das Globale Lernen oder bietet das Globale Lernen einen Mehrwert für den Fachunterricht?

Die Online-Umfrage zeigt, dass der Fachbezug wichtig ist, um Globales Lernen in den Unterricht integrieren zu können. Als Schlussfolgerung lässt sich formulieren, dass jedes einzelne der hier behandelten Schulfächer sehr klare und vielfältig bearbeitbare, wenn auch äußerst unterschiedliche Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen bietet. Diese gilt es zu nutzen und gleichzeitig auch zu überschreiten. Dabei sollten die Überlegungen von zwei Perspektiven her gedacht werden: Welche Beiträge kann Globales Lernen für die einzelnen Unterrichtsfächer bieten und welche Beiträge können die einzelnen Unterrichtsfächer zu Globalem Lernen leisten? Die Analyse des Fachbezugs zur Querschnittsaufgabe Politische Bildung aus Kap. 12 könnte dafür weitere Hinweise liefern.

Die befragten ExpertInnen sehen als weitere wichtige Bereiche, dass in Schulbüchern Anknüpfungspunkte zum Globalen Lernen geboten werden und dass Pädagogische Materialien möglichst fachspezifisch erstellt / dargeboten werden. Eine stärkere Anbindung des Globalen Lernens an bzw. Einbettung in den aktuellen Kompetenzdiskurs wird dagegen mit einiger Skepsis betrachtet.

Neben der Konzentration auf den Fachbezug erscheint es den AutorInnen dennoch wichtig, dass auch fächerüberschreitende Veranstaltungen für LehrerInnen angeboten werden (z.B. in der LehrerInnen-Fortbildung bzw. auch in pädagogischen Materialien Hinweise auf fächerübergreifende Bearbeitung von Themen). Relevante globale Schlüsselfragen brauchen eine interdisziplinäre Sichtweise und eine Auseinandersetzung mit globalen Themen muss aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven heraus erfolgen, um die Komplexität von Entwicklungsprozessen erkennen zu können. Globales Lernen hat hier einen hohen inhaltlichen Anspruch, den es zu kommunizieren gilt. Die LehrerInnen können hier mit der Tatsache abgeholt werden, dass die meisten von ihnen zwei oder mehr Fächer unterrichten: Dies beinhaltet die Möglichkeit, dass, was in einem Fach nicht umsetzbar ist, eventuell für das andere sehr attraktiv sein kann. Gleichzeitig braucht die Bildungs- und Schulpraxis fächerorientierte Zugänge und Begleitung bei der Implementierung von Globalem Lernen, um der Gefahr zu entgehen, dass Globales Lernen als Sammlung willkürlich erscheinender „Blicke über den nationalen Tellerrand hinaus“ angesehen wird. Wie Kühberger (a.a.O.) und Sander (2011) für die politische Bildung anmerken, kann es auch bei Globalem Lernen nicht um ein reines Sammeln von Eindrücken, Meinungen und zufällig gewählten Beispielen gehen, sondern um eine Kombination von fundierter fachlicher Auseinandersetzung und der immer wieder zu übenden Anbahnung von Analysefähigkeiten und Urteils-, Reflexions- und Handlungskompetenzen.

Aus den Ergebnissen der Studie heraus lässt sich also die Frage nach dem Wert einer Verbindung von Globalem Lernen mit dem Fachunterricht positiv beantworten. LehrerInnen und interviewte ExpertInnen halten den Fachbezug für wichtig und sehen auch zahlreiche Anknüpfungspunkte für Globales Lernen. Auch in anderen

europäischen Ländern gibt es ähnliche Initiativen, und es ist anzunehmen, dass damit eine breitere Basis zur Umsetzung von Globalem Lernen im Unterricht sowie zur Aufnahme in Schulprofilen geschaffen werden kann.

13.3. Möglichkeiten der Verknüpfung von Globalem Lernen und Fachunterricht

Fachbezug durch pädagogische Materialien

Besonders die befragten ExpertInnen haben betont, dass Materialien zu Globalem Lernen deutlich mehr Fachbezug haben sollten. Für LehrerInnen (in der Online-Befragung ganz ähnlich wie in den Gruppeninterviews) scheint es drei wesentliche Anforderungen für pädagogische Materialien in diesem Zusammenhang zu geben:

- Aktualität (sehr wichtig!), eine attraktive Aufmachung und die vielseitige Einsetzbarkeit.
- Inhaltlich werden vor allem didaktische Vorschläge zur eigenen Reflexion (der SchülerInnen) sowie die Vorstellung alternativer Denkmodelle sehr geschätzt.
- Formal betrachtet gibt es eine sehr starke Fokussierung auf visuelle Reize und entsprechend anregende Materialien (Filme, Karten, Fotos, etc.).

Bei den ExpertInnen wird zusätzlich noch folgendem Aspekt ein hoher Stellenwert eingeräumt:

- Kontroversität (auch unbequeme Fragen, Widersprüche nicht unter den Teppich kehren)

Die obigen Aspekte können als Orientierungshinweise bei der Erstellung von Materialien behilflich sein. Es bleibt aber auch weiterhin eine Herausforderung für Anbieter von Unterrichtsmaterialien, interessierte LehrerInnen über existierende Materialien zu informieren und sie auf dem Laufenden zu halten. LehrerInnen geben zu, dass ihr Informationsstand in diesem Zusammenhang durchaus besser sein könnte. Für AkteurInnen in diesem Feld muss es deshalb wichtig sein, sich zu fragen, was sie zur Verbesserung des diesbezüglichen Informationsstandes ihrer Zielgruppen beitragen können. Mit bzw. an Materialien gekoppelte Fortbildungsangebote für LehrerInnen könnten hier eine zentrale Rolle spielen. Hierfür eine gute Lösung zu entwickeln kommt der Quadratur des Kreises nahe, da wichtige Informationen durch die Informationsflut unterzugehen drohen.

Bezug zu den Lehrplänen

LehrerInnen beurteilen die Wichtigkeit des Lehrplans für ihr konkretes pädagogisches Handeln eher zurückhaltend, dagegen stellen die ExpertInnen naturgemäß grundlegendere Fragen in diesem Zusammenhang. Selbst in den wenigen Interviews wurden die wichtigsten grundsätzlich möglichen Varianten zur Sprache gebracht, die es zur Position des Globalen Lernens in diesem Zusammenhang gibt, nämlich Globales Lernen

- als neue, bereichernde Perspektive in den bestehenden Schulfächern,
- als eigenes Unterrichtsprinzip,
- als Weiterentwicklung / Erweiterung eines bereits bestehenden Unterrichtsprinzips, wie „Entwicklungspolitische Bildung“ oder „Politische Bildung“, und,
- zumindest auch in einem Fall, als eigenes Fach (siehe weiter unten).

Damit werden viele substanzielle Fragen aufgeworfen. Die Antwort auf diese Fragen weist naturgemäß weit über ein Einzelprojekt einer NGO (wie in diesem Fall das Projekt „World Class Teaching“) hinaus. Dennoch erscheint es sinnvoll und wichtig, bei Aktivitäten in diesem Zusammenhang sich immer wieder mit dieser grundsätzlichen Frage auseinanderzusetzen.

Dabei könnte es auch interessant sein, den europäischen Aspekt zu berücksichtigen, da davon ausgegangen werden kann, dass diese Dimension in Zukunft wichtiger werden wird (vgl. z.B. Referenzrahmen für Sprachen).

Bezug zu Didaktik und Fachdidaktik

Auch in dieser Frage gibt es unterschiedliche Herangehensweisen:

- Einigen LehrerInnen ist v. a. wichtig, dass es flexiblere organisatorische Settings gibt, welche traditionelle Vorgaben hinter sich lassen (wie z.B. Teamteaching, fächerübergreifender Unterricht, projektartige Strukturen), interessante Angebote von NGOs werden dabei als hilfreich erlebt.
- Es gibt wenig „Passendes“, Adaptierungen von Material oder eine Aufbereitung von Quellen (wie z.B. einem aktuellen Zeitungsausschnitt) sind nötig. Daher sollten weniger neue Materialien angeboten werden, sondern vielleicht eher eine Art „Rezepturen“. Diese sollten beschreiben, wie sich auf der Grundlage von unterschiedlichem Ausgangsmaterial mit wenigen, leicht nachvollziehbaren und einfach umsetzbaren Schritten zu attraktiven Lernerfahrungen im Sinne des Globalen Lernens kommen lässt.
- Aus Sicht der AutorInnen würde ein solcher Zugang auch die Möglichkeit inkludieren, Schulbücher besser für Globales Lernen zu nutzen: Globale Themen haben in viele Schulbücher Eingang gefunden, es wäre aber lohnend, diese Themen im Sinne des Globalen Lernens zu „didaktisieren“, damit sie eine kritische und (selbst-)reflexive sowie tiefere Auseinandersetzung mit globalen Entwicklungen ermöglichen.
- Die befragten ExpertInnen erachten es für durchaus erstrebenswert, an einer verbesserten Vernetzung von FachdidaktikerInnen, SchulbuchautorInnen und ExpertInnen des Globalen Lernens zu arbeiten. Hier wird die Notwendigkeit von mehr Begegnungsmöglichkeiten (im Rahmen von Tagungen, regelmäßigen Treffen, usw.) betont.
- Im Sinne der aktuellen bildungspolitischen Diskussion scheint es unmöglich, die Diskussionen und Implementierungen von kompetenzorientiertem Unterricht nicht zu berücksichtigen – auch wenn die Interviews dazu eine verhaltene Position

einnehmen. Eine stärkere Vernetzung mit den jeweiligen Fachdidaktiken und den dort aktuellen Diskursen wäre jedoch wieder eine Aufgabe, die nicht die Südwind Agentur alleine übernehmen kann, eine solche Initiative müsste breiter getragen sein. Sowohl der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in Deutschland als auch Initiativen in England haben einen ausgewiesenen Bezug zu einzelnen Fachdidaktiken hergestellt, um Globales Lernen im Fachunterricht zu fördern.

- Aus der Sicht des Globalen Lernens bedingt der Fachbezug das Heraustreten aus dem engen erziehungswissenschaftlichen Bezug und eine Öffnung für andere Verbindungen, z. B. zur Politikdidaktik, wie sie auch in einem der Interviews explizit als notwendig angesprochen wurde.

Zusätzliche Unterstützungsangebote

Seitens der ExpertInnen (die LehrerInnen wurden hierzu nicht befragt) gab es bei der Frage nach sinnvollen zusätzlichen Unterstützungsangeboten einen starken Fokus auf die Notwendigkeit von Angeboten zu Globalem Lernen in der Aus- und Fortbildung für LehrerInnen, in welcher Form auch immer (Ausbildung selbst, Lehrgänge, SCHILF / SCHÜLF²⁹).

Parallel dazu sollte es Angebote geben, welche die Ergebnisse dieser Aktivitäten unterstützen und absichern können, wie z.B. Materialien-/Ideen-Pools im Internet oder auch LehrerInnen-Netzwerke.

Schul- und Unterrichtsentwicklung

Zu diesem Bereich gab es wenige und v. a. kaum neue Vorschläge von LehrerInnen und ExpertInnen. Es liegt nahe, dass Globales Lernen auch in Schulprofile Eingang finden könnte und sollte. Hier wäre auf die Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“ des BMUKK hinzuweisen, die Möglichkeiten für eine Schwerpunktsetzung Globales Lernen im Rahmen von Schulentwicklung bietet.

Die kompetenzorientierte Reifeprüfung und die damit verbundene „Vorwissenschaftliche Arbeit“ wäre ein weiteres wichtiges Aufgabenfeld für Globales Lernen, vor allem bei fachorientierten Initiativen.

Dr.ⁱⁿ Heidi Grobbauer, Dr. Jean-Marie Krier,

KommEnt, www.komment.at

Januar 2014

²⁹ Schulinterne LehrerInnen-Fortbildung bzw. schulübergreifende LehrerInnen-Fortbildung

Anhang 1: Online-Fragebogen**Studie zu World Class Teaching
Fragebogen für Online-Befragung**

Herzlichen Dank dafür, dass Sie sich an dieser Umfrage beteiligen. Sie ist Teil einer von der Südwind Agentur in Wien in Auftrag gegebenen Studie zur Frage, wie es gelingen kann, Globales Lernen (noch besser) in den Fachunterricht zu integrieren. Die Studie selbst ist eingebettet in ein grenzüberschreitendes und von der EU mitfinanziertes Projekt („World Class Teaching“), in welchem Organisationen aus Polen, der Slowakei, UK und Österreich kooperieren.

Globales Lernen beschreibt ein Bildungskonzept, das die Auseinandersetzung mit globalen Themen als Querschnittsaufgabe von Bildung definiert. Ziel von Bildung ist es demnach, (junge) Menschen zu befähigen, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln und diese kritisch zu reflektieren. Globales Lernen trägt dazu bei, dass SchülerInnen ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse als gestaltbare Entwicklungen begreifen und Möglichkeiten für verantwortungsvolles Handeln und zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft erkennen. Globales Lernen beschäftigt sich inhaltlich mit den Schlüsselfragen globaler Entwicklung und erfordert Lehr-Lernsettings, die die Reflexion der Lernenden in Bezug auf ihre Wertvorstellungen, Meinungen ermöglicht sowie Spannungsfelder wie Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit zulässt und die Fähigkeiten zum Umgang mit diesen Spannungsfeldern stärkt.

Der vorliegende Online-Fragebogen bietet weder dem für die Studie verantwortlichen Team noch dem Auftraggeber irgendeine Möglichkeit, einen einzelnen Fragebogen einer bestimmten E-Mail-Adresse zuzuordnen. Es ist also völlige Anonymität garantiert.

Sollten Sie noch Rückfragen haben, steht Ihnen das Team selbst (Kontakt: jean-marie.krier@komment.at resp. heidi.grobbauer@komment.at) oder die verantwortliche Person bei der Südwind Agentur in Wien (franz.halbartschlagel@suedwind-agentur.at) natürlich jederzeit gerne für weitere Auskünfte zur Verfügung. Und nun viel Spaß beim Ausfüllen.

Erfahrungen im Globalen Lernen

E1.

Seit wie vielen Jahren thematisieren Sie schon globale Fragestellungen in Ihrem Unterricht?

(ca. in Jahren)

(freies Textfeld)

E2.

Wie viel Erfahrung haben Sie mit Unterricht

(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Skala von 0 bis +4, keine / sehr wenig / wenig / viel / sehr viel
 zu globalen Fragestellungen / Themen 0 ... +4
 orientiert am Bildungskonzept Globales Lernen? 0 ... +4

E3.

Wenn Sie an die beiden letzten Schuljahre zurückdenken, wie häufig thematisieren Sie globale Zusammenhänge im Unterricht?

- Fast täglich
- Wenigstens einmal die Woche
- Wenigstens einmal im Monat
- Wenigstens einmal im Quartal
- Wenigstens einmal im Jahr
- Fast nie, weil ... (*freies Textfeld*)

E4.

In welchem Kontext passiert dies?

(*Mehrfachnennungen möglich*)

- Im laufenden Fachunterricht
- In fächerübergreifendem Unterricht
- In einzelnen Projekten (länger als 2 Wochen)
- Im Rahmen von Projektwochen, Projekttagen
- Zu sonstigen speziellen Anlässen (Schulfeier, etc.)
- Anderes, nämlich (*freies Textfeld*)

E5.

Welche zentralen Themen / Inhalte wurden dabei angesprochen?

(*maximal 5 Aspekte*):

E6.

Um in meinen Fächern Globales Lernen gut umsetzen zu können, brauche ich / nutze ich schon ...

(*maximal 3 Aspekte*)

E7.

Nennen Sie uns einige Beispiele, wie Sie globale Zusammenhänge in den letzten beiden Schuljahren im Unterricht umgesetzt haben („good practice“)

(*maximal 3 Beispiele*)

Bezüge: Fachbezug / Kriterien / sonstige

B1.

Damit ich Materialien gut einsetzen kann, ist für michallgemein (auf übergeordneter Ebene) wichtig

(*Zutreffendes bitte ankreuzen*)

(*auf einer Skala von -3 „völlig unwichtig“ bis +3 „sehr wichtig“*)

- der spezielle Fachbezug zu meinen Unterrichtsfächern
- die gute Rückkopplung durch den Lehrplan
- die Brisanz / Wichtigkeit des Inhalts

B2.

Um für den Einsatz in meinen Fächern gut geeignet zu sein, müssen Materialien für das Globale Lernen folgende zentrale Aspekte beinhalten / berücksichtigen:
(maximal 3 Aspekte)

B3.

Wie wichtig ist es Ihnen, dass Materialien die folgenden allgemein als Qualitätskriterien des Globalen Lernens angesehenen Aspekte (siehe z.B. Qualitätskriterien für Bildungsangebote zu Globalem Lernen, hrsgg. von der „Strategiegruppe Globales Lernen“) abdecken / widerspiegeln?
(auf einer Skala von -3, überhaupt nicht wichtig, bis +3, sehr wichtig)

- Komplexität wird anschaulich dargestellt / vereinfachende Sichtweisen werden vermieden -3 ...+3
- Das Material macht den Standpunkt der AutorInnen transparent und zeigt verschiedene Perspektiven auf die gewählten Themen auf -3 ...+3
- Das Material bietet didaktische Vorschläge, die
 - zur Thematisierung von Unsicherheiten und „Nicht-Wissen“ beitragen -3 ...+3
 - zur Reflexion der Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen der Lernenden anregen -3 ...+3
- Das Material bietet alternative Denkmodelle und Entwicklungswege und regt die Entwicklung eigener Visionen und Alternativen an -3 ...+3
- das Material bietet Anregungen für fächerübergreifenden Unterricht -3 ...+3

B4.

Damit ich im konkreten Unterricht Materialien gut einsetzen kann, ist für mich
(auf einer Skala von -3 „völlig unwichtig“ bis +3 „sehr wichtig“)
(Zutreffendes bitte ankreuzen)

- die Aktualität der Materialien
- die vielseitige Einsetzbarkeit
- die ansprechende Aufmachung von Materialien
- ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge
- ausgearbeitete Arbeitskopien
- sonstiges, nämlich (freies Textfeld)

Wünsche / Bedürfnisse

W1.

Für wie wichtig halten Sie Angebote in der angegebenen Form, um Sie beim Unterricht zu Globalen Fragestellungen gut zu unterstützen?
(auf einer Skala von -3 „völlig unwichtig“ bis +3 „sehr wichtig“)

- Artefakte / Gegenstände aus anderen Ländern -3...+3
- Bücher: Belletristik -3...+3
- Bücher: Sachbücher und Studien
- Fernsehsendungen
- Filme und Dokumentarberichte
- Fotos

- Internet
- Musik
- Radiosendungen
- Spiele
- Statistiken und Diagramme
- Theateraufführungen
- Thematische und geografische Karten
- Sonstige, nämlich
(*freies Textfeld*)

W2.

Über diesbezügliche Materialien, Angebote, halte ich mich für ...informiert
(*Zutreffendes bitte ankreuzen*)
(*auf einer Skala von -3 „sehr schlecht“ bis +3 „sehr gut“*)

W3

Um gut informiert zu sein, ist für mich vor allem wichtig....
(*maximal 3 Aspekte*)

Statistische Daten

Zum Schluss noch einige Angaben zu Ihrer Person:

S1.

Bitte geben Sie uns Ihr Alter an (in Jahren):
(*freies numerisches Feld*)

S2.

Bitte geben Sie uns Ihr Geschlecht an:
Männlich / Weiblich
(*Zutreffendes ankreuzen*)

S3.

Seit wie vielen Jahren sind Sie Lehrer / Lehrerin?
(*freies numerisches Feld*)

S4.

In welchem Schultyp sind Sie dzt. tätig?
(*freies Textfeld*)

S5.

Welche Schulfächer unterrichten Sie?
(*freies Textfeld*)

Abschluss

A1.

Das möchte ich dem Team auch noch mitteilen...
(*freies Textfeld*)

Ende des Fragebogens

... das war´s dann auch schon. Sie haben den Fragebogen erfolgreich ausgefüllt. Wenn Sie jetzt unten die Schaltfläche „Fertig“ anklicken, dann werden Ihre Antworten definitiv abgeschickt und lassen sich anschließend auch nicht mehr verändern.

Wir danken Ihnen sehr herzlich für Ihre Mitwirkung bei dieser Umfrage. Die Ergebnisse dieser Studie werden in den weiteren Ablauf des Projekts, welches noch bis Ende 2015 läuft, einfließen. Weitere Informationen dazu erhalten Sie jederzeit gerne beim zuständigen Bereichsleiter der Südwind Agentur Franz Halbartschlager (franz.halbartschlager@suedwind-agentur.at).

Das Team freut sich über jede Form von Feedback.

Mit bestem Dank und freundlichen Grüßen
Heidi Grobbauer, KommEnt Salzburg, heidi.grobbauer@komment.at
Jean-Marie Krier, KommEnt Salzburg, jean-marie.krier@komment.at
September 2013

Nach dem Anklicken des Buttons „Fertig“ können Sie den Browser schließen.

Anhang 2: Gruppeninterviews: Leitfaden**Studie zu World Class Teaching:
Leitfaden für Fokusgruppen / Gruppeninterviews****Teil 1: Erfahrungen im Globalen Lernen**

E1.

Nennen Sie uns einige Beispiele, wie Sie globale Zusammenhänge in den letzten beiden Schuljahren im Unterricht umgesetzt haben („good practice“)

E2.

In welchem Kontext passiert dies? (regulärer Unterricht, Projektstage, -wochen, u.ä.)

E3.

Welche Hilfsmittel (Materialien, externe Angebote, ...) nutzen Sie in diesem Zusammenhang vor allem?

Teil 2: Fachbezug

F1.

Welche zentralen Andockpunkte für Globales Lernen bietet das Unterrichtsfach Deutsch³⁰?

F2.

Welche Anforderungen müssen Materialien, externe Angebote für das Globale Lernen erfüllen, um für den Einsatz im Fach Deutsch gut geeignet zu sein?

F3.

Was macht Materialien / externe Angebote in Ihren Augen ungeeignet für Deutsch?

Teil 3: Wünsche / Bedürfnisse

W1.

Gibt es Materialien, externe Angebote, die Sie sich wünschen, von denen Sie aber glauben / wissen, dass es sie noch nicht gibt?

W2.

Wie halten Sie sich informiert über diese Materialien, Angebote? Welche Wünsche haben Sie in diesem Zusammenhang?

Abschluss

A1.

Gibt es sonst noch irgendwelche Aspekte, Anregungen, die Sie in diesem Zusammenhang für wichtig erachten?

Susanne Höck, EOP München
& Jean-Marie Krier, KommEnt Salzburg
September 2013

³⁰ resp. je nach LehrerInnen-Gruppe: Englisch / Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung / Biologie, Umweltkunde / Kunst, Bildnerische Erziehung.

Anhang 3: Gruppeninterviews: Liste der TeilnehmerInnen

AG Deutsch

Wien, 6. September 2013, 16:45 bis 17:45 Uhr

- Christine Hecke, BRG 18, Schopenhauergasse, 1180 Wien
- Christina Hohenecker, St. Ursula, 1230 Wien
- Anna Schön, BRG 3 Kundmangasse, 1030 Wien
- Barbara Wiesinger, Fachexpertin, Schulbuchautorin, E. Dorner Verlag, 1030 Wien
- Margareta Windsperger, BG Rainergasse, 1050 Wien

AG Englisch

Wien, 25. November 2013, 16:00 bis 17:10 Uhr

- Christine Antes, BG 13, Fichtnergasse 15, 1130 Wien
- Gregor Berger, Amadeus International School Vienna, 1180 Wien
- Lisa Györkös (Teach for Austria), NMS Neubaugasse 49, 1070 Wien
- Hannah Schrems, (Teach for Austria, Fachexpertin)
- Tanja Wimmer, GRG 15, Auf der Schmelz 4, 1150 Wien

AG Geschichte

Ersatzweise Telefoninterview, 15. Oktober 2013, mit

- Anja Seidl, VMS Höchst, 6973 Höchst

AG Kunst

Wien, 11. Dezember 2013, 15:20 bis 16:25 Uhr

- Irmtraud Irsa, Gymnasium Erlgasse, 1120 Wien
- Michael Lobgesang, BRG 6, Marchettigasse, 1060 Wien
- Christoph Schwarz, GRG 10, Laaerberg, 1100 Wien

AG Biologie

Graz, 12. Dezember 2013, 17:00 bis 18:15 Uhr

- Dr. Helmut Guttenberger, Leiter des RFDZ BU Steiermark (Fachexperte)
- Dr. Helmut Faber, VHS Graz
- Anna Freudenschuss, BG Kirchengasse, 8010 Graz
- Caroline Loregger, NMS Ursulinen, 8010 Graz
- Stephanie Uray, BRG Kepler, 8020 Graz
- Emina Cinac, Lehramtsstudentin
- Martina Lueger, Lehramtsstudentin

Anhang 4: Telefoninterviews: Leitfaden
**Studie zu World Class Teaching:
Leitfaden für Telefoninterviews / ExpertInnen**
Intro

1.

In welcher Funktion sind Sie derzeit tätig?

2.

Haben Sie sich schon mit dem Bildungskonzept Globales Lernen befasst?
Wenn ja, in welcher Form, in welchem Zusammenhang?

Globales Lernen in Österreich allgemein

3.

Welche Aspekte halten Sie für besonders relevant für einen zeitgemäßen Unterricht, der auf das Leben in der „Weltgesellschaft“ vorbereitet?
(max. 3 Nennungen)

4.

Wenn Sie die Beschreibung des Bildungskonzepts Globales Lernen bedenken, welche Aspekte halten Sie für zentral für Schul- und Unterrichtsentwicklung?
(max. 3 Nennungen)

Ansatzpunkte für Globales Lernen im Fachunterricht

5.

Für meine Fachrichtung sehe ich folgende Potenziale für Globales Lernen:
(max. 5 Aspekte)

6.

Welches sind Ihrer Auffassung nach die wichtigsten Ansatzpunkte für die Stärkung von Globalem Lernen im Fachunterricht?
(Bitte auf einer 7-tlg. Skala, von -3 „überhaupt nicht wichtig“ bis +3 „sehr wichtig“ einzeln bewerten)

6.1 Anknüpfungspunkte im Lehrplan - 3 - 2 -1 0 +1 +2 +3

6.2 Anknüpfungspunkte in Schulbüchern

6.3 Pädagogische Materialien zu Globalem Lernen allgemein

6.4 Pädagogische Materialien zu Globalem Lernen für spezifische Unterrichtsfächer

6.5 Verknüpfung von Globalem Lernen mit dem fachdidaktischen Diskurs zur Kompetenzorientierung

6.6 Unterricht in Form von längeren Projekten

7.

Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung.

Pädagogische Materialien

8.

Um für den Einsatz im Fachunterricht gut geeignet zu sein, müssen Materialien des Globalen Lernens folgende zentrale Aspekte beinhalten / berücksichtigen:

(maximal 3 Aspekte)

9.

Bitte begründen Sie:

(maximal 3 Aspekte)

10.

Wie wichtig finden Sie die folgenden als Qualitätskriterien des Globalen Lernens angesehenen Aspekte für pädagogische Materialien?

(siehe z.B. Qualitätskriterien für Bildungsangebote zu Globalem Lernen, hrsg. von der „Strategiegruppe Globales Lernen“)

(auf einer Skala von -3 „überhaupt nicht wichtig“ bis + 3 „sehr wichtig“)

10.1 Komplexität wird anschaulich dargestellt / vereinfachende Sichtweisen werden vermieden

- 3 - 2 -1 0 +1 +2 +3

10.2 Das Material macht den Standpunkt der AutorInnen transparent und zeigt verschiedene Perspektiven auf die gewählten Themen auf

Das Material bietet didaktische Vorschläge, die

10.3.1 zur Thematisierung von Unsicherheiten und „Nicht-Wissen“ beitragen

10.3.3 zur Reflexion der Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen der Lernenden anregen

10.4 Das Material bietet alternative Denkmodelle und Entwicklungswege und regt die Entwicklung eigener Visionen und Alternativen an

10.5 Das Material bietet Anregungen für fächerübergreifenden Unterricht

11.

Welche sonstigen Aspekte erachten Sie noch für wichtig in Bezug auf Materialien?
(*maximal 3 Aspekte*)

Lehrpläne

12.

Welche positiven Möglichkeiten für Globales Lernen eröffnen die aktuellen Curricula?
(*maximal 3 Nennungen*)

13.

Welche Maßnahmen / Ansätze zur Stärkung von Globalem Lernen erachten Sie im Kontext von Lehrplänen und Lehrplanentwicklung in Zukunft als wichtig?
(*maximal 3 Nennungen*)

Unterstützende Angebote

14.

Welche unterstützenden Angebote würden LehrerInnen brauchen, um Globales Lernen (noch) besser in den Fachunterricht integrieren zu können?
(*maximal 3 Nennungen*)

15.

Welche Initiativen / Angebote könnten für FachdidakterInnen / SchulbuchautorInnen sinnvoll sein, um Globales Lernen zu stärken?
(*maximal 3 Nennungen*)

Zukunft

16.

Wenn es um die Stärkung von Globalem Lernen in Schul- und Unterrichtsentwicklung geht, welches sind Ihrer Einschätzung nach die wichtigsten 3 Schritte, die als nächstes zu tun wären?

17.

Gibt es sonst noch irgendwelche Aspekte, Anregungen, die Sie in diesem Zusammenhang für wichtig erachten?

Heidi Grobbauer und
Jean-Marie Krier, beide KommEnt Salzburg
November 2013

Anhang 5: Telefoninterviews: GesprächspartnerInnen

Aus Gründen der Anonymitätswahrung werden die Namen der 5 interviewten ExpertInnen hier nicht genannt.

Dem Auftraggeber sind die 5 Personen mit ihren Funktionen bekannt.

Deutsch:

AngehörigeR der Alpen Adria Universität, Klagenfurt,
interviewt von Jean-Marie Krier, am 25. November 2013, um 9:00 Uhr, 29 Minuten

Englisch:

AngehörigeR der Alpen Adria Universität Klagenfurt,
interviewt von Jean-Marie Krier, am 8. November 2013, um 10:00 Uhr, 39 Minuten

Geschichte:

AngehörigeR der Universität Wien,
interviewt von Heidi Grobbauer, am 7.11.2013, um 10:20 Uhr, 45 Minuten

Biologie / Umweltkunde:

AngehörigeR der PH Oberösterreich,
interviewt von Jean-Marie Krier, am 29. November 2013 um 9:00 Uhr, 38 Minuten

Kunsthochschule:

AngehörigR der PH Niederösterreich,
interviewt von Jean-Marie Krier, am 20.11.2013, um 10:20 Uhr, 30 Minuten

Anhang 6: Literaturliste für die internationale Recherche (Kapitel 5)

Herangezogen wurden folgende Dokumente/ Internetrecherchen:

- Bildung trifft Entwicklung:
 - Kerncurricula für Grundschulen in Niedersachsen. Göttingen 2011
 - Kerncurricula für Realschulen in Niedersachsen. Göttingen 2011
 - Kerncurricula für Hauptschulen in Niedersachsen. Göttingen 2011
- DEA/Global Dimension/ DFID: Exploring together. A global dimension to the secondary curriculum.
- EdSteps: Global Competence Project; Council of Chief State Schools Officers in the USA; haben eine Matrix für Global Competence entwickelt, die auch spezielle Ausformungen für Fachunterricht beinhaltet. (Adding a global dimension to your subject teaching)
- Finnish National Board of Education: Schools Reaching Out to a Global World
- Internetrecherchen zur Überarbeitungsprozess des Core Curriculums for Basic Education des Finnish National Board of Education, das einen Schwerpunkt “Global Citizenship Education” haben soll (Prozess bis 2016; noch keine relevanten Informationen online verfügbar)
- KMK / BMZ: Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. Bonn 2007
- LI Hamburg - Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung: Globales Lernen. Hamburger Materialien zum KMK-Orientierungsrahmen globale Entwicklung - Didaktisches Konzept. Nr 1/ Hamburg Mai 2010
- Niederlande: Global Citizenship Education – Schwerpunkt von NCDO mit weiterführenden Materialien für Schulen (nicht in englischer Sprache)

Weitere Quellen:

- Ammerer, Heinrich et al (Hg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Innsbruck 2010
- Forghani-Arani, Neda/ Hartmeyer, Helmuth et al (Hrsg.): Global Education in Europe. Münster 2013
- Overwien, Bernd/ Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen 2009.
- Sander, Wolfgang/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Bonn 2011