

# „Welt-Klasse unterrichten“

## Baseline Study (Basisstudie)

---

Beauftragt durch Südwind

Autorin: Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer,

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



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

### Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	2
<u>Anhänge</u> .....	4
Zusammenfassung/Executive Summary .....	5
1. Auftrag, Gegenstand, Ziele und Fragestellungen der Studie .....	7
1.1 Auftrag und Gegenstand .....	7
1.2 Ziele der Studie .....	8
1.3 Fragestellungen der Studie .....	8
1.4 Methodik der Studie .....	9
2. Projektumfeld .....	10
3. Spotlight 1 – Projektschwerpunkt „sensitive global issues“ .....	14
3.1 Zum gesellschaftspolitischen Kontext des Anliegens .....	14
3.2 Das Verständnis von „sensitive global issues“ im Projekt .....	15
3.3 Kontroverse Themen im Unterricht (Literaturauswertung) .....	17
3.4 Schlussfolgerungen .....	19
4. Spotlight 2: Globales Lernen in der .....	20
Ausbildung von PädagogInnen .....	20
4.1 Struktur der PädagogInnenbildung Neu .....	21
4.2 PädagogInnenbildung Neu: die Ausbildung .....	21
4.3 Globales Lernen in der Ausbildung von PädagogInnen .....	27
4.2.1 Querschnittsmaterien .....	27
4.3.2 Analyse des Lehrveranstaltungsangebots .....	29
4.3.3 Hindernisse und Potenziale für Globales Lernen in der Ausbildung zum Lehramt aus der Perspektive von AbsolventInnen .....	36
4.4 Schlussfolgerungen .....	41
5. Spotlight 3 – Kompetenzorientierung in der LehrerInnenbildung .....	42
5.1 Vorerfahrungen/Haltungen von Lehrkräften .....	43
5.2 Kompetenzen von Lehrkräften für BNE .....	49
5.3 „Global Teachers“ .....	53
5.4 Zusammenfassung .....	55
6. Spotlight 4 – Fachbezug: Mathematik und Globales Lernen .....	57

6.1	Potenziale des Fachbezugs .....	57
6.2	Schwerpunkt Mathematik.....	58
6.3	Schlussfolgerungen.....	61
7.	Spotlight 5 – Aktuelle Reformagenden im Schulsystem .....	62
7.1	Lehrplanreformen und überfachliche Kompetenzen .....	62
7.2	Pädagogisches Paket. Schullaufbahn erfolgreich gestalten und steuern.....	64
7.3	Ethik-Unterricht.....	64
7.4	Digitale Grundbildung .....	65
7.5	Schulqualität und Schulentwicklung .....	67
7.6	Schlussfolgerungen.....	68
8.	Literatur und Links.....	69

## **Anhänge**

### **Tabellenverzeichnis**

Tab 1: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Globalem Lernen – Überblick Recherche

Tab 2: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Globalem Lernen – Überblick

Tab 3: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Globalem Lernen – Überblick mit Titel

Tab 4: Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums an den Universitäten mit Bezug zu Globalem Lernen in 3 ausgewählten Unterrichtsfächern

### **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: LehrerInnen und Globalen Lernen: Wirkfaktoren

Abb. 2: Lehramtsstudium Primarstufe, Aufbau

Abb. 3: Lehramtsstudium Sekundarstufe, Aufbau

Abb. 4: Beispiel: Entwicklungsverbund Süd-Ost:

Abb. 5: Auszug aus dem Curriculum für Masterstudium Lehramt (Sek) Geographie und Wirtschaftskunde (Entwicklungsverbund West)

Abb. 6: Beispiel Entwicklungsverbund Süd-Ost

Abb. 7: Typen politischer BildnerInnen (SORA)

Abb. 8: Orientierungsrahmen Globale Entwicklung

Abb. 9: UNESCO „Issues and Trends in Education for Sustainable Development“

Abb. 10: Digitale Grundbildung

### **Verzeichnis der Abkürzungen**

AHS Allgemeinbildende Höhere Schule

BMHS Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen

BNE Bildung für Nachhaltige Entwicklung

k.A. keine Angabe

NMS Neue Mittelschule

SDGs Sustainable Development Goals

## Zusammenfassung/Executive Summary

Die Studie ist eingebettet in das von der EU geförderte Projekt “Welt-Klasse Unterrichten 2017-2020“ (Global Issues – Global Subjects). Im Mittelpunkt des Projekts steht der Unterricht zu “Sensitive Global Issues (SGIs)” und zu den Sustainable Development Goals (SDGs) in den Fächern Mathematik, Ethik/ Religion, Geografie und Wirtschaftskunde sowie im Bereich Medienerziehung. Als “Sensitive Global Issues (SGIs)” wurden im EU-Projekt die Themenbereiche Migration, Klimawandel und Gender Equality ausgewählt. Die Maßnahmen des Projekts richten sich sowohl an SchülerInnen (Workshops) als auch an PädagogInnen und SchulleiterInnen.

Als Gegenstand der Studie wurde eine Bestandsaufnahme zu Rahmenbedingungen für Globales Lernen vereinbart, sowie eine Analyse von potenziellen Anknüpfungspunkten für Globales Lernen und die Schwerpunkte des Projekts „Welt-Klasse Unterrichten“. Die Baseline-Study beschäftigt sich nicht mit der Projektkonzeption und den einzelnen Projektmaßnahmen des EU-Projekts, sondern ausschließlich mit dem Projektumfeld. Zunächst musste eine Auswahl an Bereichen und Aspekten erfolgen, die Anregungen für die weitere Gestaltung des Projekts, vor allem aber für die langfristige Weiterentwicklung und Stärkung des Angebots von Südwind zu Globalem Lernen, geben können. Kap. 1 erläutert die Ziele und die Methodik der Studie.

Insgesamt beleuchtet die Studie fünf Bereiche, die für die Umsetzung des Projekts und für Globales Lernen im Allgemeinen besonders relevant sind bzw. die neue Aspekte für Globales Lernen beinhalten. Diese fünf „Spotlights“ beginnen mit einem Schwerpunkt des EU-Projekts, den Zugang über sog. „sensitive global issues“. Spotlight 1 beleuchtet das Unterrichten kontroverser Themen (Kap.. 3).

Unter Berücksichtigung der bereits 2012 und 2014 erarbeiteten Baseline-Studies zu EU-Projekten, die unter anderem auch die Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen zu Globalem Lernen beleuchtet haben, wurde in der vorliegenden Studie zunächst ein Schwerpunkt auf die Ausbildung von PädagogInnen gelegt. Diese ist erstens in Österreich neu strukturiert, und ein besserer Einblick in die neue Struktur ist für die Erstellung von Angeboten zu Globalem Lernen relevant. Zweitens wird in der Ausbildung der Lehrkräfte der Grundstein für Themen und pädagogische Konzepte gelegt, die LehrerInnen später in ihrem Unterricht berücksichtigen. Erfolgt diese Grundsteinlegung nicht, ist es wesentlich schwieriger für LehrerInnen, die bereits in der Praxis stehen, an solche Konzepte oder Themen anzudocken. Es wird die neue Struktur erläutert, Curricula und das Lehrveranstaltungsangebot von Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich Globales Lernen/Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung analysiert. Ebenso wird die Lehramtsausbildung an den Universitäten für die im Projekt angesprochenen Unterrichtsfächer analysiert. (Kap. 4)

In Kap. 5 beschäftigt sich die Studie mit der Frage der Kompetenzorientierung von Lehrkräften (Spotlight 3). Während die Kompetenzen, die SchülerInnen in der Politischen Bildung oder auch im Kontext von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Globalem Lernen oder Global Citizenship Education entwickeln sollen, breit diskutiert und in Kompetenzmodelle übergeführt werden, ist die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in diesen gesellschaftlich wichtigen Bereichen weniger breit diskutiert. Es gibt jedoch vereinzelte Initiativen, die zwar zumindest für BNE bereits in einem sehr

differenzierten Diskurs stehen, insgesamt jedoch noch wenig Echo in der Bildungspraxis gefunden haben. Gerade im Hinblick auf die Bildungsziele der Globalen Agenda 2030 scheint die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften eine wichtige Aufgabe, die zukünftig sicher stärker Berücksichtigung findet. Der Abschnitt gibt einen Einblick in den Stand der Diskussion.

Von den Unterrichtsfächern und Unterrichtsprinzipien, die das Projekt Welt-Klasse Unterrichten umfasst, ist wohl das Unterrichtsfach Mathematik das Fach, das dem Globalen Lernen am wenigsten nahesteht. „Spotlight“ 4 richtet daher den Blick auf fachdidaktisch orientierte Beispiele, die sich theoretisch mit den Möglichkeiten der Verbindung von Mathematik und Globalem Lernen, BNE und Politischer Bildung beschäftigen. Die Ergebnisse können Orientierung für Weiterbildungsangebote und weiterführende Materialien geben. (Kap. 6)

Schlussendlich wurde noch kurz auf die aktuellen Reformagenden der österreichischen Bildungspolitik eingegangen. Hier lassen sich noch wenig Schlussfolgerungen für Globales Lernen ziehen, da wesentliche Reformagenden derzeit noch in Bearbeitung sind. Lehrplanreformen, die Einführung des Ethik-Unterrichts und der digitalen Grundbildung sind aber Bereiche, die auch für die Weiterentwicklung des Globalen Lernen wichtig sind. (Kap.7)

Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer

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

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

### 1.1 Auftrag und Gegenstand

Südwind beauftragte KommEnt mit einer Basis-Studie (Bestandsaufnahme), die in das EU-Projekt “Welt-Klasse Unterrichten 2017-2020” (Global Issues – Global Subjects) eingebettet ist. Im Mittelpunkt des EU-Projekts steht der Unterricht zu “Sensitive Global Issues (SGIs)” und zu den Sustainable Development Goals (SDGs) in den Fächern Mathematik, Ethik/ Religion, Geografie und Wirtschaftskunde sowie im Bereich Medienerziehung. Als “Sensitive Global Issues (SGIs)” wurden im EU-Projekt die Themenbereiche Migration, Klimawandel und Gender Equality ausgewählt. Die Maßnahmen des Projekts richten sich sowohl an SchülerInnen (Workshops) als auch an PädagogInnen und SchulleiterInnen.

Die Details des Auftrags wurden zwischen KommEnt und dem Auftraggeber telefonisch und schriftlich vorab geklärt.

Die Baseline-Study beschäftigt sich nicht mit der Projektkonzeption und den einzelnen Projektmaßnahmen des EU-Projekts, sondern ausschließlich mit dem Projektumfeld und ausgewählten Aspekten bzw. Bereichen, die für das „Andocken“ von Globalem Lernen oder der Projektmaßnahmen wichtig sind/ sein können. Die Studie kann sich nur mit einem Teil des Projektumfelds beschäftigen. Sie konzentriert sich einerseits auf die Unterrichtsgestaltung und lenkt den Blick auf einen Schwerpunkt des EU-Projekts, den Zugang über sog. „sensitive global issues“, und auf die ausgewählten Unterrichtsfächer und -prinzipien sowie den Zusammenhang des Projekts mit aktuellen Reformagenden. Der zweite Schwerpunkt stellt Rahmenbedingungen der PädagogInnen-Bildung und die Frage der Kompetenzen von PädagogInnen in den Mittelpunkt.

Für diese Baseline Study erschien es nicht sinnvoll, am Schluss Empfehlungen zu formulieren. Es wurden vielmehr fünf – für die Stärkung von Globalem Lernen – zentrale Fragen/Themen herausgegriffen und durch eine Desk Study besonders beleuchtet. Das „Spotlight“ wurde auf folgende Themen gerichtet:

- Schwerpunkt „sensitive global issues“
- Globales Lernen in der Ausbildung von PädagogInnen
- Kompetenzen von Lehrkräften
- Fachbezug Globales Lernen – Schwerpunkt Mathematik
- Aktuelle Reformagenden in der schulischen Bildung

Die vorliegende Studie schließt sowohl an die Studie für das EU-Projekt „Central European Network for Global Responsibility“ (2011-2013) als auch an die Baseline-Study für das EU-Projekt „Welt-Klasse unterrichten“, das Südwind in den Jahren 2013-2015 durchgeführt hat, an. Für diese beiden Studien wurden Online-Befragungen unter LehrerInnen, vertiefende ExpertInnen-Interviews sowie eine umfassende Analyse des Fort- und Weiterbildungsprogramms Pädagogischer Hochschulen im Bereich Globales Lernen durchgeführt, die nach wie vor eine gute Basis für die vorliegende Untersuchung bieten.

## 1.2 Ziele der Studie

Ziele der Studie sind:

- Die Studie soll Aufschluss über das Projektumfeld geben und Anknüpfungspunkte für Globales Lernen aufzeigen. In Bezug auf die Zielgruppe PädagogInnen liegt der Fokus auf den Möglichkeiten, Globales Lernen bereits in der Ausbildung von PädagogInnen zu stärken.
- Ziel ist die Erfassung der Angebote zu Globalem Lernen, die es bereits gibt (Internetrecherche); Analyse der Potenziale und Hindernisse für die stärkere Berücksichtigung von Globalem Lernen (Dokumentenanalyse und Hintergrundgespräche (2 Telefoninterviews) mit PH-Verantwortlichen). Die Studie soll auch die Schnittstelle von Ausbildung zu Berufspraxis in den Blick nehmen. Sie gibt Einblick in Erfahrungen von JunglehrerInnen und ihre Einschätzung zum Unterricht zu SGIs und SDGs und erfragt ihren Bedarf an Unterstützungsangeboten.
- Andererseits wird auch die Frage der Kompetenzorientierung bei Lehrkräften in den Blick genommen und hier eine Bestandsaufnahme versucht.
- Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf dem inhaltlichen Aspekt der „sensitive global issues“. Die Studie umfasst eine Desk Study zum inhaltlichen Schwerpunkt: Kontroverse Themen im Unterricht.
- In der Frage des Fachbezugs sollen ebenfalls Rahmenbedingungen analysiert werden, um eine Grundlage für die Diskussion von Perspektiven für schulisches Globales Lernen zu bieten. Dies sind v.a. aktuelle Reformvorhaben im Schulbereich. Andererseits richtet sich der Blick auf das Unterrichtsfach Mathematik. Von den für das Projekt ausgewählten Unterrichtsfächern und -prinzipien ist die Verbindung zu Globalem Lernen für Mathematik bisher noch wenig gegeben, die Baseline Study soll daher Perspektiven für das Unterrichtsfach Mathematik aufzeigen (Literaturauswertung).

## 1.3 Fragestellungen der Studie

Die zentralen Fragestellungen der Studie sind:

- PädagogInnen-Bildung Neu: Wie ist die neue Ausbildung von Lehrkräften aufgebaut, was sind die wichtigsten Elemente? Welche Anknüpfungsmöglichkeiten für Globales Lernen gäbe es? Wie sieht das derzeitige Angebot zu den Themenschwerpunkten des Projekts in der LehrerInnenbildung aus?
- Globales Lernen in der Ausbildung und das Angebot für angehende Lehrkräfte: förderliche und hinderliche Faktoren für die Umsetzung von Globalem Lernen
- Kompetenzorientierung im Schulunterricht und aktuelle Reformagenden – Welchen Einfluss kann das für das Projekt bedeuten?
- „sensitive global issues“ – Was ist darunter zu verstehen und wie ist diese Schwerpunktsetzung in das österreichische Schulsystem einzubetten?
- Globales Lernen und der Fachbezug: Was sind die besonderen Herausforderungen bei den gewählten Unterrichtsfächern/-prinzipien am Bsp. Mathematik?

## 1.4 Methodik der Studie

Die o.a. Zielsetzungen und Fragestellungen werden mit folgenden Methoden untersucht:

- Desk-Studie: Internetrecherche und Dokumentenanalyse; Auswertung anderer Studien für die vorliegenden Fragen; Nutzung der Ergebnisse der Baseline-Studies zu den Projekten „Global Responsibility“ und „World Class Teaching“.
- Telefoninterviews mit PH-MitarbeiterInnen (2 Telefoninterviews; Hintergrundrecherche)  
Mittels Telefoninterviews wurden wichtige Informationen und Einschätzungen von ExpertInnen von zwei Pädagogischen Hochschulen zur PädagogInnenbildung Neu und zu möglichen Anknüpfungspunkten für Globales Lernen v.a. bei Jung-LehrerInnen eingeholt.
- Telefoninterviews JunglehrerInnen (4 Telefoninterviews)
- Telefoninterviews ProjektmitarbeiterInnen (2-4 Interviews; auf Basis des Rohberichts)

Es ist trotz mehrmaliger Kontaktaufnahmen (Kontakte über eine Lehrveranstaltungsleiterin) nicht gelungen, mehr als die vier Interviewpartnerinnen für Telefoninterviews zu gewinnen.

Um die Anonymität zu wahren, werden in diesem Bericht weder die Namen der ExpertInnen noch der anderen InterviewpartnerInnen im Anhang angegeben.

## 2. Projektumfeld

Das Projekt „Welt-Klasse unterrichten“ richtet sich in seinen Zielsetzungen und Maßnahmen vor allem auch an die Zielgruppe der Lehrkräfte. Sie sollen dazu gewonnen werden, globale Themen in ihrem Fachunterricht aufzugreifen und dabei auch für die Beschäftigung mit „sensitive global issues“ qualifiziert werden. Eines der Hauptanliegen des Projekts ist demnach die Erweiterung der Kompetenzen von LehrerInnen in Globalem Lernen. Die vorliegende Bestandsaufnahme analysiert einerseits die Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit sog. „sensitive global issues“, andererseits die Rahmenbedingungen, die für die pädagogische Professionalität und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften zentral sind. Weiters werden einige Anmerkungen zum Fachbezug von Globalem Lernen gemacht und eines der Unterrichtsfächer, die im Projekt im Mittelpunkt stehen, etwas genauer beleuchtet: das Unterrichtsfach Mathematik.

Um eine fundierte Basis für die Untersuchung und die Auswahl der zu untersuchenden Bereiche zu haben und einen transparenten Überblick über die Zugänge zu geben, wird auf ein Modell von Wirkfaktoren zurückgegriffen. In der Baseline Study „Global Responsibility“, die KommEnt 2012 für Südwind erstellt hat, wurden die „Entry Points“ für Globales Lernen im österreichischen Bildungswesen herausgearbeitet. Um die Untersuchung über solche Anknüpfungspunkte sinnvoll einbetten zu können, orientierte sich die damalige Studie an einem Modell von Wirkfaktoren auf Effekte Globalen Lernens, das Annette Scheunpflug und Rainer Uphues von der Universität Nürnberg erarbeitet haben<sup>1</sup>. Scheunpflug/Uphues stellten SchülerInnen als NutzerInnen von Globalem Lernen in den Mittelpunkt und legten die verschiedenen Wirkfaktoren dar (Rahmenbedingungen schulischen Lernens, curriculare Vorgaben, didaktische Konzepte, Schulprofile, schulische Unterstützungssysteme, Unterricht). Das Modell diente den beiden AutorInnen als Ordnungsprinzip für einen Forschungsüberblick zu Globalem Lernen, mit dem sie aufzeigen konnten, in welchen Bereichen es empirische Erkenntnisse gibt bzw. braucht, um Aussagen über Effekte Globalen Lernens machen zu können (Scheunpflug/Uphues, 2010).

Orientiert an diesem Modell wurde für die Baseline Study zu „Global Responsibility“ (2012) eine Grafik erarbeitet, mit der auch die Wirkfaktoren in Bezug auf LehrerInnen anschaulich dargestellt werden konnten. Im Zusammenhang mit der Frage nach den „entry points“ für Globales Lernen ging die Analyse für das EU-Projekt „Global Responsibility“ vor allem vom Verantwortungsbereich der LehrerInnen aus. Lehrkräfte haben einen hohen Einfluss bei der Implementierung von Globalem Lernen<sup>2</sup>. Ihre Kompetenz, ihre Einstellungen zu Globalem Lernen sowie die Chancen, die sie nutzen können, entscheiden letztlich, ob Globales Lernen im Unterricht Berücksichtigung findet.

Dieses Modell der Wirkfaktoren mit dem Fokus auf LehrerInnen wird auch der Bestandsaufnahme für „Welt-Klasse Unterrichten“ zugrunde gelegt. Es ermöglicht die Vernetztheit von persönlichen Aspekten der LehrerInnen, Rahmenbedingungen im Schulsystem und für den Unterricht aufzuzeigen

---

<sup>1</sup> Dieses Modell basiert auf dem Angebots-Nutzungs-Modell des Erziehungswissenschaftlers Andreas Helmke, mit dem vor allem die Vernetztheit der Faktoren für die Bedingungen und Konsequenzen von Unterricht dargelegt wird. Angebots-Nutzungs-Modelle stellen in der Bildungsforschung vielfach verwendete Modelle dar.

und macht damit sichtbar, in welchem Umfeld das Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ agiert. Daraus ergeben sich möglicherweise neue Sichtweisen für die Projektstrategie und -umsetzung. Es geht nicht darum, ein wissenschaftlich fundiertes Modell zu erarbeiten, sondern die Auswahl und Aspekte der Untersuchung auf einer theoriebasierten Darstellung relevanter und vernetzter Wirkfaktoren transparent zu machen.

Abb. 1: LehrerInnen und Globalen Lernen: Wirkfaktoren



Zu den einzelnen Wirkfaktoren:

### 1. Lehrer/Lehrerinnen und ihre individuellen Voraussetzungen

Im Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ sind die individuellen Voraussetzungen von Lehrkräften in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Zum einen prägen diese Voraussetzungen Haltungen und Einstellungen zum Unterrichten globaler Themen. Die Einschätzung der LehrerInnen darüber, wie sie aktuelle Themen in ihren Unterricht einbringen, was relevante Unterrichtsinhalte sind, ist von ihren individuellen Vorerfahrungen und Haltungen beeinflusst, v.a. dort, wo es darum geht, sog. Querschnittsmaterien (auch Unterrichtsprinzipien) in ihren Fachunterricht zu integrieren.

Zum anderen setzt sich das EU-Projekt zum Ziel, jene Hindernisse für Globales Lernen zu überwinden, die wohl damit zu tun haben, dass globale Themen vielfach auch „sensitive global issues“ sind, also

v.a. auch kontroverse Themen. Es liegt auf der Hand, dass PädagogInnen hier besonders von ihren Vorerfahrungen und eigenen Einstellungen geprägt sind. Hier spielen aber auch ihre eigenen Überzeugungen und ihr Verständnis von Politik eine große Rolle: wird Politik als eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen verstanden? Ist politische Kultur und Demokratie als Prozess der Aushandlung solcher Interessen anerkannt? Oder wird politische Auseinandersetzung als „Streit“ angesehen und damit eher abgelehnt?

Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob und wie Lehrkräfte in ihrer Ausbildung auf das Unterrichten globaler und auf das Unterrichten kontroverser Themen vorbereitet wurden. Wie weit konnten sie entsprechende Kompetenzen in ihrer Ausbildung dazu entwickeln?

Diese Frage scheint für das vorliegende Projekt relativ zentral, Kap. 3 widmet sich daher zunächst der Frage des Unterrichts kontroverser Themen und entsprechender Kompetenzentwicklung.

In Kap. 4 steht dann die PädagogInnenbildung im Fokus, wobei der Schwerpunkt hier auf die Frage gerichtet ist, welchen Stellenwert hat Globales Lernen in der Ausbildung von Lehrkräften und welche hinderlichen und förderlichen Faktoren für Globales Lernen sehen Lehrkräfte, die gerade erst ihre Ausbildung abgeschlossen haben. Der Fokus auf Ausbildung und das Erreichen junger Lehrkräfte wurde aus mehreren Gründen gewählt:

- Evaluationen und Umfragen unter LehrerInnen zeigen, dass sie in der Fort- und Weiterbildung weniger Angebote annehmen, zu denen nicht schon in der Ausbildung ein Grundstein gelegt ist.
- KommEnt hat darüber hinaus in einer Befragung von LehrerInnen, die sich im Globalen Lernen engagieren, festgestellt, dass viele dieser Lehrkräfte ihr Naheverhältnis zu Globalem Lernen mit ihrer Sozialisation oder ihrem Engagement in der Solidaritätsbewegung mit der sog. „Dritten Welt“ oder in sozialen Bewegungen begründen. Diese Generation an Lehrkräften steht aber jetzt kurz vor der Pensionierung. Für das Globale Lernen ist daher die Frage, wie können junge LehrerInnen angesprochen werden, zentral.
- In früheren Studien zu zwei EU-Projekten (Global Responsibility 2012 und Welt-Klasse Unterrichten 2014) standen die Anknüpfungspunkte für Globales Lernen in der Fort- und Weiterbildung stärker im Mittelpunkt. Die Ergebnisse sind nach wie vor relevant, auf sie wird in der vorliegenden Studie auch Bezug genommen. Diesen Bereich noch einmal zu beleuchten, schien Auftragnehmer und Auftraggeber nicht zielführend. Demgegenüber wissen wir aber sehr wenig über den Einstieg junger LehrerInnen ins Globale Lernen.

## 2. Unterricht

Unterricht und Unterrichtsentwicklung sind nicht nur von Lehrplänen, didaktischen Konzepten und Schulbüchern geprägt. Gerade dort, wo es darum geht, aktuelle gesellschaftspolitische Fragen aufzugreifen oder neue Themen anzusprechen, greifen Lehrkräfte auch auf andere Materialien und unterstützende Angebote zurück. Mit dem Zugang, Globales Lernen in den Fachunterricht zu integrieren, muss das Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ natürlich auch einen Bezug zu den Lehrplänen herstellen, was in den Materialien geschieht. Die Materialien, die im Rahmen des Projekts gemeinsam mit Lehrkräften entwickelt werden, haben einen fachorientierten Zugang. Darüber hinaus bietet das Projekt den Lehrkräften auch externe Unterstützung an, z. B. in Form von

Workshops für SchülerInnen, aber sicher auch in Form von Beratungsleistungen. Kap. 5 nimmt Bezug auf den Fachunterricht.

Globales Lernen ist darüber hinaus auch im Bereich didaktische Konzepte anzusiedeln, wobei in dem hier behandelten Projekt v.a. auch der Zugang über die „sensitive global issues“ den didaktischen Konzepten zuzuordnen ist. Dazu sind in Kap. 3 Informationen enthalten.

### 3. Struktureller Rahmen

Schulleitungen und Kollegium bilden einen zentralen Bezugsrahmen für die Arbeit von Lehrkräften auch im Kontext von Globalem Lernen. Die Möglichkeiten für Globales Lernen im Fachunterricht hängen wesentlich auch damit zusammen, ob es im Kollegium und der Schulleitung eine Offenheit für Globales Lernen und globale Themen gibt. Ebenso hängen Möglichkeiten, kontroverse Themen zu unterrichten ganz wesentlich von Schulklima, Unterstützung der Schulleitung und den vorherrschenden Meinungen zu Demokratielernen, Politischer Bildung, Kontroversität in Schule und Unterricht zusammen. Im Idealfall sind diese Zugänge wesentlicher Bestandteil eines Schulleitbilds oder Thema von Schulentwicklung. Globales Lernen/ Global Citizenship Education oder Bildung für nachhaltige Entwicklung finden zunehmend Interesse in Prozessen der Schulentwicklung. Dies wird durch den „whole school approach“ unterstützt, eine kurze Erläuterung und Hinweise auf Beispiele dazu finden sich in Kap. 6.

Darüber hinaus wird der strukturelle Rahmen in dieser Bestandsaufnahme nicht bearbeitet.

### 4. Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Kontext von Globalem Lernen

Die Projektmaßnahmen sollen zur Kompetenzstärkung und -erweiterung bei Lehrkräften beitragen, sowohl in Hinblick auf ihren Fachunterricht als auch in Hinblick auf fächerübergreifende Querschnittsaufgaben wie Globales Lernen und Politische Bildung.

Die Kompetenzorientierung von Unterricht ist seit einigen Jahren eine zentrale Reformagenda des Bildungssystems nicht nur in Österreich. Auch Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung entziehen sich diesem Diskurs und dieser Entwicklung nicht. So weist etwa der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung, den die Kultusministerkonferenz in Deutschland gemeinsam mit dem BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit) erarbeitet hat, ein eigenes Kompetenzmodell für den Lernbereich Globale Entwicklung auf.

In Bezug auf die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften gibt es ebenfalls einige Überlegungen, auf die in Kap. 5 eingegangen wird.

All diese Faktoren beeinflussen die Entwicklung der Kompetenzen und der pädagogischen Professionalität von LehrerInnen, und letztendlich auch die Möglichkeiten von LehrerInnen, ihren Unterricht nach inhaltlichen und didaktischen Vorgaben von Globalem Lernen zu gestalten.

### **3. Spotlight 1 – Projektschwerpunkt „sensitive global issues“**

Das Projekt “Welt-Klasse Unterrichten” stellt in seiner inhaltlichen Ausrichtung sog. „sensitive global issues“ in den Mittelpunkt und wählt dazu 3 Themenschwerpunkte aus: Migration, Klimawandel, Gender Equality. Mit diesem Ansatz liegt Südwind in mehrfacher Hinsicht „im Trend“: die gewählten Schwerpunktthemen gehören sicher zu den größten globalen Herausforderungen. Zum anderen sind diese Themen, wie auch andere global relevante Themen, mit denen sich Globales Lernen befasst, sehr kontroversiell diskutierte Themen, deren Diskussion im Schulunterricht für PädagogInnen wie SchülerInnen eine große Herausforderung bedeutet. Die Frage, wie mit kontroversiellen Themen im Unterricht umzugehen ist, gerade auch in einem gesellschaftlichen Klima, das zunehmend von weltanschaulichen Differenzen geprägt ist, ist ein aktuell diskutiertes Thema der politischen Bildung.

#### **3.1 Zum gesellschaftspolitischen Kontext des Anliegens**

In den letzten Jahren ist in den europäischen Gesellschaften eine zunehmende weltanschauliche Meinungsvielfalt bis hin zu ideologischer Polarisierung festzustellen. Dies ist einerseits Ausdruck eines offenen, demokratisch verfassten Gemeinwesens, in dem Meinungsvielfalt und öffentliche, kontroversielle Diskussionen möglich sind. Andererseits zeigen öffentliche Kontroversen heute eine zunehmende Emotionalisierung bis hin zu problematischen Entwicklungen v.a. in sozialen Medien, die unter dem Begriff „Hate Speech“ zusammengefasst werden können. Eine sachliche Auseinandersetzung mit wichtigen gesellschaftspolitischen Fragen und sachliche Diskussionen über Handlungsoptionen und -alternativen in Bezug auf die zukünftige Gestaltung des sozialen Zusammenlebens oder in Bezug auf eine politische Gestaltung und Steuerung so relevanter Zukunftsfragen wie Migration oder Klimapolitik erscheinen angesichts dieser Entwicklungen zunehmend schwierig.

Im Kontext von Globalem Lernen ist vor allem zu beachten, was diese Veränderungen im gesellschaftlichen Klima für ein Bildungskonzept, das auf Weltoffenheit, globale Gerechtigkeit und das Wahrnehmen geteilter Verantwortung für globale Entwicklungen ausgerichtet ist, bedeuten. Während einerseits junge Menschen zunehmend auf die ökologischen Probleme, v.a. den Klimawandel aufmerksam machen und auch politische Veränderungen einfordern, ist das allgemeine politische Klima, u. a. in Folge der Fluchtbewegungen von 2015, eher auf Abschottung und geringere Anerkennung von internationaler Kooperation zur Lösung globaler Probleme ausgerichtet.

Die Unsicherheiten, Ängste und die stärkere Ablehnung von Migration haben nicht nur mit dem Thema Migration selbst zu tun, sondern sind auch verbunden mit einer meist nicht bewusst gemachten Erkenntnis, dass die Komplexität der Weltverhältnisse, globale Probleme und das „Elend dieser Welt“ nicht mehr vor den Toren Europas Halt machen. Mit den großen Fluchtbewegungen der letzten Jahre wird auch in Europa sichtbar, dass globale Krisen nicht mehr ignoriert werden können. Dies erzeugt Unsicherheiten, unterschwellige Beunruhigungen und Ängste, die zum Teil politisch instrumentalisiert werden. Tendenzen zur Abwehr und Abschottung sind zunächst verständliche

menschliche Reaktionen, dies ist aber klar zu unterscheiden von politischen Konzepten und Programmen, die Abwehr und Abschottung zu politischen Lösungen und Strategien machen und dabei gleichzeitig gesellschaftliche Ängste schüren, um diese Programme zur Umsetzung zu bringen.

Neben der kulturellen Vielfalt und sozialen Fragmentierungen entwickeln sich zunehmende ideologische Spaltungen in der Gesellschaft. Dies macht vor Schule nicht Halt, Klassenzimmer und Schulen sind Spiegel gesellschaftlicher Realitäten und repräsentieren damit eine Vielfalt an Einstellungen und letztlich auch diese ideologischen, sozialen und kulturellen Spannungen der Gesellschaft.

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig und sie beeinflussen den Umgang mit gesellschaftlich kontroversiell diskutierten Themen in Schule und Unterricht. An dieser Stelle kann keine ausführliche Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen und deren Ursachen stattfinden, dieser gesellschaftspolitische Hintergrund beeinflusst das Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ jedoch in hohem Maß.

### **3.2 Das Verständnis von „sensitive global issues“ im Projekt**

Das EU-Projekt hat hier einen interessanten Zugang gewählt und verweist schon im Projekttitel darauf, dass die Themenschwerpunkte nicht nur globale Fragen aufgreifen, sondern diese Themen besondere Herausforderungen darstellen.

Die verfügbaren Unterlagen für die Studie gaben zunächst kaum Hinweise darauf, was mit dem Begriff „Sensitive Global Issues“ genau gemeint ist. Diese Frage war daher Teil in zwei Telefoninterviews mit der Projektleitung und einer Projektmitarbeiterin.

Aus diesen Gesprächen ging hervor, dass im Konsortium der Projektpartner über die Frage diskutiert wurde, was die drängenden globalen Probleme sind. Die Erfahrungen der Projektpartner im Vorläuferprojekt „World Class Teaching“ haben gezeigt, dass sich LehrerInnen bei Themen, die kontroversiell sind, oft nicht „fit genug fühlen“. LehrerInnen glauben, nicht über genug Wissen zu verfügen, um eine Diskussion zu lenken bzw. sie sehen die Gefahr, dass ihnen die Diskussion dazu entgleitet. Dies führt dann dazu, dass kontroversielle Themen nicht im Unterricht aufgegriffen werden, sogar dann, wenn die SchülerInnen selbst solche Themen behandeln wollen. In einem der internationalen Seminare der Projektpartner wurde in diesem Zusammenhang v.a. das Thema Migration behandelt. Fazit war, dass PädagogInnen zwar das Bedürfnis von SchülerInnen nach Auseinandersetzung mit dem Thema kennen, es aber nicht aufgreifen wollen. Sie suchen dann einen Ausweg und sagen, das Thema passe nicht in den Fächerkanon. Auf diese Problematik haben auch zwei der interviewten JunglehrerInnen hingewiesen. Sie meinten, junge LehrerInnen wüssten, dass Diskussionen zu schwierigen, komplexen und kontroversen Themen im Unterricht auf sie zukommen würden, sie fänden das auch richtig, gleichzeitig fühlten sie sich dafür aber nicht ausreichend ausgebildet. Junge LehrerInnen wären zwar wahrscheinlich grundsätzlich offener für Diskussionen, sie hätten aber auch Angst, dass sie gruppenspezifisch schwierige Situationen im Klassenzimmer nicht bewältigen könnten.

Einige haben außerdem darauf hingewiesen, dass sie sich auch fachlich nicht kompetent fühlen würden, wenn sie nicht durch ein anderes Studium, das sie schon absolviert haben, auf aktuelle globale Fragen vorbereitet wären bzw. hier auf grundlegendes Fachwissen zurückgreifen könnten.

„Sensitive global issues“ sind aus Sicht der Südwind-Verantwortlichen drängende Probleme und kontroverielle Themen, wo LehrerInnen sich nicht ausreichend kompetent fühlen, sie im Unterricht aufzugreifen.

Oberstes Ziel des Projekts ist das Empowerment von LehrerInnen. Die Projektmaßnahmen sollen die PädagogInnen unterstützen, damit sie „sensitive global issues“ in ihren Unterrichtsfächern aufgreifen und sich auf entsprechende inhaltliche Auseinandersetzungen mit den SchülerInnen gut vorbereiten können. Dieses Ziel soll durch den Aufbau des Projekts unterstützt werden, die Projektmaßnahmen umfassen daher:

- Die Erstellung von Unterrichtsmaterialien für ausgewählte Unterrichtsfächer/-prinzipien, die vor allem die drei Schwerpunktthemen ansprechen – Klimawandel, Migration und Geschlechtergerechtigkeit. Die Materialien sollen einen niederschweligen Einstieg für die PädagogInnen bieten.
- Die Unterrichtsmaterialien umfassen Handreichungen mit ausgearbeiteten Unterrichtsvorschlägen, die in Zusammenarbeit mit LehrerInnen erarbeitet wurden. Außerdem werden zu den einzelnen Themenbereichen Poster mit den wesentlichen Hintergrundinformationen erstellt. Die Poster können in der Klasse aufgehängt werden und sollen eine gute Übersicht zu den Themen bieten.
- Weiterbildungsseminare (Kurzseminare und Online-Kurse) für LehrerInnen zum Einstieg in Globales Lernen und in die Schwerpunktthemen.
- SDG-Workshops für SchülerInnen und Projektförderungen für Schulen.

In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung des Projekts – einerseits die Fokussierung auf die genannten Schwerpunktthemen und andererseits die Definition dieser Themen als „sensitive global issues“ ist die Klärung dieses Zugangs eine wichtige Facette für die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung der Projektmaßnahmen. Es ist wichtig, den Blick von Lehrkräften auf Fragen zu lenken, wie:

- Was macht die Themen zu „global issues“ (ohnehin zentraler Zugang für Globales Lernen)? Was macht die Themen zu „sensitive global issues“?
- Was bedeutet das für die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung der Lehr-/Lernsettings?
- Auf welche Herausforderungen muss ich mich als Lehrkraft vorbereiten? Was brauche dazu an Materialien, eigenen Kompetenzen und ev. weiterer Unterstützung?
- Mit welchen Haltungen gehe ich selbst an die Themen heran? Wie sehe ich meine persönliche und wie meine pädagogische Rolle?
- Was kann ich tun, um eine sachorientierte Auseinandersetzung zu ermöglichen? Wie kann ich dabei gleichzeitig, einen Denk- und Diskursraum für die SchülerInnen öffnen, in dem sie auch ihre Erfahrungen, Unsicherheiten, Ängste äußern können?

Es gibt grundsätzlich mehrere Möglichkeiten den Begriff der „sensitive global issues“ für Globales Lernen und die inhaltliche Schärfung des Projekts zu nutzen und damit ev. auch den innovativen Charakter des Projekts zu stärken. Das hängt mit dem Verständnis von „sensitive global issues“ zusammen, solche Themen könnten sein:

- besonders kontroverse Themen, dann müsste der Umgang mit kontroversen Themen in den Lehr-/Lernsettings und der methodisch didaktischen Ausrichtung des Projekts besonders hervorgehoben sein.
- Kontroverse Themen sind meist Themen, die gesellschaftliche Widersprüche und Interessenskonflikte in sich tragen, die nicht offen dargelegt werden. Häufig kommen emotionale Aspekte dazu oder überlagern bereits grundlegende Interessenskonflikte. Im Sinne einer politischen Bildung ist es wichtig, dass SchülerInnen lernen, Bedürfnisse und Interessen unterschiedlicher Akteure herauszuarbeiten und Interessenskonflikte sachlich zu analysieren.
- Kontroverse Themen sind gegenwärtig oft Themen, die bereits einen sehr starken Grad an Emotionalisierung haben (z. B. Migration). Emotionen sind lange aus dem politischen Diskurs verdrängt worden bzw. negativ bewertet worden. Gleichzeitig spielen Emotionen eine wesentliche Rolle in Identitätsstiftung und Gruppenbildung und sie bilden eine zentrale Einstiegsmöglichkeit für populistische Argumentationen. Diese „Mischung“ stellt eine besondere Herausforderung für Politische Bildung dar, gefordert ist daher auch eine emotionssensible Politische Bildung (vgl. Langeder 2019)
- Kontroverse Themen sind oft Themen, die besonders verunsichern und durch die individuell wie kollektiv Dilemmata entstehen: Solche Dilemma-Situationen können auch soziale Beziehungen beeinflussen, zwischen SchülerInnen, in Peer-Groups, in Familien, zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Diese Dilemmata müssten daher herausgearbeitet werden und könnten didaktisch wesentlich in die Projektkonzeption eingebaut werden (z. B. mit dem Unterrichtsmodell Values and Knowledge Education, VaKE) (s. <http://www.vake.eu/> )

### **3.3 Kontroverse Themen im Unterricht (Literaturauswertung)**

Ein konstruktiver Umgang mit kontroversiellen Themen stellt eine zentrale Frage für das soziale Zusammenleben dar. Europarat und Europäische Union haben dieses Thema ebenfalls aufgegriffen und als Herausforderung für Bildung identifiziert. 2016 wurde die Erarbeitung einer Handreichung für Lehrkräfte in Auftrag gegeben, die sich mit der Frage kontroverser Themen im Unterricht befasst (Europarat 2016). Als Gründe für diese Schwerpunktsetzung sind genannt (ebd.: 8):

- „Die Sorge der Öffentlichkeit in Folge gewalttätiger Zwischenfälle und sozialer Konflikte in verschiedenen europäischen Staaten hat neue Denkansätze in der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung zur Folge, die die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen zu einer dringlichen Bildungsfrage machen“ (ebd.: 8).
- Ein respektvoller Dialog zwischen Menschen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen ist unabdingbar für den demokratischen Prozess und das Zusammenleben.
- Dies muss gelernt werden, u.a. auch durch die Diskussion kontroverser Themen in Schule und Unterricht.

- Die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen wird oft als zu anspruchsvoll für den Unterricht angesehen, genannt werden hier v.a. Themen wie sexuelle Orientierung, religiöser Extremismus, Gewalt gegen Frauen oder Kindesmissbrauch.
- Kinder und Jugendliche müssen Orientierung auch in gesellschaftlich kontrovers behandelten Fragen finden können bzw. sie müssen auch Gelegenheit haben, ihre Ängste und Sorgen zu äußern.

Die Handreichung verfolgt u.a. folgende Zielsetzungen:

- Sie soll **Lehrkräften** helfen, den Wert zu erkennen, junge Menschen in kontroverse Themen einzubeziehen, und das Selbstvertrauen und die Kompetenzen zu erwerben, um diese zu einem Bestandteil ihres Alltags zu machen, insbesondere durch
- die Schaffung eines „**sicheren Umfelds**“ in den Klassenzimmern, in denen SchülerInnen Themen, die sie interessieren, ungezwungen und frei von Angst behandeln können – und
- den Einsatz von **Lehrmethoden und -techniken**, die einen offenen und respektvollen Dialog fördern.

Die Handreichung wurde für den Einsatz als Trainingsmaterial entwickelt und enthält nach einem einführenden theoretischen Teil einen zweiten Teil mit Vorschlägen für Lernaktivitäten.

Kontroverse Themen werden von den AutorInnen der Handreichung definiert als „Themen, die starke Gefühle hervorrufen und zu widersprüchlichen Meinungen in den Gemeinschaften und in der Gesellschaft führen“ (ebd.: 8). Diese Themen können lokale und globale Dimensionen ansprechen („vom Bau von Moscheen bis zur Reduzierung von Treibhausemissionen“), sie können seit langem in Gesellschaften vorhanden sein (z. B. konfessionelle Differenzen) oder aktuelle Fragen betreffen. Was als kontrovers gilt, ist natürlich von lokalen Gegebenheiten abhängig, und die Wahrnehmung von Kontroversität in verschiedenen Ländern ist unterschiedlich und auch kulturell geprägt. Das bedeutet, dass „nahezu jedes Thema“ irgendwann auch zu einem kontroversen Thema werden kann.

Der Verweis darauf, dass kontroverse Themen Emotionen hervorrufen, ist auch für das EU-Projekt relevant, v.a. in Hinblick auf die Gestaltung von Materialien und Seminarkonzepte. Auch die Themen Migration, Klimawandel, Gender Equality sind kontroverse Themen, die Emotionen aktivieren. Die didaktische Herausforderung besteht bei diesen drei Themenschwerpunkten in jedem Fall daher auch darin, nicht nur wissensbasierte Informationen zu geben, sondern auch die emotionale Dimension der Fragen zu berücksichtigen.

Die Handreichung gibt außerdem Hinweise auf die Kompetenzen, die LehrerInnen im Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht entwickeln sollten. Diese Kompetenzen fallen unter drei Kategorien:

- **Persönliche Kompetenzen** – u. a. die Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen und Werte sowie deren Auswirkungen auf den Unterricht zu reflektieren und zu beurteilen, wann es angemessen sein kann, den SchülerInnen diese mitzuteilen
- **Theoretische Kompetenzen** – u. a. den Charakter der Kontroverse innerhalb demokratischer Systeme und die Rolle des Dialogs und der friedlichen Konfliktlösung zu verstehen, sowie den

damit verbundenen Wert kontroverser Inhalte für die Politische Bildung und Menschenrechtsbildung

- **Praktische Kompetenzen** – u. a. die Fähigkeit, verschiedene Rollen im Unterricht einzunehmen, unterschiedliche Strategien für einen sensiblen Umgang mit kontroversen Themen anzuwenden, beim Fehlen vollständiger Fakten bestimmte Themen fair zu präsentieren, beiläufige kontroverse Bemerkungen von SchülerInnen professionell handzuhaben und mit anderen AkteurInnen zu kooperieren (ebd.: 29)

Die in der Handreichung des Europarats angeführten Herausforderungen für den Unterricht bieten eine wichtige Leitlinie, die auch im vorliegenden Projekt genützt werden kann (vgl. ebd.: 9)

- Kontroverse Themen verkörpern große Konflikte in Bezug auf Werte und Interessen, gehen häufig mit strittigen Behauptungen über zugrundeliegende Fakten einher
- Es handelt sich tendenziell um komplexe Themen, für die es keine einfachen Antworten gibt
- Sind emotionalisiert, weisen „Tendenz auf, Klüfte zwischen Menschen zu schaffen oder zu vertiefen, was zu Misstrauen führt.
- Lehrpläne für diese Fragen zu öffnen, ist mit schwierigen pädagogischen Fragen verbunden (wie Empfindungen von SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Kulturen schützen, wie Spannungen im Klassenraum vermeiden, die ausgewogene Vermittlung umstrittenes Materials) und wirft Fragen zu akademischer Freiheit und der Rolle der persönlichen Überzeugungen und Werte der Lehrkräfte auf.
- Für Schulleitungen und Schulverwaltung treten politische Fragen auf, z. B. wie können Lehrkräfte unterstützt werden, wie können zusätzliche Gelegenheiten für den Dialog mit der Schulgemeinschaft geschaffen werden, wie kann positives Schulethos gefördert werden, wie mit Ängsten der Eltern und anderer Personen umgegangen werden.

### 3.4 Schlussfolgerungen

Das EU-Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ greift nicht nur aktuelle Schwerpunktthemen wie Migration, Klimawandel und Gender Equality auf, sondern definiert diese als „sensitive global issues“. Südwind reagiert mit dem EU-Projekt auf eine pädagogische Herausforderung, die in den letzten Jahren zunehmend als relevant erkannt worden ist: das Unterrichten kontroverser Themen. Dieses Unterrichten kontroverser Themen bildet gerade auch im Hinblick auf zunehmende weltanschauliche Unterschiede und daraus resultierende gesellschaftliche Spannungen eine besondere Herausforderung. Darauf hat u.a. der Europarat mit neuen Handreichungen und Fortbildungen für Lehrkräfte reagiert.

Die Kontroversität ist in verschiedenen Dimensionen gegeben, sie reicht von Themen, die wissenschaftlich umstritten sind, bis hin zu Themen, die sehr stark emotionalisieren.

Das vorliegende Projekt von Südwind kann hier wesentlich zu einer Weiterentwicklung beitragen, in dem die für Politische Bildung, Menschen- und Friedensbildung definierten Anforderungen und Anregungen mit dem Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ und dem Globalen Lernen verbindet und den Begriff der „sensitive global issues“ dahingehend genauer erläutert (z. B. im Global Learning Framework).

## 4. Spotlight 2: Globales Lernen in der Ausbildung von PädagogInnen

Im Fokus pädagogischer Bemühungen im Kontext von Globalem Lernen standen lange Zeit die Lernenden, die vor allem in SchülerInnen, Studierenden oder Teilnehmenden von Bildungsprogrammen gesehen wurden. Erst seit wenigen Jahren rückt im Globalem Lernen auch die Frage nach den Kompetenzen von Lehrenden in den Mittelpunkt. Einerseits haben sie bedeutende Funktionen und Aufgaben in der Förderung von Globalem Lernen, andererseits sind sie in Bezug auf Globales Lernen selbst meist als Lernende anzusehen. Dies nicht nur, wenn von einem Prozess des lebenslangen Lernens generell oder einer permanenten Weiterentwicklung und Anpassung pädagogischer Profession auszugehen ist, sondern weil LehrerInnen bisher in der Ausbildung sehr wenig mit Globalem Lernen in Berührung kommen. Das Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ adressiert in einem Teil seiner Projektmaßnahmen v. a. auch Lehrkräfte, die Bestandsaufnahme widmet sich den Rahmenbedingungen für die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte und richtet das Augenmerk auch auf die PädagogInnenbildung. Sowohl die Empfehlungen der Strategiegruppe Globales Lernen zur Stärkung von Globalem Lernen/ Global Citizenship Education als auch diverse Bestandserhebungen im Bereich (z. B. Baseline Study zum Projekt „World Class Teaching“ 2014, Kap. 10) zeigen, dass Globales Lernen/ Global Citizenship Education in die Ausbildung von PädagogInnen integriert werden muss. Die Studien zu den Projekten „Global Responsibility“ und „World Class Teaching“ haben besonders die Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte in den Blick genommen. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung gibt es in Österreich ein vielfältiges Bildungsangebot zu Globalem Lernen, wo Südwind ein wichtiger Akteur ist.

Aus Studien, Evaluationen und eigenen Erfahrungen wissen wir, dass Globales Lernen vor allem von jenen Lehrkräften wahrgenommen wird, die u.a. auch in der Zeit einer breiteren Solidaritätsbewegung mit der sog. „Dritten Welt“ bzw. allgemein in einer Zeit sozialer Bewegungen sozialisiert wurden und sehr oft persönliche Erfahrungen aus der Solidaritätsarbeit, aus Personaleinsätzen und ähnlichem Engagement haben. Diese Personengruppe steht aber mittlerweile kurz vor der Pensionierung.

Für das Globale Lernen ist daher eine zentrale Frage, wie können junge LehrerInnen für Globales Lernen sensibilisiert werden, welche Maßnahmen und Unterstützungsangebote benötigen sie, um Globales Lernen in ihren Unterricht zu integrieren. Daher legt die Studie einen Schwerpunkt auf die Ausbildung von PädagogInnen und versucht, Anregungen für zukünftige Projektaktivitäten herauszuarbeiten. In der vorliegenden Bestandsaufnahme wird die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte analysiert, dazu wurden auch 2 ExpertInneninterviews mit MitarbeiterInnen von Pädagogischen Hochschulen geführt. Weiters wird Thema Kompetenzentwicklung für Globales Lernen bei Lehrkräften aufgegriffen.

#### 4.1 Struktur der PädagogInnenbildung Neu

Seit einigen Jahren wird die PädagogInnen-Bildung in Österreich einer Neustrukturierung unterzogen. Strukturell wird die PädagogInnenbildung weiterhin sowohl an Pädagogischen Hochschulen als auch an Universitäten durchgeführt. Allerdings wurden die für die Ausbildung zuständigen Institutionen in vier regionalen Entwicklungsverbänden zusammengefasst, in denen Pädagogische Hochschulen und Universitäten kooperieren<sup>3</sup>:

- EV West  
Pädagogische Hochschule Tirol, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Private Pädagogische Hochschule Edith Stein, Universität Innsbruck, Universität Mozarteum Salzburg
- EV Mitte  
Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Pädagogische Hochschule Salzburg, Private Pädagogische Hochschule Linz, Private Pädagogische Hochschule Edith Stein, Universität Linz, Universität Salzburg, Kunstuniversität Linz, Universität Mozarteum Salzburg
- EV Süd-Ost  
Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Kärnten, Private Pädagogische Hochschule Graz, Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Universität Graz, Kunstuniversität Graz, Technische Universität Graz, Universität Klagenfurt)
- EV Nord-Ost  
Pädagogische Hochschule Wien, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Private Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Universität Wien

An den Universitäten wurden übergeordnete Strukturen geschaffen, um die LehrerInnenbildung der jeweiligen Universität zu koordinieren, es gibt eine School of Education an den Universitäten Salzburg, Innsbruck, Linz, Klagenfurt, Innsbruck. Die Universität Graz hat das Zentrum für PädagogInnenbildung gegründet und die Universität Wien das Zentrum für LehrerInnenbildung.

#### 4.2 PädagogInnenbildung Neu: die Ausbildung

Die Umsetzungsphase für die neustrukturierte Ausbildung der PädagogInnen hat mit Inkrafttreten des entsprechenden Bundesrahmengesetzes im Juli 2013 begonnen. Am 1. Oktober 2015 startete österreichweit die neue Ausbildung für den Bereich der Primarstufe, am 1. Oktober 2016 folgte die flächendeckende Umsetzung der Lehramtsstudien für die Sekundarstufe I.

Die neuen Studien (8-semesterige Bachelorstudien mit 240 ECTS-Credits und mind. 2-3-semesterige Masterstudien mit 60 bzw. 90 ECTS-Credits) enthalten einen für alle pädagogischen Berufe gemeinsamen „Pädagogischen Kern“ (Umfang: mind. 60 ECTS-Credits), der eine einheitliche Basis in

---

<sup>3</sup> <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html>, überarb. 6.4.2018

den **Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen** (ABG) für alle Lehramtsstudierenden garantieren soll.

Die neuen professionsorientierten Lehramtsstudien qualifizieren für Altersbereiche von SchülerInnen (nicht wie bisher für Schularten): Primarstufe (6-10-Jährige) und Sekundarstufe im Bereich der Allgemeinbildung (10-19-Jährige) oder der Berufsbildung (14-19-Jährige). Sie bieten in hohem Maße die Möglichkeit zu Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen, bspw. im Hinblick auf Inklusive Pädagogik, Mehrsprachigkeit, Elementarpädagogik, Religionspädagogik, Medienpädagogik etc.

### Lehramtsstudium Primarstufe

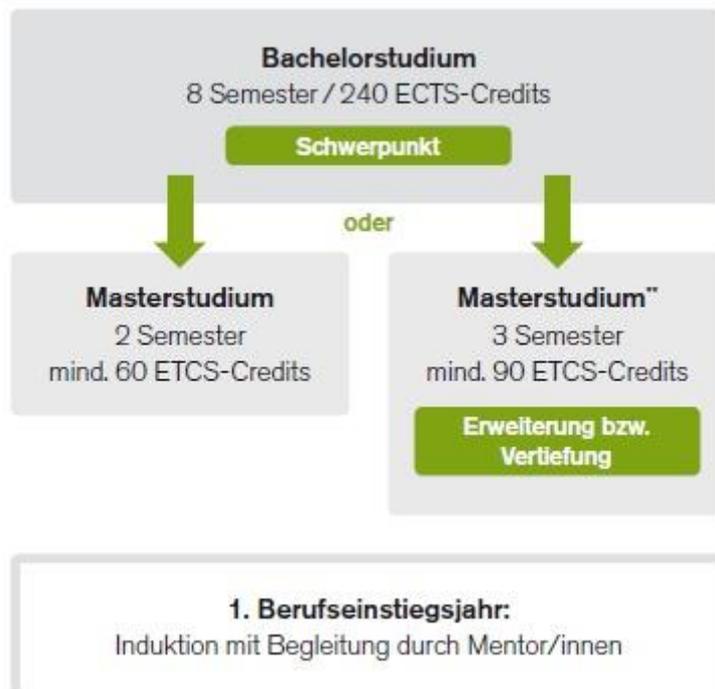
Das neue Lehramtsstudium für den Bereich Primarstufe ersetzt die bisherigen Studien zur Erlangung eines Lehramtes an Volksschulen und Sonderschulen. Die Studienfachbereiche des Studiums für die Primarstufe umfassen allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Primarstufenpädagogik und Primarstufendidaktik sowie pädagogisch-praktische Studien.

Das Studium setzt sich zusammen aus:

- Bachelorstudium: 8 Semester, 240 ECTS-Credits
- Masterstudium: mind. 2 Semester, mind. 60 ECTS-Credits
- Masterstudium: mind. 3 Semester, mind. 90 ECTS-Credits (mit Schwerpunktsetzung)

Im Studium für die Primarstufe ist es verpflichtend, einen Schwerpunkt zu wählen. Mögliche Schwerpunktsetzungen sind unter anderem Inklusive Pädagogik mit Fokus Behinderung oder auch Elementarpädagogik und –didaktik.

Abb. 2: Lehramtsstudium Primarstufe, Aufbau (BMBWF/Struktur der neuen Lehramtsausbildungen)



## Lehramtsstudium Sekundarstufe

Die Studienfachbereiche des Studiums für die Sekundarstufe umfassen allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie pädagogisch-praktische Studien.

Die Ausbildung für den Sekundarstufenbereich beschränkt sich nicht auf die fachliche Ausbildung für zwei Unterrichtsfächer, sondern ermöglicht auch Spezialisierungen z.B. in Inklusiver Pädagogik, Medienpädagogik usw.

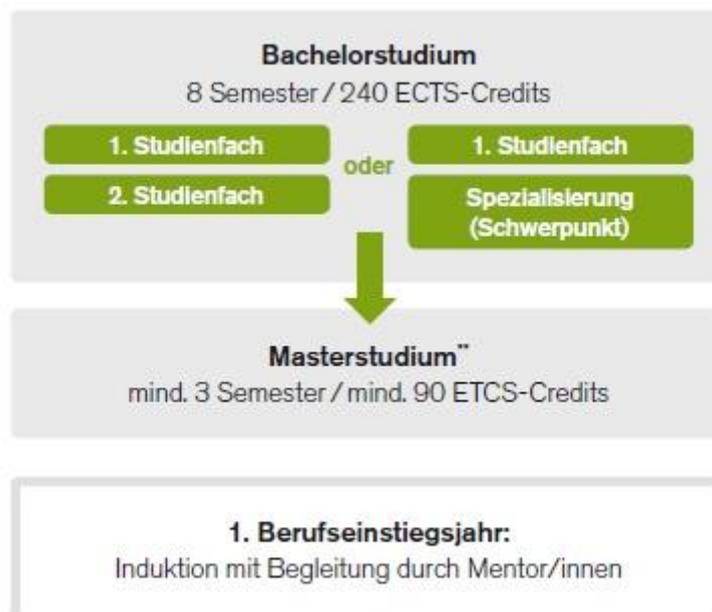
Das Studium setzt sich zusammen aus:

- Bachelorstudium: 8 Semester, 240 ECTS-Credits
- Masterstudium (Allgemeinbildung): mind. 3 Semester, mind. 90 ECTS-Credits. Masterstudium (Berufsbildung): mind. 2 Semester, mind. 60 ECTS-Credits

Weiters werden neue Ausbildungswege berücksichtigt, die es Personen mit anderen Erstausbildungen zu einem späteren Zeitpunkt ermöglichen sollen in einen pädagogischen Beruf einzusteigen.

Die Ausbildung ist demnach grundsätzlich, wie das u.a. Schema zeigt, in drei Bereiche gegliedert:

Abb. 3: Lehramtsstudium Sekundarstufe, Aufbau (BMBWF/Struktur der neuen Lehramtsausbildungen)



### 1. Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen (ABG):

Die bildungswissenschaftlichen Grundlagen sollen die Studierenden dazu befähigen, Aufgabenstellungen im pädagogischen Arbeitsfeld unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Theorien und Methoden zu bewältigen. Die wichtigsten Themenbereiche sind u.a. Aufgaben von Schule und Unterricht, zentrale Fragen des Lehrens und Lernens im Unterrichtskontext, grundlegende Probleme und Theorien der Bildung, der Schul- und Bildungsforschung, institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens, allgemeine Didaktik, empirische Unterrichtsforschung.

Abb. 4: Beispiel: Entwicklungsverbund Süd-Ost (Abb. der Universität Graz)

KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ  
UNIVERSITY OF GRAZ

Institut für Pädagogische Professionalisierung



**Bildungswissenschaftliche Grundlagen**

**Bachelor (40 EC)**

BWG – Module				SEM	ECTS- Anrechnungspunkte
<b>Lehren und Lernen</b>				1,2	10 (inkl. 2 PPS)
Einführung in Lehren und Lernen	VO	2 SSt	3 EC		
Orientierung im Berufsfeld	UE	1 SSt	1 EC		
Theorie und Praxis des Unterrichts	PS	2 SSt	2 EC		
Entwicklung und Person	PS	1 SSt	2 EC		
<b>Bildungstheorie und Gesellschaft</b>				3, 4	8 (inkl. 2 PPS)
Grundlagen und Grundbegriffe der Pädagogik	VO	2 SSt	2 EC		
Einführung in die pädagogische Forschung	PS	2 SSt	2 EC		
Gesellschaftliche Bedingungen von Bildungsprozessen	PS	1 SSt	2 EC		
<b>LehrerInnenberuf als Profession</b>				5, 6	12 (inkl. 4 PPS)
Grundlagen pädagogischer Professionalisierung	VO	1 SSt	2 EC		
Interaktionsprozesse im pädagogischen Kontext	PS	2 SSt	2 EC		
Diversität und Inklusion	PS	2 SSt	2 EC		
Pädagogische Diagnostik, Förderung und Leistungsbeurteilung	PS	2 SSt	2 EC		
<b>Schulentwicklung und Bildungssystem im Wandel</b>				7, 8	10 (inkl. 2 PPS)
Grundlagen und Entwicklung des Bildungswesens im nationalen und internationalen Vergleich	VO	2 SSt	2 EC		
Qualitätssicherung und Evaluation	PS	1 SSt	1 EC		
Gebundene Wahlfächer	SE	3 SSt	5 EC		

## 2. Primarstufenpädagogik und -didaktik bzw. Fachwissenschaft und -didaktik

In diesem Teil der Ausbildung geht es um die wissenschaftlichen Grundlagen der Primarstufenpädagogik bzw. um die spezifischen wissenschaftlichen Grundlagen der Fächer. Die Fachwissenschaft umfasst die wissenschaftsorientierte Reflexion von Lehrinhalten und Methoden und sichert die Anbindung an den aktuellen Stand der Forschung. Die fachdidaktische Ausbildung stellt die Schnittstelle zwischen den Anforderungen aus der Praxis und den Fachwissenschaften dar und umfasst fachdidaktische Inhalte, Theorien und Anwendungsbereiche. Unterrichtsplanung, Nutzung von aktuellen Unterrichtsmedien und -technologien situationsgerecht für SchülerInnen zu planen, ihren Leistungsstand zu diagnostizieren und Maßnahmen zur individuellen Unterstützung von Lernprozessen einzusetzen.

Die Curricula nehmen in unterschiedlicher Form und Intensität Bezug darauf, dass Bildung sich im Kontext einer globalisierten Welt mit den Herausforderungen des globalen Wandels und Fragen nachhaltiger Entwicklung, heterogener Gesellschaften u.ä. auseinandersetzen muss (s. u.a. Beispiel).

### Abb. 5: Auszug aus dem Curriculum für Masterstudium Lehramt (Sek) Geografie und Wirtschaftskunde (Entwicklungsverbund West)

#### **Ad) Fachliche Kompetenzen**

Grundsätzlich bietet das Lehramt-Masterstudium Geografie und Wirtschaftskunde (GW) den Studierenden eine Vertiefung der im einschlägigen Bachelorstudium erworbenen fachlich geographischen sowie wirtschaftskundlichen Kompetenzen. Es fördert die synthetischen und integrativen Fertigkeiten und damit das vernetzte Denken an den Schnittstellen zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt. Die Absolventen und Absolventinnen lernen nach international üblichen Standards den Forschungsstand zu erarbeiten sowie allgemein ziel- und ergebnisorientiert vorzugehen.

Über ausgewählte Inhalte aktuell relevanter Teilgebiete der Geografie und Wirtschaftskunde (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrpläne der Sekundarstufe) mit zahlreichen Querbezügen innerhalb und außerhalb des Faches vermittelt das Studium die fachlichen und methodischen Kompetenzen zur Erarbeitung verantwortungsbewusster Lösungsstrategien bei der Bewältigung komplexer Fragestellungen in Mensch-Umwelt Systemen. Da es Ziel eines zukunftsorientierten GW-Unterrichts ist, Schüler und Schülerinnen hinsichtlich der Herausforderungen des Globalen Wandels und der nachhaltigen Entwicklung entscheidungs- und handlungsfähig zu machen, bietet das Masterstudium GW Studierenden Chancen zur Vertiefung und Erweiterung diesbezüglicher Kompetenzen. (Abschnitt 11, §1(1))

#### **Ad) fachdidaktische Kompetenzen:**

Das Masterstudium Geografie und Wirtschaftskunde folgt dem Grundsatz, Lehrer und Lehrerinnen auszubilden, die ihre Schüler und Schülerinnen zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten vermögen. Im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung erwerben die Studierenden Kompetenzen, um „allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft erforderlich sind“ (UNESCO). (Abschnitt 1, §1 (2))

### 3. Pädagogisch-Praktische Studien

Die Pädagogisch-praktischen Studien (PPS) ersetzen das Unterrichtspraktikum. Sie sollen das Erproben der theoretisch erworbenen Kenntnisse in der konkreten Praxis (an Schulen unterschiedlicher Schultypen) ermöglichen. Hochschuldidaktische Lehr- und Lernsettings, Feedback und Praxisreflexion gewährleisten und unterstützen das Herstellen des Theorie-Praxis-Bezugs.

Für den Übergang in die Unterrichtspraxis tritt mit Schuljahr 2019/20 eine neue Regelung in Kraft. Anstelle des Unterrichtspraktikums tritt die sog. Induktionsphase, d.h. dass im ersten Jahr des Berufseinstiegs eine mehrteilige Begleitung stattfinden soll. Diese Phase ist Teil der pädagogisch-praktischen Studien.

AbsolventInnen des Bachelor-Studiums treten mit der Anstellung an einer Schule in die Induktionsphase, in der sie als BerufseinsteigerInnen durch MentorInnen begleitet werden sollen. Diese MentorInnen sollen aus dem Kollegium jener Schule kommen, an denen die JunglehrerInnen tätig werden. Zusätzlich gibt es für die BerufseinsteigerInnen eine begleitende Fortbildung an den Pädagogischen Hochschulen (im Umfang von 24 UE). Für diese MentorInnen werden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten Weiterbildungskurse angeboten. Die ExpertInneninterviews verweisen auf den Bedarf an gut ausgebildeten MentorInnen für alle Fächer. Im Vergleich zur früheren Praxis der Betreuung von UnterrichtspraktikantInnen durch Praxis-LehrerInnen, die ebenfalls speziell dafür ausgebildet waren, hat sich das Rollenbild verändert: Praxis-LehrerInnen hätten sich laut InterviewpartnerIn, v. a. so verstanden, dass sie selbst eine „gute Praxis“ zeigen und vorleben, was guter Unterricht ist. MentorInnen sollen aber vielmehr das Hineinwachsen in den Beruf/ in die Praxis begleiten, die Lern- und Reflexionsprozesse der „neuen“ LehrerInnen begleiten. Sie sollen in erster Linie beraten, die jungen LehrerInnen in die Schulgemeinschaft aufnehmen und sie in eine gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklung hinein begleiten.

In einer Ausschreibung des Entwicklungsverbundes Nord-Ost für die Weiterbildung zum/r MentorIn heißt es dazu: „Die Pädagogisch-praktischen Studien stellen eine wichtige Phase der Professionalisierung zukünftiger LehrerInnen dar. MentorInnen haben in diesem Transitionsprozess die besondere Aufgabe, als kompetente und reflektierende PraktikerInnen Studierende dabei zu unterstützen, komplexe Erziehungs- und Unterrichtssituationen professionell zu bearbeiten und zu gestalten. Wichtige Elemente der Pädagogisch-praktischen Studien sind analysierende Beobachtung, Hospitation und Reflexion von Unterrichtseinheiten sowie Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Darüber hinaus soll ein forschender Blick auf die Schule ermöglicht werden.“

(<https://www.lehramt-ost.at/weiterbildung/mentoring-in-den-pps/>)

Für die Lehrkräfte, die in den Beruf einsteigen, bedeutet dies, dass sie in der Induktionsphase den beruflichen Einstieg bewältigen müssen, dass sie die in der Induktionsphase vorgesehenen Weiterbildungen absolvieren müssen und parallel auch ihr Masterstudium beginnen müssen (muss innerhalb von 5 Jahren abgeschlossen werden). Laut Einschätzung der InterviewpartnerInnen der PH ist die Phase des Berufseinstiegs sehr herausfordernd. Junge LehrerInnen bewegt dabei vor allem die Frage, wie sie die Aufgaben in der Klasse bewältigen können, v.a. die Themen Klassenmanagement, Inklusion (Behinderung und Begabung) und Heterogenität (Differenzierung). Auch in diesem Kontext vertritt eine/r der befragten ExpertInnen die Meinung, dass junge LehrerInnen in dieser herausfordernden und arbeitsintensiven Phase des Berufseinstiegs kaum neue Themen aufgreifen

könnten. Sie würden wohl v.a. auf das zurückgreifen, was sie in der Ausbildung erfahren und gelernt haben, in den Unterricht würde v.a. das einfließen, was sie bereits kennen.

Dies bestätigt noch einmal die Einschätzung und die Erfahrung, dass Globales Lernen/ Global Citizenship Education in der Ausbildung vorkommen müssen.

### **4.3 Globales Lernen in der Ausbildung von PädagogInnen**

Die bestehenden Curricula der Entwicklungsverbände wurden für die Bestandsaufnahme analysiert. Es wurde nach Bezügen zu Globalem Lernen, Global Citizenship Education sowie zu Bildung für nachhaltige Entwicklung gesucht. Dabei wurden einerseits die Curricula ausgewertet und andererseits dann auch das Lehrveranstaltungsangebot für das Studienjahr 2018/19 ausgewertet.

Die Curricula stellen vereinzelt Bezüge her, am ehesten in den sog. Querschnittsmaterien, die in allen Curricula vorhanden sind.

#### **4.2.1 Querschnittsmaterien**

Für die Frage nach Anknüpfungspunkten für Globales Lernen in der Ausbildung sollte der Blick nicht nur auf die drei Phasen der Ausbildung gerichtet sein, sondern auch auf die sog.

Querschnittsmaterien, die in den Curricula genannt werden. Für diese Querschnittsmaterien gilt Ähnliches, wie immer wieder in Bezug auf die Unterrichtsprinzipien bemängelt wird: Es sind Themen/ Prinzipien, die in allen Unterrichtsfächern eingebunden sein sollten, in der Realität fühlen sich viele Lehrende nicht verantwortlich oder wissen nicht, wie sie die Querschnittsmaterien konkret in ihren Fachunterricht einbauen sollen. Dennoch enthalten alle Curricula solche Querschnittsmaterien, sie sind meist auch mit Ressourcen ausgestattet, manchmal haben sie in Form von Kompetenzzentren oder ähnlichen institutionellen Verankerungen eine wichtige Stellung in den Pädagogischen Hochschulen. Querschnittsmaterien können sehr gute Anknüpfungsmöglichkeiten für Globales Lernen bieten, daher lohnt ein genauerer Blick auf sie.

An der Pädagogischen Hochschule Wien werden z. B. im Curriculum für die Primarstufe übergreifende Bildungsschwerpunkte definiert, die sich dann auch in Form von Kompetenzzentren an der Hochschule finden: Es sind dies forschendes und entdeckendes Lernen; Gesunde Schule; Inklusion; Medienbildung; Mehrsprachigkeit; Politische Bildung; Schulentwicklung; Text- und Informationskompetenz.

Der Entwicklungsverbund West hat die folgenden Querschnittsmaterien festgelegt: Inklusive Pädagogik, Personale und soziale Kompetenz, Reflexionsfähigkeit, Kooperations- und Kommunikationskompetenz (Team, Interdisziplinarität, Elternzusammenarbeit), Beobachtungs-, Prozessanalyse- und Beratungskompetenz, Sprache und Sprachkompetenz, Mehrsprachigkeit

Medienkompetenz und Basiskompetenzen Lesen, Rechnen, Schreiben; Nachhaltige Bildung sowie Gesundheitsbildung; Kulturelle Bildung und Wertevermittlung.

Die stärkste Verankerung im Sinne des Globalen Lernens gibt es derzeit in den Ausbildungscurricula des Entwicklungsverbundes Süd-Ost. Die Ausbildungsinstitutionen des Entwicklungsverbunds Süd-Ost haben für die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen der PädagogInnenbildung sog. „Kernelemente der Profession“ festgelegt. Eines dieser sechs Kernelemente ist Global Citizenship Education (s. Kasten).

Abb. 6: Beispiel Entwicklungsverbund Süd-Ost

**Auszug aus den Curricula des Entwicklungsverbunds Süd-Ost**

„Die Kernelemente pädagogischer Berufe werden integrativ als Querschnittsthemen in alle Module der Bildungswissenschaftlichen Grundlagen einbezogen. Auf Sprache als zentrales Medium des Lehrens und Lernens wird bei allen Präsentationen und schriftlichen Arbeiten Wert gelegt, insbesondere in den schulpraktischen Anteilen wird die Entwicklung einer adressatInnengerechten Unterrichtssprache gefördert und gefordert. Die Entwicklung einer inklusiven Grundhaltung mit der Intention, die Bedeutung von Differenzen in Lernprozessen in Hinblick auf die Lehrenden, Lernenden und die institutionelle Organisation des Lernens mit der Perspektive, die damit verbundenen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu erkennen und zu verändern, wird als Querschnittsaufgabe aller Lehrenden gesehen. Eine grundlegende Orientierung in den Diversitätsbereichen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität, Begabung, Behinderung sowie Gender wird schwerpunktmäßig im Modul BWC verortet, eine Vertiefung ausgehend von den Interessen der Studierenden findet in den gebundenen Wahlpflichtfächern des Moduls BWD statt. Die Auseinandersetzung mit Medien und digitalen Kompetenzen ist vorwiegend im Modul BWA verankert. Global Citizenship Education reagiert auf neue Herausforderungen für die Bildung im Kontext einer vernetzten und globalisierten Weltgesellschaft. Durch die Einbeziehung von Global Citizenship Education als Kernelement soll ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge geschaffen und es sollen die Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in der Weltgesellschaft gefördert werden“ (Entwicklungsverbund Süd-Ost: Curriculum LA SEK, 2018: 19)

Im Curriculum für das Bachelorstudium im Bereich der Primarstufe es Entwicklungsverbunds Süd-Ost wird ebenfalls auf die Kernelemente Bezug genommen:

„Die Module nehmen Bezug auf die im Entwicklungsverbund Süd-Ost festgelegten Kernelemente der Profession: Inklusive Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Differenzbereiche Begabung und Behinderung; Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität; Sprache und Literalität; Gender; Global Citizenship; Medien und digitale Kompetenzen“ (Curriculum BA, EV Süd-Ost, 2015: 6).

Auch hier besteht natürlich die Herausforderung, dass diese Kernelemente zum Leben erweckt werden müssen. Am ehesten erfolgt dies durch Lehrveranstaltungen. Im Entwicklungsverbund Süd-Ost gibt es eigene Lehrveranstaltungen zu Global Citizenship Education.

In ihrer Untersuchung zu Global Citizenship Education in der LehrerInnenbildung kommt Ursula Mauric auf Basis zahlreicher Interviews zu folgendem Schluss:

„Es besteht ein grundsätzliches Verständnis, dass Themen wie Frieden, Gerechtigkeit oder Menschenrechte fachübergreifend unterrichtet werden müssen. Das neue Curriculum lässt die Umsetzung dieser Themen vielfach offen, weshalb es auf die Lehrenden selbst ankommt, ob und wie sie behandelt werden. Nicht zuletzt ist das auch eine Frage der Qualifikation der Lehrenden“ (Mauric, 2016: 140).

Ausschlaggebend ist aus Sicht von Mauric die Haltung der Lehrenden, was sie in ihre Unterrichtsziele integrieren, die grundsätzlichen Möglichkeiten sind vorhanden.

Die Erfahrungen zeigen, dass sich die Unverbindlichkeit von Unterrichtsprinzipien an den Schulen teilweise auch in der Entwicklung der neuen Ausbildungscurricula spiegeln. Mauric zieht in ihrer Untersuchung den Schluss, dass Bildungsanliegen wie Global Citizenship Education eine stärkere Verbindlichkeit in den Ausbildungs-Curricula bekommen müssen (ebd.: 169).

In den Interviews mit den ExpertInnen von Pädagogischen Hochschulen wird mehrmals darauf verwiesen, dass es ein übergeordnetes Ziel oder einen übergeordneten Anlass braucht, um die Lehre gemeinsam, über verschiedene Fachbereiche hinaus, auf dieses gemeinsame Anliegen hin zu orientieren. Die Sustainable Development Goals könnten ein solches Anliegen sein, die Initiative für ein solches Vorhaben kann aber nur aus den Pädagogischen Hochschulen heraus entstehen.

Als größtes Hindernis für weitere Vorhaben in diesem Bereich nennen die ExpertInnen nicht das Verständnis für die Bedeutung von pädagogischen Anliegen wie Globales Lernen/ Global Citizenship Education, oder den fehlenden Rückhalt in den Organisationen, sondern vor allem den Faktor Ressourcen (Zeit, personelle Ressourcen).

#### **4.3.2 Analyse des Lehrveranstaltungsangebots**

Die Frage, ob und wie Globales Lernen, Global Citizenship Education und/oder Bildung für nachhaltige Entwicklung in den bestehenden Ausbildungs-Curricula vorkommen, kann nicht nur auf Basis der Curricula selbst beantwortet werden. Dazu muss auch das Angebot der Lehrveranstaltungen in der Ausbildung durchforstet werden.

Für die vorliegende Bestandsaufnahme wurde das Lehrveranstaltungsangebot der Ausbildung aller Pädagogischen Hochschulen einbezogen sowie die Lehrveranstaltungen, die im Rahmen der Lehramtsstudien an den Universitäten angeboten werden – hier wurde die Recherche allerdings auf jene Fächer beschränkt, für die im EU-Projekt Unterrichtsmaterialien erstellt werden (Geografie, Mathematik, Religion).

Die Suchbegriffe gingen über die Nennung der drei pädagogischen Zugänge hinaus: Neben den Begriffen Globales Lernen, Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung wurden auch die Stichworte Globalisierung, Migration, Klimawandel und die Sustainable Development Goals sowie Gender und Gender Equality in die Recherche einbezogen.

Die wichtigsten Daten für die Recherche sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tab 1: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Globalem Lernen – Überblick Recherche

<b>Untersuchte Hochschulen</b>	<b>Bereiche</b>
<b>Verbund Nord-Ost</b>	
Pädagogische Hochschule Wien	alle LA
Pädagogische Hochschule Niederösterreich	alle LA
Private Pädagogische Hochschule Wien/Krems	alle LA
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik	alle LA
<b>Verbund Süd-Ost</b>	
Pädagogische Hochschule Steiermark	alle LA
Pädagogische Hochschule Kärnten	alle LA
Private Pädagogische Hochschule Burgenland	alle LA
Private Pädagogische Hochschule Graz	alle LA
<b>Verbund Mitte</b>	
Pädagogische Hochschule Oberösterreich	alle LA
Pädagogische Hochschule Salzburg	alle LA
Private Pädagogische Hochschule Linz	alle LA
<b>Verbund West</b>	
Pädagogische Hochschule Tirol	alle LA
Pädagogische Hochschule Vorarlberg	alle LA
Private Pädagogische Hochschule Edith Stein	alle LA
<b>Universitäten</b>	
Universität Graz	Mathematik, Religion/Ethik, Geo/WK
Universität Innsbruck	Mathematik, Religion/Ethik, Geo/WK
Universität Klagenfurt	Mathematik, Religion/Ethik, Geo/WK
Universität Linz	Mathematik, Religion/Ethik, Geo/WK
Universität Salzburg	Mathematik, Religion/Ethik, Geo/WK
Universität Wien	Mathematik, Religion/Ethik, Geo/WK
<b>Suchbegriffe</b>	
Global Citizenship Education	
Globales Lernen	
Bildung für Nachhaltige Entwicklung	
Globalisierung	
SDGs, SDG	
Sustainable Development Goals	
Klimawandel	
Migration	

Gender, Gender Equality	
Untersucher Zeitraum	
Wintersemester 2018/2019	
Sommersemester 2019	

Eine Recherche anhand der o. a. Stichworte ergibt folgende Anzahl an Bezügen zu Lehrveranstaltungen in den einzelnen Institutionen:

Tab 2: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Globalem Lernen – Überblick

PH(-Verbund) (a)	Exk.	Kurs	PR	PS	SE	SE/ÜB	SE/VU	ÜB	VO	VU	Summe
<b>Nord-Ost</b>				1	16	1		3	4	2	27
PH Wien					13			3	1		17
PH Niederösterreich					1				1	1	3
PPH Wien / Krems					1	1					2
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik				1	1				2	1	5
<b>Süd-Ost</b>	2	1	1		15		2	1	1	5	28
PH Steiermark (b)	2				7						9
PH Kärnten (c)		1			1					5	7
PPH Burgenland					1		2				3
PPH Graz			1		6			1	1		9
<b>Mitte</b>					10			1		3	14
PH Oberösterreich					3					2	5
PH Salzburg					1			1			2
PPH Linz					6					1	7
<b>West</b>					7			1	2		10
PH Tirol					4						4
PH Vorarlberg					3			1	1		5
PPH Edith Stein									1		1
<b>Summe</b>	2	1	1	1	48	1	2	6	7	10	79

Anmerkungen:

(a) Namen der PHs gemäß Auflistung auf Website des BMBF

(b) inkludiert ein gemeinsames Seminar mit der PPH Graz

(c) um Doppelzählungen zu vermeiden, wurden 3 im Verbund angebotene Veranstaltungen nur bei der PH Steiermark bzw. der PH Burgenland gezählt

Insgesamt sind hier 79 Lehrveranstaltungen genannt, in denen es ausgewiesene Bezüge zu Globalem Lernen oder BNE gibt. In der nachfolgenden Tabelle werden die Titel dieser Lehrveranstaltungen angeführt, eine ausführlichere Tabelle mit den Beschreibungen der Lehrveranstaltungen findet sich im Anhang 2.

Tab 3: Lehrveranstaltungen mit Bezug zu Globalem Lernen – Überblick mit Titel

<b>Verbund Nord-Ost</b>	<b>LV-Typ</b>
<b>PH Wien</b>	
Fachdidaktik - Globales Lernen - PB	SE
Fachwissenschaften - Globales Lernen - PB	SE
Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen	SE
Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen	SE
Kinder als Naturforscher/innen	ÜB
Kinder als Naturforscher/innen	ÜB
Sachunterricht: Soziokultureller Bereich	SE
Sachunterricht: Soziokultureller Bereich	SE
Lehrgang Freizeitpädagogik VIII: Diversität - Einführung (M2-3)	VO
Lehrgang Freizeitpädagogik VIII: Diversität in der Praxis 1 (M2-3)	SE
Lehrgang Freizeitpädagogik VIII: Diversität in der Praxis 1 (M2-3)	SE
Entwicklungen in der Wissens- und Informationsgesellschaft	SE
Entwicklungen in der Wissens- und Informationsgesellschaft	SE
Transnationale und globale Dimensionen des Lehrberufs am Beispiel von Global Citizenship Education	Se
Transnationale und globale Dimensionen des Lehrberufs am Beispiel von Global Citizenship Education	Se
Bildung - Diversität - Inklusion	SE
Kompetenzorientierte Handlungsstrategien zur Umsetzung der Unterrichtsprinzipien mit Schwerpunkt „Interkulturelle Bildung“	ÜB
<b>PH NÖ</b>	
Lernkonzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BINE)	VO
Interkulturelle Sportpädagogik	VU
Meine Schüler/innen verstehen mich nicht-Sprachsensibler Mathematikunterricht	SE
<b>PPH Wien/Krems</b>	
Die Welt entdecken und verstehen – Globales Lernen im Sachunterricht	SE/ÜB
Bildung für nachhaltige Entwicklung	SE
<b>Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik</b>	
Grüne Pädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung	PS
Konzepte zur Bildung nachhaltiger Entwicklung	VU
Nachhaltige Produktionssysteme in der Land- und Forstwirtschaft	VO
Urbane Lebensräume: Zivilisations- und Stadtökologie	VO
Klimawandel und Ressourcenmanagement	SE
<b>Verbund Süd-Ost</b>	
<b>PH Steiermark</b>	
Gebundenes Wahlfach: Global Citizenship Education	SE
Gebundenes Wahlfach: Global Citizenship Education	SE
Vertiefung in ausgewählte Unterrichtsprinzipien - „Politische Bildung“	SE
Global Citizenship Education	SE

Migration und Global Citizenship Education	Exk.
Migration und Global Citizenship Education	Exk.
SPAIN: Education for citizenship: 1, 2, 3	SE
Diversitätsfelder im Überblick	SE
Bildung für die Weltgesellschaft	SE
<b>PH Kärnten</b>	
Global Citizenship Education	Kurs
Global Citizenship Education	VU
Globalisierung als Gegenstand der Politischen Bildung	VU
Globalisierung als Gegenstand der Politischen Bildung	VU
Fachdidaktische Grundlagen II: Planung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen in GW	VU
Fachdidaktische Grundlagen II: Planung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen in GW	VU
Politische Bildung und wirtschaftliche Perspektiven	SE
<b>PPH Burgenland</b>	
Religionspädagogik: Religiöse Pluralität	SE
Global Citizenship Education (s.s. PH Kärnten Tab. B23-B35)	SE/VU
Global Citizenship Education (s.s. PH Kärnten Tab. B23-B35)	SE/VU
<b>PPH Graz</b>	
Werte und Gesellschaft	SE
Interreligiöses und interkulturelles Lernen	ÜB
Religionspädagogik: Religiöse Pluralität	SE
Ethisches Lernen im Religionsunterricht	SE
Globales Lernen und nachhaltige Entwicklung	VO
Pädagogik für WeltbürgerInnen	SE
Schule und Projekt	PR
Natur bewusst erlebbar machen: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Praxis	SE
Ernährung und Konsum: Kritische und alternative Perspektiven	SE
<b>Verbund Mitte</b>	
<b>PH OÖ</b>	
Promoting Active Citizenship/ Teaching across borders	SE
Promoting Active Citizenship/ Teaching across borders	SE
Diversität, Inklusion, Pluralismus und globales Lernen	VU
Didaktik der sozialwissenschaftlichen Geographie	VU
Globalisierung, Konsumgesellschaft	SE
<b>PH Salzburg</b>	
Globales Lernen	ÜB
Globalisierung, Migration und heterogene Gesellschaften als Herausforderung für die Schule	SE
<b>PPH Linz</b>	
Zukunfts-/Forschungswerkstatt (- Diversität und Inklusion, u.a.)	SE
Zukunfts-/Forschungswerkstatt (- Diversität und Inklusion, u.a.)	SE
Mensch und Raum/politische Bildung	SE
Didaktik der sozialwissenschaftlichen Geographie	VU

Mensch und Umwelt/politische Bildung	SE
Welternährung	SE
Solidarisch handeln in einer globalen Welt	SE
<b>Verbund West</b>	
<b>PH Tirol</b>	
Grundlagen des globalen Lernens	SE
Grundlagen des Erfahrungs- und Lernbereichs Gemeinschaft	SE
Diversitätsmanagement: Von und mit Vielfalt leben	SE
International Classroom - Global Education	SE
<b>PH Vorarlberg</b>	
Globales Lernen	VO
Bildung für Nachhaltigkeit	ÜB
Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und ihr Einfluss auf die Schule(yers; Cybermobbing; Digitale Demenz; Neuromythologie usw.)	SE
Migration und Pädagogik	SE
Perspektiven inklusiver Bildung	SE
<b>PPH Edith Stein</b>	
Migration und Geschlecht	VO

Aus dieser Recherche lässt sich ableiten, dass es zwar in einigen einzelnen Lehrveranstaltungen Bezüge zu Globalem Lernen gibt und ebenso in vielen Lehrveranstaltungen auf globale Themen Bezug genommen wird, es lässt sich daraus aber außer im Entwicklungsverbund Süd-Ost keine systematische Implementierung von Globalem Lernen ableiten.

Im Entwicklungsverbund Süd-Ost schlägt sich die Aufnahme von Global Citizenship Education in die Kernelemente der Profession zum Teil auch in den Lehrveranstaltungen wieder, wobei es eine Fokussierung auf das Unterrichtsfach Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung gibt.

Insgesamt zeigt die Recherche eine große Vielfalt an Zugängen zu globalen Themen.

An den Universitäten wurde eine weitere Recherche erstellt, die allerdings auf die Unterrichtsfächer beschränkt wurde, die Schwerpunkt im EU-Projekt bilden: Geografie und Wirtschaftskunde, Mathematik und Religion/ Ethik. Medienerziehung wurde hier nicht aufgegriffen, da es kein entsprechendes Lehramtsstudium dazu gibt. Die Suchbegriffe waren für diese Recherche dieselben: Globales Lernen, Global Citizenship Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die Stichworte Globalisierung, Migration, Klimawandel und die Sustainable Development Goals und Gender und Gender Equality.

Tab 4: Lehrveranstaltungen des Lehramtsstudiums an den Universitäten mit Bezug zu Globalem Lernen in 3 ausgewählten Unterrichtsfächern

<b>Uni Graz</b>	
Ernährung in Gesellschaft, Ökonomie und Raum	VO
Angewandte Klimatologie	VO
<b>Universität Innsbruck</b>	
Pastoraltheologie interkulturell: Kontextuelle Theologien in der Gegenwart	VO
<b>Universität Klagenfurt</b>	
Lernfeld-Projekt: Glokalisierung: Regionale Analysen zu kulturellen Globalisierungsphänomenen	
<b>Universität Salzburg</b>	
Lehre, Theologie, Rezeption des Zweiten Vaticanum	KO
Aktuelle Fragen der Sozialgeographie	PS
Ringvorlesung Globale Herausforderungen	VO
Lektüreseminar Global Studies	SE
Grundfragen der Religionswissenschaft	VO
Sozialwissenschaftliche Geographie für das Studienfach GW	VU
Normative Ordnungen, Säkularismen und Wirtschaft (Religion und Migration)	VU
Religionswissenschaft - Religionssoziologie - Kulturtheorie	VO
Religion - Politik - Recht - interkulturelles und interreligiöses Lernen	VO/KO
Bevölkerung und Migration	VO
<b>Universität Wien</b>	
Universality and Particularity of the Human Rights	SE
Gesellschaftslehre II: Politische Ethik und Wirtschaftsethik	VO
Bachelorseminar aus Humangeographie: Geschlecht und Raum.	SE
Schwerpunktvorlesung Güterketten	VO
Migrationssysteme in Süd-Ostasien	PS
Dimensionen von Flucht und Vertreibung in Süd-Ostasien und Ostafrika	PS

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich dieses Bild insofern ändern wird als die Universitäten in den nächsten Jahren verstärkt Lehrveranstaltungen zu den Sustainable Development Goals anbieten werden. Wie weit sich dies auch in den Lehrveranstaltungen in den Lehramtsstudien spiegelt ist nicht absehbar.

Für das Unterrichtsfach Mathematik konnten keine Überschneidungen mit den Stichworten der Recherche gefunden werden.

### **4.3.3 Hindernisse und Potenziale für Globales Lernen in der Ausbildung zum Lehramt aus der Perspektive von AbsolventInnen**

Im Rahmen der vorliegenden Bestandsaufnahme wurden vier Interviews mit AbsolventInnen eines Lehramtsstudiums geführt, um von ihnen zu erfahren, wie weit sie in ihrer Ausbildung mit Globalem Lernen in Kontakt gekommen sind, welche hinderlichen und förderlichen Faktoren sie für mehr Globales Lernen in der Ausbildung sehen und welche Unterstützung sie sich wünschen, um Globales Lernen in ihre Berufspraxis zu integrieren. Alle vier Personen haben ihr Lehramtsstudium an einer Universität abgeschlossen, 2 in Wien, 2 in Salzburg. Zwei haben Geografie und Englisch bzw. Englisch und Geografie studiert, die beiden anderen haben Geschichte, Politische Bildung und Sozialkunde studiert, jeweils aber mit einem anderen Zweitfach (Spanisch, Englisch). Zwei der vier haben vor dem Lehramtsstudium noch ein anderes Studium absolviert (Kultur- und Sozialanthropologie; Internationale Entwicklung). Von den vier Personen, haben zwei bereits ein Unterrichtspraktikum absolviert, eine wird voraussichtlich in die neue Regelung fallen (Mentoring).

Im Folgenden werden die Ergebnisse nach den übergeordneten Fragen dargestellt:

#### **Inwiefern kamen Globales Lernen/globale Themen in der Ausbildung vor?**

Die zwei Interviewten, die das Fach Geografie studierten, bestätigten, dass globale Themen im Lehramtsstudium wenig vorkamen, am stärksten vertreten waren die Themen Migration, globale Wirtschaft/ globale Wirtschaftskreisläufe, Klimawandel/ Ökosysteme, Kriege und Krisenphänomene, Ungleichheit oder die Nahrungsmittelproduktion.

In Englisch war eher das Thema Gender Equality präsent, dieses Thema ist umgekehrt in der Geografie ganz neu. Ansonsten ging es im Lehramtsstudium Englisch – obwohl es so viele Möglichkeiten bieten würde – v.a. um Länderporträts. Eines der wichtigsten Themen war letztlich die Vorbereitung auf die Bildungsstandards.

Im Lehramtsstudium Geschichte/ Politische Bildung und Sozialkunde wurde Globales Lernen am Rande wahrgenommen, thematisch v. a. bei der Beschäftigung mit Arbeit und Ausbeutung. Nur eine Person hat in der Studieneingangsphase eine Lehrveranstaltung besucht, in der ein Einblick in Globales Lernen gegeben wurde. Darüber hinaus habe der Fachbereich Politische Bildung ProfessorInnen, die Lehrveranstaltungen zu demokratischem Lernen oder Partizipation anbieten. Globales Lernen als Konzept stehe aber nicht im Fokus. Mit politischer Bildung vertraut zu werden, macht aus Sicht einer interviewten Person, auch in anderer Hinsicht einen Unterschied: „Man merkt den Unterschied, ob Studierende auch Politische Bildung studieren, sie verfügen über mehr Möglichkeiten, sich auszudrücken und in Diskussionen einzubringen als Studierende anderer Fächer (z. B. bei Sprachen)“.

Drei der vier InterviewpartnerInnen sind im Studium mit Südwind und/oder Baobab in Berührung gekommen und kennen die zentralen Aufgabenbereiche der beiden Organisationen und deren Service, das sie auch bereits genutzt haben. Eine Person kannte die Organisationen durch ein anderes Studium, in ihrem Lehramtsstudium hat sie keinen Hinweis auf die Organisationen erhalten.

Im Unterrichtspraktikum, das an einer Schule absolviert wurde, konnte auch keine Berücksichtigung von Globalem Lernen oder globalen Themen in den Schulen wahrgenommen werden: „Im Unterrichtspraktikum habe ich in der Schule nichts in Richtung Globales Lernen gesehen. Es gab aber die Möglichkeit, an der PH begleitende Lehrveranstaltungen zu besuchen und da auch die Möglichkeit, Organisationen kennen zu lernen wie Südwind.“

Ein sehr wichtiges Thema ist mittlerweile die Schulentwicklung. Dies wurde auch von einer/m Interviewten angesprochen: „Globales Lernen ist auch bei Schulentwicklung kein Thema gewesen, man nimmt sich der Themen an, die vor Ort sind und schaut nicht über den Tellerrand (z. B. bei Leitbild von Schulen)“.

Von den vier InterviewpartnerInnen haben sich drei sehr aktiv selbst weiter informiert, weil sie Interesse an globalen Themen haben.

### **Wie wird die Offenheit für globale Themen/Globales Lernen bei Studierenden eingeschätzt?**

Auf die Frage, wie sie die Offenheit für Globales Lernen und das Interesse junger LehrerInnen an globalen Themen einschätzen, zeigen sich alle vier überzeugt, dass Globales Lernen ein wichtiger Aufgabenbereich wäre und globale Themen verstärkt im Unterricht aufgegriffen werden sollten. Vor allem weisen sie auf das große Interesse hin, das sie auch bei ihren StudienkollegInnen wahrgenommen haben: „Es gibt immer wieder StudentInnen, die sich für die LehrerInnen-Rolle entschieden haben, weil sie Gesellschaft gestalten wollen“. Dazu auch ein ausführlicheres Beispiel: „Wir haben in der Lehrveranstaltung diskutiert, was ist politische Bildung und ob Bildungsinstitutionen politisch sind. Und eine sagte: nein, sie findet das nicht – weil wenn sie Gesangsunterricht macht, dann ist das nicht politisch. Darauf kam die Frage: Wann ist ein Raum politisch? Also welche Lieder spielen sie da? Wer wird denn da repräsentiert? Und da hat man gemerkt, das ist voll aufgegangen – Aha-Aspekt! Das Bewusstsein für solche Fragen ist in der Lehramtsausbildung an der Uni nicht gegeben, aber wenn es angeboten werden würde, wäre das Interesse daran groß“.

### **Wie werden die Kompetenzen der zukünftigen Lehrkräfte eingeschätzt?**

Alle Interviewten äußern sich skeptisch auf die Frage, welche Möglichkeiten und Kompetenzen die AbsolventInnen haben werden, globale Themen in den Unterricht einzubeziehen oder Globales Lernen umzusetzen. Es herrscht die Meinung vor, dass die AbsolventInnen wissen, dass globale Themen enorm wichtig sind, das sich aber die meisten nicht wirklich gut darauf vorbereitet fühlen würden: „Sie wissen die Themen werden im Raum stehen, fühlen sich aber unzureichend vorbereitet“. Angesprochen wird in zwei Interviews genau das, was auch Thema im EU-Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ ist, nämlich die Tatsache, dass gesellschaftlich relevante Themen häufig auch kontroverse Themen sind. Was ist dabei die Rolle von LehrerInnen und wie können BerufseinsteigerInnen schwierige Situationen, die bei der Diskussion kontroverser Themen entstehen können, bewältigen? Diese Fragen beschäftigen die InterviewpartnerInnen. Sie sehen ihre Rolle und die ihrer KollegInnen vor allem darin, SchülerInnen bei komplexen, globalen Fragen begleiten zu können. Dafür braucht es tiefgehendes Fachwissen. Daraus folgt auch eine Empfehlung der

AbsolventInnen für das Lehramtsstudium: Das Studium sollte „epochale Schlüsselthemen“ in den Mittelpunkt stellen, „wenn man das nicht fokussiert, hat man ein Problem. Denn man sollte sich bei Themen, die die Gesellschaft bewegen, auskennen. Mir wären Diskussionen mit SchülerInnen ohne meine Vorkenntnisse durch das Studium Kultur- und Sozialanthropologie schwerer gefallen“.

### **Welche hinderlichen Faktoren werden gesehen?**

Erst in der Auswertung der Interviews ist aufgefallen, dass sich die jungen InterviewpartnerInnen wenig bei der Frage nach hinderlichen Faktoren aufgehalten haben. Zu unterscheiden sind die Nennungen, die die Ausbildung selbst betreffen, und jene Nennungen, die sich auf Hindernisse beziehen, die sie für die Auseinandersetzung mit Globalem Lernen in der Schule sehen.

In der Ausbildung scheint der Faktor Zeit am stärksten zu wirken, die InterviewpartnerInnen führen v.a. fehlende Zeit an, auch um sich Gedanken zu machen, zu reflektieren, über eigenes Verhalten zu reflektieren und über die eigenen Lebensweisen nachzudenken.

Dies deckt sich mit der Analyse von Mauric: „Die Lebenswelt der Studierenden wird gegenwärtig bestimmt durch ein überfrachtetes Curriculum und ein massives Zeitproblem. Das bedeutet, dass sie im Rahmen des Studiums nur Anstöße bekommen können, eine intensive Auseinandersetzung mit globalen Themen und Themen, die die SchülerInnen in ihrem Alltag bewegen, muss daher auch ins Leben der Studierenden hineinspielen“ (Mauric: 138).

Grundsätzlich bleibt für die Berücksichtigung von Globalem Lernen/ Global Citizenship Education in der Ausbildung zu wenig Zeit und Raum, weil in der Ausbildung die dezidierten Reformvorhaben der Schule mehr Bedeutung haben und wesentlich stärker mit Ressourcen ausgestattet sind.

Die Interviewten führen noch einige Punkte an, die sie als hinderliche Faktoren für die Umsetzung von Globalem Lernen oder die Beschäftigung mit globalen Themen im Unterricht ansehen. Diese beziehen sich zum einen auf strukturelle Probleme wie Stundenkürzungen und die Zusammenlegung von Unterrichtsfächern „da geraten wichtige Dinge in den Hintergrund, auch die Geografie und dann ist es schwer so etwas wie Globales Lernen unterzubringen“. Zum anderen sehen sie die allgemeine Problematik, wenn Schwerpunkte auf den ersten Blick nicht in das eigene Fach passen, diese dann trotzdem unterzubringen.

### **Welchen Bedarf an Unterstützung haben Sie? Was würden Sie brauchen, um Globales Lernen gut umsetzen zu können?**

Auf die Frage, welcher Bedarf gesehen wird, was es braucht, um Globales Lernen stärker integrieren zu können, kamen zusammengefasst die folgenden Nennungen:

- Man muss die Sache an der Wurzel anpacken: in den Curricula der Lehramtsausbildung.
- Kontakt zu den Universitäten, v.a. zu FachdidaktikerInnen suchen, eventuell dort einen Kurs zu Globalem Lernen anbieten.
- Wenn man es schafft, bei den Ausbildungsinstitutionen dahingehend einen Impuls zu setzen, wäre es wünschenswert. Es ist traurig, dass so etwas wie die SDGs nicht thematisiert werden. Das wäre ein Anliegen.
- An der Universität sollte eine Einführung in Globales Lernen durch eine Lehrveranstaltung (oder Workshop) gegeben werden, das bleibt in Erinnerung und man kann darauf zurückgreifen.

Diese Punkte sind konkrete Forderungen, Globales Lernen und globale Themen stärker in die Ausbildung zu integrieren, v.a. durch Lehrveranstaltungen dazu.

Als weiterer Bedarf an Unterstützung wird genannt:

- Viel mehr Informationen
- fertige Unterrichtsmaterialien, weil die Zeit fehlt, selber etwas zu machen
- Praxisnahe Informationen wären toll.
  
- Workshops zur Frage: Wie mit kontroversiellen Themen umgehen? Neue Ideen dazu;
- Qualitätskriterien: Fakten – gute Quellen, mehr Quellen; verschiedene Meinungen, Positionen. Kontroverse Darstellung von Themen
  
- Plattformen für Austausch
- Austausch unter Lehrenden organisieren → Raum geben, da kann man sich treffen und über die Themen reden, mit Fokus auf Methoden oder inhaltliche Arbeit
- Austausch/ Reflexion: „In den PH-Blöcken, da war so ein reger Austausch, da war man schon übersättigt. Auch im Unterrichtspraktikum hat man ja zwei BetreuerInnen oder Kollegen im Konferenzzimmer – da gibt es schon ganz-ganz viel Austausch und gegenseitige Unterstützung. Das hat mir schon gereicht.“

Hier ist zu sehen, dass sich die AbsolventInnen v.a. noch Informationen und z.T. auch fertige Unterrichtsmaterialien wünschen, dies v.a. auch zu aktuellen Themen, wo den AbsolventInnen die Zeit für die Vorbereitung fehlt.

Zwei der Befragten haben dezidiert auch den Wunsch geäußert, besser auf das Unterrichten zu kontroversen Themen bzw. auf Diskussionen zu kontroversen Themen, die die SchülerInnen selbst einbringen, vorbereitet zu sein.

In der Frage, ob es mehr Möglichkeiten zu Austausch geben soll, hat sich eine der Befragten dezidiert dagegen ausgesprochen, sie meinte, dass dies im Studium schon genug war und es außerdem eine gute Einbindung im Kollegium gibt. Hier ist die Betreuung im Unterrichtspraktikum auch gut.

### **Die drei Schwerpunktthemen Klimawandel, Migration und Gender Equality in der Ausbildung**

Auf die Nachfrage, ob diese drei Themen in der Ausbildung oder im Unterrichtspraktikum vorgekommen sind, können noch einige Präzisierungen vorgenommen werden:

- Klimawandel ist ein sehr geografisches Thema, das ist natürlich vorgekommen – in Form von Vorlesung oder Übung und Seminar.
- Migration ist ebenfalls Thema in Fach-Vorlesungen und vertiefenden Lehrveranstaltungen gewesen. Ich fühle mich da fachlich gut vorbereitet
- Gender Equality ist eher neu im Geografie-Fachbereich. Wir hatten in den Ausbildungsjahren das Gefühl nicht zu wissen, was das mit Geografie zu tun hat. Das Thema wurde oft psychologisch und sozialwissenschaftlich bearbeitet. „Ich habe mich damit nicht identifiziert, weil: Anknüpfungspunkte zur Geografie haben gefehlt“.

Auf die Frage, was aus Ihrer Sicht die besonderen Herausforderungen bei den drei Schwerpunktthemen sind, gab es folgende Antworten:

- Fragen von Jugendlichen – was geht mich das an? Herausforderung, vor der wir nicht zurückschrecken dürfen, sondern Themen für Jugendliche relevant machen.
- Migration auch aus historischer Sicht deutlich machen, das gab es schon immer, ist auch Teil der Vergangenheit und ist nichts komplett Fremdes
- Klimawandel ist ein extrem wichtiges Thema. SchülerInnen bekommen viel mit durch die Medien. Es braucht Projekte oder Unterrichtseinheiten, um grundlegende Dinge zu klären. Es sollten auch externe Personen herangezogen werden, das Thema kann ausgelagert und z. B. von NGOs bearbeitet werden. Es soll raus aus dem Schulsetting.
- Es braucht eine grundlegende Bewusstseins-Sensibilisierung, daher muss das Thema immer wieder aufgegriffen werden.
- Klimawandel ist sehr komplex und deshalb vielleicht am schwierigsten.
  
- Gender Equality: dazu kann viel im Unterricht gemacht werden, abseits von größeren Projekten. Das Thema ist in Schulbüchern schon vorhanden, man kann als Lehrperson das verwenden. Man kann Einheiten machen, wo man von klassischen Rollen wegkommt.  
„Ich hatte eine Lehrveranstaltung dazu in der Uni, gezielt durch kleine Methoden lässt sich viel machen. Es kann sehr viel in Richtung Burschenarbeit gemacht werden, hier geht es um Irritationen und darum, den Widerstand bei Klischees abzubauen.“

### **Kritik an Globalem Lernen**

Eine der befragten Personen hat sich sehr kritisch zu einem Aspekt von Globalem Lernen geäußert, nämlich dem moralischen „Anstrich“, den Globales Lernen aus ihrer Sicht hat. „Ja, es sollte ein wissenschaftlicher und fachlich begründeter Zeigefinger sein und nicht unbedingt ein moralischer. Das bringt es auf den Punkt. Ich finde es gut, wenn man das von der wissenschaftlichen Seite angeht und nicht nur: Der Meeresspiegel steigt und wir werden alle im Wasser versinken und deshalb darfst du nicht mit dem Auto fahren, weil das ist ganz schlecht – oder so. (...) Menschen wollen nicht den moralischen Zeigefinger auf sich gezeigt haben – aber, wenn ich die Zusammenhänge verstehe, dann kann ich mir eine Meinung daraus bilden und überlegen, wie gehe ich das jetzt an. Aber wenn mir jemand die Moral predigen will, das mag ich nicht und jugendliche SchülerInnen erst recht nicht.“

### **Frage: Was könnte das Spezifische sein, was Südwind bieten kann, was fehlt in Bezug auf die Schwerpunktthemen?**

- Konkrete Kontaktaufnahme – vielleicht gibt es da auch schon was, aber konkret für JunglehrerInnen. Begleitung oder Hospitieren von Menschen die das machen
- Am Thema dranbleiben: es sind keine leichten Themen. Wie kann man im Unterricht damit umgehen?

4Es braucht eine inhaltliche Expertise, um Methoden verwenden zu können. Es kommt zu Diskussion und Reflexion und spätestens dann muss man sich auskennen. Die Themen sind komplex und intellektuell.

- Wie mit Widersprüchen umgehen – selber und wie vermitteln? zB Thema Migration: Critical whiteness, sehr intellektuelle, komplexe Themen, für die man aber offen sein muss. „Für mich war mein Erststudium hier ausschlaggebend“.
- Zugang zu Info/ Wissen/ Materialien/ Methoden: Baobab-Bibliothek – ich weiß, dass ich bei Baobab etwas bekomme, aber den Zugriff nimmt nicht jedeR wahr.

Die Rückmeldungen der AbsolventInnen geben natürlich einen subjektiven Einblick, was in der Ausbildung möglich war und welchen Unterstützungsbedarf AbsolventInnen haben, um Globales Lernen stärker in ihren Unterricht zu integrieren.

#### 4.4 Schlussfolgerungen

In Kap. 4 wurde zunächst einmal die neue Struktur der PädagogInnenbildung erläutert. In Kap. 5 konnte einerseits aufgezeigt werden, dass in der Ausbildung der LehrerInnen die Frage der Querschnittsmaterien eine sehr große Rolle spielt. Mit der Recherche zum Lehrveranstaltungsangebot in der Ausbildung und den Bezügen zu Globalem Lernen kann aufgezeigt werden, dass es in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte viele, einzelne Bezüge zu Inhalten des Globalen Lernens und zum Teil auch Bezüge zum Konzept Globales Lernen und Global Citizenship Education gibt. Die Auswertung von Interviews mit jungen LehrerInnen gibt hier noch eine Reihe von Hinweisen auf hinderliche und förderliche Faktoren zur Stärkung von Globalem Lernen in der Ausbildung von LehrerInnen.

Strukturell gibt es nur wenige Möglichkeiten, wo externe Anbieter Angebote des Globalen Lernens direkt in die Ausbildung von LehrerInnen einbringen können. Die Interviews, auch jene mit zwei VertreterInnen von Pädagogischen Hochschulen, zeigen sehr klar auf, dass sowohl Studierenden als auch Lehrenden vor allem die zeitlichen Ressourcen zur stärkeren Beschäftigung mit Globalem Lernen fehlen. Daher ist auch die Zur-Verfügung-Stellung ausgearbeiteter Materialien eine wichtige Maßnahme, um Globales Lernen auch bei jungen LehrerInnen bekannt und attraktiv zu machen. Eine Strategie, die darauf zielt, als externer Akteur Angebote in der Ausbildung zu positionieren, wird voraussichtlich weniger erfolgreich sein, auch weil das Angebot an Lehrveranstaltungen v.a. von MitarbeiterInnen der PH selbst angeboten wird. Zielführender kann ev. sein, den Lehrenden selbst Angebote zu machen. Wie diese aussehen könnten, konnte in der vorliegenden Baseline Study nicht herausgearbeitet werden.

Die Interviews zeigen aber auch, dass junge LehrerInnen ein Interesse an mehr Austausch und Diskussion haben. Auch die Frage, wie sie mit kontroversen Themen im Unterricht umgehen sollen und wie sie sich darauf vorbereiten können, beschäftigt junge LehrerInnen. Dies könnte ev. ein konkretes Angebot sein, mit dem junge LehrerInnen auch an Globales Lernen herangeführt werden könnten.

## 5. Spotlight 3 – Kompetenzorientierung in der LehrerInnenbildung

Internationale Bildungsstrategien und BildungsexpertInnen betonen, dass die pädagogischen Anliegen der SDGs wie Global (Citizenship) Education oder Bildung für nachhaltige Entwicklung auch in der PädagogInnenbildung zu berücksichtigen sind. Das UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (2015 bis 2019), das Nachfolgeprogramm der Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung, zielt langfristig auf die systemische Veränderung des Bildungssystems (vom Projekt in die Struktur) und hat dafür fünf prioritäre Handlungsfelder ausgerufen. Eines davon ist die „Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren“ (UNESCO 2014, S. 15).

Obwohl also in namhaften internationalen Programmen die Wichtigkeit der Ausbildung von Lehrkräften betont wird, die über entsprechende Kompetenzen für Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung verfügen müssten, gibt es bisher nur wenige Vorschläge oder Modelle zur entsprechenden Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Auch in der Forschung gibt es bisher nur wenige Arbeiten, die sich mit dieser Frage beschäftigen.<sup>4</sup>

Die Meta-Studie von John Hattie weist explizit darauf hin, dass das Handeln und die Kompetenzen von LehrerInnen einen wesentlichen Einfluss für gelingenden und wirksamen Unterricht haben. „ungeachtet des jeweiligen Kompetenzmodells, durch dessen Brille wir das Handeln der Lehrperson evaluieren, spielt die Leidenschaft für das eigene pädagogische Handeln ebenso eine Rolle wie die Liebe zum fachlichen Inhalt, die bewusste Verantwortung für einen fairen Umgang mit den SchülerInnen und für den Lernprozess“ (Mauric 2016: 82).

Zivilgesellschaftliche Akteure, die Bildungsangebote für LehrerInnen entwickeln, können daher nicht auf fundierte Analysen oder bereits ausgearbeitete Modelle zurückgreifen. Gleichzeitig gehen sie in ihren Bildungsangeboten aber von bestimmten Vorstellungen in Bezug auf die Kompetenzen von LehrerInnen aus.

Es liegt nahe, sich im Umfeld von Globalem Lernen umzusehen und auf Erkenntnisse aus jenen pädagogischen Praxisfeldern zurückzugreifen, die dem Globalen Lernen nahestehen und über mehr Forschungsarbeit in diesem Bereich verfügen. Im Rahmen dieser Studie wird daher Fachexpertise aus folgenden Bereichen herangezogen:

- Politische Bildung
- Bildung für Nachhaltige Entwicklung
- Beiträge zu Kompetenzen von „Global Teachers“ (Gregor Lang-Wojtasik)

Als übereinstimmende Merkmale, die in allen drei Bereichen festgestellt wurden, sind das Forschungsdefizit und das Fehlen repräsentativer Daten zu nennen sowie die mangelnde Implementierung der pädagogischen Ansätze in der PädagogInnenbildung. Ein weiterer Aspekt ist, dass es noch wenig systematisch ausgearbeitete Vorschläge für Kompetenzen oder Kompetenzmodelle für die LehrerInnenbildung gibt, die breitere Zustimmung erfahren.

---

<sup>4</sup> Diese Aussage beschränkt sich zunächst auf den deutschsprachigen Raum, wo wir in Bezug auf die Implementierung von Globalem Lernen von ähnlichen Rahmenbedingungen ausgehen können.

Die vorliegende Bestandsaufnahme greift daher dieses Thema auf und arbeitet heraus, was es bisher an wichtigen Initiativen gibt, aus denen Erkenntnisse für Globales Lernen/Global Citizenship Education gezogen werden können.

### 5.1 Vorerfahrungen/Haltungen von Lehrkräften

Vorerfahrungen, Haltungen und Einstellungen von LehrerInnen prägen sowohl ihre eigene Sicht auf die eigene Rolle, auf pädagogische Professionalität und auf Kompetenzen und Kompetenzentwicklung als auch die Unterrichtsgestaltung, ihren Umgang mit Lehrplänen und Freiräumen, die Lehrpläne bieten. Dies beeinflusst sicher auch auf die Themenauswahl und die Vermittlung dieser Themen.

Zu den Vorerfahrungen und Haltungen von Lehrkräften bzw. angehenden Lehrkräften gibt es neuere Erkenntnisse aus dem Bereich Politische Bildung, die für den Zweck der vorliegenden Bestandsaufnahme als interessant erachtet werden. Auch in der Politischen Bildung verweist die Profession auf das vorhandene Forschungsdefizit in Bezug auf das Wissen zu Lehrmotivation, Leistungsbereitschaft, Fähigkeiten, Lehr-/lernbezogene Überzeugungen und zum Professionswissen von Lehrkräften, die Politische Bildung unterrichten (Weißeno et al 2013: 167f). In Österreich sind in den letzten Jahren v.a. die Studie von SORA (2014) und die Arbeiten von Lauß/ Schmid-Heher<sup>5</sup> zu nennen, die sich einerseits mit politischer Bildung aus der Sicht von Lehrkräften auseinandersetzen (SORA 2014) und andererseits die Einstellungen und Wahrnehmung von Politischer Bildung bei Lehramtsstudierenden untersuchen (Lauß/ Schmid-Heher, 2016).

Lauß/ Schmid-Heher haben 2016 in einer repräsentativen Studie politische Einstellungsmuster und die Wahrnehmung von politischer Bildung unter Lehramtsstudierenden erhoben. „Die Qualität politischer Bildung und Demokratieerziehung an Schulen ist untrennbar mit der Verankerung demokratischer Haltungen von Lehrern/ Lehrerinnen verbunden“ (Lauß/Schmidt-Heher 2017:1). Diese Studie ist eine der wenigen empirischen Untersuchungen, die konkrete Hinweise auf politische Einstellungen und Haltungen zukünftiger LehrerInnen gibt, die Ergebnisse sind auch für den Umgang mit komplexen und kontroversen Themen oder mit aktuellen globalen Fragen im Unterricht von Bedeutung.

Die Studie umfasst Einstellungen zu Demokratie und Autoritarismus, fragt negative gruppenbezogene Stereotype gegenüber Minderheiten und Einstellungen zu Geschlechtergerechtigkeit ebenso ab wie die Einstellungen zu politischer Partizipation und die Wahrnehmung des Angebots zur Politischen Bildung an der Hochschule. Die wichtigsten Ergebnisse fassen die Studienautoren wie folgt zusammen: „Zukünftige Lehrpersonen sind im Vergleich zur Gesamtbevölkerung weniger anfällig für gesellschaftlichen und politischen Autoritarismus. Auch negative gruppenbezogene Stereotype gegenüber ethnischen, religiösen und kulturellen Minderheiten sowie sexistische Vorbehalte sind weniger verbreitet. Allerdings scheinen Grundbegrifflichkeiten der Demokratie nicht durchgehend fest verankert. Autoritäre Regelungsmuster finden durchaus Anklang, während Einfühlungsvermögen gegenüber Schwächeren nicht immer stark genug ausgeprägt ist um das Ziel einer „Erziehung zur

---

<sup>5</sup> Beide Studien basieren auf eingeschränkten Zielgruppen (regional und Schultypen)

Mündigkeit“ erreichen zu können. Hang zum Autoritarismus steht in starker wechselseitiger Beziehung zu Spielarten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (ebd.: 1)

Ein wichtiger Aspekt für den späteren Unterricht der Studierenden ist die Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf Orientierungslosigkeit, Selbstwirksamkeit und Zukunftsperspektive: „Eine knappe Mehrheit der Lehramtsstudierenden erlebt sich selbst als zumeist tendenziell und manchmal stark orientierungslos. 40 % widersprechen zumindest in der Tendenz. Es ist bemerkenswert, dass 54 % der Lehramtsstudierenden sich in diesem Kontext als sehr oder eher orientierungslos wahrnehmen und nur 11 % die angebotene Aussage stark ablehnen“ (ebd.: 7).

Wie schätzen die Studierenden die Möglichkeit zur politischen Mitbestimmung in einem demokratischen System für BürgerInnen (ohne politisches Amt) ein? Nur 12 % zeigen sich überzeugt, dass Leute wie sie selbst politische Entscheidungen beeinflussen können, 41 % sind eher überzeugt. Aber 44% der Befragten glauben eher nicht oder gar nicht an ihre Einflussmöglichkeiten. Die Autoren heben hervor, dass sich dadurch die Frage nach dem politischen Selbstverständnis ebenso stellt wie die nach der Einschätzung des demokratischen Systems und seiner Funktionsweise (ebd.: 8).

Für Globales Lernen ist dieser Befund zentral, da die meisten Bildungsangebote vor allem auf die Vermittlung von Handlungskompetenz und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Handlungsoptionen fokussieren und politische Partizipation ein wichtiges Ziel ist. Bei Globalem Lernen kommt noch dazu, dass Mündigkeit, politische Urteils- und Handlungskompetenz gefördert werden sollen, die sich auf politische Themen und Fragen richtet, die auf einer globalen und damit abstrakteren Ebene liegen. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und politischer Mitgestaltung ist hier von vorneherein schwieriger zu erreichen als im regionalen/ nationalen politischen Kontext. Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen, wie weit Lehrkräfte, die sich selbst eher nicht als politisch wirksam erleben, SchülerInnen tatsächlich auf dem Weg zu Mündigkeit und Handlungskompetenz begleiten können.

Im Kontext des Schwerpunktthemas Gender Equality lohnt sich ein genauerer Blick auf die Perspektive von Studierenden auf die Chancengleichheit. Der Formulierung „Frauen sollten deutlich häufiger Führungspositionen übernehmen“ stimmten 53 % der befragten Frauen sehr stark zu, 7 % lehnen die Aussage eher und 1% stark ab. Dagegen stimmen nur 26 % der männlichen Befragten dieser Aussage stark zu, 20 % widersprechen dieser Aussage. 18 % der Männer haben die Frage nicht beantwortet (6% Frauen). Die Autoren weisen darauf hin, dass erstens Chancengleichheit von Frauen und Männern ein zentrales Bildungsziel ist und zweitens der Lehrberuf nach wie vor einen höheren Anteil Frauen aufweist. Deswegen wäre eigentlich eine höhere Sensibilität in der Frage von Gender Equality zu erwarten. Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang auf einen weiteren Aspekt der Ergebnisse hin: die teilnehmenden Frauen haben sich häufiger enthalten, v.a. bei Fragen, die explizit Kernbereiche des Politischen ansprechen. Diese Zurückhaltung weiblicher Studierender auf Fragen mit explizit politischem Inhalt sollte aus Sicht der Autoren zu denken geben. Sie verknüpfen dies auch mit der Frage der Urteilskompetenz.

Die Studie zeigt, dass Lehramtsstudierende insgesamt „kaum anfällig für Kulturchauvinismus, rassistische Stereotype und Sexismus sind“ (ebd.: 8). Allerdings ist auch hier der Hang zum Autoritarismus eine potenzielle Schwachstelle, da er in starker wechselseitiger Beziehung zu Spielarten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit steht.

In Bezug auf Urteilskompetenz sehen die Autoren doch einige Defizite: „Demokratie bedeutet Kritik der bestehenden Verhältnisse und diese ist ein Zeichen für das Funktionieren eines demokratischen Systems und muss als solches wertgeschätzt werden. Es muss klar sein, dass autoritäre Regelungsmuster keinen bequemen Ausweg aus diesem Kreislauf von Kritik und Veränderung darstellen, sondern das Ende des demokratischen Prozesses bedeuten. Empathie und Einfühlungsvermögen – vor allem gegenüber Marginalisierten – genauso wie ein gewisses Maß an Unsicherheits- und Widerspruchstoleranz müssen für die Teilnahme an einem solchen Prozess grundgelegt sein“ (ebd.: 14)

Aus den Ergebnissen dieser Studie ist der Schluss zu ziehen, wie auch die Autoren ausführen, dass Politische Bildung in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften gefordert ist. Im Zusammenhang mit Globalem Lernen sind auch folgende Schlussfolgerungen relevant:

Dem Reflektieren von Hierarchien, genauso wie dem frühen Lernen gegen Vorurteile muss genügend Platz eingeräumt werden, um fremdenfeindlichen Tendenzen nachhaltig begegnen zu können.

Dem weitverbreiteten Gefühl von politischer Machtlosigkeit und Orientierungslosigkeit muss durch gezielte Forderung der Handlungskompetenz entgegengewirkt werden. Demokratie erschöpft sich nicht im passiven Rezipieren politischer Inhalte, sondern wird gelernt, indem man sie praktisch einübt. (ebd.: 14)

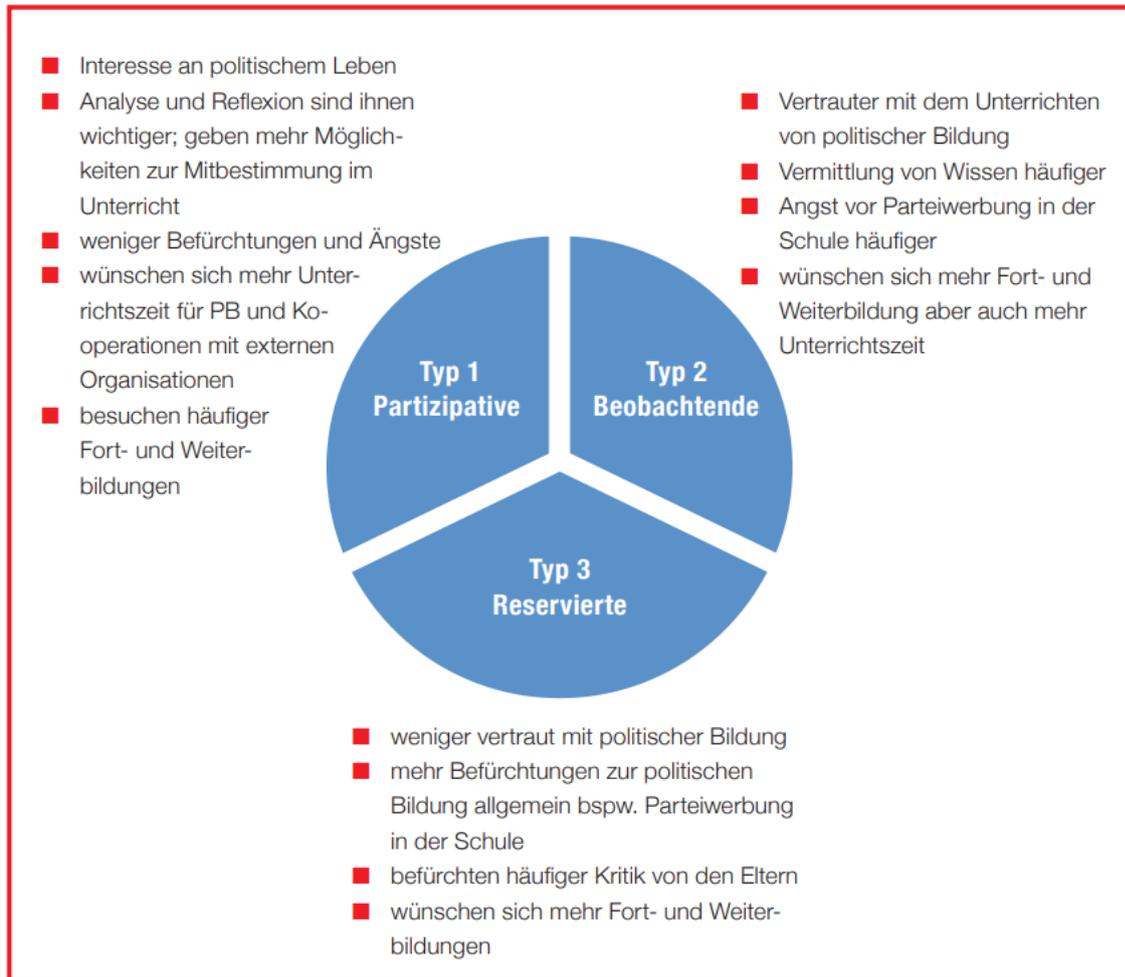
SORA hat 2014 eine Umfrage unter LehrerInnen an Wiener Volksschule und Wiener Schulen der Sekundarstufe 1 durchgeführt. An der Erhebung haben schließlich insgesamt 476 Wiener LehrerInnen – unabhängig von ihrem Unterrichtsfach und unabhängig davon, ob sie selbst sich als politische BildnerInnen bezeichnen – teilgenommen (201 VolksschullehrerInnen und 275 LehrerInnen der Sekundarstufe 1). Im Fokus standen die Fragen: Wo verorten die Wiener LehrerInnen Politische Bildung? Was verstehen Sie unter Politischer Bildung? Welche Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf Politische Bildung spielen eine Rolle? Welche Art Politische Bildung findet in Wien statt?

Die wichtigsten Aspekte, die im Kontext der vorliegenden Studie, beachtenswert sind, sind:

- Kompetenzorientierung im Unterricht: Die Studie konstatiert einen Wandel im Verständnis der Aufgaben von Schule: „LehrerInnen setzen heute kaum auf Institutionslehre, vielmehr geht es um die Förderungen von Kompetenzen wie Konfliktlösung und kritisches Denken.“ (SORA 2014: 82. Die Studie stellt dies in Zusammenhang mit der zunehmenden Kompetenzorientierung, die auch im Kompetenzmodell für Politische Bildung definiert wird. Die LehrerInnen priorisieren die vier Kompetenzen jedoch unterschiedlich: Die Urteilskompetenz nimmt einen hohen Stellenwert in den Vorstellungen der LehrerInnen ein, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz sowie Sachkompetenz sind deutlich nachgereiht. Innerhalb der LehrerInnen zeigen sich Unterschiede. So verfügen Hauptschul- bzw. NMS-LehrerInnen über ein zum Teil unterschiedliches Verständnis von Politik als AHS-LehrerInnen: Während erstere die Vermittlung von Konfliktlösungskompetenzen (Urteilskompetenz bzw. Handlungskompetenz) als wichtigeren Teil der politischen Bildung betrachten, betonen die AHS-LehrerInnen die Analyse und Reflexion gesellschaftlicher wie wirtschaftlicher Zusammenhänge (Sachkompetenz) stärker.

- Die Studie identifiziert verschiedene Typen an Politischen BildnerInnen: der Typ der Partizipativen, der Typ der Beobachtenden und der Typ der Reservierten. Wobei 41% der LehrerInnen der Sekundarstufe 1 als „partizipative LehrerInnen“, 37% als „beobachtende LehrerInnen“ und 22% als „reservierte LehrerInnen“ bezeichnet werden können. Die VolksschullehrerInnen wurden in zwei Typen unterschieden: 52% „partizipative LehrerInnen“ und 48% „reservierte LehrerInnen“. Diese LehrerInnentypen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer politischen Sozialisation, ihrem politischen Interesse, ihrem Selbstvertrauen im Umgang mit Politik und hinsichtlich ihrer Einstellungen gegenüber der demokratischen Realität in Österreich sowie gegenüber politischen AkteurInnen voneinander.
- Abhängig von den in diesen Typen gebündelten individuellen Charakteristiken der LehrerInnen unterscheiden sich ihre Einstellungen zu und ihre Gestaltung von politischer Bildung: LehrerInnen mit geringerem politischem Interesse und geringerem Selbstvertrauen im Umgang mit Politik integrieren – unabhängig von Schultyp und Fach – weniger Politische Bildung in ihren Unterricht. Sie messen außerdem der Vermittlung zahlreicher politischer Kompetenzen weniger Wert zu, im Besonderen trifft dies auf die Vorbereitung zu bzw. die Ermöglichung von politischer Partizipation zu. In der Folge bieten sie ihren SchülerInnen auch weniger Möglichkeiten, politische Handlungen zu setzen. Hinzu kommt, dass sie in stärkerem Ausmaß Befürchtungen in Zusammenhang mit politischer Bildung äußern und mehr Schwierigkeiten in Hinblick auf die fehlende Ausbildung wahrnehmen.
- Die Studie zeigt, dass LehrerInnen eher subjektiv an Politische Bildung herangehen, Lehrpläne, Erlässe oder Fachdidaktik spielen eine geringe Rolle. In der Folge verlassen sie sich in der Vorbereitung hauptsächlich auf ihre eigenen Ideen und selbstgestaltetes Material, sie greifen auch auf Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen, usw) Anerkannte Schulbücher Materialien (außer Schulbücher), veröffentlicht.
- Die Erfahrungen der SchülerInnen werden im Rahmen von politischer Bildung vergleichsweise selten von den LehrerInnen aufgegriffen. Jene LehrerInnen, die die Erfahrungen der SchülerInnen mit einbeziehen, berichten jedoch von sehr positiven Erfahrungen damit.
- Auf die Frage nach Schwierigkeiten für Politische Bildung wird vor allem auf strukturelle Probleme; fehlende zeitliche Ressourcen und fehlende Ausbildung hingewiesen.

Abb. 7: Typen politischer BildnerInnen (SORA)



In den Schlussfolgerungen zur Studie wird auf die Notwendigkeit einer weiteren Professionalisierung der Politischen Bildung hingewiesen mit folgenden Aspekten:

- Das Verständnis politischer Bildung im engeren Sinn sollte von der Verantwortung der Schulen im Bereich des sozialen Lernens getrennt betrachtet werden. Der bestehende umfassende und offene Auftrag berücksichtigt die unterschiedlichen Ausgangslagen der LehrerInnen nicht und nährt bei LehrerInnen mit geringerem politischem Interesse und geringerem Selbstvertrauen im Umgang mit Politik Befürchtungen und führt zu Demotivation.
- Auch bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Weiterbildungen können die unterschiedlichen Ausgangslagen der LehrerInnen (zusammengefasst in den Typen) mitberücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang wünschen sich beispielsweise LehrerInnen mit einem hohen politischen Interesse und hohem Selbstvertrauen im Umgang mit Politik mehr Unterrichtszeit für Politische Bildung und häufigere Möglichkeiten zur Kooperation mit externen Organisationen. LehrerInnen mit einem geringeren politischen Interesse und Selbstvertrauen bevorzugen demgegenüber zielführende Aus- und Weiterbildungen.

- Im Sinne des Unterrichtsprinzips zentral ist außerdem die Bereitstellung von praktischen Anknüpfungspunkten für alle Fachrichtungen – dort, wo die LehrerInnen sich sicher und wohl fühlen, kann angeknüpft werden.
- Das Fort- und Weiterbildungsangebot im Bereich der politischen Bildung auf die unterschiedlichen Typen von LehrerInnen zu evaluieren und ein Ausbau an entsprechenden Angeboten wäre zielführend.
- Für die nächsten LehrerInnengenerationen ist eine standardisierte Ausbildung aller LehrerInnen in Politischer Bildung anzudenken.
- Nachdem für die SchülerInnen ein umfassendes Kompendium an Kompetenzen, welche sie im Rahmen ihrer schulischen politischen Bildung erwerben sollen, bereitsteht, stellt sich die Frage: Welche Kompetenzen benötigen die LehrerInnen, um dieses vermitteln zu können?

Beide Studien geben wichtigen Aufschluss darüber, mit welchen Erfahrungen, Einstellungen und Perspektiven LehrerInnen an Politische Bildung herangehen. Die Schlussfolgerungen zielen bei beiden Studien auf eine strukturiertere und bessere Ausbildung zu Politischer Bildung, die die erkannten Defizite, v.a. in Bezug auf Urteils- und Handlungskompetenz stärker in den Blick nimmt. Die Studie von SORA enthält außerdem – mit Hinweis auf das elaborierte Kompetenzmodell zu Politischer Bildung für die SchülerInnen – die Empfehlung, sich auch mit der Frage der notwendigen Kompetenzen von LehrerInnen auseinanderzusetzen. SORA empfiehlt darüber hinaus die Bereitstellung von praktischen Anknüpfungspunkten für Politische Bildung für den Fachunterricht. Dies bestätigt, wofür sich Südwind für das Globale Lernen seit einigen Jahren bemüht, die Bereitstellung von Materialien zu Globalem Lernen, die sich dezidiert für den Fachunterricht eignen.

## 5.2 Kompetenzen von Lehrkräften für BNE

Die Sustainable Development Goals verweisen, wie andere internationale Programme vorher, auf die Bedeutung von Bildung, um die Transformation in Richtung Nachhaltige Entwicklung und globale Gerechtigkeit zu fördern. Bildung und Wissenschaft kommen in der Globalen Agenda 2030 eine wichtige Rolle zu. Einer der wichtigsten Bereiche, damit Bildungsanliegen eine nachhaltige Wirkung erzeugen, ist die PädagogInnen-Bildung. Lehrkräfte sollten Kompetenzen entwickeln, um eigenständig Unterricht im Sinne von BNE planen und gestalten zu können. Was dies genau bedeuten kann, welche Kompetenzen hier vorrangig auszubilden sind und wie dies erreicht werden kann, darüber gibt es unterschiedliche Vorstellungen.

Ziel der Baseline Study ist nicht eine tiefgehende, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Kompetenzmodellen, vielmehr sollen einige wesentliche Zugänge und Aspekte aufgenommen werden, die auch für Globales Lernen und den vorliegenden Projektkontext aufschlussreich sein können.

Die Frage nach der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften ist nicht von der allgemeinen pädagogischen Diskussion um Kompetenzorientierung zu trennen, die einerseits aus einer sehr technisch-formalen Perspektive geführt wird und andererseits aus einer bildungskritischen Perspektive heraus wiederum grundlegend kritisiert wird. Gleichzeitig ist festzustellen, dass sich Kompetenzorientierung im Bildungssystem bereits weitgehend durchgesetzt hat. Auch die Curricula für die Ausbildung von PädagogInnen sind weitgehend kompetenzorientiert formuliert.

Es gibt international eine sehr umfassende und langjährige Diskussion um Kompetenzen, Kompetenzentwicklung oder auch Erfassung von Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Der Diskurs reicht vom Projekt der OECD „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo), das Kompetenzen für das Leben in einer interdisziplinären und internationalen Wissensgesellschaft (Rychen 2003) definierte, über den BNE-Diskurs zur Gestaltungskompetenz (de Haan 2008), der vor allem auch die deutsche Diskussion um BNE lange Zeit bestimmt hat, bis hin zu internationalen Arbeiten zu Schlüsselkompetenzen im Kontext von Nachhaltigkeit. Die internationale Diskussion wurde besonders vom Konzept der „Key Competencies in Sustainability“ von Wiek et al beeinflusst (vgl. Rieckmann, 2018). Darin flossen verschiedene der zuvor genannten Konzepte zusammen, das Konzept definiert sechs Schlüsselkompetenzen: Systems Thinking Competence, Anticipatory Competence, Normative Competence, Strategic Competence, Collaboration Competence, Critical Thinking Competence. Trotz der unterschiedlichen Zugänge und Ausformungen gibt es im internationalen Diskurs um BNE einen breiten Konsens in Bezug auf die Schlüsselkompetenzen, die für das Denken und Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zentral sind (ebd.: 44).

Für die Baseline Study geht es weniger darum, die verschiedenen Modelle auszuführen, als vielmehr um übergreifende Fragen, die auch für Projekte des Globalen Lernens, die sich als Weiterbildungsangebote an LehrerInnen richten, interessante Anknüpfungspunkte bieten bzw.

Aspekte beinhalten, die für die kritische Reflexion von Angeboten interessant sein könnten. Deshalb soll hier eine Annäherung an diese übergreifenden Themen/ Fragen versucht werden:

### 1. Ziel: Umfassende Kompetenzen

Ein Punkt, der in den hier genannten Zugängen oder Modellen zur Kompetenzorientierung in der LehrerInnenbildung in Bezug auf BNE sichtbar wird, ist die Frage, wie breit die Kompetenzen definiert werden. Einige Modelle (z. B. CSCT, UNECE, KOM-BINE) gehen von einem breiten Ansatz aus. Das CSCT-Modell (Curriculum, Sustainable Development, Competencies, Teacher Trainings) basiert auf dem österreichischen KOM-BINE-Modell (Rauch/Steiner/Streissler 2008) und wurde im Rahmen eines Projekts des internationalen Netzwerks Environmental and School Initiatives (ENSI) ausgearbeitet. Das CSCT-Modell erhebt den Anspruch eines übergreifenden Bildungsanliegens. Das Modell schlägt 3 übergeordnete Kompetenzbereiche vor (Lehren/Kommunizieren; Reflektieren/ Visionen entwickeln; Netzwerkarbeit). Innerhalb dieser Bereiche werden fünf Fähigkeitsdomänen unterschieden: Kenntnisse, Systemisches Denken, Emotionen, Ethik und Werte, Handeln. Wie weit Emotionen aber auch Werte als geschlossene Bereiche zu sehen sind oder diese Dimensionen nicht eher in allen Bereichen vorkommen und ob Emotionen/Ethik und Werte überhaupt als Kompetenzbereiche zu fassen sind, das sind wesentliche Fragen an dieses Modell, die aber an dieser Stelle nicht zu vertiefen sind.

Als übergeordnete Bildungsziele werden genannt:

- Die Kompetenz, die eigenen Lebensbedingungen zu verstehen und zu verändern (Selbstbestimmungsfähigkeit)
- Die Kompetenz, an den kollektiven Entscheidungen zu partizipieren (Mitbestimmungsfähigkeit)
- Die Kompetenz, sich solidarisch zu zeigen mit denen, welche aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage sind, ihre eigenen Lebensbedingungen zu kontrollieren (Solidaritätsfähigkeit)

Diese Bildungsziele zeigen sehr klar, dass die Lehrkräfte hier in unterschiedlichen Rollen angesprochen werden und auch in diesen unterschiedlichen Rollen qualifiziert werden sollen. Sie sind als Individuen, in ihrer Rolle als BürgerInnen angesprochen und in ihrer Rolle als LehrerInnen.

Ein zweites Referenzmodell, das auch für BNE herangezogen wird, ist das UNECE-Kompetenzmodell (United Nations Economic Commission for Europe, 2011). Dieses Modell soll für Politik, Institutionsentwicklung und Bildungsaufgaben eine Orientierungshilfe sein, um Entwicklung in Richtung Nachhaltigkeit zu fördern. Der ausgearbeitete Kompetenzkatalog richtet sich allgemein an PädagogInnen, also eine Zielgruppe, die über LehrerInnen hinausreicht. Es werden vier Kompetenzfelder (wissen, können sollen, zusammenarbeiten, sich verhalten sollen, um persönlich zu Nachhaltiger Entwicklung beizutragen) und drei Zielbereiche definiert:

- Holistic Approach/ Ganzheitlicher Zugang: vernetzendes, integrierendes Denken, Komplexität berücksichtigen

- Envisioning Change/ Veränderungen ins Auge fassen: Lernen von der Vergangenheit, inspiriertes Handeln in der Gegenwart, für die Zukunft Visionen und Alternativen einbeziehen sowie neue Wege beschreiten und mitgestalten.
- Achieving Transformation/ Umgestaltungen erreichen: Veränderung in Haltung und Handlung der Pädagoginnen und Pädagogen neue Ziele umsetzen und neue Vorgehensweisen praktizieren, Neuorientierung und Ausrichtung des Erziehungs- und Bildungswesens auf allen Ebenen in Richtung Nachhaltigkeit vollziehen.

Beide Modelle stellen das Verhältnis von LehrerInnen/PädagogInnen zur Gesellschaft und deren Verantwortung für die Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung in den Mittelpunkt und fordern damit auch nachhaltigkeitsbezogene Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen ein.

## 2. Fokus: professionelle Handlungskompetenz

Christine Künzli-David, Expertin für BNE und selbst in der LehrerInnenbildung tätig (Fachhochschule Nordwestschweiz) plädiert demgegenüber in der LehrerInnenbildung für eine Fokussierung auf den professionellen Kontext. Im Mittelpunkt steht die Frage, was müssen LehrerInnen können und was müssen sie wissen, um im Sinne von Bildung für Nachhaltige Entwicklung unterrichten zu können.

Lehmann/Künzli-David et al (2013) verweisen darauf, dass die Ausbildung von LehrerInnen sich auf die Herausbildung von Kompetenzen im Zusammenhang mit der Profession konzentrieren muss. „Der Aufbau von persönlichem Verhalten und erwünschtem öffentlichem Engagement, im Hinblick auf den Anspruch einer nachhaltigen Entwicklung, kann aber nicht direkt Aufgabe und Anliegen eines Professionalisierungsprozesses durch die Lehrerbildungsinstitutionen sein“ (ebd.: 65f). Die Fokussierung auf die Profession hängt u.a. damit zusammen, dass Nachhaltige Entwicklung als eine politische Idee anzusehen ist und Bildung Lernende nicht für politische Ziele instrumentalisieren darf. Insofern ist zwischen der politischen Idee einer nachhaltigen Entwicklung und deren konkreter Umsetzung und den mit nachhaltiger Entwicklung verbundenen pädagogischen Aufgaben zu unterscheiden.

„Die Legitimationsgrundlage von BNE kann somit nur die regulative Idee der Nachhaltigen Entwicklung sein, nicht deren kontextgebundene Konkretisierungen bzw. Interpretationen. Ziel einer BNE kann es somit auch nicht sein, die Gesellschaft bzw. die Welt direkt zu verbessern oder den Lebensstil ihrer Mitglieder in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern die Menschen zu befähigen, eine Nachhaltige Entwicklung mitzugestalten, zu fundierten eigenen Positionen zu gelangen und die eigenen Handlungen diesbezüglich kritisch zu reflektieren“ (Künzli 2013b: 1).

Aus diesen Überlegungen heraus haben Künzli-David und andere ein Kompetenzmodell entwickelt, das sich ausschließlich auf die berufsspezifische Handlungskompetenz von Lehrpersonen beschränkt, „also auf die Qualifizierung des beruflichen Selbst im Hinblick auf die Umsetzung von BNE“ (ebd.: 5). Dieses Modell umfasst zwei wesentliche Kompetenzbereiche (ebd.:1):

### BNE-Kompetenzbereich motivational-volitional-sozial:

In diesem Kompetenzbereich steht die kritische Auseinandersetzung mit der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung. LehrerInnen sollen sich vor allem mit dem Beitrag, den Schule und Unterricht für die Umsetzung von Nachhaltiger Entwicklung leisten kann, kritisch auseinandersetzen und achtsam gegenüber Indoktrinationstendenzen sein bzw. diese erkennen. Sie sollen sich differenziert mit der Mitverantwortung des Individuums im Gestaltungsprozess der gesellschaftlichen Gegenwart und Zukunft auseinandersetzen, sachliche und ethisch-moralische Urteilsfähigkeit als Bildungsziel anerkennen ebenso wie den Bedarf an differenziertem disziplinärem Wissen.

### BNE-Kompetenzbereich Wissen und Können:

Hier geht es zunächst um Sachkompetenz in Bezug auf die politische Idee einer nachhaltigen Entwicklung (Geschichte der Idee, Verständnis der Idee bei verschiedenen Akteuren, z. B. UNO) sowie um die Unterscheidung zwischen der regulativen Idee und der Ebene der Konkretisierungen. Dann geht es um die Übertragung von Themen Nachhaltiger Entwicklung in den Unterrichtskontext, um das Identifizieren und Ausarbeiten von Inhalten. Wichtig ist dabei auch die Darstellung von unterschiedlichen Akteurs-Perspektiven, Interessen und Bedürfnissen, aber auch die Unterscheidung von Partikularinteressen und Anliegen und Interessen im Sinne des Gemeinwohls. LehrerInnen sollen auch geeignete Konfrontationen mit der Gerechtigkeitsfrage (u.a. intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit) und einen positiven, konstruktiven Umgang mit Interessens- und Zielkonflikten erfahrbar und erprobbar machen.

Wie die verschiedenen Ansätze und Modelle zeigen, ist der Kompetenzdiskurs zu BNE in der LehrerInnen-Bildung sehr elaboriert. Andererseits stellt sich die Frage, wie viel davon auch in der Praxis angekommen ist. Der Transfer in die Praxis ist vor allem durch eine gezielte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zu erreichen, wie er etwa auch mit dem in Österreich entwickelten Modell KOM-BINE) gesucht wird. Dieses Modell findet im Universitätslehrgang „Bildung für nachhaltige Entwicklung - Innovationen in der Lehrer/innenbildung“ der Universität Klagenfurt Anwendung. Allerdings fehlt in Österreich auch in der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine systematische Verankerung in der Ausbildung von LehrerInnen. In der Schweiz ist BNE in der LehrerInnenbildung, auch in der Ausbildung, allerdings bereits stark verankert.

### 5.3 „Global Teachers“

Für Globales Lernen/ Global Citizenship Education gibt es im deutschsprachigen Raum bisher keine vergleichbaren Ansätze, ein Modell für Kompetenzen von LehrerInnen im Kontext von Globalem Lernen/ Global Citizenship Education zu entwickeln.

Hinzuweisen ist zum Beispiel auf die Bemühungen von Gregor Lang-Wojtasik, Erziehungswissenschaftler an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, der sich der Frage nach Kompetenzen von „global teachers“ auf Basis der Theoriediskussion zu Globalem Lernen annähert (vgl. Lang-Wojtasik 2014). Lang-Wojtasik nennt zunächst drei Fragen, die sich aus Überlegungen zu Kompetenzen im Allgemeinen und aus Überlegungen zu Kompetenzen von „Global Teachers“ im globalen Norden ergeben:

- „Was ist über Aneignungsprozesse von Lernenden im Globalen Lernen bekannt, die von Lehrenden aufgegriffen werden können?
- Welche Herausforderungen stellen sich generell an die Plan- und Verfügbarkeit von Lehr-Lern-Prozessen?
- Welche Wissenshorizonte, Einstellungen und Haltungen brauchen Lehrkräfte in einem kompetenzorientierten Unterricht Globalen Lernens und müssten sie angesichts der hohen Komplexität nicht selbst aus dem Feld kommen, um authentisch Lernprozesse (an)moderieren zu können?“ (ebd.: 7)

Lang-Wojtasik skizziert auf Basis eines internationalen Workshops Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen sollten, und verbindet dies mit den theoretischen Grundlagen Globalen Lernens. Die Überlegungen sind vor allem für den theoretischen Diskurs zu Globalem Lernen weiterführend, sind aber so umfassend gedacht, dass sie für den praktischen Kontext Globalen Lernens noch weiterbearbeitet werden müssten.

In Deutschland steht die Frage der Kompetenzen von LehrerInnen im Kontext von BNE und Globalem Lernen vor allem auch in Zusammenhang mit der Implementierung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK 2015). Dort laufen derzeit eine Reihe von Umsetzungsmaßnahmen, unterstützt durch die Bildungsverwaltungen in den einzelnen Bundesländern. Nachdem der Orientierungsrahmen den Anspruch vertritt (und dies mittlerweile auch breiten Konsens hat) Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen verknüpft zu haben, können die im Orientierungsrahmen genannten Anforderungen an die LehrerInnenbildung als richtungsweisend für Globales Lernen anerkannt werden.

### Abb. 8: Orientierungsrahmen Globale Entwicklung

Im Rahmen der Lehrerbildung kommt es dabei auf den Erwerb einer Reihe grundlegender Einsichten, Fähigkeiten und Bereitschaften an. Dabei wird davon ausgegangen, dass bei deren Erwerb alle drei Phasen der Lehrerbildung im Blick sind, die idealerweise aufeinander bezogen sein sollten:

1. Grundlegende Einblicke und das Verständnis von allgegenwärtigen globalen Prozessen sowie die didaktische Fähigkeit, diese für die Lernperspektive von Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Dabei kommt es auf Haltung, Wissen und Handlungskompetenzen an.
2. Die Kenntnis des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung als Grundlage der analytischen Erschließung komplexer Entwicklungen sowie einer Orientierung bei persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen.
3. Die Fähigkeit, selbst und im Lernprozess mit Schülerinnen und Schülern, globale Prozesse in den vier Zieldimensionen des Leitbilds in ihren Wechselwirkungen und Zielkonflikten analysieren zu können und Konfliktlösungen zu erörtern
4. Die Bereitschaft, sich die elf Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung zu eigen zu machen und die Fähigkeit, sie mit entsprechenden Teilkompetenzen der eigenen und anderer Fächer sowie überfachlichen Kompetenzen zu verbinden.
5. Die Wahrnehmung kultureller Diversität als prägendes Element weltgesellschaftlicher Strukturen in ihrer Bedeutung für unterschiedliche Haltungen und Einstellungen und die Kompetenz, diese in einen Dialog über Zukunftsgestaltung und bei Konfliktlösungen einbringen zu können.
6. Die Fähigkeit, selbst Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen – von der individuellen bis zur globalen – analysieren, bewerten und innerhalb der eigenen Möglichkeiten mitgestalten zu können und diese Kompetenz in schulischen Lernprozessen zu stärken. Hierbei ist auch der Erwerb der Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstpositionierung wichtig.
7. Die Bereitschaft und Fähigkeit, Beiträge der eigenen Fächer zum Lernbereich Globale Entwicklung bei der Gestaltung eines schuleigenen Curriculums einzubringen und dabei fächerverbindende Abstimmungsmöglichkeiten zu nutzen.
8. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in Schulentwicklungsprozesse einzubringen, die auf ganzheitliche Schulentwicklung im Sinne nachhaltiger Entwicklung zielen. (KMK 2015: 438-439)

Zusammenfassend wird im Orientierungsrahmen festgestellt: „Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern haben ihren Kern in der gezielten Planung und Organisation sowie der Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen. Es geht im Einzelnen um Unterrichten, Erziehen, Diagnosefähigkeit, Beurteilen, Beraten und die Fähigkeit des Innovierens. Zum Erreichen dieser Kompetenzen bedarf es eines soliden Fachwissens, einer Orientierung über das Verhältnis schulischer Fächer zur jeweiligen Fachdisziplin und der Verknüpfung von fachlichen, fachdidaktischen und erziehungs- sowie gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven.<sup>175</sup> Hiermit im Zusammenhang stehen auch fächerverbindende und fachübergreifende Aspekte, da viele Gegenstände nur interdisziplinär erschließbar sind“ (ebd.: 439).

Marco Rieckmann, Erziehungswissenschaftler und Experte für BNE an der Universität Vechta, hat in einer aktuellen Publikation der UNESCO zu „Issues and Trends in Education for Sustainable Development“ (2018) die Frage der Kompetenzorientierung behandelt und die Kompetenzen zusammengefasst, die in der internationalen Diskussion auf breite Zustimmung stoßen.

Abb. 9: UNESCO: „Issues and Trends in Education for Sustainable Development“, p 56

#### Box 7: Learning objectives for teachers to promote ESD

- Know about sustainable development and the related topics and challenges;
- Understand the discourse on, and the practice of ESD in the local, national and global context;
- Develop an integrative view of the key issues and challenges taking into account social, ecological, economic and cultural dimensions from the perspective of the principles and values of sustainable development;
- Develop disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary<sup>5</sup> perspectives on issues of global change and their local manifestations;
- Reflect on the challenges facing promotion of the concept of sustainable development and the importance of their field of expertise for facilitating sustainable development and their own role in this process;
- Reflect on the dynamics of formal, non-formal and informal learning for sustainable development, and apply this knowledge in their own professional work;
- Understand the ways in which cultural diversity, gender equality, social justice, environmental protection and personal development are integral elements of ESD and how they can be made a part of educational processes;
- Practise an action-oriented transformative pedagogy that engages learners in participative, systemic, creative and innovative thinking and acting processes in the context of local communities and learners' daily lives;
- Act as a change agent within a process of organizational learning to advance the school towards sustainable development;
- Identify local learning opportunities related to sustainable development and build cooperative relationships;
- Evaluate and assess learners' development of cross-cutting sustainability competencies and specific sustainability-related learning outcomes.

Source: UNESCO (2017).

## 5.4 Zusammenfassung

Alle hier genannten Annäherungen an Kompetenzorientierungen sowohl aus der Perspektive von BNE als auch aus der Perspektive von Globalem Lernen/ Global Citizenship Education kommen zum Schluss, dass es für die LehrerInnenbildung weiterer Anstrengungen in Richtung einer systematischen

Erarbeitung und Strukturierung von LehrerInnen-Kompetenzen sowie einer systematischeren Forschung bedarf. Rieckmann (2017) ortet etwa für Deutschland in Bezug auf BNE derzeit noch folgende Defizite:

- Es gibt keine Hochschule, die BNE als Querschnittsanliegen der LehrerInnenbildung versteht und systematisch in Fächer, Fachdidaktiken, bildungswissenschaftliche Grundlagen oder schulpraktische Studien einbezieht.
- Die Weiterentwicklung und Umsetzung vorliegender Konzepte zur Verankerung von BNE in der LehrerInnenbildung, die Überführung von einzelnen Best-Practice Beispielen in Modelle und die verbindliche und systematische Integration von BNE bleiben Herausforderung.
- Derzeit gibt es noch kein flächendeckendes Angebot in der Fort- und Weiterbildung zu BNE.
- Es braucht mehr Forschung, v.a. auch Forschung zur Modellierung und Erfassung von LehrerInnenkompetenzen und eine vertiefte wissenschaftliche Erschließung des notwendigen Professionswissens oder auch zu den subjektiven Theorien zu Nachhaltigkeit und BNE von angehenden LehrerInnen.
- Die Wirksamkeit könnte durch die stärkere Begleitung von Schulen im Anschluss an Fort- und Weiterbildungen erhöht werden.

Diese Beschreibung ist einerseits sicher auch auf Österreich übertragbar und sie gilt andererseits nicht nur für BNE, sondern auch für Globales Lernen und Global Citizenship Education.

Im Mittelpunkt der angeführten Untersuchungen und Analysen steht in erster Linie die institutionelle PädagogInnenbildung. Die pädagogischen Konzeptionen BNE und Globales Lernen basieren zu einem wesentlichen Teil aber auch auf dem Bildungsangebot zivilgesellschaftlicher Akteure. Hier kann gerade auch in Österreich auf ein breites Angebot an Fort- und Weiterbildung für PädagogInnen verwiesen werden, sowohl was eine Vielfalt von Seminaren, E-Learning Angeboten betrifft, als auch längerfristige Weiterbildungen wie Lehrgänge an Pädagogischen Hochschulen, die z. B. in Kooperation mit Südwind durchgeführt werden oder auch der Universitätslehrgang Global Citizenship Education, als ein vertiefendes, wissenschaftlich fundiertes, berufsbegleitendes Masterprogramm für Lehrkräfte. Mit dem EU-Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ bemüht sich Südwind zudem, auch in die fachbezogene Fort- und Weiterbildung vorzustoßen und ein strukturiertes Angebot zu Globalem Lernen für einzelne Unterrichtsfächer oder fachübergreifende Bildungsanliegen wie Medienerziehung zu bieten.

Dennoch bleibt die Tatsache, dass es weder für die Ausbildung von PädagogInnen noch für die Fort- und Weiterbildung ein systematisches und institutionalisiertes Angebot zu Globalem Lernen oder BNE gibt. Damit hängt auch die fehlende Forschung in diesem Bereich zusammen.

Diese Defizite können keinesfalls durch Bildungsprojekte und -angebote zivilgesellschaftlicher Akteure aufgefangen werden, sie sind aber ein relevanter Teil des Gesamtangebots.

## 6. Spotlight 4 – Fachbezug: Mathematik und Globales Lernen

Südwind hat im Rahmen von EU-Projekten bereits mehrere Materialien für den Fachunterricht erstellt. Im Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ wird dieses Vorhaben fortgesetzt und es werden Materialien für die Unterrichtsfächer Mathematik, Geographie/ Wirtschaftskunde und Religion/ Ethik sowie für das Unterrichtsprinzip „Medienerziehung“ erarbeitet.

### 6.1 Potenziale des Fachbezugs

In der Baseline Study für das Projekt „World Class Teaching“ (Welt-Klasse Unterrichten) wurden die Potenziale des Fachbezugs für Globales Lernen untersucht und dazu auch die Ergebnisse einer Online-Befragung von LehrerInnen einbezogen (Grobbaauer/Krier 2014). Diese Studie bezog sich auf die damals geplanten Materialien für die Unterrichtsfächer Deutsch, Geschichte/ Sozialkunde, Englisch, Biologie/ Umweltkunde und die künstlerischen Fächer.

In der vorliegenden Baseline Study zu „Welt-Klasse Unterrichten“ ist eine ähnliche Erhebung nicht möglich. Es ist aber davon auszugehen, dass die wichtigsten Schlussfolgerungen aus dem vorigen Projekt weiterhin Gültigkeit haben:

- Mehr als die Hälfte der LehrerInnen aus der Online-Umfrage bewerteten die Wichtigkeit des Fachbezugs 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. Aus der Sicht der damals befragten ExpertInnen (FachdidaktikerInnen verschiedener Universitäten, Lehrende an Pädagogischen Hochschulen) ging es eher darum, 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.
- Als Schlussfolgerung ließ sich formulieren, dass jedes einzelne der behandelten Schulfächer sehr klare und vielfältig bearbeitbare, wenn auch äußerst unterschiedliche Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen bietet.
- Viele der befragten LehrerInnen halten Angebote von NGOs 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.

Wie aus dieser Zusammenfassung zu ersehen, finden LehrerInnen den Fachbezug sehr wichtig, sie geben aber auch sehr konkrete Hinweise auf fachübergreifende Anliegen und Zugänge. Im zweiten Projekt „Welt-Klasse unterrichten“ sind fachübergreifende Zugänge einerseits mit den Schwerpunktthemen Migration, Klimawandel und Gender Equality gegeben gegeben als auch durch das Angebot für das Unterrichtsprinzip Medienerziehung. In der Studie von 2014 haben die damals befragte ExpertInnen zusätzlich dem Aspekt der Kontroversität (auch unbequeme Fragen, Widersprüche nicht unter den Teppich kehren) einen hohen Stellenwert eingeräumt. Dieser Aspekt bildet nun im Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ einen Schwerpunkt.

## 6.2 Schwerpunkt Mathematik

Das Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ beinhaltet ein Bildungsangebot mit Materialien und Weiterbildungen für das Unterrichtsfach Mathematik. Dies ist ein wichtiges Vorhaben, um zu zeigen, dass Globales Lernen auch in Unterrichtsfächern Eingang finden kann, wo der Bezug zu Globalem Lernen nicht auf den ersten Blick hergestellt werden kann. Zur Verbindung von Globalem Lernen und Mathematik gibt es bisher noch sehr wenige Materialien oder Beispiele.

Um die Beziehung zwischen dem Unterrichtsfach Mathematik und dem pädagogischen Konzept des Globalen Lernens auszuloten, muss man sich von zwei Seiten annähern: Zum einen ist die Frage, was kann Globales Lernen in das Unterrichtsfach einbringen. Zum anderen stellt sich die Frage, welchen Beitrag kann die Mathematik für das Verständnis komplexer, globaler Themen und für das Verständnis von nachhaltiger Entwicklung, globaler Gerechtigkeit leisten. Im Kontext der Globalen Agenda 2030 kann die Frage noch zugespitzt werden: Was kann die Mathematik zur Wahrnehmung und zum Verständnis der nachhaltigen Entwicklungsziele beitragen?

Auch hier kann zunächst etwas allgemeiner der Bezug von Mathematik und politischer Bildung analysiert werden. Mathematik ist ein Grundlagenfach, dessen Bedeutung wohl nicht zu bestreiten ist. Der Mathematik-Unterricht fokussiert primär auf technisch-operative Aspekte, die Bedeutung von Mathematik für Individuum und Gesellschaft wird weniger in den Blick genommen. Gerade im Kontext nachhaltiger Entwicklung und einer zukunftsfähigen Bildung müsste die Sozialisationsfunktion von Bildung insgesamt (Sozialisation in nicht-nachhaltige Lebens- und Wirtschaftsweisen) stärker kritisch hinterfragt werden. Für den Mathematikunterricht führt dies Schmid-Zartner aus: „Der Mathematikunterricht steht in der Spannung zwischen seiner Aufgabe der Sozialisierung in eine mathematisch-technologische Gesellschaft und der Forderung nach dem Aufbau kritischer Reflexionskompetenz dieser gegenüber. Mathematische Verfahren machen eben in gewissem Sinn das Nachdenken darüber überflüssig (zumindest aus der Perspektive der Anwendung) – das ist Vorteil und Gefahr zugleich“ (2012: 111). Schmid-Zartner führt dies anhand des Zusammenhangs von Mathematik(unterricht) und Demokratie aus. Er stellt die Frage; welchen Beitrag „Mathematik bei der Heranbildung mündiger Mitglieder einer demokratisch verfassten Gesellschaft leisten kann, die in konstruktiv-kritischer Solidarität mit der Gesellschaft reflektiert

entscheiden und handeln können? Er verweist u.a. auf die „gesellschaftliche Formatierungsmacht der Mathematik“, die z. B. in der Vielzahl ökonomischer Kennzahlen, die politische Diskussionen und politisches Handeln prägen, sichtbar wird. Was ist dabei die Funktion von Mathematik? Die kritische Hinterfragung der hinter diesen Kennzahlen liegenden Grundsatzentscheidungen oder die Vorbereitung von SchülerInnen auf die Akzeptanz dieser Kennzahlen und der damit verbundenen Zugänge und Sichtweisen? In seinem Aufsatz zur Relevanz des Mathematik-Unterrichts für die Herausbildung mündiger Staatsbürgerschaft formuliert Schmid-Zartner vier Thesen, die auch für den Fachbezug von Globalem Lernen und Mathematik beachtenswert sind. Er spricht dabei folgende Punkte an:

- Dem Mathematikunterricht mangelt es aus bildungstheoretischer Perspektive an Reflexion. Würde Mathematik als Bildungsfach verstanden werden, dürfte es sich nicht in einer Einführung in die technisch-operativen Aspekte der Wissenschaft erschöpfen, sondern müsste Mathematik in ihrer Bedeutung für Individuum und Gesellschaft in den Blick nehmen (ebd.: 108).
- Wichtiges Bildungsziel müsste die Befähigung zur Kommunikation mit ExpertInnen sein, als Voraussetzung für eigenes Entscheiden und Handeln. Dazu bräuchte es mathematische Grundkenntnisse aber auch Reflexionskompetenz in Hinblick auf die Beziehungen von Mathematik zu Welt, Individuum und Gesellschaft (ebd.: 111).
- Mathematik hat ein beträchtliches gesellschaftsformendes Potenzial, das wenig sichtbar ist. In einer demokratisch verfassten Gesellschaft wäre es Aufgabe von Mathematikunterricht, „sich an der Erzeugung kritischen Bewusstseins gegenüber dem Wirken dieser Formatierungskraft zu beteiligen“ (ebd.: 112).
- Mathematikunterricht könnte über die Brauchbarkeit hinaus als hoch relevant für Leben und Zusammenleben erscheinen. „Anspruchsvolle Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse mit Hilfe der Mathematik im Sinne authentischen Philosophierens der Schülerinnen und Schüler ist möglich“ (ebd.: 114).

Die Funktion von Mathematik(unterricht) zur Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse wird auch im deutschen Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Abschnitt zu Mathematik angesprochen. Dabei wird ebenfalls die Orientierungsfunktion von Mathematik hervorgehoben:

„Die Mathematik ist eine Wissenschaft der Strukturen. Diese Strukturen sind fest eingebunden in die reale Welt und dort Grundlage für geeignete Modellbildungen. Gerade bei Prozessen, die mit Unsicherheit behaftet sind und bei denen es keinen einfachen Königsweg gibt, spielen die Identifizierung geeigneter Variablen und ihre permanente Auswertung eine wichtige Rolle, um Strukturen und Tendenzen auch in scheinbarer Unordnung zu erkennen. Es ist sicherlich nicht die ureigene Aufgabe der Mathematik, Indikatoren etwa für den Status einer Gesellschaft oder ihren Wandel zu definieren, sie kann aber wesentliche Beiträge zur Bewertung und damit verbunden zur Einschätzung ihrer Bedeutung liefern“ (Reiss et al 2015: 300).

Im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung verweist der Orientierungsrahmen auf die Mathematik und ihre universelle Akzeptanz, die die Möglichkeit bietet, die Auseinandersetzung um nachhaltige Entwicklung und globale Zukunftsfähigkeit wissenschaftlich zu fundieren und komplexe Vorgänge für alle zu strukturieren“ (ebd.: 300).

Die weiteren Überlegungen zum Beitrag des Mathematikunterrichts für den Lernbereich Globale Entwicklung fokussieren auf den Bezug zwischen den allgemeinen mathematischen Kompetenzen, wie sie in den deutschen Lehrplänen definiert sind, und den im Orientierungsrahmen ausformulierten Kompetenzen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Damit ist dieser Beitrag jenseits der oben erwähnten allgemeinen Überlegungen für den österreichischen Kontext nur bedingt richtungsweisend.

Einen sehr wichtigen Beitrag zur Frage, wie globale Themen und die Ziele der Globalen Agenda 2030 in den Fachunterricht integriert werden können, bietet jedoch ein internationales Projekt der UNESCO und des Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development, das sich an AutorInnen von schulischen Bildungsmaterialien wendet (2017). Das Guidebook wurde auf der Grundlage des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung und unter Mitarbeit von zahlreichen internationalen Fachleuten erstellt. Ein Abschnitt widmet sich dem Unterrichtsfach Mathematik und will vor allem das Potenzial von Mathematik als Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung ansprechen. Neben konkreten Ideen, die vor allem einen themenorientierten Zugang haben, wurden auch konkrete Richtlinien für die Erstellung von Materialien für den Mathematikunterricht erarbeitet. Viele der dort genannten Punkte sind für Materialerstellungen im Kontext von Globalem Lernen sicher nicht neu, dennoch sollen einige, auch international als relevant erachtete Punkte hier angeführt werden:

- Reale Kontexte und aktuelle Themen und Fragestellungen:

Es sollen reale Kontexte verwendet werden, um aufzuzeigen, dass Mathematik ein nützliches Werkzeug ist, um die physischen menschlichen Bedürfnisse nach Nachhaltigkeit zu erfassen.

Es ist außerdem zu beachten, dass aktuelle Themen auch schnell als nicht mehr relevant angesehen werden können oder auch nicht für alle Zielgruppen gleich relevant sind. Es sollen Beispiele und Themen nachhaltiger Entwicklung aufgegriffen werden, die Lernende auch inspirieren, Mathematik als sinnvolles Instrument für die Analyse und Problemlösung von Aspekten nachhaltiger Entwicklung in ihren eigenen Kontexten anzusehen.

- Komplexität:

Es ist wichtig, Inhalte nicht zu sehr zu vereinfachen, weil sonst der Eindruck entsteht, dass die mathematischen Abstraktionen wichtiger sind als der Kontext oder es entsteht der Eindruck, dass Mathematik die Komplexität der Realität nicht erfassen kann. Hier ist die Verbindung zu systemischem Denken wichtig.

- Werte:

AutorInnen sollten darauf achten, dass hinter der Auswahl von Themen und Beispielen bestimmte Annahmen und Werte stehen. Jede Themenwahl trifft eine Entscheidung darüber, was für die SchülerInnen/Studierenden als wichtig und was als weniger wichtig erachtet wird.

- Vielfalt von Perspektiven:

Es ist wichtig, dass Materialien immer auch die Vielfalt darstellen. Die gewählten Themen und Beispiele sollen aufzeigen, wo Menschen Mathematik verwenden, um auf Fragen der Nachhaltigkeit

aufmerksam zu machen. Wichtig ist dabei Akteure/Perspektiven aus unterschiedlichen Kontexten auszuwählen (z. B. auch Minoritäten)

- Zusammenhänge in den Vordergrund rücken

Mathematik-Materialien können mathematische Konzepte oder Prozesse in den Vordergrund stellen oder konkrete Themen, an denen Zusammenhänge gut veranschaulicht werden können. Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen soll z. B. auch auf das soziokulturelle Umfeld von Themen gelenkt werden und es können verschiedene Bereiche der Mathematik verknüpft werden.

- Interdisziplinarität

Ein interdisziplinärer Zugang schafft Verbindungen zu anderen Schulfächern, z. B. durch Themen wie Frieden oder nachhaltige Entwicklung, die sich für fächerübergreifende Projekte eignen.

- Sensibilität gegenüber Marginalisierungen

Mathematische Beispiele können Fragen von Gleichberechtigung, sozialer Ungleichheit oder die Situation von Minderheiten ansprechen. Dabei ist eine hohe Sensibilität auch für Stereotypisierungen und Diskriminierungen erforderlich.

Weitere Hinweise betreffen die Sozialformen, in denen im Unterricht gearbeitet wird und didaktische Überlegungen sowie organisatorische und finanzielle Implikationen der Materialerstellung.

### 6.3 Schlussfolgerungen

Die angeführten Materialien und Beispiele zeigen alle, dass die Arbeit an der Verbindung von Fachunterricht Mathematik und Globalem Lernen oder BNE noch eher am Anfang stehen. Mit der stärkeren Berücksichtigung der SDGs auch in der schulischen Bildung kommen hier neue Anforderungen auf Lehrkräfte zu, andererseits aber auch neue Anregungen und Ideen. Aus den o.a. Zugängen und Anregungen ist sicher einerseits wichtig hervorzuheben, dass es nicht nur darum geht, auf thematische Bezüge globaler Fragen hinzuweisen, die auch im Mathematikunterricht aufgenommen werden können, sondern dass es vielmehr darum geht, komplexe und umfassendere Themen in den Mathematikunterricht zu integrieren, an denen vernetzte Zusammenhänge aufgezeigt werden können. Wichtig ist dabei auch, sich mit den der Funktion von Mathematik kritisch auseinander zu setzen und den Blick auf die Beziehungen zwischen Mathematik, Mensch und Gesellschaft zu richten.

Aus den konkreten Hinweisen für die Erstellung von schulischen Materialien sei v.a. das Plädoyer hervorgehoben, mit der Integration Globalen Lernens in den Mathematik-Unterricht vor allem systemisches und kritisches Denken, Interdisziplinarität, Sensibilität für Ungleichheiten, Marginalisierungen und Diskriminierungen zu verknüpfen und die Komplexität von Themen zu erhalten sowie die hinter der Auswahl von Themen und Zugängen liegenden Annahmen und Werte transparent zu machen.

## 7. Spotlight 5 – Aktuelle Reformagenden im Schulsystem

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung plant derzeit einige Reformen im Schulbereich, manche davon sind auch für die Stärkung von Globalem Lernen im Schulbereich relevant. Nicht zu allen Reformen gibt es aktuelle und ausreichend zugängliche Informationen. Die für die Stärkung von Globalem Lernen im Schulbereich wichtigsten Reformen sind derzeit voraussichtlich die Reform der Lehrpläne generell, die Teil des sog. „Pädagogisches Paktes“ des BMBWF ist, sowie die Einführung des Ethik-Unterrichts und teilweise auch die „digitale Grundbildung“. Für die Bestandsaufnahme wurden die zentralen, derzeit zugänglichen Informationen zusammengetragen.

### 7.1 Lehrplanreformen und überfachliche Kompetenzen

Die aktuelle Lehrplanreform, zu der es kaum zugängliche Informationen gibt, steht in Zusammenhang mit der Diskussion um die Bündelung von Unterrichtsprinzipien und die Forcierung überfachlicher Kompetenzen, die in den letzten 2-3 Jahren schon wichtiges Thema in der Diskussion um Bildungsinhalte und Kompetenzorientierung war. An dieser Stelle wird daher zunächst auf diese Entwicklung eingegangen.

Neben fachlichen Kompetenzen, die in den einzelnen Unterrichtsfächern erworben werden, kennt das österreichische Schulsystem Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen, die allgemeine und fächerübergreifende Aufgaben der Schule festlegen. Diese werden durch spezielle Grundsatzerteilungen konkretisiert. Zurzeit gibt es 12 Unterrichtsprinzipien sowie einige Bildungsanliegen, wie Soziales Lernen, Berufsorientierung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Entrepreneurship Education. Unterrichtsprinzipien definieren in der Terminologie der österreichischen Schule Lehrinhalte und Lehrziele, die auf allen Schulstufen, in allen Schultypen und allen Unterrichtsfächern Berücksichtigung finden sollen (vgl. Eder/Hofmann 2012, S. 71).

Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen formulieren meistens Bildungsziele und Kompetenzen, die über die inhaltliche Struktur einzelner Schulfächer hinausgehen, sie sind damit als überfachliche Kompetenzen anzusehen. Für deren Erwerb sind mehrere Schulfächer relevant bzw. Unterricht und Schule als Ganzes. Eder/Hofmann definieren darüber hinaus noch weitere Charakteristika überfachlicher Kompetenzen: „Sie umfassen neben kognitiv-fachlichen auch motivationale, volitionale oder soziale Komponenten und heben sich dadurch von Fachwissen ab“ (ebd. S.71). Überfachliche Kompetenzen weisen außerdem „in der Regel einen expliziten Bezug zu außerschulischen Lebenssituationen auf“ und betreffen meistens besonders wichtige individuelle oder gesellschaftsbezogene Aufgaben (z. B. Umweltkompetenz) und „werden wegen dieser Bedeutsamkeit normativ festgelegt.“ (ebd. S.71)

Verankert sind überfachliche Kompetenzen im österreichischen Schulsystem auf 4 Ebenen: im Schulorganisationsgesetz, in den allgemeinen Bildungszielen und didaktischen Grundsätzen der Lehrpläne sowie in den Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen (ebd. S. 72). Diese vielfältige Verankerung zeigt die hohe Bedeutung der überfachlichen Aufgaben für die Schule. Die tatsächliche

Umsetzung in Schule und Unterricht entspricht jedoch nicht dieser Bedeutung. Es ist heute eine allgemeine Erkenntnis, dass das grundlegende Ziel der Unterrichtsprinzipien, als Querschnittsmaterie wahrgenommen und in allen Unterrichtsfächern berücksichtigt zu werden, nur in geringem Ausmaß erreicht wird.

Im Bildungsministerium wurde in den letzten Jahren auch über eine Bündelung der Unterrichtsprinzipien nachgedacht. Eine solche Bündelung konnte bis jetzt nicht umgesetzt werden, in Verbindung mit der Kompetenzorientierung wurden aber einerseits manche Unterrichtsprinzipien überarbeitet (z. B. Politische Bildung) und außerdem ein Diskussions- und Arbeitsprozess zur Formulierung „überfachlicher Kompetenzen“ gestartet. Ergebnis dieses Arbeitsprozesses ist eine Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen<sup>6</sup>. Diese Kompetenzenlandkarte stellt die überfachlichen Kompetenzen vor, zeigt Bezüge zu den Lehrplänen auf und bietet außerdem illustrierende Unterrichtsbeispiele. Globales Lernen ist Teil dieser Kompetenzenlandkarte.

Auf der Website des BMBWF heißt es dazu: „Nachhaltiger Kompetenzaufbau ist eine wesentliche Aufgabe von Schule und Unterricht. Ein zeitgemäßes Verständnis von Lernen und Unterricht eröffnet den Schülerinnen und Schülern passende Möglichkeiten, damit sie aktiv und zunehmend eigenständig ihre individuellen Leistungspotenziale entfalten können. Überfachliche Kompetenzen ergänzen bzw. erweitern die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern entscheidend und tragen somit zu einem umfassenden Kompetenzbegriff bei“ (BMBWF, o.J.).

Dennoch bleiben die überfachlichen Kompetenzen im Hintertreffen, es gibt keine Verbindlichkeit zur Berücksichtigung dieser Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien (keine Leistungsfeststellung, keine Rechenschaftspflicht). Andererseits führt dies zu einer problematischen einseitigen Konzentration der Schule auf fachliches Lernen. Die übrigen Ziele der Schule werden von Schüler/innen, ihren Eltern aber auch den Lehrpersonen selbst kaum wahrgenommen. Dieser Befund scheint im Kontext der 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung und deren Bildungszielen besonders wichtig, denn auch in der Umsetzung der Bildungsziele der Agenda ist die Frage, wie gesellschaftlich relevante überfachliche Bildungsanliegen und Kompetenzerweiterungen in das Schulsystem integriert werden können, zentral.

---

<sup>6</sup> <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html>  
[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl\\_weiglhofer\\_25649.pdf?5152p4](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?5152p4)

## 7.2 Pädagogisches Paket. Schullaufbahn erfolgreich gestalten und steuern

Unter dem Titel „Pädagogisches Paket“ hat das BMBWF einige grundlegende Reformen zusammengefasst. Diese umfassen die Weiterentwicklung der Neuen Mittelschule (NMS), die Präzisierung der Schulreife Kriterien, Bildungsweg- und Berufswahlentscheidungen, Numerische Noten mit verbaler Erläuterung und neue Lehrpläne für die Primar- sowie die Sekundarstufe I und II.

Für Globales Lernen besonders wichtig werden die Reformen der Lehrpläne für die Primar- und die Sekundarstufe I und II sein. Zum Zeitpunkt der Erstellung der Studie gab es so gut wie keine zugänglichen Informationen. Aus der Presseinformation des Bildungsministers vom 2. Mai 2018 sind lediglich Ziel und Zeitplan zu entnehmen:

- Ziel der Reform ist es „zukunftsstabile, praktikable, inhaltlich konsistente und aufeinander aufbauende Lehrpläne“ auszuarbeiten.

Die Ausgangslage wird wie folgt beschrieben:

- Die Lehrpläne sind inhaltlich und strukturell nicht „up to date“ → Die Fachlehrpläne entsprechen trotz kontinuierlicher Überarbeitungen nicht immer dem aktuellen Stand der Fachdisziplin bzw. der jeweiligen Fachdidaktik. Statt des Lehrplans dient deshalb in der Praxis oft das Schulbuch zur Orientierung für PädagogInnen.
- „Der Bildungsauftrag der Volksschule ist umfassend, wenig fokussiert und in unübersichtlicher Weise verfasst. Eine Konzentration auf verbindlich zu vermittelnde Kernkompetenzen ist nicht ersichtlich.“ (NBB 2015, Seite 38) → generell fehlen klare (Mindest-)Bildungsziele
- Im Unterschied zu internationalen Entwicklungen gibt es in österreichischen Lehrplänen keine Verknüpfung zur Leistungsbeurteilung, zum „Assessment“<sup>7</sup>
- Die Lehrplanreform ist derzeit im Gange, die neuen Lehrpläne sollen stärker kompetenzorientiert sein und teilweise überfachliche Kompetenzen einbeziehen, es ist aber noch nicht zu erkennen, welche Kompetenzen dann im Vordergrund stehen werden.

## 7.3 Ethik-Unterricht

Ethik-Unterricht wird seit den 1990er Jahren im Rahmen von Schulversuchen in der Sekundarstufe II (AHS und BHS) angeboten. Eine parlamentarische Enquete 2011 und in Folge ein Bericht des Bildungsministeriums an den Nationalrat haben eine Überführung der laufenden Schulversuche in den Regelbetrieb empfohlen. Der Rechnungshof hat nach einer Prüfung im Jahr 2015 in seinem Bericht ebenfalls festgehalten, dass rasch eine Überführung der 211 Schulversuche „Ethik“ in der Sekundarstufe II in den Regelbetrieb erfolgen soll.

---

<sup>7</sup> Pressegespräch Bundesminister Univ.-Prof. Dr. H. Faßmann und Klemens Riegler (Projektleiter im BMBWF) zu: „Pädagogisches Paket. Schullaufbahn erfolgreich gestalten und steuern“, 2.5.2018

Als Ziele des Ethikunterrichts sind derzeit geplant:

- fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens
- Orientierungshilfen (Werte, Normen, gewaltfreies Zusammenleben in Gesellschaften hoher Diversität, Überwinden von Geschlechterstereotypen, u.v.a.m.)
- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern
- selbstständige Reflexion
- Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung

Aktuell sind folgende Umsetzungsschritte geplant:

- Auf Basis des Lehrplanentwurfs der Bundes-ARGE Ethik wird ein Lehrplan für AHS, PTS; BMHS, BS erarbeitet.
- Bereits ab dem WS 2019/20 soll es an den Pädagogischen Hochschulen ein Lehrangebot an (60 ECTS) für die Qualifizierung von Lehrkräften geben. Nach Berechnungen des BMBWF wird davon ausgegangen, dass ca. 1.300 Lehrkräfte weiterqualifiziert werden müssen.
- Der Plan zur Einführung des Ethik-Unterrichts sieht vor, dass im Schuljahr 2019/20 mit der Ausbildung der Lehrkräfte begonnen wird und ab dem Schuljahr 2020/21 die Einführung in den AHS und PTS erfolgt sowie im Schuljahr 2021/22 die Einführung in BMS und BHS (BMBWF-Pressemitteilung vom 5. März 2019).

Ethik-Unterricht bietet viele Anknüpfungspunkte für Globales Lernen bzw. Globales Lernen kann eine Bereicherung für den Ethik-Unterricht bieten. Es wäre ev. sinnvoll, an die Pädagogischen Hochschulen heranzutreten und ein Angebot für die Qualifizierung von Lehrkräften zu machen.

## **7.4 Digitale Grundbildung**

Mit dem Schuljahr 2018/19 begann die flächendeckende Umsetzung der digitalen Grundbildung für alle Schulen der Sekundarstufe I (NMS, AHS). Für Globales Lernen ist die digitale Grundbildung v.a. interessant, weil sie auch den Schwerpunkt Entwicklung von Medienkompetenz und politische Kompetenzen umfasst.

Im Folgenden einige Auszüge aus dem Lehrplan für digitale Grundbildung, die sich auf Medienkompetenz und politische Kompetenzen beziehen:

Abb. 10: Digitale Grundbildung**Bildungs- und Lehraufgabe:**

Digitale Grundbildung umfasst digitale Kompetenz, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen. Diese sind – vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von Medien und der über Medien vermittelten Wirklichkeit für die Gesellschaft – grundlegend für die Bildung junger Menschen.

Digitale Kompetenz, Medienkompetenz sowie politische Kompetenzen bedingen bzw. ergänzen einander. Sie haben das Ziel eines informierten, souveränen und verantwortlichen Umgangs mit Medien und Technik durch mündige Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie und einer zunehmend von Digitalisierung beeinflussten Gesellschaft. Im Mittelpunkt steht dabei die reflektierte Verwendung von Medien und Technik. (....)

Medienkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz. Sie umfasst die Aspekte der Produktion, der Repräsentation, der Mediensprache und der Mediennutzung. Die Vermittlung von Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit, Medien zu nutzen, die verschiedenen Aspekte der Medien und Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten sowie selbst in vielfältigen Kontexten zu kommunizieren. Kritisches und kreatives Denken sind zentrale Aspekte der Medienbildung.

Politische Kompetenzen fördern die Demokratie und die aktive Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger. Freie digitale Informations- und Kommunikationsnetze bieten dazu weitreichende kommunikative, soziale und kreative Möglichkeiten, bergen aber auch Risiken und Gefahren für den Einzelnen. Analytische Fähigkeiten ermöglichen ein besseres Verständnis von Demokratie und Meinungsfreiheit sowie die aktive Teilhabe an netzwerkbasierter, medial vermittelter Kommunikation.

**Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule:**

(....) Im Rahmen der Digitalen Grundbildung werden Schülerinnen und Schülern alle notwendigen Kompetenzen vermittelt, um Technologien bewusst, produktiv und reflektiert für die eigene Weiterentwicklung einzusetzen oder in entsprechenden zukunftssträchtigen Berufsfeldern Fuß zu fassen. Dabei ist ethisches Denken und Handeln im politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und weltanschaulichen Umfeld im Dienste der Förderung von Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit anzustreben.

**Beiträge zu den Bildungsbereichen:**

**Sprache und Kommunikation:** Digitale Grundbildung ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich selbstwirksam zu erleben, indem sie digitale Technologien kreativ und vielfältig nutzen, um sich auszudrücken. Darüber hinaus werden Schülerinnen und Schüler befähigt, zielgerichtet und selbstständig Informationen zu suchen, zu finden und diese zu vergleichen und zu bewerten. Sie erlernen den Umgang mit widersprüchlichen Wahrheitsansprüchen in digitalen Medien und beteiligen sich an der demokratischen Kommunikationskultur durch öffentliche Äußerungen unter Verwendung digitaler Technologien.

**Mensch und Gesellschaft:** Digitale Grundbildung regt Schülerinnen und Schüler dazu an, gesellschaftliche Folgen und ethische Fragen in Bezug auf technische Innovationen zu reflektieren und zu beurteilen. Sie erkennen die Dynamik und Bedeutung von Werten, Normen und unterschiedlichen Interessen für die Nutzung von digitalen Medien und lernen, problematische Inhalte kritisch zu reflektieren. Schülerinnen und Schüler entwickeln ein verantwortungsvolles Verbraucher/innenverhalten durch bewusste Nutzung von Technologien und Medien.

## 7.5 Schulqualität und Schulentwicklung

Spätestens mit der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sind Schulentwicklung und Schulqualität als wichtige Aufgabenfelder in den Blickpunkt gerückt.

Im Mittelpunkt der Initiative Schulqualität Allgemeinbildung steht die pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schulen bzw. die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Kompetenzorientierung und Individualisierung. Die Initiative Schulqualität ist somit ein umfassendes Programm für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Im Rahmen der Initiative Schulqualität erarbeiten Schulen Entwicklungspläne zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in 2 Themenbereichen, die von den Schulen z. T. frei wählbar sind.

Die Globale Agenda 2030 verpflichtet die Mitgliedsstaaten der UNO, ihre nationale Bildungspolitik, Bildungssysteme und Bildungsziele auf die Agenda und deren Umsetzung in den 17 Sustainable Development Goals neu zu orientieren bzw. die Orientierung, die mit der Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung bereits begonnen wurde, fortzusetzen und weiter zu fördern. Das Ziel 4. fordert die Umsetzung einer qualitätvollen, inklusiven Bildung sowie unter 4.7. die Förderung von Wissen und Kompetenzen für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Entwicklung und die Übernahme von individueller und gesellschaftlicher Verantwortung.

Eine solche Orientierung von Bildung liegt in der Verantwortung der Schule und muss im Gesamtkontext des Systems Schule gesehen werden. Das Gelingen ist abhängig von Inputs wie Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Lernangeboten sowie didaktischen Konzepten aber auch von der Ausrichtung von Schulprofilen und Schulleitbildern sowie der Professionalität der Lehrenden. Daher kommt analog zum „whole institution approach“, der in der Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung forciert wurde, der sog. „whole school approach“ in Diskussion. Der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung der deutschen Kultusministerkonferenz hat dies bereits aufgegriffen (s. Kap. 9.2).

Projekte zu Globalem Lernen sollten im Sinne einer hohen Nachhaltigkeit von Lernprozessen und Aktivitäten anstreben, in Zukunft stärker in Schulentwicklungsprozesse und/oder in Prozesse im Kontext der Initiative SQA integriert zu werden. Dies erfordert Information und Sensibilisierung für Globales Lernen auf Ebene der Schulleitungen und der Schulverwaltung, z. B. in den neu formierten Bildungsdirektionen.

Im Zuge der Neugestaltung der Strategie Globales Lernen/ Global Citizenship Education plant die Strategieguppe Globales Lernen ab Herbst 2019 verstärkt Aktivitäten in diesem Umfeld. Dies kann und soll den Boden aufbereiten für konkrete Aktivitäten, wie sie u. a. das Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ bietet. Aktivitäten, die sich an SchulleiterInnen und BildungsdirektorInnen wenden, um das Projekt „Welt-Klasse Unterrichten“ bekannt zu machen, sollten den Kontext einerseits zu den Bildungszielen der Globalen Agenda 2030 herstellen und andererseits den „whole-school-approach“ ansprechen und aufzeigen, was Globales Lernen hier bieten kann.

## 7.6 Schlussfolgerungen

Zur aktuellen Lehrplanreform können derzeit noch keine Aussagen getroffen werden. Diese Reform ist in jedem Fall dann auch an der Frage zu bewerten, wie weit die Bildungsziele der SDGs in diese Reform eingeflossen sind und ob sie in irgendeiner Weise zur Umsetzung des Bildungsziels 4.7 beitragen kann. Dort würden dann auch Anknüpfungspunkte für Globales Lernen nahe liegen.

Die Einführung des Ethik-Unterrichts ist in jedem Fall eine Chance für Globales Lernen. Hier ist auch davon auszugehen, dass Pädagogische Hochschulen, die nun sehr rasch ein entsprechendes Qualifizierungsangebot für die Fortbildung der zukünftigen Ethik-Lehrkräfte anbieten müssen, Interesse an einem strukturierten Angebot haben könnten. Die Strategieguppe Globales Lernen wäre hier ein wichtiger und guter Kooperationspartner, um gemeinsam und organisationsübergreifend ein strukturiertes Angebot zu lancieren.

Die Einführung des Schwerpunkts Digitale Bildung wird in den nächsten Jahren in jedem Fall auch Ressourcen in den Schulen und in der LehrerInnenfort- und weiterbildung binden. Mit der Koppelung von Digitaler Bildung und Medienkompetenz ergibt sich ebenfalls ein neuer, sehr interessanter und wichtiger Anknüpfungspunkt für Globales Lernen.

Ein Schwerpunkt der Reformagenden bleibt weiterhin aufrecht: die Initiative Schulqualität, sie bietet Andockmöglichkeiten für eine nachhaltige und systematische Integration von Globalem Lernen an Schulen.

## 8. Literatur und Links

Bertschy, Franziska; Künzli David, Christine (2013). Lernangebote im Bereich einer BNE in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: BNE-Konsortium COHEP (Hrsg.). Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zürich/Fribourg. S. 73-76. Verfügbar unter: <http://www.education21.ch/de/lehrerbildung/fundament>

De Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/De Haan, Gerhard (Hg.) Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 23– 43.

Eder, Ferdinand/ Hofmann, Franz (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Bruneforth, Michael/ Herzog-Punzenberger, Barbara/ Lassnigg, Lorenz (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Graz.

Europarat (2015): Kontroverse Themen im Unterricht. Fortbildungsprogramm für das Unterrichten kontroverser Themen, entwickelt unter der Beteiligung von Großbritannien Irland, Montenegro, Spanien und Zypern mit Unterstützung von Albanien, Frankreich, Österreich und Schweden. Nachdruck im Mai 2016: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Minoritenplatz 5, 1010 Wien, [www.bmbf.gv.at](http://www.bmbf.gv.at)

Grobbauer, Heidi/ Krier, Jean Marie (2012): Global Responsibility: Studie zur Stärkung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungssystem, Wien.

Grobbauer, Heidi/ Krier, Jean Marie (2014): Baseline Study (Basisstudie) zum Projekt „World-Class Teaching“, Wien.

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

Künzli David, Christine; Bertschy, Franziska; Buchs, Christoph (2013). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen. In: BNE-Konsortium COHEP (Hrsg.). Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zürich/Fribourg. S. 60-64.  
[https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/campus/cohep/131031\\_d\\_Gesamtdokument.pdf](https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/campus/cohep/131031_d_Gesamtdokument.pdf) [20.07.2019].

Lang-Wojtasik, Gregor (2014): Global Teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 37(3), 4-9.

Langeder, Kristina (2019): Eine „populistische Lektion“: Emotionsensible Perspektiven für die politische Bildung. Bildung für Demokratie jenseits des Nationalen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 37(1), 11-15.

Larcher, Elke/Zandonella, Martina (2014): Politische BildnerInnen 2014. SORA Wien.

Lauß, Georg/Stefan Schmid-Heher: Politische Bildung und demokratierelevante Einstellungsmuster von angehenden Lehrenden: Eine quantitative Studie. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/350> [13.05.2019]

Lehmann, Meret/Künzli David, Christine/Bertschy, Franziska (2017): Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von BNE Unterrichtsangeboten in Kindergarten und Primarschule. [https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/lehrerbildung/Prof.%20Handlungskompetenz\\_BNE\\_Kunzli\\_Bertchy\\_30.08.2017.pdf](https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/lehrerbildung/Prof.%20Handlungskompetenz_BNE_Kunzli_Bertchy_30.08.2017.pdf) [20.07.2019]

Martens, Matthias (2014): Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Perspektiven der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 37(3), 16-21.

Rauch, Franz/Streissler, Anna/Steiner, Regina: Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien 2008.

Rieckmann, Marco (2011): Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. Ergebnisse einer europäisch-lateinamerikanischen Delphi-Studie. In : GAIA 1/2011, S. 48-56.

Rieckmann, Marco (2018): Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development. In: Leicht, Alexander, Heiss, Julia, Won Jung Byun (Hrsg.): Issues and trends in education for Sustainable development. Paris: UNESCO, S. 39-59. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445E.pdf> [Zugriff: 13.05.2019].

Rychen, Dominique S. (2003): Key competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (Hg.): Key competencies for a successful life and well-functioning society. Cambridge, S. 63-107.

Reiss, Kristina/Ufer, Stefan/Ulm, Volker/Wienholtz, Gabriele (2015): Mathematik – fachdidaktischer Teil. In: KMK/BMZ: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung Bonn, S. 300-308.

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

Schmid-Zartner, Rainer (2012): Diskutieren im Mathematikunterricht – nicht nur (über) Kurven. In: Schriftenreihe zur Didaktik der Mathematik der Österreichischen Mathematischen Gesellschaft (ÖMG), H. 45/2012, S. 108-115.

UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2012). Learning for the future. Competences in ESD for educators.

[http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD\\_Publications/Competences\\_Publication.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf),

Letzter Zugriff: 20.7.2019.

UNECE Expert Group (2007). Indicators for Education for Sustainable Development. Progress report on the work of the Expert Group, Zugriff am 19.09.2017 <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2006/ece/cep/ac.13/ece.cep.ac.13.2006.5.e.pdf>.

UNESCO/Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (2017): Textbooks for Sustainable Development – A guide to embedding. New Dehli

### **Wichtige Links**

BMBWF (o.J.): Struktur der neuen Lehramtsausbildungen;

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/struktur/struktur.html>

BMBWF (o.J.): Überfachliche Kompetenzen und Kompetenzenlandkarte

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html>

Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung Curriculum 2017 in der Fassung 2018

<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/18>

<https://www.ph-kaernten.ac.at/ausbildung/lehramtsstudien/>

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris: UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development,

[http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)

Value and Knowledge Education: <http://www.vake.eu/>



Baseline Study