



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Globales und Interkulturelles Lernen
an Berufsbildenden Schulen in Österreich“

verfasst von / submitted by

Mag.phil. Alexandra Rupprecht

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Darüber hinaus wurde die vorliegende Masterarbeit von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am

.....

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Abstract (Deutsch)	4
Abstract (English)	5
1 Einführung	6
1.1 Aufriss	6
1.2 Forschungsinteresse	8
1.3 Forschungsvorhaben, -stand und Forschungsfrage	9
1.4 Methodische Vorgangsweise	11
 ALLGEMEINER TEIL MIT THEORETISCHEN BEZÜGEN	13
2 Historischer Überblick des österreichischen formalen Bildungssystems	13
2.1 Interkulturalität und Pädagogik	13
2.2 Von der „Ausländerpädagogik“ zur Interkulturellen Pädagogik	15
2.3 Zusammenfassung	18
3 Schule in der Weltgesellschaft	19
3.1 Schule als Institution im sozialen Wandel	19
3.2 Gesetzliche Grundlagen	21
3.2.1 Das Schulorganisationsgesetz	21
3.2.2 Der Lehrplan	23
3.2.3 Leitvorstellungen	25
3.3 Zusammenfassung	26
4 Globales Lernen und Interkulturelles Lernen im formalen österreichischen Bildungssektor	28
4.1 Bildungsanliegen Globales Lernen	28
4.1.1 Von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen - ein historischer Abriss	29
4.1.2 Inhalte und Ziele Globalen Lernens im formalen Bildungswesen	33
4.1.3 Kritik am Globalen Lernen	37
4.2 Interkulturelles Lernen	38
4.3 Schnittstellen zwischen Globalem und Interkulturellem Lernen	42
Exkurs – Spanien	45
4.4 Zusammenfassung	53
5 LehrerInnenbildung	55
5.1 LehrerInnenausbildung Neu	55
5.2 Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte	60
5.3 Wichtige Organisationen und Netzwerke	65
5.3.1 Das Interkulturelle Zentrum (IZ)	65
5.3.2 BAOBAB	66
5.3.3 Verein Südwind Entwicklungspolitik Wien	66
5.3.4 Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule	67
5.3.5 KommEnt	68
5.3.6 Global Education Network Europe (GENE)	69
5.3.7 Strategieguppe Globales Lernen	69
5.4 Zusammenfassung	70

EMPIRISCHER TEIL.....	71
6. Ablauf und Auswertung der Forschung	71
6.1 Methode und Durchführung	71
6.1.1 Ausgangssituation der Masterarbeit	73
6.1.2 Datenerhebung und -material.....	74
6.2 Auswertung und Analyse des Materials.....	76
6.2.1. Die Bedeutung von Globalem und Interkulturellem Lernen im Bildungswesen mit Schwerpunkt Berufsbildenden Schulen	76
6.2.2. Inhalte eines zeitgerechten Unterrichts	79
6.2.3. Das Bild des Lehrenden beziehungsweise die Rolle der Lehrenden	81
6.2.4. LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung	83
6.2.5. System Schule und Schulführung	88
6.2.6. Herausforderungen an die Schule	93
6.3. Zusammenfassung	96
CONCLUSIO UND AUSBLICK.....	97
Literaturverzeichnis.....	108
Abkürzungsverzeichnis.....	113
Anhang.....	114
Fragebogen	114
Interviewleitfaden	116

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Stellenwert von Globalem und Interkulturellem Lernen im formalen Bildungswesen in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Berufsbildenden Schulen. Beide Konzepte bieten den SchülerInnen Möglichkeiten, Kompetenzen für eine zukunftsorientierte Orientierung in einer globalisierten Welt zu erwerben, da es in der Schule nicht lediglich um die Vorbereitung auf die Arbeitswelt, sondern auch um die Persönlichkeitsbildung geht. Ausgangspunkt der Untersuchungen ist der geringe Bekanntheitsgrad dieser Konzepte, die dennoch - obwohl oft unbewusst – im Unterricht teilweise zur Anwendung kommen.

Die Arbeit besteht aus einem allgemeinen Teil mit theoretischen Bezügen, in welchem zum einen die Schule als Institution, die mit pädagogischen Konzepten auf den Wandel in der gesellschaftlichen Entwicklung reagiert, dargestellt wird. Zum anderen werden die Inhalte wie auch Ziele von Globalem und Interkulturellem Lernen sowie die entsprechende LehrerInnenbildung erläutert. Ein internationaler Vergleich mit der Situation in Spanien rundet diesen Teil der Arbeit ab.

Der darauffolgende empirische Teil basiert zunächst auf einer Datenerhebung mittels Fragebögen an Berufsbildenden Schulen und darauffolgenden ExpertInneninterviews mit Personen von Organisationen, die mit schulischer Bildungsarbeit betraut sind. Die Interviews werden dabei auf Basis der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet und interpretiert.

Die Arbeit macht deutlich, dass die LehrerInnenausbildung der entscheidende Faktor dafür ist, um die Konzepte Globales und Interkulturelles Lernen zukünftig besser in den Unterricht zu integrieren. Neben der LehrerInnenausbildung können Schulautonomie und ein geeignetes Schulleitbild Rahmenbedingungen schaffen, die es ermöglichen diese pädagogischen Konzepte auf gesamtschulischer Ebene zu etablieren, damit sie nicht nur durch die Eigeninitiativen einzelner Lehrkräfte zur Anwendung kommen.

Abstract (English)

The following master thesis deals with the impact of Global Education and Intercultural Learning within the formal educational sector in Austria, with particular emphasis on higher vocational schools. Both concepts offer students the means to gain competence for future oriented perspectives in a globalized world. Accordingly, school is not merely a preparation for the labor market. Its focus is also laid on the personal skills as well. The starting point for this examination is the low level of awareness of these concepts, although they are partly applied in teaching, however mostly unconsciously.

The thesis consists of a general section with theoretical references, in which school is represented as an institution that is reacting to social development and change with particular pedagogical concepts. Furthermore, the contents and goals of Global Education and Intercultural Learning as well as the training of teachers are illustrated. This section concludes by comparing the situation in Spain.

The empirical part consists of a first data collection conducted with a questionnaire at higher vocational schools. Based on the results of the questionnaire, expert interviews with representatives of organizations, which are involved in educational work at schools, were carried out. The interviews were assessed and interpreted on the basis of the Grounded-Theory-Methodology.

The thesis reveals that teacher education is a crucial factor to better integrate concepts such as Global Education and Intercultural Learning in every day teaching in the future. However, to avoid that it remains the initiative of individual teachers more parameters are decisive. Besides teacher education, school autonomy and supportive guiding principles at schools can help to implement these concepts on an institutional level.

1 Einführung

Thema vorliegender Masterarbeit ist Globales und Interkulturelles Lernen mit Augenmerk auf Berufsbildende Schulen in Österreich. Durch die Globalisierung, die aktuelle Flüchtlingsdebatte und Migrationsbewegungen ist der Umgang mit kulturellen Kontexten allgegenwärtig, demzufolge ist kulturelle Heterogenität in österreichischen und v.a. in Berufsbildenden Schulen längst eine Tatsache und Normalität. Die Schule als Institution und als Ort der Interaktion sollte auf diese kulturelle Heterogenität, mit der die Jugendlichen wie auch LehrerInnen täglich konfrontiert sind, reagieren. Die Lehrkräfte spielen hierbei eine sehr wichtige Rolle, um ein Unterrichtsprinzip wie Interkulturelles Lernen oder ein Bildungsanliegen wie Globales Lernen in ihren Unterricht einzubeziehen. Doch inwieweit sind sich die LehrerInnen dieser wichtigen Aufgabe bewusst?

In der Wissenschaft wird neuen Erkenntnissen und Herausforderungen im Zusammenhang mit Globalisierung und Migrationsbewegungen Aufmerksamkeit geschenkt. In der Schule braucht es Zeit, diese Erkenntnisse zu integrieren und dadurch überholte Einstellungen und Haltungen zu überdenken und zu verändern. Wenn LehrerInnen wissenschaftlichen Studien gegenüber aufgeschlossen sind, kann sich dieser Prozess beschleunigen. Durch eine adäquate LehrerInnenbildung können die wissenschaftlich übereinstimmenden Erkenntnisse in der Praxis berücksichtigt werden und in der Schule schneller Eingang finden. Die Praxis wird primär in der Schule von LehrerInnen und zum Teil von NGOs repräsentiert, die Theorie von Universität und Pädagogischen Hochschulen vertreten. Das Augenmerk liegt bislang mehr auf der Theorie und weniger auf der praxisorientierten Umsetzung dieser Konzepte, deshalb kommt es teils zu wenig zu Überschneidungsfeldern und einer geringen Zusammenarbeit zwischen den Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und den Lehrenden.

1.1 Aufriss

Zu Beginn der Arbeit werden der persönliche Zugang, das Forschungsvorhaben und der Forschungsstand sowie die Forschungsfrage erläutert. Nach diesem Überblick und der Darlegung der methodischen Vorgangsweise, welche im empirischen Teil detaillierter ausformuliert wird, da sie verschiedene Probleme aufwarf, die während der Recherche offenkundig wurden, werden im allgemeinen Teil die Funktion der Schule in Österreich sowie die Untersuchungsfelder Globales Lernen und Interkulturelles Lernen beschrieben.

Dies beginnt mit einem historischen Überblick in Kapitel 2 und der Ausgangslage Österreichs - von der „Ausländerpädagogik“ zur Interkulturellen Pädagogik - und reicht bis zum heutigen Bildungsauftrag für die Schule. Hierbei soll die Schule als Institution genauer erfasst und ein Einblick in die gesetzlichen Rahmenbedingungen, v.a. an Berufsbildenden Schulen, gegeben werden (Kapitel 3). Für Globales und Interkulturelles Lernen ist insbesondere der Paragraph 2 des Schulorganisationsgesetzes bedeutsam, da hier die Wichtigkeit und Notwendigkeit sozialer und interkultureller Kompetenz der SchülerInnen angesprochen wird (vgl. Schulorganisationsgesetz 2018).

In der Folge widmet sich Kapitel 4 einerseits dem Globalen Lernen und Interkulturellen Lernen. Beide Konzepte werden mittels ausführlicher Literaturrecherche dargestellt, dies soll zum besseren Verständnis der Positionierung des Bildungsanliegens Globales Lernen und des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen beitragen. Zudem werden zum einen für vorliegende Arbeit wichtige Begriffe besprochen, zum anderen wird in Kapitel 5 auf die LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung eingegangen. Die wissenschaftlichen Diskussionen dieser pädagogischen Konzepte und Bildungsanliegen liefern einen relevanten Rahmen dieser Masterarbeit, die durch die Rolle der Lehrenden, welche die Jugendlichen zu verantwortungsbewusstem Verhalten anzuleiten versuchen, nicht nur deskriptiven Charakter, sondern auch normative Eigenschaften aufweisen.

Der empirische Teil, Kapitel 6, beschäftigt sich mit der Auswertung der Forschung in Hinblick auf die Forschungsfragen und beleuchtet die Rahmenbedingungen, Organisationen und Ressourcen, um Globales Lernen und Interkulturelles Lernen besser in den Unterricht einzubinden. Darunter wird nicht die Schule per se, sondern ein größerer institutioneller Rahmen wie Organisationen, die zum Teil in der schulischen Bildungsarbeit tätig sind, verstanden. Die Daten hierfür stammen aus einer qualitativen Analyse. Da mich die Thematik des Globalen und Interkulturellen Lernens zudem in einem anderen europäischen Land interessiert hat, wurde zum Vergleich eine Befragung in Spanien durchgeführt, welche in einem Exkurs dargelegt wird. Obwohl das spanische Schulsystem vom österreichischen sehr different ist, sind die Berufsbildenden Schulen in beiden Ländern relativ gut miteinander vergleichbar. In Spanien wurde der Frage nachgegangen, inwieweit Globales Lernen - *Educación para el Desarrollo* - im spanischen Bildungswesen verankert ist und auf welche Rahmenbedingungen die Lehrenden in ihrer Praxis stoßen. Dabei wurde eine Lehrendenbefragung mittels Fragebogen an einer

Berufsbildenden Schule in Alicante durchgeführt sowie ein Interview mit einem Vertreter des spanischen Bildungsministeriums.

Schließlich folgen eine Conclusio und ein Ausblick. Die vorliegende Arbeit gibt einen Einblick in das Forschungsfeld des Bildungsanliegens Globales Lernen und des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen. Hilfreich und wichtig wären weitere Untersuchungen, um zu sehen, ob die Diskussionen und Diskurse, die Zusammenarbeit mit Institutionen, denen Globales und Interkulturelles Lernen ein Anliegen ist, das Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrende und v.a. die LehrerInnenausbildung Neu diesbezüglich Früchte tragen.

1.2 Forschungsinteresse

Bereits während des Lehramtsstudiums (Spanisch und Geografie) interessierte ich mich zunehmend für andere Länder und begann deshalb Kontakte ins Ausland zu knüpfen. Einem Auslandssemester in Spanien folgte ein Forschungsaufenthalt in Kuba zur Recherche meiner Diplomarbeit „Der Tourismus in Kuba – einst und heute.“ Daraufhin ging ich für knapp ein Jahr nach Brasilien, dort lehrte ich ein Semester lang an der Universität UNICAMP in Campinas Deutsch und sammelte Erfahrungen in der Erwachsenenbildung (Sprachtrainings und Interkulturelle Trainings). Es folgte ein zweijähriger Aufenthalt in New York als Spanisch- und Inklusionspädagogin an einer öffentlichen High-School. All diese Tätigkeiten verhalfen mir im Lauf der Jahre zu einem weitreichenden und auch vergleichenden Einblick in andere Länder und deren Bildungseinrichtungen. Seit mehr als 10 Jahren unterrichte ich nun Spanisch und Geografie an einer Berufsbildenden Schule in Wien und versuche, die diversen Ansätze der unterschiedlichen Schul- und Lehrsysteme, die ich im Zuge meiner Lehrtätigkeit kennenlernen durfte, miteinander zu verbinden und weiterzugeben. Dabei wurde für mich offensichtlich, wie wichtig die Verbindung von Theorie und Praxis ist. Folglich geht es einerseits darum, Querverbindungen in einer stets komplexer werdenden globalen Lebenswelt herzustellen, und andererseits, und das steht im Vordergrund, die Eigenständigkeit der SchülerInnen bzw. der Studierenden zu fördern. Durch eine Zusatzausbildung zur Interkulturellen Trainerin wurde ich auf Interkulturelles Lernen und in weiterer Folge auf Globales Lernen aufmerksam. Seither versuche ich vermehrt, globale Themen praxis- und handlungsorientierter im Unterricht zu thematisieren. Globales

Lernen und Interkulturelles Lernen stellen hilfreiche Denkanstöße bereit, die in jegliches Unterrichtsfach bewusst einfließen können.

1.3 Forschungsvorhaben, -stand und Forschungsfrage

Im Zuge der Auseinandersetzung mit diesen Konzepten, der Rezeption einschlägiger Fachliteratur und dem Besuch schulbezogener Fachtagungen und Seminare wird offensichtlich, dass Globales Lernen und Interkulturelles Lernen vorwiegend für den Pflichtschulbereich aufbereitet und von ihm wahrgenommen werden, die Berufsbildenden Schulen kaum bis nicht präsent sind und Interkulturelles Lernen stets mit Mehrsprachigkeit gekoppelt wird.

Anhand des Überblicks des derzeitigen Forschungsstandes wird deutlich, dass Globales und Interkulturelles Lernen immer mehr an Bedeutung gewinnen. Es existiert eine beachtliche Anzahl von Literatur rund um das Interkulturelle Lernen im Unterrichtskontext von Bertels (2010), Furch (2009) und bezugnehmend auf das österreichische Schulsystem, unter anderem eine ethnologische Studie aus dem Jahr 2002 (Fillitz 2002), ein Handbuch mit Informationen und Anregungen zur Umsetzung von Interkulturellem Lernen (Binder 2010), und verschiedene Diplomarbeiten, insbesondere aus den Jahren 2005 - 2007. All diese wissenschaftlichen Arbeiten beziehen sich auf den Pflichtschulbereich oder Allgemeinbildende Höhere Schulen. Themen wie schulischer Wandel, meist mit Fokus auf Migration und in Folge dessen auf die Heterogenität der Klassen, oder der Bezug zur Weltgesellschaft und *Global Citizenship* halten ebenfalls Einzug in den Diskurs um auf Herausforderungen in der Schule zu reagieren. Hierbei sind Lang-Wojtasik (2008), Asbrand / Scheunpflug (2005), Fürstenau / Gomolla (2009) und Maurič (2016) zu nennen, wobei den Berufsbildenden Schulen keine Beachtung geschenkt wird.

Dabei ist Globales Lernen jenes pädagogische Konzept, das in der Wissenschaft intensiver bearbeitet, weiterentwickelt und von Organisationen, die Bildungsarbeit mitbestimmen und vorantreiben, stärker vertreten wird. Als Bildungsanliegen nimmt es jedoch weiterhin eine Randrolle im Schulsystem ein. Es gibt zahlreiche Publikationen und Berichte, unter anderem von Seitz (2002, 2007) und Hartmeyer (2007, 2012), die auf das Globale Lernen aufmerksam machen und auf eine konzeptionelle Weiterentwicklung drängen, um mehr Eingang ins formale Bildungswesen zu erreichen. Darüber hinaus gibt es Abhandlungen

und Ausarbeitungen, die schulbezogen sind und LehrerInnen für diese Themen sensibilisieren sollen, unter anderem von Lang-Wojtasik (2008, 2014), Bertels / Bussmann (2013) und Asbrand / Scheunpflug (2005). Auch diese stehen stets in Verbindung zu den Pflichtschulen und Allgemeinbildenden Schulen. Einzig und allein die Diplomarbeit von Paschke (2011) „Globales Lernen in Theorie und Praxis“ nimmt durch das Gemeinschaftsprojekt *Global Action School* Bezug auf eine Berufsbildende Schule und hat die Intention Globales Lernen von seinem Ruf der ideologischen Bildungsarbeit zu befreien. Dennoch hat sich Globales Lernen nicht durchgreifend in der Schule etabliert und es entsteht der Eindruck, dass Wissenschaft und Praxis (teilweise) zu weit auseinanderdriften.

Hinsichtlich des dargelegten Forschungsstandes muss angemerkt werden, dass die Frage nach einer stärkeren Implementierung dieser Konzepte in Berufsbildenden Schulen noch nicht in den Fokus gerückt ist und daher als Forschungslücke festgemacht werden kann. Globales Lernen eignet sich aufgrund der (oft international ausgelegten) Fächer sowie des Alters der SchülerInnen geradezu optimal für Berufsbildende Schulen. Begründet durch die gegebene Heterogenität in den Klassen dient Interkulturelles Lernen der weiteren Sensibilisierung und Reflexion. Beide Konzepte haben eine alltagstaugliche Orientierung der Jugendlichen für die Herausforderungen der globalen Gesellschaft als ihr Ziel.

Diese Erkenntnisse wurden zum Anlass genommen, die vorliegende Masterarbeit der Thematik „Globales und Interkulturelles Lernen an Berufsbildenden Schulen in Österreich“ zu widmen. Es werden Rahmenbedingungen erhoben, die für den Bereich der Berufsbildenden Schulen hilfreich sein könnten, da sie die Grenzen abstecken, inwieweit diese Konzepte Anwendung finden können. Inhalte werden diskutiert, weshalb Globales und Interkulturelles Lernen Sinn in Berufsbildenden Schulen machen, Institutionen dargestellt, die den Lehrenden nützliche Unterstützungen anbieten, aber auch Umstände identifiziert, die hinderlich wirken. Die LehrerInnenbildung ist hierbei ebenfalls ein wesentlicher Aspekt.

Globales Lernen und Interkulturelles Lernen sind wichtige pädagogische Bildungskonzepte, die es wert sind, in den Schulalltag integriert zu werden. Sie dienen einerseits der Vorbereitung der Jugendlichen auf die komplexer werdende globale Weltgesellschaft, andererseits beschäftigen sie sich mit der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft an Österreichs Schulen. Lehrende sollten vor dieser

Realität nicht die Augen verschließen und akzeptieren, dass sie mit diesen Veränderungen konfrontiert sind. Deshalb ist es wichtig, ein Augenmerk auf die Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien zu richten, die, wie Bertels und Bussmann es ausdrücken, einen Perspektivenwechsel nach sich ziehen können, mit dem Ergebnis, interkulturelle Kompetenz als lebenslangen Prozess zu erlangen (vgl. Bertels / Bussmann 2013:51f). Aus diesem Interesse ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage:

Wie können Globales Lernen und Interkulturelles Lernen besser in den Unterricht an Berufsbildenden Schulen in Österreich integriert bzw. gefördert werden?

Aus dieser primären Forschungsfrage ergeben sich folgende Hypothesen:

Globales und Interkulturelles Lernen können nicht „von oben“ angeordnet, wohl aber unterstützt werden, da diese im individuellen Ausmaß je nach persönlicher Bereitschaft von den Lehrenden eingebaut oder aufgegriffen werden.

Lehrende, die nie eine Aus- oder Weiterbildung in Globalem oder Interkulturellem Lernen hatten, thematisieren globale komplexe Strukturen oder kulturelle Differenzen eher nicht, um Polarisierung und Konflikte zu vermeiden.

Es bestehen Unterschiede hinsichtlich des Wissens über das Bildungsanliegen von Globalem Lernen und des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen zwischen Lehrenden, die z.B. Sprachen (v.a. Deutsch als Fremdsprache DaF / Deutsch als Zweitsprache DaZ), Politische Bildung oder Geografie unterrichten, und Lehrenden, die sich laut Lehrplan vordergründig nicht mit kulturellen Kontexten beschäftigen.

Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen verfügen über zu wenige Kenntnisse von Organisationen, die schulische Bildungsarbeit bezüglich Globales und Interkulturelles Lernen unterstützen.

1.4 Methodische Vorgangsweise

Methodisch gesehen kommt es in dieser Arbeit zu einer kritischen Auseinandersetzung mit relevanten wissenschaftlichen Fachpublikationen zu Globalem Lernen und Interkulturellem Lernen sowie zu einer qualitativen Inhaltsanalyse, deren Aspekte mittels neun teilstrukturierter Experteninterviews erhoben wurde. Das Auswahlverfahren richtete sich nach der Bereitschaft der MitarbeiterInnen aus unterschiedlichen Bereichen

von Bildungsinstitutionen und Organisationen, die sich mit der Thematik des Globalen Lernens und Interkulturellen Lernens befassen. Die ausgewählten ExpertInnen sind wichtige VertreterInnen, die Rahmenbedingungen schaffen können, Lehrende in Berufsbildenden Schulen zu unterstützen, um das Bildungsanliegen Globales Lernen und das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen besser in den Unterricht zu integrieren. Diese ExpertInnen sind MitarbeiterInnen der Pädagogischen Hochschule, des Studien Service Centers, welches für die LehrerInnenausbildung Neu zuständig ist, des Bundesministeriums für Bildung, der Universität Wien, die sich mit LehrerInnenbildung auseinandersetzen, sowie Mitwirkende der Bildungsstelle BAOBAB und der Südwind-Agentur für Entwicklungspolitik und globale Gerechtigkeit. Zudem wurde ein Lehrer einer Berufsbildenden Schule in Wien befragt, der das Bildungskonzept Globales Lernen sowie das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen partizipativ und handlungsorientiert in den Unterricht miteinbezieht und deshalb direkt aus der Praxis erzählen konnte.

Der Ausgangspunkt ist in der *Grounded Theory* verankert, da die Fragestellungen auf Definitionen basieren, welche die Konzepte des Globalen Lernens und des Interkulturellen Lernens an Berufsbildenden Schulen in Österreich bestimmen. Es wurden während des Forschungsprozesses weitere Gedanken und Regelungen entwickelt, die folglich zu neuen und anderen Fragestellungen führten und sich auf die Rahmenbedingungen von außen für das erfolgreiche Einbringen von Globalem Lernen und Interkulturellem Lernen an Berufsbildenden Schulen konzentrieren. Durch die vorliegende Arbeit sollen Rückschlüsse darauf möglich werden, wie Lehrende, Globales Lernen und Interkulturelles Lernen trotz fehlender Verbalisierung in den Lehrplänen, vermehrt in den Unterricht einbauen können. Es soll ein Einblick gegeben werden, welche Personen und Institutionen die Lehrenden unterstützen können, damit globale und interkulturelle Themen in den Berufsbildenden Schulen bessere Anwendung und einen höheren Stellenwert bekommen.

Allgemeiner Teil mit theoretischen Bezügen

Die folgenden Kapitel dieser Arbeit beschäftigen sich mit der Schule als Institution sowie mit ihrem Bildungsauftrag in einem globalen Zeitalter. Eine gut vorbereitete und ausgebildete Lehrerschaft, Organisationen und Netzwerke, die Lehrenden und SchülerInnen Unterstützung anbieten, sowie weltoffene Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien sind wichtige Konzepte und Komponenten, da sie ein wichtiger Faktor für ein erfolgreiches Bildungssystem sind. Es stellt sich die Frage, wie das österreichische formale Bildungswesen das Globale Lernen und Interkulturelle Lernen aufgreift und behandelt. Zu diesem Zweck wird zunächst ein historischer Überblick, ein Einblick in die Inhalte und Ziele von Globalem und Interkulturellem Lernen in der Schule, mit Fokus auf die Berufsbildenden Schulen, und in die aktuelle LehrerInnenbildung gegeben.

2 Historischer Überblick des österreichischen formalen Bildungssystems

Um den Wandel im formalen Bildungssystem der letzten 50 Jahre nachvollziehen zu können, wird ein kurzer Überblick - eine Bestandsaufnahme - dargelegt, die sich mit dem Aspekt des Umgangs mit und den Sichtweisen von kulturellen Kontexten in der Schule auseinandersetzt.

2.1 Interkulturalität und Pädagogik

Angesichts der Fülle von Begriffen, die sich im deutschsprachigen Raum mit der Thematik der Interkulturalität in der Schule beschäftigen, wie zum Beispiel Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelle Erziehung oder Interkulturelle Bildung, wird in dieser Arbeit nur auf die Interkulturelle Pädagogik eingegangen, zumal allein diese Begrifflichkeit in unterschiedlichen Regionen in Europa divers interpretiert wird (vgl. Furch 2009:40). Es kommt darauf an, ob der Begriff aus soziologischer, psychologischer, ökonomischer, historischer, pädagogischer, ethnologischer oder einer anderen Perspektive aus betrachtet wird (vgl. ebd. 40; vgl. Auernheimer 1995:2f). Sie alle teilen jedoch ein gemeinsames Ansinnen: das gemeinsame Lernen von und über andere Kulturen mit dem Ziel des Erwerbs der Interkulturellen Kompetenz im Sinne eines Aufeinanderzugehens, der Toleranz, des Verständnisses, der Akzeptanz sowie des Abbaus von Vorurteilen und

Ängsten. Auf den viel diskutierten Kulturbegriff wird in Abschnitt 4.2 Interkulturelles Lernen nochmals ausdrücklich eingegangen, weil er viele Fragen aufwirft und dadurch Verwirrung schafft. Da die Globalisierung, die Mobilität der Menschen, die neuen Medien und vieles mehr zu einem intensiveren Kontakt führen und die Wahrnehmung von Diversität zum Ausdruck bringen (vgl. Gogolin 2007:96ff), wird Interkulturelle Pädagogik häufig als Lösungsweg propagiert, um vor allem Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen der heutigen vielfältigen Gesellschaft vorzubereiten.

Während in den 1980er Jahren noch führende Denkfabriken wie z.B. der *Club of Rome* davon überzeugt waren, dass Pädagogik ein Schlüssel zur Weltverbesserung sei, zweifelt die Erziehungswissenschaft seit Anfang der 1990er Jahre an der Annahme, *„ob sich Bildung als Instrument zur Bekämpfung von politischen Fehlentwicklungen eignet. Es hat die Einsicht genommen, dass Bildung konstruktive und destruktive Wirkungen haben kann.“* (Hartmeyer 2007:9) Hartmeyer hebt hervor, dass das Sich-Einbringen als Lehrperson nie ohne Betroffenheit geschieht. Da nun die Inhalte beim Globalen und Interkulturellen Lernen insbesondere normativ geprägte Anliegen (raum-, kultur- und zeitspezifisch bestimmt) sind, sollte mit der nötigen kritischen Distanz eine größere Selbstbeschränkung im Lernprozess stattfinden (vgl. ebd.). Zudem können eintrichternde Belehrungen und vordefinierte Ergebnisse keine unmittelbaren Veränderungen hervorrufen.

„Es sollte darum gehen, in Lernprozessen Widersprüche herauszuarbeiten und anzuerkennen, Vorbestimmtheit zu hinterfragen und zu überwinden und Entwicklung und Entfaltung zuzulassen. Ein Maximum an methodischer Vielfalt in den Lernverfahren kann dies ermöglichen. [...] Gerade angesichts der komplexen globalen Zusammenhänge sind wir gefordert, unser Denken, Fühlen und Handeln immer wieder kritisch zu reflektieren und aufkeimende wie wachsende Unsicherheiten aushalten zu lernen.“ (Hartmeyer 2007:10)

Parallel zu der weltweiten Angleichung der unterschiedlichen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Systeme erhält die Bildung eine immer deutlichere Normierung, wie zum Beispiel durch die PISA-Testung, die nicht mehr an die konkreten Erfahrungen der SchülerInnen anschließt und dadurch das Bestreben, eigene Wege zu suchen, vermindert. Deshalb plädiert Nipkow dafür, dass sich die Pädagogik dem widersetzen soll, indem sie in Bildungsprozessen ein Lernumfeld schafft, das dem Genannten entgegenwirken sollte (vgl. Nipkow 2006 in Hartmeyer 2007:9).

Hierzu eine Definition zur Interkulturellen Pädagogik des Interkulturellen Zentrums, einer Institution, die seit über 20 Jahren im Bereich der interkulturellen Schulung tätig ist:

"Ziel einer interkulturellen Pädagogik ist die Vermittlung von Erkenntnissen, die Bestärkung von Motivationen und die Ermutigung zu Handlungsformen, die die Menschen befähigen, ihre Grundrechte wahrzunehmen und an der Gestaltung demokratischer pluralistischer Gesellschaften aktiv mitzuwirken. Der Wandel gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen macht eine verständigungsorientierte Begegnung mit anderen Kulturen und Lebensformen notwendig. Interkulturelle Pädagogik sieht in der kulturellen Vielfalt eine Bereicherung des individuellen Menschseins und tritt für ein friedliches Miteinander ein. Sie will Gemeinsamkeiten und Widersprüche zum eigenen kulturellen Orientierungssystem bewusst machen, indem sie Menschen anregt, sich mit anderen Formen der Wahrnehmung und des Denkens, unterschiedlichen Wertvorstellungen und Handlungsformen auseinanderzusetzen und diese verstehen zu lernen mit dem Ziel, dass Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft einander mit Respekt und Anerkennung begegnen. In diesem Sinne wendet sich interkulturelle Pädagogik ausdrücklich gegen alle Formen von Gewalt und Ausgrenzung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus." (Interkulturelles Zentrum 2017)

In der Praxis bedeutet dies, dass in der Schule in allen Fächern gesellschaftliche Themen und Zusammenhänge aufgegriffen werden sollen, die die kulturelle Vielfalt als Bereicherung sehen, auf die Wahrung der Menschenrechte achten und antidiskriminierend wirken sollen. Gute Umsetzungen bieten hierfür Schulpartnerschaften, die beispielsweise von Organisationen, wie dem Interkulturellen Zentrum oder vom Verein Südwind, unterstützt werden (siehe Abschnitt 5.3 Wichtige Organisationen und Netzwerke).

2.2 Von der „Ausländerpädagogik“ zur Interkulturellen Pädagogik

Der Begriff der „Ausländerpädagogik“ entstand zu Beginn der 1970er Jahre als Reaktion auf politische Versäumnisse. Die Anwerbung von Migranten und später auch Migrantinnen, die meist allein kamen, basierten auf ökonomischen Überlegungen und Notwendigkeiten. In der Folge reagierte die Schule während dieser Zeit nicht auf die gesellschaftliche Veränderung. Die geringe Zahl an schulpflichtigen „Gastarbeiterkindern“ fiel nicht ins Gewicht, weshalb für die Bildungspolitik kein Anlass bestand, pädagogisch oder integrativ etwas zu verändern (vgl. Gomolla 2009:27; vgl. Auernheimer 1995:5f). Dementsprechend wurde in den 1970er Jahren eine kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik für angebracht gehalten. Hierbei stand die „Defizit-Pädagogik“ im Vordergrund, die den Abbau von Mängeln (vordergründig soziokulturelle und sprachliche)

und gleichzeitig die Anpassung an die gleichaltrigen österreichischen Jugendlichen zum Inhalt hatte (vgl. ebd. 5ff; vgl. Gogolin 1998:489). Dies war laut Auernheimer ein reiner Eingliederungsprozess, der das Erlernen von Fertigkeiten wie der Sprache und einer Rolle zum Gegenstand hatte (vgl. Auernheimer 1995:88f). Furch spricht von einer *„Umorganisation des Selbstbildes und der Grundwerte und das Maß der Übereinstimmung der Rollenerwartungen von Herkunfts- und Fremdgruppe“* (Furch 2009:21).

Am Anfang der 1970er Jahre wurden im deutschsprachigen Raum zahlreiche Schulversuche mit Integrationsklassen durchgeführt, die teilweise mit dem Ziel ausgeweitet wurden, dass ein Großteil der Kinder mit „Förderbedarf“ separat in Sonderschulen (vgl. Gomolla 2009:27) oder in einer „Bunten Klasse“ unterrichtet wurde. Diese Entwicklung lief auf eine gewisse Ghettoisierung hinaus (vgl. Ekssir-Monfared 2002:64), da die Klassen nur von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache besucht wurden. 1973 gründete das Bundesministerium für Unterricht und Kunst eine Informations- und Koordinationsstelle für die schulischen Belange der „Gastarbeiterkinder.“ Aus dieser Stelle entstand in den frühen 1990er Jahren das Referat für Interkulturelles Lernen (vgl. ebd. 64). Zwei Jahre später (1975) wurde der „Muttersprachliche Zusatzunterricht“ an österreichischen Schulen angeboten, der außerhalb des Regelunterrichts stattfand und vor allem der Vorbereitung auf eine mögliche Rückkehr der Kinder in die Herkunftsländer ihrer Eltern diente, um dadurch den Verlust der kulturellen Identität zu vermeiden (vgl. ebd. 64; vgl. Gomolla 2009:27f).

In den 1980er Jahren fand einerseits ein rasanter Anstieg der SchülerInnenzahl mit anderen Erstsprachen als Deutsch statt, andererseits kam es zur Kritik an der „Ausländerpädagogik.“ Auernheimer beobachtete *„als Reflex auf die gesellschaftliche Entwicklung“* ein Umdenken. Langfristig kam es im deutschsprachigen Raum zu einem Übergang von einem „Gastarbeiter“- zu einem Einwanderungsland, welche das damalige Bundesministerium für Unterricht und Kunst und auch die Migrationsforschung zum Anlass nahmen, sich stärker mit der Thematik auseinanderzusetzen und nach pädagogischen Konzepten zu suchen (vgl. Auernheimer 1995:8f; vgl. Ekssir-Monfared 2002:64). Es wurde eine Reformierung des Status von MigrantInnenkindern vorgenommen. Sie wurden als „außerordentliche SchülerInnen“ geführt, wenn sie aufgrund einer anderen Erstsprache als Deutsch dem Unterrichtsstoff nicht folgen konnten (vgl. ebd. 64). Dies bedeutet, dass im Falle einer Schulpflicht die SchülerInnen,

die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne weiteres folgen können, für eine Dauer von 12 Monaten (plus einer Verlängerung von weiteren 12 Monaten) als außerordentliche SchülerInnen geführt werden und auch in die nächste Schulstufe aufsteigen können. Bei nicht schulpflichtigen Kindern und bei Besuch einer Berufsbildenden Schule, gibt es keine zeitliche Begrenzung - der Beibehalt des Status obliegt somit der Schulleitung (vgl. ebd.). Neben der schulischen Frage bekam die berufliche Bildung eine wichtige Bedeutung. Als Reaktion wurde ein verschärftes Augenmerk auf die Berufsvorbereitung und –ausbildung ausländischer Jugendlicher gerichtet. Dieses betraf nicht nur das formale Bildungswesen, sondern auch außerschulische pädagogische Arbeitsfelder, welche in der Jugend- und Sozialarbeit sichtbar wurden (vgl. Auernheimer 1995:8f). Durch diese Kriterien erhielten die PädagogInnen neue Anregungen und eine Neuorientierung hinsichtlich des pädagogischen Zugangs, welche zum einen das Motiv der kulturellen Begegnung und Bereicherung war und zum anderen vermehrt aus dem Beweggrund der Konfliktbewältigung entstand (vgl. ebd. 9). Dieses sind ebenso in der Gegenwart Beweggründe, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen (siehe Empirischer Teil - Kapitel 6).

Das Bildungsministerium informierte 1987 alle Allgemeinbildenden und Berufsbildenden Höheren Schulen in einem Erlass über einen Arbeitsbehelf für den Projektunterricht zum Interkulturellen Lernen, in der Form eines internationalen Austauschprogrammes für Interkulturelles Lernen (vgl. Hartmeyer 2007:52). Auf die Flüchtlingswelle aus dem ehemaligen Jugoslawien zu Beginn der 1990er Jahre reagierten die Pädagogischen Akademien und Fortbildungseinrichtungen für Lehrende mit entsprechenden Lehrveranstaltungen, die jedoch auf rein freiwilliger Basis angeboten wurden. Im empirischen Teil der Arbeit wird auf den Sachverhalt der Freiwilligkeit deutlicher eingegangen. Angesichts dieses Handlungsbedarfs folgte im Jahr 1991 der Erlass zum Interkulturellen Lernen als Unterrichtsprinzip (siehe Abschnitte 4.2 Interkulturelles Lernen), der sich an Pflichtschulen sowie an die Allgemeinbildenden Schulen richtete (vgl. Ekssir-Monfared 2002:65). Der große Unterschied bestand darin, dass sich vier Jahre später der Erlass des Interkulturellen Lernens inhaltlich dahin geändert hatte, dass die Sichtweise eine andere war, – ein Wechsel vom „Dort“ zum „Hier.“ Einerseits haben durch die multikulturelle Situation in vielen österreichischen Schulen die österreichischen SchülerInnen keine Kontakte mehr mit dem „Dort“, sondern die Beziehung und der

Umgang mit dem „Hier“ stehen im Mittelpunkt. Andererseits hebt der Erlass von 1991, während 1987 der Projektunterricht als *die* methodische Umsetzung galt, die Bedeutung von Selbsterfahrung und Reflexion hervor, um Vorurteilen entgegenzuwirken (vgl. Hartmeyer 2007:54). Bedeutsam ist hier auch die Tatsache, dass nun Interkulturelles Lernen auch vermehrt ausländische Kinder mit einbezog und mit ihnen und nicht nur über sie gesprochen wurde (vgl. ebd.; vgl. Auernheimer 1995:10).

In der Interkulturellen Pädagogik ist ein zentraler Ansatzpunkt, die Pluralität zu thematisieren, um den Menschen im Einwanderungsland zu helfen, diese Heterogenität in der Gesellschaft als Normalfall anzusehen. Die Reduktion komplexer Verhältnisse auf einfache Wahrheiten mit paarweisen Gegensätzen wie „gut“ und „böse“, „selbst“ und „fremd“, „wir“ und „die anderen“ darzustellen dient als Hoffnungsträger für Menschen in einer Einwanderungsgesellschaft, das Unbestimmte, das „Fremde“ zu besiegen, indem es entweder eingepasst oder ausgegrenzt wird (vgl. Gogolin 1998:490f). Diese Maßnahmen sind aus pädagogischer Sicht eher hinderlich als förderlich und Auernheimer plädierte bereits in den 1990er Jahren in seinem Buch „Einführung in die Interkulturelle Erziehung“ (1995) für die Wichtigkeit, interkultureller Erziehung den Ausnahmecharakter zu nehmen und sich auf strukturelle Gemeinsamkeiten zu besinnen (vgl. ebd. 35; vgl. Furch 2009:41). In der Folge gab es seit 1995 in der Pädagogik einen Trend hin zur Interkulturellen Pädagogik, die nicht mehr von einer homogenen Kultur in einer Mehrheitsgesellschaft ausgeht, sondern von einer multikulturellen Kultur.

2.3 Zusammenfassung

Die Schule hat mit pädagogischen Konzepten auf die gesellschaftliche Entwicklung reagiert und sich im Laufe der Zeit gewandelt. Gemäß dem in diesem Kapitel zugrunde gelegten historischen Überblick über die Veränderung von Unterricht in heterogenen Klassen gehört dazu sowohl die Änderung der Perspektive, dass die Beziehung und der Umgang mit dem „Hier“ und dem „Dort“ reflektiert wurde, als auch die Reform der methodischen Umsetzung. Die Interkulturelle Pädagogik fordert, vermehrt kulturelle Kontexte in den Unterricht miteinzubeziehen sowie in allen Fächern gesellschaftliche Themen und Zusammenhänge aufzugreifen, welche die kulturelle Vielfalt als Bereicherung sehen. Die Bedeutung von Selbsterfahrung und kritischer Reflexion wird hervorgehoben, um Vorurteilen entgegenzuwirken.

3 Schule in der Weltgesellschaft

Dieser Bereich der Arbeit befasst sich sowohl mit der Schule als Institution, in der gemeinsames Lernen stattfinden soll, sowie mit den rechtlichen Rahmenbedingungen für Globales Lernen und Interkulturelles Lernen an Berufsbildenden Schulen.

3.1 Schule als Institution im sozialen Wandel

Die Institution Schule sei, wie Lang-Wojtasik es ausdrückt, eine gesellschaftliche Einrichtung aus der Perspektive der Gesamtgesellschaft, die mit Werten und Wissensbeständen tagtäglich konfrontiert ist. Sie ist einerseits gekennzeichnet von spezifischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und kulturellen Prägungen, die Verbindungen zwischen der Institution Schule und schulexternen gesellschaftlichen Bereichen schaffen soll. Andererseits kann sie aber als soziales System, als „Erziehungssystem der Gesellschaft“ beschrieben werden, wobei das „Verhältnis von Mensch, Erziehung und Gesellschaft“ im Mittelpunkt stehen soll (vgl. Lang-Wojtasik 2008:131f).

Schule bewegt sich demnach in ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Begeben- und Gegebenheiten, und daher ist es wichtig und unvermeidlich, gesellschaftliche Orientierung und Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt des Lehrens und Lernens zu stellen. Die Schnelllebigkeit der heutigen Zeit, der sich laufend verändernde Raumbezug, das „gefährliche“ Halbwissen und Ungewissheit aufgrund der unplanbaren Zukunft aushalten zu lernen und Vertrautes sowie Fremdes gleichwertig zu würdigen sind zentrale Lernherausforderungen (vgl. ebd. 132). Mittels Kompetenzen mit Nachhaltigkeitscharakter, die das Individuum in seiner Persönlichkeit stärken, sind diese Herausforderungen leichter zu bewältigen (vgl. ebd.). Für Lang-Wojtasik ist die Schule ein räumlich, sachlich, zeitlich und sozial geschützter Bereich, in dem eine dosierte lern- und bildungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Variationsreichtum in der Weltgesellschaft stattfinden kann und deshalb ein grundsätzliches Scheitern wegen Unüberschaubarkeit nicht zu befürchten ist (vgl. ebd. 132ff; vgl. Lang-Wojtasik 2014:6). In vielerlei Hinsicht ist dies zutreffend, da in der Schule sowohl die Persönlichkeit der Jugendlichen geformt und gefestigt wird als auch gesellschaftliche Verhältnisse abgebildet werden, um vorhandene und zukünftige Werte und Strukturen einer Gesellschaft erkennen und verstehen zu lernen. Die Fortführung und Weiterentwicklung dieser Werte

und Strukturen ist wesentlich von Bemühungen, Fähigkeiten und dem Einsatz der Lehrenden und Lernenden abhängig (vgl. Lang-Wojtasik 2014:6). Es kommen jedoch nicht alle jungen Menschen mit dem System Schule zu Recht und brechen ihre Schullaufbahn ab.

Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht darin, jungen Menschen eine zukunftsoffene Orientierung in einer globalisierten Welt zu ermöglichen, sie zu befähigen, komplexe Vorgänge zu verstehen und diese kritisch zu reflektieren. Durch die Globalisierung und die zunehmend verflochtene Weltgesellschaft werden pädagogisches Denken und Handeln vor neue Herausforderungen gestellt, aufgrund dessen findet laut dem Bundesministerium für Bildung Globales Lernen zunehmend Berücksichtigung im österreichischen Bildungssystem und in der schulischen Praxis (vgl. BMBWF (b) 2017). Aktuelle bildungspolitische Vorhaben wie ökonomische, soziale, politische, ökologische und kulturelle Entwicklungen rücken hierbei in den Mittelpunkt und sollen als gestaltbare Prozesse wahrgenommen werden, die das Mitwirken und die Mitverantwortung in der Weltgesellschaft erkennen lassen sollen (vgl. Bertels / Bussmann 2013:35f; Maurič 2016:31). Für diese Art von Lernen steht Bewusstseinsbildung im Vordergrund. Demzufolge sollen sich SchülerInnen und Lehrende der eigenen Identität bewusst werden und insbesondere die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erlernen, welche ebenso für lebenslanges Lernen förderlich und anwendbar sein kann (vgl. Bertels / Bussmann 2013:35).

Wie geht jede/r einzelne SchülerIn - aber auch jede/r Lehrende - aufgrund unterschiedlicher Lern-, Lebenserfahrungen und Wissensständen mit den täglichen globalen Anforderungen um? Die Institution Schule soll auf diese Frage reagieren und ein Konzept darlegen, um die SchülerInnen vorzubereiten. Angesichts dessen geht es in den Berufsbildenden Schulen längst nicht mehr lediglich um die Vorbereitung auf die Arbeitswelt, sondern vielmehr um Persönlichkeitsbildung, da die Erziehung zu mündigen, verantwortungsbewussten und mitgestaltungsfähigen WeltbürgerInnen im Zeitalter der Globalisierung gefördert werden sollte (vgl. Maurič 2016:24; vgl. Forghani 2004:1). Diesbezüglich folgend ein Beispiel der Bildungsziele von Kaufmännischen Berufsbildenden Schulen, die in Cluster eingeteilt werden, mit der Bezeichnung des Clusters Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (Lehrplan Handelsschule 2015).

- können das eigene Verhalten richtig einschätzen, ihren Handlungsspielraum erweitern und ihre individuellen, subjektiven Handlungen auf eine gemeinschaftliche Orientierung hin ausrichten,
- können mit anderen Menschen in Beziehung treten, kommunizieren und gemeinsame Zielsetzungen bewältigen,
- können unterschiedliche Rollen in Gruppen einnehmen sowie in aufgabenorientierten Teams mitarbeiten, [...]
- verfügen über Handlungskompetenz, welche durch lösungsorientiertes Lernen in der Schule, durch Erfahrungen aus der beruflichen Praxis sowie im gesellschaftlichen Umfeld der Schule erreicht wurde,
- erkennen die Bedeutung des lebenslangen Lernens und sind bereit, sich laufend weiterzubilden,
- können eine Gemeinschaft mitgestalten, Verantwortung für sich und andere übernehmen und gesellschaftliche Vielfalt respektieren,
- verfügen über Kenntnisse demokratischer Prozesse in der Gruppe, in der Schule und in der Gesellschaft, [...]
- setzen sich mit Weltanschauungen, Religionen und anderen Kulturen auseinander und begegnen Andersdenkenden respektvoll.

Durch die Einführung des Clusters Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung wird die Relevanz des Themas zumindest belegt und anerkannt, es werden Handlungsorientierung, Handelskompetenzen, die lösungsorientiert sein sollen, lebenslanges Lernen etc. benannt. Jedoch inwieweit gelingt die Umsetzung? (siehe Empirischer Teil - Kapitel 6).

3.2 Gesetzliche Grundlagen

Im folgenden Abschnitt werden die gesetzlichen Grundlagen für Globales Lernen und Interkulturelles Lernen an Berufsbildenden Schulen (BMS und BHS) mit Bezug auf Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) behandelt. Diese sind im Schulorganisationsgesetz sowie in den Lehrplänen festgelegt.

3.2.1 Das Schulorganisationsgesetz

Das Schulorganisationsgesetz ist ein Bundesgesetz und gilt für allgemeinbildende und berufsbildende Pflichtschulen, mittlere und höhere Schulen mit Ausnahme von land- und forstwirtschaftlichen Schulen. Es gilt für das Schulwesen „vom Kindergarten bis zur Hochschule“ und enthält gesetzliche Regelungen bezüglich der Schulpflicht, der Unentgeltlichkeit des Schulbesuches und des Religionsunterrichts, sowie Bestimmungen

zum berufsbildenden Schulwesen und zur Ausbildung von LehrerInnen (vgl. Schulorganisationsgesetz 2018). Für das Globale Lernen und Interkulturelle Lernen ist §2 des Schulorganisationsgesetzes grundlegend, da in diesem Paragraph implizit die Notwendigkeit sozialer und interkultureller Kompetenz artikuliert wird und die SchülerInnen zur Handlungsfähigkeit und Offenheit angehalten werden (vgl. ebd.).

§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

„(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“

„Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (Schulorganisationsgesetz 2018)

Die Schule hat im Sinne des §2 des Schulorganisationsgesetzes an der Entwicklung der jungen Menschen für den Erwerb von Wissen und von Kompetenzen sowie der Vermittlung von Werten zu sorgen. Hierzu ist die Bereitschaft zu selbstständigem Denken und kritischer Reflexion anzuregen und zu fördern. Die SchülerInnen sollen in ihrem Entwicklungsprozess im Sinne einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung unterstützt werden. Aus diesem Paragraph des Schulorganisationsgesetzes geht eindeutig - und dies gilt für jeglichen Schultyp - die Forderung nach einer aufgeschlossenen Haltung und einer Anteilnahme am Weltgeschehen hervor. Es finden sich jedoch Passagen und Formulierungen, die kritisch zu hinterfragen sind, um nicht ein ethnozentrisches Weltbild zu vermitteln. Demzufolge sollten die Curricula und Lehrpläne aller Fächer einer kritischen Analyse unterzogen werden, damit ein verborgenes ethnozentrisches Selbstverständnis aufgedeckt werden kann, wodurch in weiterer Folge, um ein Beispiel zu nennen, die monolinguale Situation aufgebrochen werden kann (vgl. Gogolin 1998:490f). In der Interkulturellen Pädagogik ist ein zentraler Ansatzpunkt, die Pluralität zu thematisieren. Österreich ist ein Einwanderungsland, es kann nicht von einer homogenen Gesellschaft

gesprochen werden. In der österreichischen Gesellschaft ist Homogenität keinesfalls der Normalfall, und dass, laut Gogolin, das „Fremde“ entweder eingepasst oder ausgegrenzt wird, ist aus pädagogischer Sicht vielmehr fragwürdig als dazu dienlich, dass Menschen in veränderlichen Verhältnissen handlungsfähig sind und bleiben (vgl. ebd.). Globales und Interkulturelles Lernen können und sollen durch ihre Inhalte (siehe Abschnitte 4.1 Bildungsanliegen Globales Lernen und 4.2 Interkulturelles Lernen) Bezug nehmen, vorhandene Strukturen veranschaulichen und einem möglichen Ethnozentrismus entgegenhalten.

3.2.2 Der Lehrplan

Der österreichische Lehrplan ist ein Rahmenlehrplan, der an örtliche Erfordernisse sowie Schulkooperationen angemessen erlassen wird und durch Einheitlichkeit aber auch Freiräume gekennzeichnet ist. Er gliedert sich in das allgemeine Bildungsziel, allgemeine didaktische Grundsätze, Schul- und Unterrichtsplanung, Stundentafeln und Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände und dient vor allem als Grundlage für die Konkretisierung des Erziehungsauftrags der Schule sowie der Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und methodischer Hinsicht. Die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände der Oberstufe enthalten im Rahmen der Bildungs- und Lehraufgabe zusätzlich Beiträge zu den Bildungsbereichen (vgl. Lehrplan AHS 2017; vgl. Lehrplan Handelsakademie 2015), dennoch gibt der Rahmenlehrplan laut Maurič Richtlinien vor, die teilweise noch durch national ausgerichtete Bildung geprägt sind. Es gilt, die Zielsetzung neu zu formulieren, welche der Bildung eines/einer nationalen Staatsbürgers/Staatsbürgerin hin zu einem/r *Global Citizen* reicht (vgl. Maurič 2016:57). Durch Globales und Interkulturelles Lernen werden diese Grenzen geweitet, nationale Strukturen werden durch weltoffene Anschauungen ersetzt und ergänzt und das Nationale wird im Blickwinkel des Internationalen betrachtet.

Die Ausbildung an Berufsbildenden Schulen (Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen) orientiert sich an den Zielen der Beschäftigungsfähigkeit und bei Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) zudem an der Studierfähigkeit. Darüber hinaus stehen in Berufsbildenden Schulen, je nach Schwerpunktsetzung des Zweiges, ein umfangreiches und vernetztes wirtschaftliches, touristisches, sozialpädagogisches, gewerbliches oder technisches Wissen sowie deren praktische Erfahrungen im

Mittelpunkt. Durch diese Schwerpunktsetzung auf die berufliche Orientierung scheinen globale und interkulturelle Inhalte als nicht dermaßen wichtig erachtet zu werden.

Bislang werden an Berufsbildenden Schulen sowohl im allgemeinen Bildungsziel als auch in den allgemein didaktischen Grundsätzen weder Globales Lernen noch Interkulturelles Lernen explizit erwähnt, allerdings gibt es in jeglicher Art von berufsbildenden Schulen (HAS / HAK, HUM, HTL etc.) aufgelistete Kompetenzen, die durch die Grundprinzipien des Bildungsanliegens Globales Lernen oder des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen gezielt erworben werden sollen (vgl. Forghani-Arani / Hartmeyer 2008:23; vgl. Berufsbildende Schulen 2017). In diesem Sinne werden die SchülerInnen angehalten, eine aktive und verantwortungsbewusste Rolle in der Gesellschaft einzunehmen, Verantwortung zu übernehmen, sich mit Religionen, Kulturen und Weltanschauungen sowie mit Sinnfragen und mit ethischen und moralischen Werten auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Zusätzlich werden Kompetenzen der Handlungsfähigkeit unter Beachtung ökonomischer, ökologischer und sozialer Gesichtspunkte dezidiert genannt, sowie auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens verwiesen. Sozial verantwortlich und lösungsorientiert agieren sowie Einfühlungsvermögen, Wertschätzung, Toleranz und Motivationsfähigkeit sind Schlagworte, die durchaus in den Lehrplänen enthalten sind. Beispielsweise erfährt eine HTL gegenwärtig eine Veränderung in der Zusammensetzung der Schülerschaft, da sich immer mehr Mädchen für eine technische Ausbildung entscheiden und folglich z.B. der Aspekt Gender eine wichtigere Dimension darstellt. Dies schlägt sich im Lehrplan nieder, welcher Akzeptanz, Wertschätzung sowie die Chancengleichheit aller Auszubildenden in ihrer Schullaufbahn betont (vgl. Berufsbildende Schulen 2017).

In der Handelsakademie werden Bildungsziele in Form von Clustern zusammengefasst, wobei sich das Cluster Gesellschaft und Kultur am ehesten am Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen oder dem Bildungsanliegen des Globalen Lernens orientiert. In diesem Cluster wird auf den

„Aufbau einer ganzheitlichen Ausbildung fokussiert, durch die das Reflektieren von Zusammenhängen politischer, wirtschaftlicher und kultureller Veränderungsprozesse sowie auch ein umfassendes Demokratieverständnis gefördert wird. Die Schülerinnen und Schüler können aktuelle Themen der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft, Kultur kritisch reflektieren, kontroverse Positionen analysieren und ideologischen Positionen zuordnen, fremde Kulturen und Lebensweisen verstehen und auf Übereinstimmungen mit

demokratisch-humanistischen Werten prüfen sowie ihre individuelle Lebenssituation in Bezug auf Gesellschaft und Politik reflektieren.“ (Lehrplan Handelsakademie 2015)

Die Ausbildungen der SchülerInnen orientieren sich insgesamt an den Zielen der aktiven Teilnahme an der Gesellschaft - *Active Citizenship*, an der Beschäftigungsfähigkeit - *Employability* und an unternehmerischem Denken und Handeln - *Entrepreneurship* sowie der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Zudem werden das Reflektieren über die Zusammenhänge politischer, wirtschaftlicher und kultureller Veränderungsprozesse und zusätzlich ein umfassendes Demokratieverständnis gefördert (vgl. ebd.).

Bei einem Vergleich der Lehrpläne Allgemeinbildender Höherer Schulen (AHS) und Berufsbildender Schulen wird ersichtlich, dass in der AHS die Inhalte und Ziele von Globalem Lernen und Interkulturellem Lernen in vielerlei Hinsicht stärker artikuliert sind und dadurch ein leichter umsetzbarer Rahmen vorgegeben ist. Die in den Lehrplänen der AHS aufgelisteten Kompetenzen können demgemäß durch die Grundprinzipien des Globalen Lernens und des Interkulturellen Lernens gezielter gefördert werden (vgl. Forghani-Arani / Hartmeyer 2008:23). Etwa ist unter den Leitvorstellungen im allgemeinen Bildungsziel der AHS ein Absatz zu finden, der explizit auf interkulturelle Relevanz Bezug nimmt, weiters ist in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen ein Punkt enthalten, der sich ausschließlich mit Diversität und Inklusion sowie Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit beschäftigt (vgl. Lehrplan AHS 2017). Im Gegensatz zu den Voraussetzungen in den Allgemein Höheren Schulen können Globales und Interkulturelles Lernen in der Berufsbildenden Schulen als Querschnittsmaterie aufgefasst werden, die auf mehrere Bereiche durch gestreute Themen aufgeteilt sind.

3.2.3 Leitvorstellungen

Der Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Demographie, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht. Aus den Folgen und im Zusammenhang mit der Globalisierung der Wirtschaft, vielfältigen Krisenerscheinungen und Konfliktregionen sowie damit einhergehenden Migrationsbewegungen resultieren verstärkte Herausforderungen in den Bereichen sozialer Zusammenhalt, Verteilungsgerechtigkeit, interkulturelle Begegnungen und Geschlechtergleichstellung. Aus den genannten Gründen kommt der Auseinandersetzung mit der lokalen, gesamtösterreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit

besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt, gegenseitige Achtung und Diskursfähigkeit unter Bezugnahme auf die individuellen Grundrechte sind wichtige Erziehungsziele im Rahmen des Interkulturellen Lernens (vgl. Lehrplan AHS 2017). Wenn SchülerInnen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – z.B. verschiedenen Erstsprachen oder Religionszugehörigkeiten - gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache auch auf die vorurteilsfreie Begegnung auf Grundlage einer offenen und respektvollen Auseinandersetzung – vor allem mit allfälligen Konfliktthemen – im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu richten (vgl. ebd.).

„Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern.“ (Allgemeines Bildungsziel 2012:2)

In dieser Textstelle wird eine eindeutige Aufforderung erkennbar, sowohl Wissen als auch Werte zu vermitteln sowie die SchülerInnen zum kritischen Denken anzuhalten und eine positiv orientierte Lebensgestaltung zu verfolgen. Die Inhalte und Ziele des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen sind deutlich festzustellen. Für das Schuljahr 2014/15 wurde ein Großteil der Lehrpläne der Berufsbildenden Schulen neu erstellt. Im Vergleich zu den auslaufenden Lehrplänen der Berufsbildenden Schulen ist durch die neu formulierten Ziele zu erkennen, dass Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenzen mehr in den Vordergrund gerückt sind. Handlungskompetenzen, die durch lösungsorientiertes Lernen erworben werden sollen und das gemeinsame Erreichen von Zielen und das Mitgestalten der Gemeinschaft sind ab diesem Zeitpunkt explizit genannt.

3.3 Zusammenfassung

Der Institution Schule kommt die Aufgabe zu, SchülerInnen eine zukunftsoffene Orientierung in einer globalisierten Welt zu ermöglichen. Infolgedessen geht es, bezogen auf Berufsbildende Schulen, nicht mehr lediglich um die Vorbereitung auf die Arbeitswelt, sondern ebenso um Persönlichkeitsbildung. Dies wird, wie in Abschnitt 3.2 angeführt, zum einen durch das Schulorganisationsgesetz festgelegt, dessen Weisung lautet, für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen sowie die Vermittlung von sozialen Werten zu sorgen und die SchülerInnen dadurch zu Handlungsfähigkeit und Offenheit anzuleiten.

Zum anderen wird durch die neu erstellten Lehrpläne für Berufsbildende Schulen implizit in oder über Begrifflichkeiten wie lösungs- und handlungsorientiertes Lernen, Gemeinschaft mitgestalten, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, Konzepten wie dem Globalen und Interkulturellen Lernen mehr Platz eingeräumt. Nichtsdestotrotz können Globales und Interkulturelles Lernen in den Berufsbildenden Schulen, im Unterschied zu den Voraussetzungen an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen, jedoch nur als Querschnittsthemen verstanden werden, die auf mehrere Bereiche durch übergreifende Themen aufgeteilt sind.

4 Globales Lernen und Interkulturelles Lernen im formalen österreichischen Bildungssektor

In diesem Teil der Arbeit wird auf das Bildungsanliegen Globales Lernen, welches eine gewisse Dach- bzw. Schirmfunktion besitzt, da es sich aus unterschiedlichen pädagogischen Fachbereichen heraus entwickelt hat, sowie auf das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen eingegangen. Beide pädagogischen Konzepte sind durch ihre Entstehungsgeschichte eng miteinander verflochten, ergänzen einander durch unterschiedliche Aspekte und sind deshalb wichtige Bestandteile in der Ausbildung beziehungsweise Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen.

4.1 Bildungsanliegen Globales Lernen

Zunächst werden durch einen historischen Überblick die verschiedenen Konzeptionen zu Globalem Lernen skizziert, wobei ein Bezug zu Österreich hergestellt wird. Zudem werden die Inhalte und Ziele erläutert sowie eine kritische Beurteilung gegeben. Globales Lernen gewinnt in Österreich an Bedeutung, nimmt aber im formalen Bildungssystem nicht den Platz ein, den es haben sollte, obgleich die Schule mit ihren Lehrenden und SchülerInnen seit geraumer Zeit die Hauptzielgruppe zahlreicher Programme und Projekte Globalen Lernens ist (vgl. Hartmeyer 2012:27,63; vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009:11). Der Diskurs, pädagogisch auf die zunehmende Komplexitätssteigerung und auf die Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft zu reagieren, wird jedoch intensiver (vgl. ebd. 7; Interviews 2, 3 und 5). Die Gesellschaft geht im 21. Jahrhundert verstärkt davon aus, dass die herkömmliche Erziehung und Bildung nicht mehr in der Lage ist, *„die heranwachsende Generation mit den notwendigen Fähigkeiten und Einsichten auszustatten, die sie zur Bewältigung ihrer Aufgaben in einer globalisierten, vernetzten, komplexen, unüberschaubaren Weltgesellschaft benötigen.“* (Forghani-Arani 2005:6) Gleichermäßen stellt Seitz 2002 in seinem Buch *„Bildung in der Weltgesellschaft – gesellschaftstheoretische Grundlagen“* die Globalisierung als pädagogisches Problem dar, wirft erziehungswissenschaftliche Fragen auf und stellt die Forderung, didaktische Ansätze weiterzuentwickeln: *„Globalisierung ist zu einer Zauberformel geworden, die zur Erklärung und Begründung beliebiger Veränderungen herhalten kann – und die öffentliche Beschwörung der globalen Herausforderung konstituiert gesellschaftliche Sachzwänge, an die anzupassen sich jedermann genötigt fühlt.“* (Seitz 2002:7)

Die Globalisierung ist der Auftrag und Ausgangspunkt zu Globalem Lernen, die Argumente von Seitz (2002) sprechen, bezogen auf das formale Bildungswesen, für sich. Mit den genannten Herausforderungen bezieht sich Seitz auf die Internationalisierung der Erziehungssysteme „*Schulleistungsvergleiche wie PISA oder TIMSS sind Ausdruck einer Globalisierung des pädagogischen Diskurses*“ (Seitz 2002:17), auf die neuen Ansprüche an die Erziehung und die Tatsache, dass die Erwartungen an die Erziehung nicht mehr geleistet werden. Weiters greift er die pluralistische SchülerInnenschaft, die Verantwortung der Pädagogik, jedoch nicht als kontraproduktive Katastrophenpädagogik, sowie die Zunahme der Komplexität auf (vgl. Seitz 2002:16f) in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht (vgl. Forghani-Arani 2005:6f).

4.1.1 Von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen - ein historischer Abriss

Welche waren und sind die Beweggründe, Globales Lernen zu etablieren und in weiterer Folge im Bildungswesen zu verankern? Hierzu folgt ein Abriss der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, der Globales Lernen seinen Inhalt sowie seine Position als Schirmfunktion verdankt, da sich aus der geschichtlichen Abfolge nachvollziehen lässt, weshalb und auf welche Weise sich Globales Lernen aus unterschiedlichen pädagogischen Fachbereichen wie Politische Bildung, entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Friedenspädagogik und Interkulturelles und Interreligiöses Lernen herausgebildet hat (vgl. Hartmeyer 2007:44) und aktuell zahlreiche Schnittstellen zu diesen pädagogischen Arbeitsfeldern aufweist (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009:8).

Die konzeptionellen Wurzeln des Konzepts Globales Lernen, das Anfang der 1990er Jahre in Österreich Einzug fand, liegen in den 1960er Jahren im anglo-amerikanischen Sprachraum und sind unter dem Begriff *Global Education* bekannt. Noch bevor aber der Begriff *Global Education* geboren war, manifestierte die UNESCO 1945 wichtige Prinzipien für pädagogische Ansätze der *Global Education*, welche Aspekte wie Abhängigkeiten zwischen Völkern und die Vermittlung sozialer Verantwortung beinhalteten (vgl. Paschke 2011:20). Die 1948 von der UN-Generalversammlung verabschiedete Charta der Menschenrechte und die zahlreichen internationalen Konferenzen, die von der UNESCO ab 1949 initiiert wurden, enthielten wichtige Prinzipien, die ein Hauptanliegen aller AkteurInnen Globalen Lernens waren und sind, wie zum Beispiel das Unterstützen und

Fördern einer Bildung, welche sich an der Weltgesellschaft orientiert (vgl. Seitz 2002:366ff; vgl. Paschke 2011:20).

Hartmeyer (2007) bezieht sich in „Die Welt in Erfahrung bringen“ auf die Untersuchung zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich von Seitz und Scheunpflug (1990 – 1992). Geprägt durch den Kalten Krieg und von Nächstenliebe veranlassten Spenden für die „problematische Dritte Welt“, aufgerufene entwicklungsbezogene Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit - die katholische Kirche nahm diesbezüglich eine bedeutende Stellung ein – über „Dritte Welt“-Aktionsgruppen und Solidaritätskomitees, die einen gesellschaftlichen alternativen Lebensstil weckten zu einer *„konzeptionell wie institutionell profilierten und kontinuierlichen entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit“* (Hartmeyer 2007:40ff). Für die Bildung kam es zu einer wesentlichen Veränderung der Didaktik, denn diese verstand sich nun als kritischen Prozess mit kreativen Elementen, mit teilnahme- und handlungsorientiertem Charakter (ebd. 42f). In diese „Epoche“ gehört der Grundsatzterlass für Politische Bildung in den Schulen aus dem Jahr 1978, welcher als eine Neuorientierung für Globales Lernen, aber vor allem für das formale Schulwesen generell anzusehen ist, Politische Bildung wurde zu einem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip erklärt (vgl. ebd. 45).

Mitte der 1980er Jahre kam es zu einem Perspektivwechsel und einer Kontexterweiterung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Nicht mehr die Defizite der „Dritten Welt“ standen im Mittelpunkt, sondern ihr kultureller Reichtum. Nach der ersten Migrationswelle löste das Interkulturelle Lernen die „Ausländerpädagogik“ (siehe Abschnitt 2.2 Von der „Ausländerpädagogik“ zur Interkulturellen Pädagogik) ab. Es kam laut Hartmeyer zu einem Perspektivwechsel weg vom „Lernen über die Dritte Welt“ hin zum „Lernen von und mit der Dritten Welt.“ Internationale Gerechtigkeit und Friedensfragen, multikulturelle Gesellschaften, Umweltproblematik und Wachstumsfragen standen im Raum, und so wurde der „Eine Welt“-Begriff, welcher auf die 1940er Jahre zurückgeht, wiederentdeckt (vgl. ebd. 43). Die damals entwickelten Leitlinien wie der „Eine Welt“-Begriff, Interkulturelles Lernen, die Überwindung des eurozentristischen Mitleiddenkens sowie entwicklungsbezogenes Lernen als Bildungsprinzip war für die 1990er Jahre zutreffend (vgl. Seitz 1992:26 in Hartmeyer 2007:44).

Für die Einführung Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum war vor allem die Arbeit des Schweizer Forums Schule für Eine Welt ausschlaggebend und richtungsweisend. Es führte den Diskurs über Globales Lernen, dessen Ursprung in einer Studie von Lee Anderson 1979 liegt, in Europa ein und entwickelte 1985 einen Lernzielkatalog mit Lernzielen für die Welt, welche von Klaus Seitz und Annette Scheunpflug in Österreich aufgegriffen und verbreitet wurden (vgl. Hartmeyer / Wegimont 2016:28; vgl. Seitz 2002:366ff). Das Schweizer Forum Schule für Eine Welt verfolgte eine Bildung, deren Ziele auf den UN-Menschenrechten basieren, um die SchülerInnen zu verantwortungsbewussten Menschen in einer Weltgesellschaft anzuleiten, indem sie ihren Bildungshorizont erweitern, reflektieren und eine Verbindung von lokal und global schaffen (vgl. Hartmeyer / Wegimont 2016:28; vgl. Forum Schule 1996:20ff;). Der „Eine Welt“-Begriff ist eine Aufforderung an die Jugendlichen, *„den eigenen Lebens- und Konsumstil zu überdenken, die Ansprüche neu zu definieren und sich mit den Wertvorstellungen anderer auseinanderzusetzen.“* (ebd. 12) Bildung spielt hierbei eine Schlüsselrolle in der globalen Gesellschaft und es werden Anregungen bei der Umsetzung in Bildungsstrukturen, Lehrplänen, im Hinblick auf Lehrmittel und bei der Aus- und Fortbildung gegeben. Hervorzuheben ist vor allem die beschriebene Relevanz der Schule, durch Bildung den negativen Auswirkungen der Globalisierung entgegenzuwirken (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005:470). Mit vier Leitzielen, die sich auf Globalisation, Kultur und Kommunikation, Ökonomie und Ökologie sowie Politik beziehen, werden die Herausforderungen der Globalisierung aufgezeigt (vgl. Forum Schule 1996:3ff, 20f).

Die Wichtigkeit von Bildung wurde seit den 1990er Jahren auf zahlreichen Weltkonferenzen und -gipfeln der Vereinten Nationen bekräftigt, wobei 2002 in Maastricht der erste gesamteuropäische Kongress zu Globalem Lernen stattfand (vgl. Hartmeyer / Wegimont 2016:28; vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009:7). Dieser ist als ein Meilenstein für Globales Lernen anzusehen, durch den dieses pädagogische Konzept gleichsam eine *Schirmfunktion* erhielt. *„Globales Lernen ist ein Menschenrecht und jeder sollte Zugang zu qualitativem Globalem Lernen haben.“* (Maastrichter Erklärung 2002) Jedoch nur durch eine entsprechende staatliche Politik sowie zivilgesellschaftliches Engagement könne dies erreicht werden. Deshalb wurde in Österreich 2003 die Strategiegruppe Globales Lernen ins Leben gerufen, um die Arbeit des Europarates in Österreich umzusetzen (siehe Abschnitt 5.3 Wichtige Organisationen und Netzwerke) (vgl. Hartmeyer 2012:63, 143; Hartmeyer / Wegimont 2016:14, 230).

Mit der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014) wurde schlussendlich ein Bildungsauftrag formuliert, der dezidiert Globales Lernen unterstreicht, indem globale Themen und Fragen des weltweiten Wandels als Querschnittsaufgaben von Bildung definiert wurden. Die von der UNESCO vorgegebenen Lernfelder wurden als ökologische, soziale und ökonomische Herausforderungen dargestellt und im Globalen Lernen die Kernthemen als Schlüsselfragen der Gegenwart, welche „*die Auswirkungen der Globalisierung auf das Individuum [thematisieren]*.“ (Hartmeyer 2012:72) Im Herbst 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen bei einer Generalversammlung in New York 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung (*Sustainable Development Goals - SDGs*), welche die *Millennium Development Goals (MDGs)* ablösen und den Menschen verstärkt in den Mittelpunkt rücken sowie auf Nachhaltigkeit setzen. Die *SDGs* legen eine neue Agenda dar mit dem Ziel, unter anderem die Armut und den Hunger zu reduzieren, die Gesundheit zu verbessern, die Gleichberechtigung zu ermöglichen, den Planeten zu schützen. Eine zentrale Funktion kommt hierbei der Bildung zu, da laut UNESCO-Weltbildungsbericht echte Fortschritte und nachhaltige Entwicklungsziele nicht zu erreichen sein werden, wenn nicht alle Kinder und Jugendlichen weltweit eine hochwertige Bildung erhalten (vgl. UNESCO 2015).

Österreich engagiert sich im Arbeitsfeld Globales Lernen im internationalen Kontext für eine stärkere Abstimmung und Kooperation mit den internationalen Partnerorganisationen UNESCO und dem Europarat sowie mit der Europäischen Kommission. Diese wird durch das GENE-Netzwerk (*Global Education Network Europe*, siehe Abschnitt 5.3 Wichtige Organisationen und Netzwerke) sichergestellt, welches u.a. bestrebt ist, das formale Bildungswesen zu unterstützen, da es wie eingangs erwähnt, quantitativ gesehen die größte Gruppe betrifft, und Jugendliche auf ein verantwortliches Leben in der Weltgesellschaft vorbereiten soll. Viele AkteurInnen des Globalen Lernens richten ihre Angebote auf Bildungsmaßnahmen im Unterricht aus (vgl. Hartmeyer 2007:201), denn Unterricht kommt die Aufgabe zu, Probleme, Widersprüche und Herausforderungen zu thematisieren, die sich in der heutigen Gesellschaft ergeben (vgl. Asbrand 2009:35). Die Schule kann durch ihre Einflussmöglichkeiten als institutionelle Einrichtung darauf reagieren. Asbrand hat in einer empirischen Studie mit Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren die Fragen thematisiert, „*was und wie Jugendliche über die Welt denken und wie sie sich in der komplexen Weltgesellschaft orientieren*“, und belegt,

dass schulische Lernsituationen bezogen auf globale Situationen für die Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen (vgl. ebd. 229f).

Globales Lernen ist im formalen österreichischen Bildungswesen gegenwärtig nach wie vor den Lehrenden zu wenig bekannt und strukturell schwach verankert. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Globales Lernen sich in Österreich vorrangig aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) heraus entwickelt hat, die eine konzeptionell inhomogene Vielzahl an ideologischen Ansätzen, die die Inhalte sowie die Fähigkeiten und die Kompetenzen betreffen, aufwiesen und noch aufweisen (vgl. Interviews 2 und 4; vgl. Stadler 1994:44). Zum anderen gibt es laut *European Global Education Peer Review Process – Global Education in Austria* keine generelle Übereinkunft Globales Lernen in allen Schulstufen zu verankern, da es mit dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung größtenteils abgedeckt werden könne (vgl. National Report on Austria 2006:9). Neben all den Bemühungen der NGOs, Globales Lernen mehr im formalen Bildungswesen zu verankern, bietet die Förderpolitik im Rahmen der Austrian Development Agency (ADA) Unterstützung an. Derzeit ist Globales Lernen als Bildungsanliegen formuliert (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009:11) und hängt dadurch sehr von der individuellen Motivation der Lehrenden ab, es in den Unterricht zu integrieren. In den 1990er Jahren gab es Bestrebungen, Globales Lernen als Unterrichtsprinzip zu etablieren, damit die globale Dimension fächerübergreifend in alle Unterrichtsgegenstände einfließen kann, oder es sogar als Unterrichtsfach einzuführen. Beide Anliegen fanden jedoch keinen Anklang bei der Schulbehörde (vgl. Hartmeyer 2007:61; Hartmeyer / Wegimont 2016:29).

4.1.2 Inhalte und Ziele Globalen Lernens im formalen Bildungswesen

Bevor in diesem Abschnitt die Inhalte und Ziele Globalen Lernens dargestellt werden, ist zu erwähnen, dass der Begriff Globales Lernen nicht immer einheitlich gebraucht wird, weder im formalen Bildungswesen noch in der einschlägigen Diskussion, und infolgedessen schwer fassbar ist. Es ist eine Vielzahl an pädagogischen Ansätzen, die sich nicht zu einem einheitlichen methodisch-sachlichen normativen Konzept zusammenfassen lässt (vgl. Seitz 2002:378). Forghani-Arani formuliert diesen Sachverhalt in ihrem Artikel „*Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht?*“ folgendermaßen: „*Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen. Es ist kein festumrissenes pädagogisches Programm,*

sondern vielmehr ein offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung.“ (Forghani-Arani 2004:4) Der Begriff Globales Lernen ist in verschiedenen Sprachen unterschiedlich definiert. Im Deutschen wird der pädagogische Aspekt des Lernens hervorgehoben – weshalb der Begriff Globales Lernen gebräuchlich ist. Im Englischen oder Spanischen liegt der Schwerpunkt hingegen auf dem Begriff Bildung / Erziehung, wie die Begriffe *Global Education* oder *Educación para el Desarrollo* verdeutlichen.

Globales Lernen hielt in Österreich im formalen Bildungswesen zunächst in der AHS Einzug und erreichte mit der Zeit über Programme den Kindergarten und die Erwachsenenbildung. Die inhaltlichen Zielsetzungen der AkteurInnen können in zwei unterschiedliche Lager aufgeteilt werden. Die einen verfolgen ein entwicklungspolitisches Ziel, welches über Informationen und Bewusstseinsbildung zu dem Entstehen einer gerechteren und nachhaltigeren Welt beizusteuern versucht, wie zum Beispiel der Verein Südwind, der einen Wandel der Denkweise und Verhaltensänderung der Gesellschaft durch Information und Zusammenarbeit bezüglich gesellschaftspolitischer Themen bewirken will (vgl. Südwind 2016). Die andere Seite unterstreicht ein pädagogisches Ziel mittels Reflexion und Kommunikation, wie zum Beispiel die Bildungsstelle BAOBAB, die zum Nachdenken über die gegenwärtige Situation anregen und den Bezug zur eigenen Person herstellen möchte (vgl. Hartmeyer 2007:202) (Siehe Abschnitt 5.3 Wichtige Organisationen und Netzwerke). Bezogen auf das formale Schulwesen gibt es jedoch gemeinsame Charakteristika: das Behandeln globaler Fragestellungen im Unterricht sowie die partizipative und schülerorientierte Vermittlung dieser Inhalte, also neben dem Erwerb von Fachwissen eine verstärkte Handlungsorientiertheit, die als Basis für ein lebenslanges Lernen dienen soll (vgl. Bertels / Bussmann 2013:35; vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009:10), denn wie Hartmeyer es formuliert, führen vorgegebene Lösungen sowie Fremdbestimmtheit durch aufgezwungenes Wissen weder zu Selbständigkeit noch zu Entscheidungsfähigkeit (vgl. Hartmeyer 2007:281f).

Inhalte Globalen Lernens

Inhalte und Lernfelder werden beim Globalen Lernen weder konkret genannt noch als verbindliche Themen formuliert, da sich der Lernprozess nach den Lebensrealitäten der SchülerInnen richten soll und aus verschiedenen Blickwinkeln erschlossen wird (vgl. Bertels / Bussmann 2013:34f; vgl. Hartmeyer 2012:73; vgl. Strategiegruppe Globales

Lernen 2009:8). Es ist ein pädagogisch-didaktisches Konzept, mit dem auf jene Herausforderungen reagiert wird, die sich aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen ergeben. Diese Herausforderungen nimmt Globales Lernen als Ausgangspunkt und richtet seine Lernprozesse auf globale Umweltprobleme, nach weltweiten Disparitäten, auf das Zusammenleben in einer multikulturellen und pluralistischen Weltgesellschaft aus – insgesamt Themenbereiche, die sich auf globale Zusammenhänge beziehen (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005:469).

Für die Strategieguppe Globales Lernen bezieht sich Globales Lernen auf den Kontext der „Einen Welt“, wobei die Hauptthemen die Schlüsselfragen der Gegenwart sind. Dabei können beinahe alle Bildungsinhalte in einen globalen Kontext gestellt werden, wie die ökonomische und soziale Ungleichentwicklung in der Welt, die strukturelle Gewalt gegen Menschen oder die ökologischen Gefährdungen. In Bezug darauf werden die Ursachen analysiert und die möglichen Konsequenzen und Interventionsmöglichkeiten zum Thema gemacht (vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009:8). Das Alter der SchülerInnen an Berufsbildenden Schulen ist geeignet für Globales Lernen, da globale komplexe Zusammenhänge leichter hergestellt und verstanden werden können. Durch die berufsorientierte Ausbildung werden Bezugspunkte geschaffen, die auf die zukünftige Lebens- und Berufswelt der SchülerInnen abgestimmt und zum Teil durchaus umgesetzt werden können.

Ziele Globalen Lernens

Im formalen Bildungswesen stehen die Lehrenden einer konzeptionellen Herausforderung gegenüber. Diese besteht darin, ein Wechselspiel normativer Bildungsziele, handlungstheoretischer Konzepte und einer evolutionären Theoriebasis herzustellen (vgl. Forghani-Arani / Hartmeyer 2008:24; vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009:9), um zum Beispiel Globales Lernen weiter zu fassen als die Beschäftigung mit der „Dritten Welt.“ Konzepte Globalen Lernens sind auf einen Nachhaltigkeitsdiskurs wie auch auf das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in einer globalisierten Welt bezogen (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005:469).

Konzeptionell wird zwischen zwei Ansätzen des Globalen Lernens unterschieden, dem handlungstheoretisch begründeten und dem evolutions- und systemtheoretisch begründeten Ansatz. Ersterer stellt das Leitbild einer zukunftsfähigen nachhaltigen

Entwicklung, basierend auf sozialer Gerechtigkeit, in den Mittelpunkt. Zentrales Lernziel dabei ist es, eine solidarische Handlungskompetenz auszubilden und zu fördern (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009:9). Der evolutions- und systemtheoretisch begründete Ansatz geht davon aus, dass Bildung auf den Umgang mit einem zunehmend komplexeren Leben in der Weltgesellschaft vorbereitet. Dabei werden unter anderem der Umgang mit Unsicherheit, das Nicht-Wissen und das Risiko der Orientierungslosigkeit in Betracht gezogen (vgl. ebd.; vgl. Scheunpflug / Schröck 2000:323f).

Obwohl diese beiden Ansätze festzumachen sind, identifizieren Bertels und Bussmann ein gemeinsames Hauptziel der VertreterInnen Globalen Lernens, nämlich den Erwerb bestimmter Kompetenzen (u.a. die interkulturelle Kompetenz, die Sozial- und Kommunikationskompetenz, die Strukturierungs- und Methodenkompetenz), die grundlegend für eine Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens, die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen sind (vgl. Bertels / Bussmann 2013:35f). Die Gesellschaft fordert von der Schule für die nachkommende Generation pädagogische Unterstützung, um diese Kompetenzen erwerben zu können. Den SchülerInnen soll durch Erkennen, Bewerten und Handeln eine zukunftsorientierte Orientierung in einer globalisierten Welt ermöglicht werden. Bezogen auf Berufsbildende Schulen kann dies durchaus in die oftmals international ausgeprägten Fächer durch praxisnahe Beispiele einbezogen werden. Ein Perspektivwechsel, welcher das Bewusstwerden der eigenen Identität zur Folge hat, das Einüben vernetzten Denkens und Beurteilens, die Analysefähigkeit und Partizipation, ist ein definiertes Lernziel Globalen Lernens (vgl. ebd.). Diese Kompetenzen sollen durch eine kritische Auseinandersetzung mit Interessen, Anliegen und Erfahrungen im globalen Kontext erworben werden und Einsicht und nicht Wissensanhäufung zum Ziel haben (vgl. Hartmeyer 2007:281f).

Forghani-Arani spricht von einem Bildungsauftrag zur Persönlichkeitsbildung. Eine Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen, die den Erwerb von Schlüsselkompetenzen für einen sinnvollen, effektiven Umgang mit den Rahmenbedingungen der Globalisierung beabsichtigt (vgl. Forghani-Arani 2005:8). An Berufsbildenden Schulen gibt es Bildungsziele, bei denen Sozialkompetenz und Persönlichkeitsbildung im Zentrum stehen. Dahingehend kann Globales Lernen einen wichtigen Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung leisten,

da es die SchülerInnen befähigt, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen, und sie dadurch feststellen können, dass eine Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft möglich und infolgedessen die eigene Mitverantwortung in der „Einen Welt“ erkennbar wird (vgl. Bertels / Bussmann 2013:35). Hartmeyer (2007) beschreibt Globales Lernen als pädagogisches, aber keineswegs wertfreies Konzept, das die Selbstbestimmung in einem globalen Kontext fördern sollte und *„das dazu beiträgt, die Wichtigkeit von globalen Problemen zu erfassen, im Dialog mit anderen Kompetenzen zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen zu erwerben, Unsicherheit und Ungewissheit über „Weiterentwicklung“ aushalten und damit umgehen zu lernen. In sozialen Prozessen sollen Möglichkeiten der Teilhabe und des Handelns erschlossen werden, um eigenständig entsprechend entscheiden zu können.“* (Hartmeyer 2007:11).

4.1.3 Kritik am Globalen Lernen

Durch die nicht konkreten Formulierungen bewegt sich Globales Lernen in vielen Grauzonen der freien Interpretation und wird dadurch dem Anspruch der Lehrpläne nicht gerecht (vgl. Stadler 1994:46f). In der Folge kommt es zu Schwierigkeiten, dieses Konzept in den systemweiten Unterricht zu transferieren, denn gerade der deutschsprachige Raum ist von normativen Bildungszielen geprägt (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009:9). Den Lehrenden wird keine allgemeingültige Anleitung gegeben, wie die pädagogische Durchführung im Unterricht aussehen soll und in welcher Weise die Lernziele und Qualifikationen im Unterricht umgesetzt werden sollen. Es bleibt laut Seitz auch der Zusammenhang zwischen globalen Problemen und den zu erwerbenden Kompetenzen unreflektiert und unklar (vgl. Seitz 2002:31, 401).

Hervorzuheben ist außerdem die Relevanz für die handlungstheoretischen sowie evolutions- und systemtheoretischen Konzepte zur Schule, welche im formalen Bildungssystem durch die institutionellen Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel Stundenein- und -aufteilung, nicht wirklich Fuß fassen können (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005:470). Denn beim handlungsorientierten Ansatz darf nicht das Ziel von Bildung sein, die SchülerInnen zu bevormunden. Für die Schule wäre es aber erleichternd, allgemeingültige, theoretisch begründbare Säulen aus der Vielzahl von Konzepten zu formulieren, die eine Implementierung in der Schule sicherstellen könnten. Forghani-Arani und Hartmeyer sprechen sogar von einer „Baustelle“ (vgl. Forghani-Arani / Hartmeyer 2008:24f), da es bis zum Jahr 2008 keine fertigen Konzepte in Bezug auf

Globales Lernen gab und diese Aussage durch meine geführten Interviews fast zehn Jahre später nach wie vor bestätigt wird.

4.2 Interkulturelles Lernen

In der Folge werden die Inhalte und Ziele des Interkulturellen Lernens im Vergleich zum Globalen Lernen dargestellt. Zusätzlich zu diesen Ausführungen wird der Begriff Kultur erläutert, da er ein wichtiger Bestandteil des Terminus „Interkulturelles Lernen“ ist. Interkulturelles wird häufig im Schulkontext unreflektiert auf fremdsprachendidaktischen Unterricht reduziert. Die historischen Wurzeln wurden teilweise in Abschnitt 2.2 von der „Ausländerpädagogik“ zur Interkulturellen Pädagogik erläutert.

Inhalte Interkulturellen Lernens

Die Schule ist eine Institution, in der Jugendliche wie Lehrende über einen längeren Zeitraum aufeinandertreffen und mit Verschiedenheiten konfrontiert sind. Daher ist es notwendig, sich interkulturell miteinander auseinanderzusetzen, um mit dieser heterogenen Situation im Klassenverband gut umgehen zu können. Durch Interkulturelles Lernen wird versucht Inhalte zu vermitteln, um soziale und insbesondere interkulturelle Kompetenz erwerben zu können, um dadurch den Umgang mit Interkulturalität zu erleichtern. Diese Auseinandersetzung bedeutet ein stets neues Ausverhandeln (vgl. Bertels / Bussmann 2013:9), wie die SchülerInnen im Klassenverband miteinander umgehen und zueinander stehen. Interkulturelles Lernen soll - vertiefender als beim Globalen Lernen - verstehen helfen, dass Lebenserfahrungen in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft zu unterschiedlichen Kulturbezügen führen können. Die Basis dafür ist ein Miteinanderlernen und -agieren, welche Mehrheiten wie Minderheiten in gleicher Weise miteinbeziehen, denn Interkulturelles Lernen betrifft nicht nur die MigrantInnen, sondern bezieht alle Menschen mit ein (vgl. Ekssir-Monfared 2002:34).

Die Differenz zwischen Interkulturellem und Globalem Lernen besteht darin, dass die Analyse von Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen, die Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen und Partizipation bei ersterem nicht im Vordergrund stehen. Hier geht es um die Multikulturalität einer Weltgesellschaft und die Aufhebung der dualistischen Betrachtungsweise (Seitz 1993:66 in Hartmeyer 2007:55). Ein anderer grundlegender Unterschied besteht durch die Kontexterweiterung, die beim Globalen

Lernen fordert, dass alle Inhalte mit der Perspektive der Globalität bearbeitet werden (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2009:9).

Ziele Interkulturellen Lernens

Interkulturelles und Globales Lernen weisen bezüglich der Lernziele viele Gemeinsamkeiten in den Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln auf (vgl. Bertels / Bussmann 2013:37). Infolgedessen werden auch bei diesem pädagogischen Konzept Lernziele verfolgt, die laut des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) die Aneignung und Beschaffung von Informationen und das Entwickeln von Interesse, ein Einüben des Perspektivwechsels, das Erkennen und Überwinden des Ethnozentrismus sowie Reflexion und Förderung von Einstellungen und Werten verfolgt (vgl. ebd. 34f, 37), wobei aber das Ziel Interkulturellen Lernens nicht der Erhalt, die Entwicklung und die Herausbildung einer kulturellen Identität, sondern die Überwindung von kulturellen Schranken und Begrenzungen ist (vgl. Auernheimer 1995:31; vgl. Binder 2010:12). Larcher deklariert zudem Interkulturelles Lernen nicht als Pädagogik des „*Seid nett zueinander sondern, als eine Art Konfliktpädagogik*“, bei der es um das Erkennen, das Akzeptieren und das demokratische Austragen des Konflikts geht“ (vgl. Larcher zit. nach Binder 2010:12).

Interkulturelles Lernen ist im Gegensatz zum Globalen Lernen zwar dezidiert als Unterrichtsprinzip aufgelistet, wird aber nicht für alle Schultypen artikuliert. Es wird konkret für Volksschulen, Mittelschulen und Allgemeinbildende Schulen genannt, in deren Rahmenlehrplan die Ziele über Inhalte und Methoden konzipiert werden, aber nicht für die Berufsbildenden Schulen. Am bis November 2017 gültigen Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen aus dem Jahr 1992 gibt es von NGOs, die sich mit diesem Konzept befassen, große Kritik bezüglich des Kulturbegriffes. Er ist als veraltet zu bezeichnen, da von einem statischen Kulturbegriff ausgegangen wird (vgl. Interviews 2 und 3). Elfi Fleck, eine ehemalige Mitarbeiterin des Bundesministeriums für Bildung, kritisierte stets bei allen von mir besuchten Tagungen und Seminaren zur Thematik Interkulturalität und Mehrsprachigkeit die veraltete Formulierung des Unterrichtsprinzips und des Kulturbegriffes, welche eine Dichotomie zwischen Mehrheits- und Minderheitskultur erzeuge, da Kultur als unveränderlich dargestellt werde, wie auch der Haltung „Wir und die Anderen“ (*Othering*) zu wenig entgegengetreten wird. Aussagen wie diese, aber auch Anregungen von NGOs (vgl. Interview 3 und 6) haben dazu angeregt, einen neuen

Grundsatzterlass für Interkulturelles Lernen zu erarbeiten und unter dem Begriff Interkulturelle Bildung (November 2017) herauszugeben. Diese orientiert sich am wissenschaftlichen Diskurs und versucht aktuelle didaktische und schulpädagogische Erkenntnisse aufzunehmen, indem sie holistisch das gesamte System Schule in den Blick nimmt. Dies bedeutet Beiträge bei der Schulentwicklung bis hin zur kooperativen Schulkultur zu leisten und Unterstützung bei der Zusammenarbeit von Schulpartnerschaften (vgl. Interkulturelle Bildung 2017). Die zwei Säulen von Interkultureller Bildung sind eben das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen und die Fachlehrpläne mit impliziten wie expliziten Bezügen zur Interkulturellen Bildung (vgl. ebd.). Wesentlich ist jedoch, dass Interkulturelles Lernen in alle schulischen Bereiche hineinspielt, da im Unterricht stets die individuellen kulturellen Lebenswelten der Schülerinnen miteinbezogen werden sollten. Die Lehrenden spielen hierbei wie bei allen Unterrichtsprinzipien wie Bildungsanliegen eine Schlüsselrolle.

„Wenn man davon ausgeht, dass alle Denkweisen und Handlungen von Individuen kulturell, d. h. durch die Gesellschaft, in der sie leben (bzw. früher gelebt haben), durch ihre Sozialisation, ihre Lebensbedingungen und durch ihre Erfahrungen geprägt sind, dann handelt es sich beim interkulturellen Lernen um eine „doppelte“ Querschnittsmaterie, die in alle anderen Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen hineinspielt.“ (BMBWF (a) 2017)

Die Erfahrungswelt der SchülerInnen und deren kulturelle Sozialisierung sollten wichtige Bestandteile des Unterrichts sein. Folglich wird in dieser Arbeit kurz der Kulturbegriff beleuchtet und der Bezug zu kulturellen Gegebenheiten in der Schule hergestellt.

Der Kulturbegriff

Der vieldiskutierte und problematische Kulturbegriff wirft Gürses zufolge grundsätzlich viele Fragen auf und schafft damit Probleme, die er nicht zu beantworten bzw. zu lösen imstande ist. *„Wer heute über kulturelle Identität redet, die Multikulturalität preist oder für den Kulturerhalt plädiert, ohne auf die problematischen Funktionen des Kulturbegriffs zu verweisen, macht sich gewissermaßen „verdächtig.“* (Gürses 2003:20) Das Konzept von Kultur sei bei näherer Betrachtung grundsätzlich etwas Prekäres, da es nicht starr und statisch, sondern dynamisch sei. Kultur kann sich immerzu neu gestalten, der Einfluss des/der Einzelnen kann sich auf Kultur auswirken, da das Konstrukt Kultur, bestehend aus Wertvorstellungen, Verhalten, Kommunikation, um einige Teilaspekte zu nennen, umfasst (vgl. Bertels 2010:134). Je intensiver die Auseinandersetzung mit Kultur erfolgt, desto

deutlicher wird, dass der Begriff etwas Instabiles ist (vgl. Bertels / Bussmann 2013:12) und sein Verwendungsbereich vielfältig sein kann.

Kultur beinhaltet ebenso einen Austauschprozess, da Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen Orientierungssystemen erfasst werden. Thomas (1993) geht von einem psychologisch-interkulturellen Lern- und Verstehensansatz aus. Demzufolge sei Kultur ein universelles, für eine Gesellschaft typisches „Orientierungssystem“, welches aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft tradiert wird. Dieses System beeinflusst das Wahrnehmen, das Denken, die Werte und das Handeln all ihrer Mitglieder und definiert infolgedessen deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft (vgl. Eickhorst 2007:19f; Furch 2003:49; Thomas 1993:380). Kultur dient zudem als Vorlage für die Erfahrung von Differenz zwischen „eigen“ und „fremd.“ Diese wird dabei stets neu geschaffen und ausgehandelt. Demzufolge ist Kultur im Allgemeinen ein subjektiver Differenzbegriff, der mit einem Zuschreibungsprozess des Betrachters / der Betrachterin und mit Bewertungen verbunden ist (vgl. Thomas 1993:380).

Bezüglich des Verständnisses von Kultur sind daher nicht die individuellen Deutungen des/der Einzelnen entscheidend, sondern gesellschaftlich geteilte Deutungsmuster, die sich auf die Lebenswelt und auf Wahrnehmen, Orientieren, Denken, Fühlen, Werten und Handeln beziehen. Demnach wird die Zugehörigkeit zu einer Kultur unter den Grundvoraussetzungen der sozialen Gruppe erworben, in der der Mensch aufwächst. Dies geschieht unwillkürlich und unbewusst durch die Familie. Im Rahmen institutionalisierten Lernens durch die Schule kann dies gesteuert werden. Dass Denken und Handeln kulturell geprägt sind, ist vielen Menschen nicht bewusst und sie erfahren dies erst, wenn sie mit einer „fremden“ Lebenswelt konfrontiert werden (vgl. Bertels / Bussmann 2013:16f; vgl. Eickhorst 2007: 17).

„Kultur in diesem Sinne schließt die Fülle der Lebensgewohnheiten - Sitten und Gebräuche, Ess- und Kleidungs Vorschriften, Feste und Feiern – ein und erstreckt sich auch auf deren materielle Ausdrucksformen, wie sie sich z.B. in Bauten, Kunstwerken oder ästhetischen Produktionen, aber auch in institutionalisierten Feldern (wie Wissenschaft, Wirtschaft, Religion) darstellen.“ (Eickhorst 2007:17)

Diese sind Bereiche, die in der Schule behandelt, betrachtet, diskutiert, reflektiert und besprochen werden können. Da in dieser Masterarbeit die Berufsbildende Schule im Mittelpunkt steht, wird auf eine Definition von Kultur zurückgegriffen, die vom Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) entwickelt wurde und verschiedene

Aspekte von Kultur zusammenfasst. Diese Definition beinhaltet das Dynamische und das sich stetig Verändernde, Merkmale, welche auf Globalisierung und Migration zutreffen, aber ebenso die individuellen Formen von Kultur, gelebt von den einzelnen Menschen, die ihre Kultur auf ihre eigene Weise auslegen (vgl. Bertels / Bussmann 2013:13,27).

„Kultur ist die von Menschen geschaffene Welt. Sie verändert sich ständig und folgt weder starren Regeln noch ist sie an Grenzen gebunden. Menschen unterscheiden sich in ihrer Kultur. Sie leben und interpretieren sie auf ihre eigene Weise.“ (Bertels und Bussmann 2013:13)

Es kommt hinzu, dass Interkulturelles Lernen nicht nur Aufgabe und Gegenstand von Bildungseinrichtungen ist. Es findet laufend im Alltag statt und ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess (vgl. Binder / Daryabegi 2002:33). Je früher die Mitglieder einer Gesellschaft daran teilhaben, desto eher erkennen sie die Unterschiede und Gemeinsamkeiten und erweitern dadurch ihren Erfahrungshorizont. Ein wichtiger Aspekt ist zudem, dass Interkulturelles Lernen, wie jegliches soziales Lernen, nicht durch Zwang vermittelt werden kann, sondern stets ein Ergebnis der freiwilligen Auseinandersetzung mit dem „Anderen“, dem Fremden ist (vgl. Larcher 1992:2ff in Ekssir-Monfared 2002:36).

4.3 Schnittstellen zwischen Globalem und Interkulturellem Lernen

Globales und Interkulturelles Lernen verfügen über zahlreiche Schnittstellen. Bühler (1996) sieht das Globale Lernen als einen Teil der Interkulturellen Pädagogik, denn alle seine Ansätze wollen einen Beitrag zur Formung einer friedvollen multikulturellen Gesellschaft leisten und mit Hilfe der Pädagogik die globalen Zusammenhänge erfahrbar machen (vgl. Bühler 1996:179f in Paschke 2014:34). Das Schweizer Forum Schule für Eine Welt erkennt im Interkulturellen Lernen einen wichtigen Weggefährten zum Globalen Lernen, basierend auf den universellen Menschenrechten, die Gleichwertigkeit der Kulturen und dem Handeln gegen das Aufkommen von Fremdenfeindlichkeit (vgl. Forum Schule 1996:26).

Gürses verortet das Interkulturelle Lernen als eine wesentliche Dimension des Globalen Lernens an, da Globales Lernen ohne die Beachtung kultureller und ethnischer Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften nicht vorstellbar sei. *„Globales Lernen bietet eine Perspektive an, die in vielen Bereichen, gleichsam als Querschnittmaterie, eine*

fehlende Perspektive ergänzt und einbringt. Interkulturalität ist gut und schön, muss aber mit einer globalen Perspektive verbunden werden.“ (Interview mit Gürses in Hartmeyer 2012:56)

Der Ausgangspunkt beider Konzepte ist die Lebenswelt der SchülerInnen und beide fordern, sich mit allen wesentlichen gesellschaftspolitischen Themen auseinanderzusetzen, wobei Globales Lernen im Gegensatz zum Interkulturellen Lernen Anliegen der Globalisierung und deren Entwicklung zentraler miteinbezieht. Die Themen sind wie zuvor erwähnt Menschenrechte, demokratische Prozesse oder ökologische Nachhaltigkeit. Die zu erwerbenden Kompetenzen manifestieren sich, beispielsweise, im Erkennen von soziokultureller Vielfalt, im Perspektivwechsel sowie in der Handlungsfähigkeit im globalen Wandel – folglich im allgemeinen pädagogischen Duktus Erkennen, Bewerten und Handeln (vgl. Bertels / Bussmann 2013:37).

Globales und Interkulturelles Lernen sind pädagogische Konzepte, die inhaltlich und methodisch richtungsweisend (vgl. Hartmeyer 2007:55) und unterstützend sind, da sie als Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzip fächerübergreifend angewandt werden können und sich wie ein roter Faden durch alle Fächer ziehen sollten.

„Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen reichen über die inhaltlichen und methodisch-didaktischen Anforderungen und Begrenzungen eines einzelnen Unterrichtsfaches hinaus. Schülerinnen und Schüler erwerben dabei überfachliche bzw. fächerübergreifende Kompetenzen, die einerseits unterrichts-fachspezifische Anforderungen unterstützen und erweitern, und andererseits bedeutsame individuelle bzw. gesellschaftliche Aufgaben und Anliegen im Blickpunkt haben. Verankert sind diese überfachlichen Kompetenzen im Schulorganisationsgesetz, in den Lehrplänen und den darin formulierten didaktischen Grundsätzen, in den Unterrichtsprinzipien und den Bildungsanliegen.“ (Weiglhofer 2013)

Da bei beiden Konzepten das Individuum im Mittelpunkt steht und die Lernfelder offen und individuell gestaltbar sind, gibt es viele Ansatzpunkte bei nahezu allen Bildungsinhalten in allen Fächern. Manche Gegenstände, wie Geografie, Geschichte, Politische Bildung weisen offensichtlichere Berührungspunkte auf, die mit dem Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen und im globalen Kontext mit dem Bildungsanliegen Globales Lernen ergänzt werden können als andere Fächer. Das zentrale Ziel ist die der Persönlichkeitsentwicklung, welche die SchülerInnen auf ein Leben in der Welt von heute vorbereiten soll. Die kompetenzorientierte Ausrichtung der österreichischen Lehrpläne zielt auf eine Vernetzung von Wissen und Können ab. Dies geht über die Reproduktion von vormals gelernten Lehrplaninhalten hinaus und schafft

Lernanlässe, die SchülerInnen kognitive, emotionale und handlungsorientierte Entwicklungen ermöglichen (vgl. Kompetenzlandkarte 2013). Um dies bewerkstelligen zu können, ist es dringend nötig, die strukturellen Dimensionen wie Raum- und Zeitfaktor auszuweiten, damit zeitgerechtes Lernen, das über die Grenzen hinausgeht, stattfinden kann.

Exkurs – Spanien

In diesem Exkurs wird der Frage nachgegangen, wie es mit dem Globalen und Interkulturellen Lernen bezogen auf das spanische formale Bildungswesen aussieht. Es wird einerseits kurz die gesetzliche Einbindung von Globalem und Interkulturellem Lernen in das spanische Bildungssystem dargelegt und andererseits werden die Inhalte und Ziele von Globalem und Interkulturellem Lernen hinsichtlich dieses Bildungssystems durchleuchtet. Als Bezugsquellen hierfür dienen v.a. die inhaltlichen Darstellungen und Ausführungen der Entwicklungsagentur *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID), die auch in der schulischen Bildungsarbeit tätig ist. AECID versucht Rahmenbedingungen zu schaffen, um Lehrende in Schulen dabei zu unterstützen, die pädagogischen Konzepte Globales Lernen und Interkulturelles Lernen gezielter im Unterricht umsetzen und verankern zu können. Um den Wandel im formalen Bildungssystem der letzten zwei Jahrzehnte nachvollziehen zu können, wird ein kurzer Überblick gegeben, der sich mit dem Aspekt des Umgangs mit und den Sichtweisen von kulturellen Kontexten in der spanischen Schule auseinandersetzt.

Für diese Analyse wurde gleichfalls eine Befragung mittels eines Fragebogens an einer Berufsbildenden Schule in Alicante / Spanien und ein teilstrukturiertes Experteninterview durchgeführt. Der ausgewählte Experte war Álvaro Saiz Miguel, ein Vertreter des spanischen Bildungsministeriums und Leiter des nationalen Zentrums für Bildungsinnovation und –forschung (*Centro nacional de innovación e investigación educativa - CNIIE*). Er arbeitete früher als Lehrer an einer Berufsbildenden Schule in Spanien und hat deshalb auch Einblick in die Praxis. Seine Aussagen ziehen sich quer durch den gesamten Exkurs.

In Spanien werden die Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens nicht dezidiert als Bildungsanliegen oder Unterrichtsprinzip definiert, sondern als Strategien bezeichnet. Zudem wird in spanischen Publikationen zum Teil neben dem Globalen Lernen auch *Global Citizenship Education* oder *Ciudadanía Global* als Dachfunktion dargestellt, wobei es diesen Ansatz ebenso im deutschsprachigen Raum gibt (vgl. Maurić, Ursula (2016): *Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung*).

Das Spanische Bildungssystem in Bezug auf Globales Lernen

Das Spanische Bildungswesen durchläuft seit Beginn der 1970er Jahre einen kontinuierlichen Prozess der Veränderungen, gesteuert durch gesetzliche Regelungen. Wichtig für das Globale und Interkulturelle Lernen in Spaniens formalem Bildungssystem sind jedoch vor allem die Gesetze *Ley Orgánica (LO)*, *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)* und das *Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*.

Das Gesetz *LO 4/2000 (Ley Orgánica)* aus dem Jahr 2000 förderte die soziale Integration der AusländerInnen in Spanien, indem es ihre Rechte und Freiheiten sicherte und ihnen den Zugang zum Bildungssystem gewährleistete (vgl. Usarralde 2004:541ff). Alle AusländerInnen unter 18 Jahren haben basierend auf diesen Gesetzestext das Recht auf Zugang zur obligatorischen und kostenlosen Pflichtschulbildung (vgl. Nagel 2006:9,11; vgl. MECD). Das Gesetz *LOCE (2002) (Ley Orgánica de Calidad de la Educación)* führte zu weiteren Änderungen, die sich vor allem auf die Elementarschule und die Sekundarstufe bezogen. Es soll auf SchülerInnen mit besonderen erzieherischen Bedürfnissen Rücksicht genommen werden, wobei man sich hier auf ausländische SchülerInnen, SchülerInnen mit Begabung und solche mit speziellen Bedürfnissen beruft (vgl. Nagel 2006:19). Dafür gibt es speziell für SchülerInnen mit nicht-spanischer Muttersprache oder mit sprachlichen Defiziten Förderprogramme zum Erlernen der spanischen Sprache und Kultur (vgl. ebd.). Zudem wurde das Fach *Educación para la Ciudadanía* eingeführt, welches ein Meilenstein für die Bildung bedeutete. *Educación para la Ciudadanía* kann mit dem österreichischen Unterrichtsprinzip wie auch Unterrichtsfach Politische Bildung gleichgesetzt werden. Die Inhalte dieses Faches sind Werte der Demokratie, Friedenserziehung, die Geschlechtergleichstellung und die Erziehung gegen die Gewalt zwischen Männern und Frauen (vgl. ebd.).

Weiters sind die Bildungsgesetze *LOE (Ley Orgánica de Educación)* aus dem Jahr 2006 mit seiner Modifikation *LOMCE (2013) (Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa)*, die die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Bildung für alle 17 autonomen spanischen Regionen bilden, Stützpfeiler Globalen und Interkulturellen Lernens. In diesen zwei Gesetzestexten werden jedoch weder Globales Lernen noch Interkulturelles Lernen explizit erwähnt, aber in den Leitsätzen (Artikel 1 LOE) und den Lernzielen (Artikel 2 LOE) (vgl. ebd.) wird darauf Bezug genommen und auf Querverbindungen eingegangen (vgl. MECD 2013, Artikel 1 und 2; vgl. Interview).

Der Staat entwickelt zwar die Curricula der Pflichtschulen, die autonomen Regionen integrieren daraufhin aber ihre eigenständigen Anliegen. Laut Saiz Miguel werden seit dem *LOMCE* auch konkrete Bildungsziele Globalen Lernens dargelegt (vgl. ebd. Artikel 7 und 11) und Bezugspunkte auf Interkulturalität und die Mehrsprachigkeit, welche als Elemente der Bereicherung für die Gesellschaft gelten, erläutert. Interkulturelles Lernen ist eine Strategie, die im spanischen Schulsystem seit geraumer Zeit Anwendung findet, aber nicht dokumentiert ist. Es gibt nahezu keine Aufzeichnungen im formalen Bildungswesen darüber, da Interkulturelles Lernen nicht gesetzlich verankert ist. In den Grundsätzen der *Educación para el Desarrollo* ist die Interkulturalität jedoch ein Kernpunkt des Globalen Lernens (vgl. Interview). Auch der Begriff *ciudadanía* (Bürgerschaft) ist in den amtlichen Texten zur Bildungspolitik zu finden, seit der Europarat das Jahr 2005 zum „Europäischen Jahr der Demokratieerziehung“ erklärte. Darunter fallen die Kenntnisse und die Wahrnehmung der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten, insbesondere Demokratie, Achtung der Menschenrechte, Toleranz, Solidarität und Partizipation. Folglich definiert das spanische Bildungsgesetz explizit, welche Kompetenzen die SchülerInnen im Rahmen der Demokratieerziehung erwerben sollen, und es wird von amtlicher Seite empfohlen, dieses Fach zumindest fakultativ in die LehrerInnenausbildung zu integrieren (vgl. Eurydice 2015).

Historischer Abriss

In Spanien markierte v.a. der Aufruf der UNESCO 1974 den Beginn, Globales Lernen – *Educación para el Desarrollo (EpD)* – zu etablieren, in Richtung Maßnahmen von internationalen Kooperationen, um für die Lösungen der fundamentalen Probleme Weichen zu stellen, ein Fortleben und Wohlstand zu ermöglichen (vgl. AECID 1 2007:17).

“Los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad —desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza— y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar susolución” (UNESCO 1974:53,153).

Die Entwicklungsagentur *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (AECID 1 2007) skizziert in ihrem Ratgeber zur Integration in Bildungszentren - *Educación para el desarrollo y la ciudadanía Global (EpDCG)* – die Geschichte des Globalen Lernens. Maßgebend für diese doch schon lange Geschichte sind „fünf Generationen“, die den Bezug, wie auch in Österreich, zu anderen pädagogischen

Konzepten wie Friedenserziehung, entwicklungspolitische Arbeit erkennen lassen. Im Verlauf wurden die Ansätze und Perspektiven der vorherigen Generation durch jede nachfolgende teilweise in Frage gestellt, wobei aber die Elemente (wie Werte und Haltungen), die wirksam erschienen, erhalten blieben und durch Neues ergänzt wurden (vgl. AECID 3 2011:11).

Die erste Generation fällt in jene Zeit (1940er und 1950er Jahre) als die „Dritte Welt“ vordergründig als Problem aufgefasst wurde, bedingt durch Kriege und Hungersnöte. Die karitative Sozialarbeit sollte diese Probleme aus einer paternalistischen Sichtweise heraus mit der Auffassung „Beschützer und Opfer“ lösen (vgl. ebd.). Anfang der 1960er Jahre (zweite Generation) kam es durch die Entwicklungstheorien zu einer Wende. Der auf Wirtschaftswachstum und Technik ausgerichtete „unbegrenzte Prozess“ verstärkte die Kooperation der „Ersten Welt“ mit der „Dritten Welt“, um diese zu industrialisieren und ihr durch Wirtschaftswachstum den Wohlstand zu bringen. Hierbei hatte die *EpD* eine entwicklungsbezogene Bildungs- und Öffentlichkeitsaufgabe, Kooperationsprojekte und Spendenaktionen ins Leben zu rufen, um eine Sensibilisierung für Katastrophen zu bewirken (vgl. ebd.).

Die dritte Generation (1960er Jahre) war einerseits von Kritik und andererseits durch Solidarität gekennzeichnet. Entwicklungsstrategien wurden angezweifelt und die ungerechte Verteilung auf der Welt, Landflucht oder Massenproduktion wurden hinterfragt. Dies war die Geburtsstunde von solidarischen Hilfswerken, wobei die *EpD* aus der Sensibilisierungsphase in die Anklägerposition übergang. Dies war auch der Beginn einer Umgestaltung des formalen Bildungssystems (vgl. ebd. 12). Während der vierten Generation in den 1980er Jahren kam es zu einem Perspektivwechsel und einer Kontexterweiterung der entwicklungspolitischen Arbeit. Nicht mehr die Defizite der „Dritten Welt“ standen im Mittelpunkt, sondern Menschenrechte, nachhaltige Entwicklung und Diversität. Zudem wurden die Sichtweise von Nord-Süd und Süd-Nord und ihre Auswirkungen erkannt und eine Globalisierung der Solidarität als Alternative zur Wirtschaftsglobalisation in Betracht gezogen. Die *EpD* reagierte und erweiterte ihre zuvor genannten Anliegen um kulturelle Diversität, Geschlechterfragen, Frieden, Menschenrechte, Migration, bewaffnete Konflikte und Umwelt. Es wurde ein permanenter Bildungsprozess initiiert, welcher Einsicht, Verständnis und Einfühlungsvermögen hervorbringen sollte, um diese Werte und Haltungen von

Gerechtigkeit, Solidarität zu unterstützen, und der eine Änderung mit sich bringen sollte (vgl. ebd.). Die fünfte Generation ging einen Schritt weiter zur *Educación para la ciudadanía global*, die die individuelle und soziale Dimension in den Mittelpunkt stellte. Dieses Modell wollte mithilfe pädagogischer Maßnahmen durch pädagogische Aktionen auf die Wichtigkeit der Interaktion mit den Anderen aufmerksam machen (ebd. 13).

Die Bedeutung von Globalem Lernen wurde sowohl für Spanien als auch für Österreich seit den 1990er Jahren durch zahlreiche Weltkonferenzen und -gipfel geprägt und verstärkt (vgl. Abschnitt 4.1.1 Von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen - ein historischer Abriss).

Inhalte und Ziele von Educación para el Desarrollo

Educación para el Desarrollo (EpD) sensibilisiert und "formt" den Menschen durch einen reflexiven, analytischen Prozess, der auch kritisch das Dargelegte hinterfragt und bewusst Situationen mit Kriterien der Gerechtigkeit und Solidarität evaluiert. Dahinter steht eine holistische Methodologie, damit ein Prozess des Lernens realisiert wird (vgl. AECID 3 2007:20). Die konzeptionellen Inhalte sind soziale Gerechtigkeit und Gleichheit, Globalisierung und gegenseitige Abhängigkeit, Entwicklung, Diversität, Frieden, Entwicklungshilfe und Global Citizenship. Es geht um eine Bildung mit einer interdisziplinären Sichtweise, die das Lokale mit dem Globalen zu verbinden versucht (vgl. ebd. 18).

Die Strategie, die hinter der *EpD* steht, ist ein konstanter bildender Prozess, der über Wissensvermittlung, Werte und Haltungen eine Weltgesellschaft fördert, die mit einer Kultur der Solidarität gegen den Kampf von Armut und Exklusion einsteht sowie die Förderung der menschlichen Entwicklung und der Nachhaltigkeit unterstützt (vgl. AECID 1 2007:20).

"Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible." (Ortega 2007 in AECID 2 2009:1)

Gemäß Saiz Miguel sollte das Wort Prozess in jeder Definition, die Globales Lernen betrifft, vorhanden sein. Zurzeit ist zusätzlich ein Fokus auf Rechte und eine multidisziplinäre Vision von Wichtigkeit, denn man muss Menschen für all die zuvor

genannten Inhalte und Ziele sensibilisieren, damit Globales Lernen sinnhaft erscheint. Er hebt den Bezug von global zu lokal hervor, dass alle diese Elemente global zu betrachten seien, aber gleichzeitig mit einer lokalen Sichtweise darauf geschaut werden muss. Saiz Miguel ist überzeugt, dass Inklusion in Schule wie Gesellschaft der Schlüssel zum Erfolg ist. Soziale Gerechtigkeit und Solidarität sowie Nachhaltigkeit sind die drei Eckpfeiler für Entwicklung und diese beziehen sich auf die Agenda 2030 (vgl. Interview).

In Spanien ist das Hauptziel der *EpD* eine aktive Bürgerschaft zu begründen, die kollektive Themen verfolgt und ihr Hauptanliegen in der Entwicklung sozialer und politischer Prozesse liegt. Die fundamentalen Prinzipien sind eine Wertevermittlung in unterschiedlichen (Lösungs)Ansätzen bei Menschenrechten, Interkulturalität, Inklusion, Umwelt, um einige zu nennen. Die spezifischen Ziele wären das Verständnis für andere Kulturen zu fördern, das Wissen über soziale, politische und wirtschaftliche Kräfte zu erhöhen, Werte und Haltungen zu entwickeln, Partizipation, Verantwortung zu übernehmen sowie Solidarität zu erzeugen und zu fördern (vgl. AECID 1 2007:22f) (Vgl. Inhalte des IV Masterplans). Im Deutschen wird im Gegensatz dazu vermehrt der pädagogische Aspekt, bei dem das Lernen im Vordergrund steht, hervorgehoben – deshalb der Begriff Globales Lernen und nicht Globale Erziehung oder Bildung (vgl. 4.1.2 Inhalte und Ziele Globalen Lernens im formalen Bildungswesen).

Interkulturelles Lernen ist ein Teil der *EpD* und der *Ciudadanía Global*. Interkulturalität, Menschenrechte, Inklusion, Gleichberechtigung ergänzen einander und bilden ihre zentralen Ansätze. Um die Ziele im formalen Bildungswesen umsetzen zu können, muss nach Saiz Miguel erstens die Koordination unter den unterschiedlichen Administrationen und anderen AkteurInnen des Globalen Lernens verbessert werden, zweitens müssen die Bildungsprozesse für eine zusammenhängende Entwicklung für Solidarität gefördert werden, um zu einer Weltgesellschaft beitragen zu können, und drittens müssen Themen wie Interkulturalität, Menschenrechte, etc. durch Querschnittsthemen in alle Curricula Einzug finden (vgl. Interview). Um diese Ziele im formalen Bildungssystem zu erreichen, sind eine politische Einbettung sowie eine starke Ausbildung notwendig. Zweitere wird durch das Fortbildungsprogramm *Programa Docentes para el Desarrollo* versucht zu realisieren. Diese Fortbildung ist ein *good practice* Beispiel, bei dem eng mit den regionalen sowie lokalen Bildungseinrichtungen und dem Bildungsministerium zusammengearbeitet wird, mit der Absicht, das Programm Lehrenden an Schulen wie

auch Mitarbeitern von NGOs und anderen Organisationen, die sich mit Bildungsarbeit beschäftigen, näherzubringen (vgl. Interview; vgl. GENE 2015:84). Der Beginn dieses Programms war 2009 und unterstützt ein jährliches nationales Treffen von Lehrenden, um ein Netzwerk aufzubauen. Diese Treffen finden in unterschiedlichen Ländern statt, die in gemeinsame Projekte involviert sind, wie zum Beispiel Bolivien, Kolumbien, Guatemala oder Marokko. Weiters gibt es über das Bildungsministerium Prämien, E-learning-Programme für LehrerInnen und Sommerkurse zur Weiterbildung sowie Unterrichtsmaterialien und Publikationen mit *good practice* Beispielen. Das Netzwerk besteht mittlerweile (2015) aus 105 Bildungszentren mit über 200 LehrerInnen (vgl. ebd. 86f).

Gegenwärtige Situation

Die spanische Gesellschaft machte und macht stets eine klare Zusage von Solidaritätszugeständnissen bis Kooperationen, und trotz der schweren Wirtschafts- und Finanzkrise verfolgt Spanien diese Ziele weiter. Die Ministerien und regionalen Verwaltungen mussten vor allem in den Entwicklungskooperationen mit enormen Budgetreduzierungen rechnen. Mit Unterstützung von NGOs und multilateralen Organisationen wie UNICEF, *VSF-Justicia alimentaria global*, *Interred*, *Entreculturas*, *Alboan* und *Oxfam-Intermon* werden aber immer wieder zusätzliche Projekte ins Leben gerufen und mitfinanziert (vgl. GENE 2015:84). Die meisten unterstützten Aktivitäten im formalen Bildungssystem kommen dem Programm *Programa Docente* zu, wobei es hierfür aber kein offizielles Budget gibt und es stets neu ausverhandelt werden muss, was einen großen Unsicherheitsfaktor mit sich bringt (vgl. ebd. 85).

Die nationalen Akteure (Ministerien, NGOs und privater Sektor) haben aber in Spanien einen nationalen Konsens mit zwei Strategien in Bezug auf Globales Lernen erreicht, die nationale Strategie für Globales Lernen und den Masterplan IV für 2013-2016 (vgl. GENE 2015:13). Gemäß dem Masterplan IV ist die *EpD* ein Schlüsselprozess für die spanische Zusammenarbeit, deren Ziel es ist, dass sich die BürgerInnen einer wirksamen und qualitativen Entwicklungspolitik verpflichten und daran teilnehmen, die durch Wissen und Kompetenzen, Werte und Haltungen, die von Solidarität, sozialer Gerechtigkeit und Menschenrecht bestimmt sind, geprägt wird (vgl. AECID 1 2006). Die Entwicklungsagentur (*AECID*) stimmte einem neuen Plan für weitere vier Jahre (2017-2020) bereits zu und verfolgt acht Strategien, wobei die achte Dimension sich auf *Global Citizenship*,

öffentliches Bewusstsein, Mitverantwortung und Verbesserungen in der Kommunikation mit *citizenship in cooperation* bezieht. Dies beinhaltet neben anderen Initiativen die Implementierung des Aktionsplans *EpD* unter einem nationalen Konsens (vgl. ebd. 84). Die *AECID* arbeitet aber auch wie Akteure aus weiteren 26 europäischen Staaten beim *Global Education Network Europe* (GENE) mit (siehe Abschnitt 5.3 Wichtige Organisationen und Netzwerke).

Ausblick

Bei der Befragung im November 2016 gab es ernüchternde Ergebnisse. Der Fragebogen beinhaltete wie die deutschsprachige Version Fragen zur Begriffsklärung von Globalem Lernen, Interkulturellem und Transkulturellem Lernen, Inhalte sowie Ziele von Globalem und Interkulturellem Lernen und die Umsetzbarkeit dieser Konzepte. Dabei wurden auch anzutreffende Probleme in der Praxis, Aus- und Weiterbildung zu dieser Thematik sowie die persönliche Meinung über diese pädagogischen Konzepte erfragt. Die Befragung brachte das Ergebnis, dass die Begriffe keinem der Lehrenden, die eine Rückmeldung abgaben (9 von 54), bekannt waren. Dies könnte die Erklärung für die geringe Teilnahme – trotz Anliegen der Direktion - sein, da die LehrerInnen nichts mit den Begriffen anfangen konnten. Auffallend war, dass die zwei Personen, die im Ausland gelebt haben, sich am ehesten etwas unter diesen Begriffen vorstellen konnten und dementsprechend auch als wichtig empfanden. Die Mehrheit der Befragten stellte diese pädagogischen Konzepte nur in Bezug zu den FremdsprachenlehrerInnen her, und die Hälfte sah keine Dringlichkeit oder Notwendigkeit aufgrund ihrer eigenen Arbeitssituation, da sie durch die Fülle des fachspezifischen Unterrichtsstoffs ausgelastet waren, „additional“ noch mehr Inhalte zu vermitteln. Bezogen auf Aus- und Weiterbildung und extra dafür aufbereitetes Material gab es keine Kenntnisse darüber oder keinerlei Rückmeldung, obwohl die Mehrheit der Befragten bei einer Unterstützung von „oben“ gewillt gewesen wäre, diese pädagogischen Konzepte in ihren Unterricht einzubauen. Als im Mai 2017 die Kontaktaufnahme mit Saiz Miguel, dem Leiter des nationalen Zentrums für Bildungsinnovation und –forschung, stattfand, schilderte ich ihm die Ergebnisse der Befragung, welche aber keinerlei Überraschung für ihn darstellten, da er zuvor einerseits als Lehrer an einer Berufsbildenden Schule unterrichtete und die Problematik kannte und andererseits sich dieser prekären Situation bewusst war. Er wies auf die Dringlichkeit der

Thematik sowie auf das *Programa Docentes* hin und konnte aber doch eine Verbesserung dieser Situation in den letzten Jahren feststellen.

In Spanien gibt es einen Konsens zwischen allen AkteurInnen von Globalem Lernen. Es kommt aber, wie auch in Österreich, durch die normativen Mängel, die durch Zeit- und Raumbegrenzungen gegeben sind, zu Schwierigkeiten diese Konzepte in den Unterricht zu transferieren. Den Lehrenden wird bisweilen, wenn man nicht gerade in einem speziell dafür konzipierten Programm ist, keine allgemeingültige Anleitung gegeben, wie die pädagogische Durchführung im Unterricht aussehen könnte und in welcher Weise die Lernziele und Qualifikationen im Unterricht umgesetzt werden sollen (vgl. Fragebogen und Interview). Auch hier wäre es für die Schule erleichternd, allgemeingültige, theoretisch begründbare Säulen aus den Strategien zu formulieren, die eine Implementierung in der Schule sicherstellen könnten. In Spanien werden Lehrende aller Schultypen an LehrerInnenausbildungsinstitutionen (*Instituto Superior de Formación del Profesorado*) ausgebildet. Da das Augenmerk dieser Institutionen bislang in nicht ausreichendem Maß auf Globalem und Interkulturellem Lernen liegt, kommt es zu wenig zu Überschneidungsfeldern und einer geringen Zusammenarbeit. Bei der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept Globales Lernen in Spanien wird offensichtlich, dass Globales Lernen zwar im entwicklungspolitischen Bereich eine längere Geschichte vorweisen kann, im Bildungswesen aber noch sehr jung und für die Lehrenden kaum aufbereitet ist und von ihnen nahezu nicht wahrgenommen wird. Es wird sich zeigen, ob ein Programm wie das *Programa Docentes* eine Änderung hervorbringt und die Lehrenden bewusster auf die Inhalte und Ziele von Globalem Lernen sensibilisieren kann.

4.4 Zusammenfassung

Sowohl für Globales wie Interkulturelles Lernen wäre eine intensivere Verankerung im Regelschulwesen notwendig, da sie einen wichtigen Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung leisten. Globales Lernen schärft den (Weit)Blick für komplexe globale Verhältnisse der Lernenden, indem sie sich mit allen gesellschaftlich relevanten Zusammenhängen (in Bereichen wie Politik, Soziales, Ökonomie, Ökologie, Kultur) auf globaler Ebene auseinandersetzen. Interkulturelles Lernen als wesentliche Dimension des Globalen Lernens beschäftigt sich verstärkt mit der Fähigkeit, sich in „Anderes“, das unmittelbar die Lernenden betrifft, und speziell in „Andere“ des Klassenverbands oder

ihres direkten Umfeldes hineinzusetzen, einzufühlen und dadurch Ethnozentrismus zu reduzieren oder gar zu überwinden. Die Inhalte und Ziele von Globalem Lernen und Interkulturellem Lernen überschneiden sich in vielerlei Hinsicht, denn beide Konzepte sollten die SchülerInnen befähigen, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und festzustellen, dass ihre Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft möglich ist und infolgedessen die eigene Mitverantwortung in der „Einigen Welt“ erkannt wird. Die Problematik, in Österreich Globalem Lernen vermehrt im Unterricht Raum zu geben, besteht in den nicht konkreten Konzeptformulierungen, die v.a. durch entwicklungspolitische Bildungsarbeit von NGOs entwickelt wurden und dadurch dem Anspruch der Lehrpläne nicht gerecht werden, denn durch die stark normativ geprägten Bildungsziele kommt es zu einer Erschwerung, Globales Lernen, mit seinen richtungsweisenden Leitsätzen in den systemweiten Unterricht zu transferieren.

Im Vergleich dazu sind in Spanien die Hauptziele der *Educación para el Desarrollo (EpD)* eine Bildung, die das Verständnis für andere Kulturen fördert, das Wissen über soziale, politische und wirtschaftliche Kräfte fördert mit der Intention, Werte und Haltungen zu entwickeln, Partizipation und Verantwortung zu übernehmen. Aber auch in Spanien, wo es einen Konsens zwischen allen AkteurInnen, die das Konzept des Globalen und Interkulturellen Lernens verstärkt im Bildungswesen etablieren wollen, gibt, wird den Lehrenden keine umfassende Anleitung gegeben, wie die pädagogische Durchführung und Umsetzung dieser Konzepte im Unterricht aussehen soll.

5 LehrerInnenbildung

Dieses Kapitel behandelt die LehrerInnenausbildung für die Sekundarstufe Allgemein, sowie die LehrerInnenfort- und –weiterbildung. Im Fokus der Ausführungen stehen die Inhalte des Curriculums der LehrerInnenausbildung Neu und die Verflechtung von Globalem und Interkulturellem Lernen in dieser neu ausgelegten Ausbildung. Ergänzend werden Institutionen und Einrichtungen, die Lehrende unterstützen können, Globales und Interkulturelles Lernen in den Unterricht zu integrieren, vorgestellt. Deren Angebot reicht von der Beratung und Bereitstellung von Materialien bis hin zu Fort- und Weiterbildungen für LehrerInnen, um mit Methoden und Denkanstößen das Unterrichten in- und außerhalb des Klassenzimmers zu bereichern.

5.1 LehrerInnenausbildung Neu

Die Aufgabe der Schule besteht einerseits darin, die vielfältiger gewordene Welt ins „Klassenzimmer“ zu holen, und andererseits die SchülerInnen auf diese komplexere Welt vorzubereiten. Lehrende werden mit der Heterogenität der Schülerschaft in kultureller und sozialer Hinsicht, aber auch durch die Lern- und Leistungsbereitschaft der Jugendlichen konfrontiert, die - aus eigener Erfahrung – vornehmlich stets weniger Energie und Ausdauer aufbringen, um zu einem erfolgreichen Abschluss zu gelangen. Die Vorstudie, ein Fragebogen an Lehrende einer Berufsbildenden Schule in Wien und die Ausführungen von zwei ExpertInnen (vgl. Interviews 3 und 5), ergaben, dass die Lehrenden der Verschiedenartigkeit der SchülerInnen teilweise unbeholfen gegenüberstehen, dass sie weder darauf vorbereitet noch ausgebildet wurden und dass die Fortbildungsangebote nicht ausreichend auf die Diversität der Schülerschaft eingehen. Sie fühlen sich überfordert von der Aufgabe, jede/n SchülerIn entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen zu fördern oder zu fordern (vgl. Käpnick 2015:217; vgl. Terhart 2015:26). Die Schule in ihrer Funktion sollte jedoch zum einen die Anforderungen wie Lehrinhalte, Wissenserwerb erfüllen und zum anderen partikular individuelle Besonderheiten und Interessern ausbalancieren (vgl. ebd. 25). Hierbei werfen neben der gegenwärtigen Schulpolitik zusätzlich fehlende Kenntnisse über Ursachen und Reichweite der Diversität sowie über geeignete didaktische Konzepte Probleme auf. Um dem entgegenzuwirken ist ein dementsprechender Kompetenzerwerb in der LehrerInnenausbildung von großer Wichtigkeit (vgl. Käpnick 2015:217). Lehrkräfte sollten,

unabhängig von ihrer Fächerkombination, neben ihrer fachlichen Qualifikation über Erfahrungen in altersgemäßem Unterrichten sowie interkulturelle Kompetenz für unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge erworben haben (vgl. Große 2015:256), um Räume zu gestalten, die Begegnungen und Beziehungen ermöglichen und nicht die Schule als abgekapseltes System erscheinen lassen.

Im Blickfeld steht nun die LehrerInnenausbildung Neu, eine Novellierung seit dem Studienjahr 2015/16 mit dem Bildungsauftrag, Jugendliche durch Lehrende mit fachlicher Kompetenz und Engagement zu gesellschaftsfähigen BürgerInnen zu machen. Folglich sollen neue Ansätze wichtige Elemente enthalten, die dazu beitragen, etablierte Strukturen der ehemaligen LehrerInnenausbildung zu verändern und Lehrende mit dem Ziel auszubilden, durch diverse Strategien und Maßnahmen zeitgemäß auf die heutige Lebenswelt reagieren zu können (vgl. Maurič 2016:92). Es soll die strukturelle Veränderung des neuen Curriculums Grundlagen einerseits für Kompetenzen legen, die eine persönliche Weiterentwicklung der Lehrenden aller Schularten der Sekundarstufe erreichen, um andererseits neben dem theoretischen und pädagogischen Wissen das didaktische Wissen zu vertiefen und zu verbessern.

Die strukturelle Veränderung für das Lehramt, die in dieser Arbeit auf Wien bezogen ist, wird vom Verbund Nord-Ost (Universität Wien, Pädagogische Hochschule Wien, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien / Krems und Pädagogische Hochschule Niederösterreich) durchgeführt und gliedert sich in ein Bachelor- und ein berufsqualifizierendes Masterstudium in zwei Unterrichtsfächern, welches für Berufsbildende Schulen entscheidend ist. Der Arbeitsaufwand für das gemeinsame Bachelor-Lehramtsstudium beträgt 240 ECTS-Punkte, was einer Studiendauer von acht Semestern entspricht und einem zwei bis dreisemestrigen Masterstudium (120 ECTS), wobei ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) für ein europaweites Instrument transparenter und vergleichbarer Kurs- und Studiennachweise steht. Ziel ist eine wissenschaftliche universitäre Ausbildung sowie eine pädagogisch orientierte Zusammenarbeit, welche *„der fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Berufsvorbildung [dient] und auch fächerübergreifende Aspekte [berücksichtigt], wie sie in den Unterrichtsprinzipien für die Lehrpläne der österreichischen Schulen beschrieben sind.“* (Mitteilungsblatt Universität Wien 2016:2, 5) Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen wird darin dezidiert genannt.

Die vier Säulen des Lehramtsstudiums bilden nach wie vor die Fachwissenschaft, die Fachdidaktik, die Allgemeinen Bildungswissenschaftliche Grundlagen (ABG) und die Schulpraxis, die eng miteinander in Verbindung stehen und so konzipiert sind. Die ABG und seine Querschnittsaufgaben, welche die StEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase), ein Orientierungspraktikum und Inhalte der Schulforschung und Unterrichtspraxis inkludieren, bilden dementsprechend eine Klammer über alle Fächer hinweg. Sie sind gegliedert in sieben Pflichtmodule, die sich mit Bildung und Schule, Professionalität, Unterricht sowie Inklusive Schule und Vielfalt auseinandersetzen (vgl. ebd. 2ff, 8). Das Thema Professionalität, dessen Schwerpunkt die kritische Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Person beinhaltet, wird im Unterkapitel „Auseinandersetzung mit Identität – Eigen- und Fremdwahrnehmung“ dargelegt. Laut Mitteilungsblatt 2016 der Universität Wien orientiert sich das Lehramtsstudium Neu am Forschungsstand der Fachwissenschaften und deren Didaktik, der Bildungswissenschaft sowie an den Bildungsanforderungen einer sich entwickelnden Schule und Gesellschaft (vgl. ebd. 5).

„Von Lehrerinnen und Lehrern wird ein umfassendes Verständnis ihres Bildungsauftrags erwartet, der von der Vermittlung fachlicher Kompetenzen über die Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen in deren individueller Entwicklung, bis hin zur Beteiligung an der Gestaltung der Gesellschaft reicht. [...] die einzelne Lehrkraft [...] übernimmt als Mitglied einer Professional Community Verantwortung für die Bildung der nachfolgenden Generation. Lehrerinnen und Lehrer erkennen die Bedeutung von lebensbegleitendem Lernen und fördern entsprechende Einstellungen und Kompetenzen bei den von ihnen betreuten Schülerinnen und Schülern.“ (Mitteilungsblatt Universität Wien 2016:2)

Insgesamt stehen neben den fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen von (Neu)LehrerInnen auch pädagogisch-praktische Handlungskompetenzen sowie Querschnittskompetenzen und soziale Kompetenzen im Mittelpunkt des Bildungsauftrags. Eine auf diese Kompetenzen ausgerichtete Lehramtsausbildung ist wichtig, um den Jugendlichen zu verdeutlichen, dass sie gegenwärtig in einer Weltgesellschaft leben, in der (Welt)geschehnisse und deren Zusammenhänge Relevanz für jede/n Einzelne/n haben. In der Weltgesellschaft muss man sich, wie es Lang-Wojtasik ausdrückt, mit räumlich sichtbarer Entgrenzung, zunehmender Komplexität, Entzeitlichung, Beschleunigung des sozialen Wandels sowie Individualisierung mit einhergehender Pluralisierung zurechtfinden können (vgl. Lang-Wojtasik 2013:7f). Dementsprechend plädiert er in der LehrerInnenausbildung für die Einbettung von

globalen Kontakten im Bildungsprogramm, so dass parallele Vorgänge und Prozesse globaler und lokaler Entwicklungen sich jenseits nationaler Begrenzungen in grenzüberschreitenden Netzwerkstrukturen ereignen. Eine weitere Verbesserung wäre die Internationalisierung des Studiums und die Förderung nachhaltigen Lernens, wobei die Selbstkompetenz, die Sachkompetenz und die Sozialkompetenz wesentliche Faktoren sind um dadurch den SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, Kompetenzen im Kontext dieser Nachhaltigkeit erwerben zu können (vgl. ebd. 9). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sollte die LehrerInnenausbildung Neu ihr Augenmerk auf diese Inhalte richten, damit die auszubildenden Lehrenden jene Kompetenzen erwerben und diese den SchülerInnen vermitteln können. Bei der LehrerInnenausbildung Neu sollen im Bachelorstudium die Grundlagen für diese Kompetenzen, die eine zukünftige Lehrperson erworben haben soll und auszeichnet, gelegt und im berufsqualifizierenden Masterstudium vertieft und weiter entwickelt werden (vgl. Mitteilungsblatt Universität Wien 2016:5). In einem integrierten Modell, das Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und schulpraktische Studien von Anfang an sinnvoll verbindet, kann ein Habitus entstehen, der auf der Kernkompetenz des Lehrens und Lernens gründet (vgl. LehrerInnenbildung Neu 2010:24f).

Bezüglich des Globalen und Interkulturellen Lernens wurden allerdings im Bereich der LehrerInnenausbildung Neu wissenschafts- oder bildungspolitische Entscheidungen weder forciert noch getroffen, um eine Schwerpunktsetzung in Richtung einer Öffnung zu globalen und interkulturellen Themen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Das Bildungsanliegen Globales Lernen findet sich weiterhin nicht explizit im Curriculum für die verpflichtenden Module der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Es wird jedoch im Pflichtmodul „Inklusive Schule und Vielfalt“, in dem Wahlmöglichkeiten gegeben sind, welche als individuelle Vertiefung für das Unterrichten angeboten werden, unter dem Themenschwerpunkt „Grüne Pädagogik und Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ dezidiert erwähnt. Mit Hilfe der Vertiefung durch Wahlmodule sollen die Studierenden Kompetenzen erwerben und Fertigkeiten erhalten, zu zentralen Fragen des Lehrens und Lernens im Unterrichtskontext und den dazu einschlägigen empirischen Befunden kritisch und reflektiert Stellung zu nehmen und auf diese Weise über ein vertieftes Wissen zur Unterrichtsgestaltung verfügen. Die Themenfelder neben „Grüne Pädagogik und Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ sind „Kommunikation und Interaktion“, „Entwicklung und Förderung“, „Lehren und Lernen“, „Voraussetzungen und Folgen von Unterricht.“

(Mitteilungsblatt Universität Wien 2016:12). In einer weiteren Vertiefung mit Wahlmöglichkeiten sollen Studierende die Kompetenz erwerben, ausgewählte Voraussetzungen und Folgen einer heterogenen Schule und Inklusiven Pädagogik zu erkennen, indem exemplarisch Themenfelder wie Entwicklungsräume, Menschenrechte, Kommunikationsräume etc. aufgegriffen werden (vgl. ebd. 14).

Globale und interkulturelle Themen finden sich zwar quer über den Studienplan verteilt und durchziehen, da sie in zahlreichen Modulen mitspielen, die Ausbildung wie ein roter Faden (vgl. Interview 1), nichtsdestotrotz sind Globales und Interkulturelles Lernen eine Frage der Definition und setzen sich aus unterschiedlichen Bausteinen zusammen. Dadurch erschließen sich implizit in oder über Begrifflichkeiten die Konzepte des Globalen Lernens und des Interkulturellen Lernens, wie etwa über den Begriff der Inklusion, der im schulischen Kontext auf die Förderung der Begabungen und die Entwicklungen der Persönlichkeiten aller SchülerInnen abzielen soll (vgl. Feyerer 2015:31). Im Pflichtmodul „Inklusive Schule und Vielfalt“ werden z.B. die von Studierenden zuvor erworbenen Grundkenntnisse auf die Herausforderungen (Vielfalt sozialer, institutioneller, kultureller und kognitiver Voraussetzungen und Folgen) einer Schule in Beziehung gesetzt, um nicht nur mit der Vielfalt der SchülerInnen zurechtzukommen, sondern sie als Chance für ein Miteinander zu sehen und nutzen (vgl. Feyerer 2015:31; vgl. Große 2015: 52; vgl. Mitteilungsblatt Universität Wien 2016).

„[...] Dabei gilt es die Einsicht zu erwerben, dass Vielfalt (Heterogenität) begrifflich und empirisch als Chance gelingender schulischer Bildung zu sehen ist. [...]“ (Mitteilungsblatt Universität Wien 2016:12)

Globales und Interkulturelles Lernen können jedoch nicht autodidaktisch erworben werden, sondern sollten in einer qualifizierten LehrerInnenausbildung verankert sein, damit die Lehrenden ein Konzept und Werkzeug haben und damit lernen mit Herausforderungen, die unter anderem durch Migrations- und Globalisierungsprobleme hervorgerufen werden, reflektiert umgehen zu können (vgl. Bolten 2007:108). Maßnahmen die sich im deutschsprachigen Raum bereits seit den späten 1980er und frühen 1990er Jahren in den Ausbildungsangeboten der Wirtschaft durchgesetzt und etabliert haben, haben in der LehrerInnenausbildung bislang nicht die entsprechende Berücksichtigung gefunden, bedenkt man die Heterogenität vieler Schulklassen in Österreich, vor allem im urbanen Raum. Im wirtschaftlichen Sektor werden Seminare wie Workshops angeboten, bei denen die MitarbeiterInnen Kompetenzen, die auf

interkulturelle wie globale Kontexte ausgerichtet sind, erwerben können (vgl. ebd.). Es braucht eine verstärkte Einbindung (siehe Empirischer Teil - Kapitel 6) des globalen und interkulturellen Aspekts in der LehrerInnenausbildung durch Querschnittsaufgaben (Umweltfragen, Nachhaltigkeit, Interkulturalität, die langfristig auf Veränderungen abzielen), da Empfehlungen zu Globalem und Interkulturellem Lernen allein in der Schule wenig Sinn machen (vgl. ebd. 109).

Da das Ziel des unterrichtenden Handelns die Förderung jedes/r Jugendlichen gemäß der individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten ist, sind Querschnittskompetenzen, wie z.B. soziale und personale Kompetenzen, die Förderkompetenz, die Gewaltprävention und Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt wichtig, um mit der Diversität in der Institution Schule professionell umgehen zu können. Hierfür werden entsprechende wissenschaftliche Kenntnisse vermittelt und diese dann in pädagogisch-praktischen Phasen des Studiums erprobt und eingeübt (vgl. Mitteilungsblatt Universität Wien 2016:3). Diese Maßnahmen erscheinen in der Theorie positiv, finden aber in der Praxis nicht die Umsetzung (siehe Empirischer Teil - Kapitel 6).

„Die Absolventinnen und Absolventen können die Vielfalt der Lernenden für ihre Tätigkeit produktiv nutzen, z.B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Genderaspekte, besondere Bedarfe, politische, kulturelle und (inter)religiöse Fragestellungen, sozio-ökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen. Sie verstehen es, Fähigkeiten der Lernenden als Ressource und Potenzial zu nutzen [...] sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. Ihr Wissen um soziale und kulturelle Kontexte erlaubt es ihnen, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen und zu berücksichtigen.“ (Mitteilungsblatt Universität Wien 2016:3)

Damit diese zuvor erwähnten Kompetenzen in der Praxis professionell eingesetzt werden können, braucht es zusätzlich eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Person, ein Verständnis für oder Bewusstsein über die Rollenbilder von Lehrenden und Lernenden sowie kritische Reflexion.

5.2 Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte

Die LehrerInnenfortbildung war stets ein Hoffnungsträger für die Verbesserung des Bildungswesens. Nun wird diese Erwartung an die LehrerInnenausbildung neu gestellt, welche durch die Umstellung des Ausbildungssystems für LehramtsstudentInnen die

Antwort auf die Anforderungen einer zeitgemäßen Schule sein soll. Dementsprechend wäre es jedoch erforderlich, die Fort- und Weiterbildung aufzustocken und ausreichende Angebote zur Verfügung zu stellen, zum Zweck der Beibehaltung, Vertiefung und Erweiterung der erworbenen beruflichen Kompetenzen. Lernen soll für Lehrende während ihrer gesamten beruflichen Tätigkeit eine Selbstverständlichkeit sein (vgl. Interviews 5 und 8). Mit der Veränderung der Umstände in einer komplexer gewordenen und beschleunigten Welt ändern sich ebenso die Kompetenzen, welche LehrerInnen benötigen, um adäquat im Unterricht agieren und mit Jugendlichen zusammenarbeiten zu können. Um auf die Herausforderungen der Gesellschaft reagieren zu können, sollte kurzfristig eine ausreichende und angemessene Fort- und Weiterbildung angeboten werden. Langfristig sollte dies in der Forschung und Ausbildung verankert sein, denn die Ausbildungsinhalte und –strukturen kommen nicht umhin, sich an die Anforderungen eines für die Zukunft qualifizierten Ausbildungssystems anzupassen (vgl. Feyerer 2015:37).

Wichtige Eckpfeiler einer umfassenden Aus- und Fortbildung wären neben der Fachbildung das Überdenken von Norm- und Werthaltungen in reflexiven Prozessen, aber auch das Erwerben pädagogischer und fachlicher Kenntnisse und Kompetenzen (vgl. Amrhein 2015:140). Notwendig wäre auch eine curriculare Verankerung von Menschenrechtsbildung sowie von Ansätzen der Antirassistischen, Interkulturellen und Diversity-Pädagogik als Spezial- und Querschnittsdimensionen in den Ausbildungen für die pädagogischen Berufe (vgl. Hormel / Scherr 2009:57), die dann in der Fortbildung weiter angeboten werden sollten. Noch bleibt offen, ob oder inwieweit sich diese Inhalte in der neuen Ausbildung und den Fortbildungsangeboten widerspiegeln werden.

LehrerInnenfortbildung erfolgt in Österreich v.a. an den Pädagogischen Hochschulen. Das bisherige Curriculum der LehrerInnenausbildung und das Fort- und Weiterbildungsangebot folgt grundsätzlich einem integrierten Modell. Die Curricula der Universität mit jetziger Verbindung zu den Pädagogischen Hochschulen und die Fortbildungen an den Pädagogischen Hochschulen setzen klare Akzente und fördern die einzelnen Fächer stärker, dadurch verorten LehrerInnen an höheren Schulen ihre Professionalität vorrangig in ihrem Fachgebiet. PflichtschullehrerInnen definieren ihre Profession pädagogisch, was einen unterschiedlichen Habitus erzeugt (vgl. LehrerInnenbildung Neu 2010:24). Der Unterschied liegt darin, ob man sich in seiner

Profession als LehrerIn, der/die ein Fach unterrichtet definiert, oder als Fachexpertin, die auch Unterricht erteilt.

Neben den Angeboten an den Pädagogischen Hochschulen werden schulinterne LehrerInnenfortbildungen (SCHILFs) angeboten. Erwähnt werden sollten außerdem jene Fort- und Weiterbildungen, die von Organisationen und Institutionen offeriert werden, denen die einschlägige Bildungsarbeit ein Anliegen ist. Diese arbeiten zum Teil eng mit den Bildungseinrichtungen zusammen (siehe Abschnitt 5.3 Organisationen und Netzwerke). Sie bieten im Rahmen der erworbenen Qualifikationsebenen LehrerInnenweiterbildungen an, welche neben Fachfortbildungen einer Reflexion des eigenen beruflichen Handelns und der reflexiven Anpassung an die Gegebenheiten einer sich ständig verändernden (Berufs)Welt dienen (vgl. Südwind 2016; vgl. BAOBAB; vgl. Ekssir-Monfared 2002:173). Ausschlaggebend für diese Entwicklung waren die Lehrgänge, die vom Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) schon 1990 zur Professionalisierung entwicklungsbezogener Bildung entwickelt wurden und Anklang fanden. Mit der Zeit konnten die inhaltlichen und methodischen Konzepte verändert und in weiterer Folge nach Phasen der Reflexion zusätzlich Weiterbildungen zum Thema Globales Lernen entwickelt und angeboten werden (vgl. Hartmeyer 2007:154). Hierbei sind v.a. der Lehrgang Globales Lernen in Kärnten, ebenso die Akademielehrgänge Globales Lernen in Wien oder Oberösterreich zu nennen. Daneben gibt es auch Kooperationen von Südwind und Welthaus Graz sowie E-Learning –Lehrgänge. Folglich wurde in den letzten Jahren zu entwicklungspolitischen, -gesellschaftlichen, sowie interkulturellen Themen einiges entwickelt. Dennoch kann es für eine wirksame Bildungsreform nicht ausreichend sein, dass nur Einzelne ihr berufliches Können verbessern. Die Maßnahmen müssen weiter reichen, indem ein Programm erstellt wird, das in einen institutionellen und kollegialen Kontext eingebettet ist und als systematische Unterrichts- und Qualitätsentwicklung dient (vgl. Amrhein 2015:152). Dies sollte schulübergreifend durch SCHILFs forciert werden (vgl. Interviews 5 und 8).

LehrerInnenfortbildung sollten, um effektiv zu sein, auf den alltäglichen, konkreten Unterricht ausgelegt sein und sich auf den Lehrplan beziehen, von kompetenten ReferentInnen oder TrainerInnen professionell durchgeführt sein, in einer angenehmen Atmosphäre stattfinden und Partizipationsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Amrhein 2015:142). Demzufolge sind wirkungsvolle Lehrerfortbildungen v.a. jene mit längerer

Dauer, mit einem Wechsel von Praxis- und Reflexionsphasen und einer starken Vernetzung zwischen den sich fortbildenden Lehrenden (vgl. ebd. 140). Um aber der Unterrichts- und Qualitätsentwicklung einer gesamten Schule zu dienen, sollte es Maßnahmen geben, die in einem institutionellen und „wünschens- und erstrebenswerten“ kollegialen Kontext eingebettet sind. Hierfür sind wiederum v.a. die SCHILFs erwähnenswert, die hilfreiche Fortbildungsmaßnahmen darstellen, die eine Chance für den Professionalisierungsprozess darstellen können (vgl. Amrhein 2015:152), da sie neben den schulexternen Maßnahmen das neu Erfahrene und Erlebte ergänzen und verstärken können. Wichtig hierbei sind jedoch, wie zuvor angesprochen, externe BeraterInnen und TrainerInnen. Die Praxis zeigt dennoch, dass SCHILFs meist von einer Lehrperson des Schulstandortes geboten werden. Aus eigenen Erfahrungen und aus den Ergebnissen des für diese Arbeit konzipierten Fragebogen hervorgehend, sollte festgehalten werden, dass in den Fortbildungen behandelten Themen und Materialien nur bedingt Eingang in den Schul- und Unterrichtsalltag finden.

Die TALIS-Studie der OECD von 2008 machte allerdings deutlich, dass LehrerInnenfortbildung eine große Wirksamkeit hat, und zeigte, dass Lehrende, die sich beruflich weiterqualifizieren, davon überzeugt sind, effektiver zu arbeiten. Von den einzelnen LehrerInnen wird dies v.a. durch regelmäßiges positives Feedback seitens der Schulleitung sowie KollegInnen erfahren und wahrgenommen. Durch die Studie konnte außerdem belegt werden, dass jene Lehrenden gute Fertigkeiten im Umgang und in der Verwendung von Unterrichtsmethoden entwickeln, über größere Teamfähigkeit verfügen sowie intensivere LehrerInnen / SchülerInnenbeziehungen pflegen (vgl. ebd. 141).

Da v.a. Berufsbildende Schulen sehr heterogene Klassen aufweisen, gehört zu einem „gelungenen Unterricht“ ein konstruktiver Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungen der Lernenden. Den SchülerInnen wird Raum für das Denken und Sprechen gegeben, ihr Können ist Ausgangspunkt für die Anleitung und Unterstützung durch die Lehrenden (vgl. Fürstenau 2009:80). Hierzu müssen jedoch verschiedene didaktische Handlungsmodelle und Unterrichtsmethoden bekannt sein, damit sie abhängig von den Unterrichtsinhalten und –zielen und von den Bedürfnissen der SchülerInnen gezielt eingesetzt werden können. Die Unterrichtsforschung zeigt, dass *„zwischen Lehrendenwissen, Lehrendenhandeln und dem Schulerfolg der SchülerInnen komplexe und keineswegs nur lineare, unidirektionale Zusammenhänge bestünden.“*

(Amrhein 2015:142) Deswegen sollten Lehrende sich ein sehr breitgefächertes Maßnahmenrepertoire zu Eigen machen, um die SchülerInnen gezielt zu fördern, zu unterstützen und fordern zu können.

In der LehrerInnenbildung, Aus- wie Fortbildung, soll eine differenzierte Wahrnehmung und Reflexion sozialer und kultureller Heterogenität gelernt werden, da sie für Lehrende wichtig ist. Schule ist ein Ort der Begegnung und LehrerInnen sollten neben ihrer fachspezifischen Ausbildung die Beziehungen der SchülerInnen professionell gestalten können, da *„von einer (Grund)Haltung auszugehen ist, nach der alle an der Schule Beteiligten - [...] - als Teil der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu verstehen sind“* (Eickhorst 2007:87). Eickhorst ist der Ansicht, dass zwei Aspekte für die Qualifizierung von Lehrkräften erforderlich und von Bedeutung sind. Zum einen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf der Ebene der „Differenz“ zwischen Sprache bzw. sozialer und gesellschaftsspezifischer Zugehörigkeit thematisiert werden, und andererseits Haltungen und Einstellungen, welche der Anerkennung von Pluralität von Denkmodellen und Lebensformen geschuldet sind (vgl. Eickhorst 2007:87). Da Interkulturelle Kompetenz eine wichtige Qualifikation in der heutigen Zeit ist, sollten Curriculumsbereiche wie Differenz, Kommunikation und Antirassismus, Didaktik, Integration sowie Mehrsprachigkeit in der Fortbildung dazugehören, um sich diese Fertigkeiten aneignen zu können (vgl. ebd. 88). All dies sind wichtige Inhalte Interkulturellen Lernens.

Gemäß Maurič sollte LehrerInnenbildung an einer ständigen Erneuerung ihrer Programme mit dem Ziel einer permanenten Verbesserung arbeiten. Dies könnte ein lebenslanges Lernen bei Lehrenden prägen, welches durch seine Vorbildwirkung auf die SchülerInnen umgelegt werden könnte. Außerdem kann durch Partnerschaften mit Schulen und anderen Institutionen ein ganzheitliches Bild entstehen. Die Arbeit geht über das aus Schulbüchern Gelernte hinaus und verliert dadurch seinen unnatürlichen, von den LehrerInnen teils aufgezwungenen, Charakter, da die gemeinsam geleistete Arbeit sichtbar wird, speziell auf internationaler Ebene, und zur globalen und lokalen Weiterentwicklung beiträgt (vgl. Maurič 2016:91).

Zahlreiche Organisationen bieten zu Globalem und Interkulturellem Lernen ebenfalls im formalen Bildungsbereich Unterstützung und Empfehlungen in der LehrerInnenfortbildung an. Damit die Ziele erreicht werden können, diese Konzepte in die LehrerInnenfortbildung zu integrieren, braucht es laut Hartmeyer eine mindestfestgelegte

Erweiterung und strukturelle Stärkung des Angebots an Fortbildungsveranstaltungen zu Globalem und Interkulturellem Lernen an den Pädagogischen Hochschulen wie Integration von Modulen zu Globalem Lernen in bestehenden Lehrgängen (z.B. Lehrgänge zu Politischer Bildung und Interkulturellem Lernen), aber auch schulinterne Fortbildungen (vgl. Hartmeyer 2012:67).

5.3 Wichtige Organisationen und Netzwerke

Folgender Abschnitt beschäftigt sich mit Organisationen und Netzwerken, die mit dem formalen Bildungsbereich in Österreich vernetzt sind und denen es ein Anliegen ist, Globales und Interkulturelles Lernen in das schulische Leben verstärkt zu integrieren. Dies erfolgt einerseits durch die Bereitstellung von Materialien, Beratung und Unterstützung von Lehrenden bis hin zu Fort- und Weiterbildung sowie zu Kontakten zu außerschulischen Einrichtungen. Andererseits geht es um das Bestreben, Globales und Interkulturelles Lernen in allen Bildungsbereichen bekannter zu machen und langfristig auch die Durchführung von Evaluationen zu etablieren.

5.3.1 Das Interkulturelle Zentrum (IZ)

Das IZ engagiert sich seit mehr als 25 Jahren für die Begegnung und Kommunikation von Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten. Aus diesem Grund unterstützt das IZ die Zusammenarbeit von Schulen und internationalen Jugendarbeiten wie auch den Kontakt zu Unternehmen, die sich mit dem Bildungsbereich beschäftigen. Dadurch wird das IZ zu einer wichtigen Organisation für die interkulturelle Bildung und das Diversity Management in Österreich (vgl. Interkulturelle Zentrum 2017). Das Zentrum realisiert Programme, welche von Ministerien über europäische Institutionen, NGOs, aber auch Stiftungen und private Unternehmen reichen, wobei der Fokus auf das gemeinsame Handeln durch persönliche Kontakte gelegt wird (vgl. ebd.).

Bezogen auf die Schule werden Projekte und Hilfestellungen für Lehrende angeboten, welche sich vom Aufbau und Management multilateraler Schulnetzwerke bis hin zur Vermittlung und Beratung von Schulpartnerschaften erstrecken. Weiters werden Unterrichtsmaterialien im Bereich Globales und Interkulturelles Lernen, Demokratie- und Friedenserziehung entworfen sowie die Konzeption und Durchführung von

Weiterbildungsveranstaltungen für PädagogInnen und MultiplikatorInnen unterstützt und vorangetrieben (vgl. ebd.).

5.3.2 BAOBAB

BAOBAB ist seit 2009 ein gemeinnütziger Verein, der als zentraler Lern- und Kommunikationsort für Globales Lernen in Österreich agiert und sich in seiner Arbeit am pädagogischen Konzept des Globalen Lernens orientiert. Er verfolgt ein pädagogisches Ziel, das mittels Reflexion und Kommunikation zum Nachdenken über die gegenwärtige Situation anregt und den Bezug zur eigenen Person herstellen möchte (vgl. Hartmeyer 2007:202) und fördert folglich mit seinem Angebot die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und globalen Themen im schulischen wie auch außerschulischen Bildungsbereich (vgl. BAOBAB 2017).

Durch Materialien, Fortbildungen und Durchführungen von Projekten unterstützt BAOBAB, Konzepte wie Globales und Interkulturelles Lernen in den Schulalltag zu integrieren. Das Angebot von Fort- und Weiterbildungen erstreckt sich von KindergartenpädagogInnen über LehrerInnen bis zu MultiplikatorInnen zum Globalen Lernen. Es werden Unterrichtsmaterialien erstellt und Beratungen durchgeführt, die bei der Umsetzung von Projekten hilfreich sind. Seit 2009 ist BAOBAB Teil des C3 - Zentrum für Internationale Entwicklung, welches sich als Kompetenzzentrum zu Fragen der internationalen Entwicklung in Österreich versteht. In der angebundenen Bibliothek (C3-Bibliothek für Entwicklungspolitik) werden Materialien für alle Schulstufen zur Verfügung gestellt. Sie bietet eine große Bandbreite von Lehrwerken, Büchern, Spielen und Spielesammlungen bis hin zu DVDs mit didaktisch aufbereiteten Filmen, durch die *„komplexe Weltverhältnisse erforscht und Unterrichtsinhalte in ihren lokalen und globalen Dimensionen sowie aus verschiedenen Perspektiven erschlossen werden können.“* (ebd.)

5.3.3 Verein Südwind Entwicklungspolitik Wien

Südwind ist eine entwicklungspolitische NGO, die sich seit über 35 Jahren für gesellschafts- und entwicklungspolitische Themen stark macht, dessen Schwerpunkte in den Bereichen Klimawandel, Migration und Entwicklung liegen, die aber genauso die Zusammenhänge zwischen den Ländern des globalen Nordens und jenen des globalen Südens deutlich macht und für globale Gerechtigkeit einsteht (vgl. Südwind 2016). Bilden, Handeln und Informieren sind wichtige Eckpfeiler von Südwind, da sie Menschen auf ein

verantwortungsvolles Leben und Handeln unter den Bedingungen der Globalisierung vorbereiten. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen soll einen Wandel der Denkweise und des Verhaltens der Gesellschaft bewirken (vgl. ebd.).

Ein wesentliches Ziel der Südwind Bildungsarbeit ist es, die Idee des Globalen Lernens in Schulen als Mainstream-Konzept zu verankern. Dies wird durch Workshops zu verschiedenen Themen im Klassenzimmer, aber auch durch Ausstellungen zu verschiedenen Problemfeldern für die Schulen versucht (vgl. Südwind 2016). Außerdem werden Unterrichtsbehelfe wie zum Beispiel Materialboxen für LehrerInnen zum Globalen Lernen in Fächern oder im Projektunterricht bearbeitet. Auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden versucht Südwind mitzugestalten, indem Programme oder Pilotprojekte für Schulen er- und ausgearbeitet werden, um in internationalen Teams (internationale Schulprojekte) Themen und Zugänge zu Globalem Lernen zu realisieren (vgl. ebd.). Einmal pro Jahr koordiniert Südwind in Kooperation mit dem Bildungsministerium und dem Nord-Süd-Zentrum des Europarates die europaweite *Global Education Week*, die stets im November stattfindet. Im Rahmen dieser Schwerpunktwoche gibt es umfangreiche Bildungsangebote zu Globalem Lernen für Schulen (vgl. ebd.).

Wie BAOBAB in Wien stellt Südwind in anderen Bundesländern durch Infotheken Bücher, konkrete Unterrichtsmaterialien sowie Medienkoffer zur Verfügung und bietet Beratungen und Umsetzungsvorschläge im Unterricht in didaktischer Hinsicht für Lehrende an. Durch einen Bibliothekenverbund arbeitet Südwind sehr eng mit BAOBAB zusammen.

5.3.4 Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule

Zentrum *polis* ist seit über zehn Jahren die zentrale Serviceeinrichtung zur Politischen Bildung in der Schule. Es unterstützt Lehrkräfte, Schulen und auch außerschulische Bildungseinrichtungen bei der Umsetzung von aktuellen politischen wie globalen und interkulturellen Themen sowie Aspekten der Menschenrechtsbildung oder Europapolitischen Bildung (vgl. Zentrum *polis* 2017). Durch die vorhandenen Angebote ist die Verbindung zu anderen Unterrichtsprinzipien wie dem Interkulturellen Lernen durch ihr Fort- und Weiterbildungsangebot gegeben. Das Zentrum *polis* fungiert als Informationsdrehscheibe und Beratungsstelle, welche kontinuierlich neue Materialien für den Unterricht erstellt, Veranstaltungen zu globalen politischen und interkulturellen

Themen koordiniert und organisiert. Dadurch ist es richtungsweisend in der Lehrkräfteaus-, -fort- und weiterbildung, da es mit seinen Angeboten einen kompetenzorientierten Unterricht und eine zielgruppengerechte Umsetzung Politischer Bildung mit all ihren Facetten und Anknüpfungspunkten unterstützt (vgl. ebd.).

Das gegenwärtige Ziel von Zentrum *polis* ist es, ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein zu ermöglichen. Dabei geht es nicht vorrangig um den Erwerb möglichst umfangreichen Wissens, sondern um Lernangebote, die zu politischem Denken und Handeln befähigen. Angeknüpft wird stets an die Lebens- und Erfahrungswelt der jungen Menschen (vgl. ebd.).

5.3.5 KommEnt

KommEnt ist ein Verein, der seit 1994 in der entwicklungspolitische Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich tätig ist. Im Juni 2006 kam es zu strukturellen Veränderungen und KommEnt Neu entstand. Der Fokus liegt einerseits auf der Stärkung des Globalen Lernens in Österreich durch Weiterbildungsprogramme und andererseits auf der Konsultation und Unterstützung von Qualitätsentwicklungsprozessen wie Evaluationen. Die Weiterentwicklung wie auch Strategien zur Umsetzung der Qualitätsstandards sind hierbei wichtige Werkzeuge (vgl. kommEnt 2017). Der Verein bemüht sich um eine internationale Vernetzung (im Bereich des Globalen Lernens), damit globale Diskussionen und Entwicklungen in den österreichischen Diskurs eingebracht werden (vgl. ebd.). Durch Beiträge zur weiteren Verknüpfung von Wissenschaft, Forschung und Praxis sowie der theoretischen Konzeption des Globalen Lernens unterstützt er die Forderung nach Qualitätsstandards und nach Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Entwicklungsarbeit. Dies wird durch Beratung und Begleitung bei der Einführung von Qualitätsprozessen wie auch bei Einzelprojekten oder organisations- und projektübergreifenden Austauschprozessen, Start-Workshops zu Themenschwerpunkten der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit und Vernetzung wie auch Art und Durchführung von Evaluationen bewerkstelligt (vgl. ebd.).

Im schulischen Kontext versucht KommEnt Impulse und Initiativen für neue Aufgabenbereiche und Zielgruppen für Globales Lernen innerhalb der schulischen Bildungsarbeit zu setzen. Hierfür bedient sich der Verein interdisziplinärer, projekt- und handlungsorientierter Ansätze, in deren Mittelpunkt die Lebenswelt der Lernenden steht

(vgl. ebd.). Infolgedessen sieht KommEnt im Globalen Lernen einen zielführenden Weg, die Entwicklung einer humanen Weltgesellschaft zu fördern. Folglich koordiniert er eine nationale Strategie zur stärkeren Verankerung von Globalem Lernen in Österreich in der Strategieguppe Globales Lernen (siehe 4.4.7 Strategieguppe Globales Lernen).

5.3.6 Global Education Network Europe (GENE)

Global Education Network Europe (GENE) ist ein im Jahr 2001 gegründetes multilaterales Netzwerk von Ministerien, Agenturen und anderen Gremien mit nationaler Verantwortung für *Global Education* in europäischen Ländern, dessen Aufgabe die Entwicklung nationaler Politiken sowie die Finanzierung der globalen Bildung in den europäischen Ländern ist. Alle an GENE teilnehmenden Akteure (27 europäische Staaten) vereinen ihre Kompetenzen durch strukturierte Vernetzung, gemeinsame Strategien und einen Peer-Learning-Ansatz (vgl. GENE 2015:4).

Die drei Hauptziele von GENE – der gegenseitige Austausch von Erfahrungen und Strategien, nationale Koordinierungsstrukturen für die Zunahme und die Verbesserung globaler Bildung sowie die Entwicklung und Weiterentwicklung einer gemeinsamen europäischen Agenda zur Stärkung der Globalen und Entwicklungspädagogik – sollen unter anderem durch Strukturförderung, die Entwicklung von Qualitätsfragen oder die Erhöhung des Angebotes von *Global Education* in Europa erreicht werden (vgl. ebd.). Auf Empfehlung des Kongresses in Maastricht im Jahr 2002 wurde ein Peer Review Prozess zur Situation des Globalen Lernens entwickelt, der 2005/06 dann auch in Österreich stattfand. Die zentrale Empfehlung einer Expertengruppe lautete, eine nationale Strategie zur Stärkung von Globalem Lernen in Österreich zu erarbeiten. Das damalige Bildungsministerium griff diese Empfehlung auf und beauftragte die Strategieguppe Globales Lernen mit der Ausarbeitung (vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2017).

5.3.7 Strategieguppe Globales Lernen

Die Strategieguppe Globales Lernen ist eine organisations- und institutionsübergreifende Arbeitsgruppe, die Globales Lernen in allen Bereichen der Aus- und Weiterbildung zu stärken und zu verankern versucht. Die Gründung erfolgte im Jahr 2003, um die Vorschläge des internationalen Kongresses 2002 in Österreich umzusetzen (vgl. Hartmeyer 2012:51). Wie die meisten außerschulischen Organisationen, die im Aktionsfeld Globales Lernen tätig sind, setzt sie auf schulische Bildungsarbeit und gibt

Anregungen und Impulse für Schulentwicklung und –organisationen, wie Lobbying bei der Ausarbeitung von Lehrplänen und Unterrichtsprinzipien und Mitarbeit bei Schulbüchern (vgl. Forghani / Hartmeyer 2008:22).

Die Strategiegruppe Globales Lernen setzt sich aus VertreterInnen des Bildungsministeriums, der Austrian Development Agency (ADA), der Pädagogischen Hochschulen, VertreterInnen aus der Schulpraxis sowie aus NGOs und privaten Organisationen (Südwind, BAOBAB, KommEnt) und Personen aus der Wissenschaft zusammen. Deren Mitglieder haben Globales Lernen wesentlich propagiert und weiterentwickelt (vgl. Hartmeyer 2012:64). Die Empfehlungen der Strategie und die Maßnahmen zur Implementierung zielen einerseits auf die strukturelle Stärkung von Globalem Lernen, andererseits auf Förderung von Qualität und konzeptionelle Weiterentwicklung ab. Hierbei wird eine Vertiefung von Globalem Lernen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen sowie Empfehlungen zur Qualitätsentwicklung von Bildungsangeboten erläutert (vgl. Strategiegruppe Globales Lernen 2017).

5.4 Zusammenfassung

Um einem erfolgreichen Bildungssystem zu entsprechen, das auf die relevanten Herausforderungen für eine Gesellschaft reagieren kann, muss kurzfristig eine ausreichende und angemessene Fort- und Weiterbildung für alle im System Schule Beteiligten angeboten werden. Langfristig sollte dies in der Forschung und Ausbildung (LehrerInnenausbildung Neu) verankert werden, denn es ist für die Ausbildungsinhalte und –strukturen unerlässlich sich auf die Anforderungen eines für die Zukunft qualifizierten Ausbildungssystems einzustellen. Um dem Bildungsauftrag, Jugendliche zu gesellschaftsfähigen BürgerInnen zu machen, gerecht zu werden, würden Konzepte wie Globales und Interkulturelles Lernen dienlich sein. Sie bereiten die SchülerInnen auf die gegenwärtige komplexer werdende (Lebens)Welt vor und verdeutlichen ihnen, dass wir in einer Weltgesellschaft leben, in der (Welt)geschehnisse und deren Zusammenhänge Relevanz für jede/n Einzelne/n haben. Neben der schulischen Aus-, Fort- und Weiterbildung wirken Organisationen und Netzwerke unterstützend, Globales und Interkulturelles Lernen stärker im formalen Bildungswesen zu etablieren, sei es durch die Bereitstellung von Materialien, Beratung, Weiterbildung von Lehrkräften bis hin zu Qualitätsentwicklungsprozessen und Evaluierung.

EMPIRISCHER TEIL

6. Ablauf und Auswertung der Forschung

Ausgangslage für diese Masterthesis war die Annahme, dass Globales und Interkulturelles Lernen zu wenig Beachtung im österreichischen Bildungswesen finden, seitens der Schulbehörde wie auch der Lehrenden. Ziel ist es, einen Einblick in die theoretischen Zugänge und Hintergründe von ExpertInnen zu bekommen, die sich mit der Thematik Globales und Interkulturelles Lernen auseinandersetzen, um Möglichkeiten ausfindig zu machen, diese Konzepte besser in den Unterricht einzubauen beziehungsweise Rahmenbedingungen zu bieten, die Lehrende dabei unterstützen könnten, die pädagogischen Konzepte Globales Lernen oder Interkulturelles Lernen leichter in ihren Unterricht zu integrieren, ohne dass das Gefühl bei den Lehrenden entsteht, eine additive Aufgabe zu verrichten. Diesbezüglich gilt es, folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Wie können Globales Lernen und Interkulturelles Lernen besser in den Unterricht an Berufsbildenden Schulen in Österreich integriert bzw. gefördert werden?

Im allgemeinen Teil fand eine ausführliche Auseinandersetzung mit den genannten pädagogischen Konzepten Globales Lernen und Interkulturelles Lernen statt. Es wurden deren Entstehung und der Bezug zur Schule dargelegt sowie Institutionen vorgestellt, die bemüht sind, diese Konzepte den LehrerInnen näherzubringen. Damit sollen Lehrende angeregt werden, diese Konzepte bewusst in ihren Unterricht zu integrieren und auf die schon zur Verfügung stehenden Materialien zurückzugreifen.

6.1 Methode und Durchführung

Dieser Teil der Arbeit stellt eine Zusammenfassung über die qualitative Erforschung der Rahmenbedingungen für Globales und Interkulturelles Lernen im österreichischen Bildungssystem dar. Anfangs stehen die Themenfindung im Vordergrund, die Schilderung des Prozesses der Präzisierung der Forschungsfragen, das Forschungsvorhaben sowie die Auswahl der ExpertInnen. Darauf folgt in Abschnitt 6.2 die Analyse der Ergebnisse, welche mithilfe der *Grounded Theory* erfolgte.

Die *Grounded Theory* wurde in den 1960er Jahren als Forschungsvorhaben von den Soziologen Glaser und Strauss entwickelt und im Laufe der Zeit vor allem durch

SozialwissenschaftlerInnen weiterentwickelt (vgl. Breuer 2009:40), da laut diesen bis dahin lediglich versucht wurde, die Diskrepanz zwischen Theorie und Realität zu minimieren und das Überprüfen der Hypothesen im Mittelpunkt stand. Dabei wurden aber die Entdeckung von Konzepten und neuen Hypothesen, die für den Forschungsprozess relevant sein konnten, vernachlässigt (vgl. Lamnek 2010:90f). Die zentralen Elemente dieser Methode sind die „Art des Kodierens“, das „theoretische Sampling“ und das „Vergleichen zwischen Phänomenen und Kontexten“ (vgl. Breuer 2009:41). Infolgedessen soll versucht werden, alltagsweltliche Realitäten in der Schule, die durch die Heterogenität in der Klasse wie durch die Globalisierungsprozesse gegeben sind, zu erklären und zu verstehen, da diese überaus komplex und unübersichtlich sind (vgl. ebd. 44). Für den Forschungsprozess sowie die Auswertung eignet sich die *Grounded Theory*, da aus den gesamten gesammelten empirischen Daten theoretische Erkenntnisse hervorzubringen sind und diese sich nicht auf die zuvor dargestellte Theorie stützen. Sie ist ein Verfahren sozialwissenschaftlicher Hermeneutik und hilft den Forschenden beim „Verstehen, Deuten, Auslegen von Texten und anderen sozialweltlichen Artefakten und Symbolisierungen.“ (Breuer 2009:39)

Der Forschungsablauf bei der *Grounded Theory* ist durch die zeitgleiche Datensammlung und –analyse gekennzeichnet, das heißt, dass Datensammlung, Kodierung, Kategorienbildung, Hypothesen- und Theorieentwicklung im gesamten Forschungsprozess gleichzeitig ablaufen und sich wechselseitig unterstützen (vgl. Lamnek 2010:97). Seit Beginn meiner Lehrtätigkeit in Österreich wie im Ausland habe ich versucht, interkulturelle und globale Aspekte in den Unterricht einzubauen. Darauf aufbauend wurden aus meinen Erfahrungen Hypothesen und Forschungsfragen erstellt, die jedoch stets wieder verworfen wurden. Mit der Zeit und dem ausgewerteten Fragebogen wurde die Basis für den Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit gelegt und der Fokus infolgedessen nicht nur auf die Lehrenden gelegt (vgl. Lamnek 2010:95ff). Bereits nach der ersten Auseinandersetzung mit dem Thema Interkulturelles Lernen wurde auch deutlich, dass AutorInnen von Fachpublikationen zum Thema Interkulturelles Lernen sowie Mitarbeiterinnen von Bildungseinrichtungen und schulbezogenen Bildungsinstitutionen, die sich mit Interkulturellem Lernen beschäftigen, stets einen Bezug zum Globalen Lernen oder *Global Citizenship Education* herstellen. Auch die Mehrheit meiner InterviewpartnerInnen tendierte zum pädagogischen Konzept Globales Lernen mit Aussagen wie „Interkulturelles Lernen ist ein veraltetes Unterrichtsprinzip, aber

wir haben nichts anderes“, „Interkulturelles Lernen ist ein zu kurzsichtiges Konzept“, „Interkulturelles Lernen kommt ohne globale Aspekte nicht aus.“ (Interviews 1, 3 und 8)

6.1.1 Ausgangssituation der Masterarbeit

Die anfängliche Intention dieser Arbeit war es, lediglich über die Thematik Interkulturelles Lernen an Berufsbildenden Schulen zu schreiben, da ich selbst Lehrerin bin und dieses Unterrichtsprinzip in den heterogenen Klassen der Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) und Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) als sehr wertvoll und für ein respektvolles Miteinander sehr hilfreich erachte. Mittels eines Fragebogens zur Definition und Bedeutung von Globalem und Interkulturellem Lernen sowie einer Abgrenzung zum Transkulturellen Lernen wurde nach Unterstützung, Materialien und dem Stellenwert dieser pädagogischen Konzepte gefragt. Dieser Fragebogen wurde an die Lehrenden der Berufsbildenden Schule, an der ich unterrichte, und an mir bekannte LehrerInnen anderer Wiener Berufsbildenden Schulen ausgeschickt. Der Rücklauf war sehr gering, von 56 versandten Fragebögen wurden 17 ausgefüllt. Allerdings bekam ich viele mündliche Rückmeldungen von ArbeitskollegInnen, dass sie zu dieser Thematik nichts zu sagen hätten und aus zeitlichen Gründen davon eher Abstand nähmen, diesen Fragebogen zu beantworten.

Aus den rückgemeldeten Fragebögen wird ersichtlich, dass es allen Lehrenden ein Anliegen ist, die SchülerInnen neben ihrer fachlichen Lehre bei der Bewältigung von Alltagsproblemen zu unterstützen. Der wissentliche Einsatz von Globalem und Interkulturellem Lernen ist jedoch den wenigsten Lehrenden bewusst und nur diejenigen, die in ihrer Ausbildung beziehungsweise in einer Fort- oder Weiterbildung von diesen pädagogischen Konzepten erfahren haben, betten diese in den Lernprozess ein. Vor allem jene Lehrenden, die sich dezidiert mit Mehrsprachigkeit oder (Fremd)Sprache auseinandersetzen, oder von Fächern, in denen das Konstrukt Kultur im Unterricht thematisiert wird, wie in Geschichte oder Geografie, inkludierten diese Konzepte. Doch auch hier werden diese nicht direkt zum Thema gemacht. Die Frage nach der Definition von Globalem und Interkulturellem Lernen ergab ein Spektrum an Antworten von Nichtwissen bis hin zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Daher ergab die Auswertung des Fragebogens das Resultat, dass mit Ausnahme von drei Lehrenden keiner der Begriffe wirklich bekannt war. Von jenen drei Befragten, die für diese Art von sozialen Konzepten sensibilisiert waren, wurde das Interkulturelle Lernen

wegen des enthaltenen Kulturbegriffs als problematisch gesehen, wohingegen das Globale Lernen als umfassend dargestellt und in Bezug zu Abhängigkeiten in den Nord-Süd-Beziehungen gesetzt wurde.

„Mir scheint, die Begriffe werden auch in der akademischen Diskussion mehr oder weniger synonym verwendet. Sie sind auch nicht glücklich gewählt, weil ja interkulturelles Lernen (‚inter‘, lat., zwischen) auf die Verschiedenheit der Kulturen abzielt, während transkulturelles Lernen eine übergreifende Perspektive einnimmt. Globales Lernen würde meinem Verständnis nach überhaupt ohne einen Begriff von spezifischer Kultur auskommen.“ (Fragebogen 7)

„Für mich persönlich ist der Begriff Kultur problematisch: Einerseits konstruieren wir mit Begriffen wie „interkulturell“ die kulturelle Differenz, andererseits dekonstruieren wir sie durch interkulturelle Inhalte wieder, weil wir etwa Angst davor haben, einem latenten Neorassismus, der ein kultureller Rassismus ist, in die Falle zu tappen. Das Konzept von Kultur scheint mir diesbezüglich immer wieder wenig zufriedenstellend und paradox, in Verbindung mit unserem politischen Anliegen, Toleranz und gegenseitige Anerkennung erzeugen zu wollen.“ (Fragebogen 15)

Angesichts der von den LehrerInnen im Fragebogen angegebenen Unterrichtssequenzen oder der Arbeitsaufträge an die SchülerInnen wurde jedoch deutlich, dass viele von Ihnen die Aspekte des Interkulturellen wie auch des Globalen Lernens in ihren Unterricht einbauen, sich dessen jedoch nicht wirklich bewusst sind. Aus den Antworten war ersichtlich, dass die Mehrheit der Lehrenden bestrebt ist, ihre SchülerInnen darin zu unterstützen, verantwortungsvolle, reflektierende und kritisch denkende junge Menschen zu sein oder sie auf dem Weg dahin zu begleiten.

6.1.2 Datenerhebung und -material

Durch die Ergebnisse dieses Fragebogens veränderte sich die Sichtweise auf das Thema und wurde zum einen durch das Globale Lernen erweitert, da es Sinn macht, den interkulturellen Aspekt in globalen Zusammenhängen zu sehen. Zum anderen wurde auf Interviews mit ExpertInnen zurückgegriffen, um mehr Einsicht in diese Thematiken zu erlangen. Dahingehend kam es zu der Zuspitzung der Forschungsfragen, welche über Rahmenbedingungen an Berufsbildenden Schulen Auskunft geben sollen. Dieser Prozess wird in der *Grounded Theory* wie folgt beschrieben:

„Bei verschiedenen Standpunkten, Vorerfahrungen und Wissenshintergründen kann es zu unterschiedlichen objektbezogenen Auffassungen und Verständnissen kommen. Im Lichte neuer (Hintergrund-)Kenntnisse werden bisher vermeintliche „verständene“ Phänomene mitunter erneut zum Rätsel oder erfahren eine ganz neue Interpretation – Deutungen

können sich im Laufe der Zeit wandeln. Fortdauernde Hinterfragungsbereitschaft, Neugier und Offenheit des Wahrnehmens und Denkens der Interpretanten sind in diesem Zusammenhang wichtige persönliche Voraussetzungen.“ (Breuer 2009:47)

Die ExpertInneninterviews wurden teilstrukturiert von März bis Mai 2017 durchgeführt. Bis auf eines waren alle Einzelbefragungen und wurden großteils in den Büros oder Besprechungsräumen der ExpertInnen geführt, zwei in Ermangelung an Räumlichkeiten in Cafés. Die Befragungssituation kam einem offenen Gespräch sehr nahe, da die ExpertInnen sehr viel von ihren Erfahrungen erzählten. Trotzdem wurde der Gesprächsverlauf mithilfe eines Interviewleitfadens geführt, um die Fragestellungen im Auge zu behalten. Der Leitfaden wurde aus der Analyse der Curricula und den Erkenntnissen des Fragebogens erstellt. Durch Nachfragen wurden im Interview neue Sachverhalte erläutert, demzufolge wurde der Fragebogen sowohl deduktiv wie induktiv erarbeitet (vgl. Lamnek 2010:336). Die Aufzeichnungen fanden mithilfe eines Diktiergerätes statt und die Interviews wurden in weiterer Folge transkribiert. Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurde auf eine große Bandbreite bezüglich Institutionen geachtet, wobei sich schlussendlich die Wahl der ExpertInnen meist nach der Bereitschaft der InterviewpartnerInnen richtete. Hier ist zu sagen, dass dieses Thema bei den MitarbeiterInnen der Pädagogischen Hochschule Wien keinen großen Anklang fand und ich auf einige meiner WunschkandidatInnen, die ich als ExpertInnen erachtet hätte, verzichten musste. Folgende Personen standen für eine Befragung zur Verfügung:

Expertin 1 (22. März): Mitarbeiterin des Studien Service Centers

Expertin 2 (19. April): Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Wien

Expertin 3 (05. Mai): Freiberufliche Wissenschaftlerin, Lektorin an der Universität Wien, PH und Fachhochschulen

Experte 4 (08. Mai): Bereichsleiter Bildung bei Südwind

Experte 5 (10. Mai): Mitarbeiter der Universität Wien – Fachdidaktikzentrums

Expertinnen 6 und 9 (11. Mai): Bildungsreferentinnen von BAOBAB

Expertin 7 (22. Mai): Mitarbeiterin des Bundesministeriums für Bildung

Experte 8 (29. Mai): Lehrer an einer Berufsbildenden Schule / wirtschaftliche Fächer

Der Interviewleitfaden bezog sich auf drei zentrale Fragestellungen: Definition und Bedeutung von Globalem und Interkulturellem Lernen im Bildungswesen, die LehrerInnenaus- beziehungsweise fort- und weiterbildung und Herausforderungen für die

Schule. In Reflexion der anfangs geführten Interviews wurde deutlich, dass einige Bereiche außerhalb der Kenntnisse der Befragten lagen und schwer zu beantworten waren, wenn sie nicht direkt in der Schule tätig sind. Es konnte aber ermittelt werden, an welchen Stellen Handlungsbedarf und Unterstützungsstrukturen erforderlich sind, um diese pädagogischen Konzepte mehr zu forcieren. Der Interviewleitfaden liegt im Anhang vor.

6.2 Auswertung und Analyse des Materials

In diesem Teil der Arbeit stehen die empirischen Ergebnisse der Interviews im Vordergrund. Dazu werden die Erkenntnisse des Kodierens in Abschnitte zusammengefasst und die aussagekräftigen Textpassagen der ExpertInneninterviews hervorgehoben. Unter der Prämisse, Interkulturelles Lernen sei ein wichtiger Bestandteil Globalen Lernens, werden beide Konzepte häufig in einem Atemzug genannt. Dies wurde auch vom Großteil der GesprächspartnerInnen so gehandhabt, außer es wurde ausdrücklich auf Globales oder Interkulturelles Lernen Bezug genommen.

1. Bedeutung von Globalem und Interkulturellem Lernen im Bildungswesen mit Schwerpunkt Berufsbildenden Schulen
2. Inhalte eines zeitgerechten Unterrichts
3. Das Bild der Lehrenden beziehungsweise die Rolle der Lehrenden
4. LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung
5. System Schule – Schulführung
6. Herausforderungen für die Schule

6.2.1. Die Bedeutung von Globalem und Interkulturellem Lernen im Bildungswesen mit Schwerpunkt Berufsbildenden Schulen

Die Wichtigkeit von Globalem und Interkulturellem Lernen im Bildungswesen sahen alle ExpertInnen als maßgeblich, da ihrer Meinung nach das Lebensumfeld der SchülerInnen immer komplexer und unüberschaubarer wird. Zudem wurde auf die Heterogenität der Klassen in den Berufsbildenden Schulen hingewiesen, da diese teilweise bis zu 90% Jugendliche mit Migrationshintergrund aufweisen. Es gab jedoch keinen gemeinsamen Nenner für die Definitionen der pädagogischen Konzepte (vgl. Interviews 2, 4, 6, 7 und 8),

wobei auch von drei ExpertInnen darauf hingewiesen wurde, dass die Debatte um die Begriffe an den Schulen nicht allzu wichtig erscheint (Interviews 4, 6 und 8).

„Es gibt immer wieder diese Debatte: Ist Interkulturelles Lernen oder Globales Lernen das gleiche, gibt es benachbarte Konzepte oder Disziplinen? Da hat es gerade auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses mehr Debatten dazu gegeben wie auf der Ebene der Praxis. [...] den meisten Lehrenden ist es egal, ob das Interkulturelles Lernen oder Globales Lernen heißt. Globales Lernen hat für sich den Anspruch ein Umbrellakonzzept zu sein, ein übergeordnetes Konzept, das Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung, politische Bildung oder Umwelterziehung miteinschließt.“ (Interview 4)

Es wird grundsätzlich die Position vertreten, dass sich die Definition von Globalem Lernen als schwierig erweist, sie im Gegensatz zum Interkulturellen Lernen „weniger greifbar“ ist und sich in vielen Bereichen wiederfindet (vgl. Interviews 6, 7 und 8). Als besonders interessant stellten sich die Antworten auf die Frage, inwieweit *Global Citizenship* in der Schule verankert ist, heraus. Mit dieser Frage wurde beabsichtigt darzulegen, dass wiederum viele unterschiedliche Begriffe von Konzepten, die im Diskurs verwendet werden, den Lehrenden beziehungsweise in der Praxis Tätigen nichts sagen. Die Mehrheit der ExpertInnen sah keine Notwendigkeit, einen Unterschied zwischen Globalem Lernen oder *Global Citizenship* zu machen, da dies nur Verwirrung unter den Lehrenden hervorrufe (vgl. Interviews 1, 4, 5, 6, 7 und 8). Folgende Zitate sollen dies veranschaulichen:

„... es gibt kein grundlegendes Konzept, wo man das Ganze entwickelt, vielleicht auch deswegen, weil gerade die Bereiche Globales und Interkulturelles Lernen [...], widersprüchlich sind, vor allem von jenen, die sie vertreten, das ist immer ganz, ganz schlecht wenn ein neues Segment kommt, auch ein fachliches Segment, das dann von den Vertretern des Segments unterschiedlich interpretiert wird, [...] und unter dem Deckmantel des Globalen Lernen hat man dann 244 Interpretationen.“ (Interview 5)

„[...] die Begrifflichkeiten, es ist nicht einmal das Interkulturelle angekommen, dann glaubt man, es ist wieder was Neues und eigentlich geht es um ja das Gleiche.“ (Interview 3)

Entsprechend den Inhalten von Globalem Lernen nahmen sechs ExpertInnen auf Politische Bildung Bezug (vgl. Interviews 1, 2, 4, 5, 7 und 8), wobei eine Abgrenzung zu Politischer Bildung gegeben wurde, wenn der globale Aspekt fehlt (vgl. Interviews 7 und 8). Migration, Persönlichkeitsentwicklung und vor allem Inklusion wurden immer wieder thematisiert, wobei Inklusion, die als Schlagwort für viele Querschnittsthemen fungiert, von einigen Befragten als sehr problematisch gesehen wird.

„Das ganze Interkulturelle fließt in der Schule in die Inklusion und da ist meine große Befürchtung, dass mit der ganzen Inklusionsdebatte der Fokus auf Behinderung so groß ist, dass der Diversitätsfaktor untergeht und zu wenig berücksichtigt wird.“ (Interview 3).

Weiters bedeutet Globales Lernen auch eine intensive Auseinandersetzung mit Ängsten und dem Fremden, um aufzuklären und

„dem Phänomen der Angstmache entgegenzuwirken, [...] dem Glauben, der bei Jugendlichen maßgeblich das Bild einer globalisierten Welt bestimmt, einen Gegenpol zu bieten.“ (Interview 8)

Bezüglich des Interkulturellen Lernens betonten fünf ExpertInnen die nicht wegzudenkende Beziehung zur Mehrsprachigkeit (vgl. Interviews 1, 2, 3, 4 und 8). Eine ExpertIn sieht, bezogen auf die Schule, das Interkulturelle Lernen als das essentielle Konzept, da das Globale Lernen mehr „nach außen“ gerichtet sei und weniger auf die Ressourcen, die in der Klasse vorhanden seien, abziele. Globales Lernen sei aber zusätzlich für ein Verständnis von Vielfalt wichtig (Interview 3) und wie ein weiterer Befragter kritisiert, bei Globalem Lernen das *„Je exotischer, desto interessanter“* zu sehr mitschwinge (Interview 8). Deshalb *„sollte sich die Schule doch selbst globaler definieren“* (ebd.), die Voraussetzungen durch die Heterogenität der Klassen wäre gegeben. Die ExpertInnen, die sich mehr mit der Thematik des Interkulturellen Lernens beschäftigen, distanzieren sich von dem bis November 2017 noch gültigen Grundsatzterlass, der stark kulturalisiert und für viele eine Antwort auf die Thematik der Zuwanderungsgeschichte ist (vgl. Interviews 3 und 9). Vom gemeinnützigen Verein BAOBAB wird folgender Ansatz vertreten:

„[...] bei der Diversität, und das ist jetzt der Ansatz, den wir an der Bibliothek eigentlich haben, nach diesem Anti Bias-Prinzip, das unterscheidet auch in diese Kategorien der Diversität, die bekannt sind und stellt damit zugleich die Machtfrage, und das ist der spannende Zugang, wo Macht mitreflektiert wird und mitbedacht wird und führt im Prinzip zu einem ganz starken urteilsbewussten Ansatz und nicht, was nur betrifft - was ist Kultur?“ (Interview 9)

Zum Schluss dieses Abschnittes wird ein Experte, dessen professionellen Interessen in der Didaktik liegen, erwähnt:

„Globales Lernen ist ohnedies nur ein Anhängsel an grundlegenden zentralen Didaktiken, also wenn ich eine kritisch-konstruktive Didaktik habe, in der ich mich bewegen kann, dann ist das so didaktikimmanent und kann dem ohnedies nicht ausweichen, da geht es nicht nur um die Orientierung inhaltlicher Problemstellungen, sondern da geht's darum, dass ich den Schüler gewinne da teilzuhaben, weil eins der gravierenden Elemente dieser Didaktik

sind Selbstbestimmung und Mitbestimmungsfähigkeit und auch genauso wichtig Solidaritätsfähigkeit, ok, jetzt geht es darum aufgrund welcher Inhalte, welcher Lernprozesse kann ich das eigentlich erreichen? und das ist die interessante Frage. [...], aber letztlich geht es um die Frage welche grundlegende Didaktik steht dahinter.“ (Interview 5).

6.2.2. Inhalte eines zeitgerechten Unterrichts

Grundlegend brachten alle ExpertInnen Globales und Interkulturelles Lernen in Zusammenhang mit der Entwicklung von Fähigkeiten und (Grund)Kompetenzen, die auf die Herausforderungen der schnelllebigen Welt reagieren, um diese bestmöglich bewältigen zu können. Diese müssen entwickelt werden und auf die heutige Welt abgestimmt sein (vgl. Interview 6). Neben Methoden- und Orientierungskompetenz sowie politischer Urteilskompetenz sind die Auseinandersetzung mit Werten, die Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen, das Einholen von Informationen und diese kritisch hinterfragen zu können maßgebliche Inhalte eines zeitgemäßen Unterrichts (vgl. Interviews 1, 3, 4, 5, 6 und 8).

Die Grundlage für Globales und Interkulturelles Lernen ist die Lebens- und Erfahrungswelt der SchülerInnen und zielt neben einem Wissenserwerb darauf ab, Fähigkeiten zu entwickeln, mit der komplexen Welt umzugehen und Einstellungen zu reflektieren (vgl. Interviews 4, 6, 7 und 8). Das Erlernte soll verstanden werden, mittels aktueller Fakten, Geschichten und Beschreibungen von Situationen sollen Lebenswelten von Menschen erarbeitet werden (vgl. Interviews 6 und 8). Die SchülerInnen setzen sich zweifellos in unterschiedlicher Weise mit der Frage „*Warum lernen wir das, was bringt mir das?*“ auseinander. Demgemäß sollte Unterricht sich mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsperspektiven beschäftigen, wie es ohnehin die Bildungs- und Lehraufgaben der unterschiedlichen Lehrpläne der Fächer darstellen. Lehrplanbezug und -anbindung sind Voraussetzung für jeden Unterricht und es liegt auf der Hand, dass einige Fächer sich besser als andere eignen, Globales und Interkulturelles Lernen in den Unterricht zu integrieren, da es Anknüpfungspunkte gibt, die unweigerlich den globalen wie einen interkulturellen Aspekt aufzeigen und Zusammenhänge daraus abzuleiten sind.

„In meinem Fach ist es relativ einfach, also ich unterrichte Naturwissenschaften und wenn ich mit ihnen über Ressourcenknappheit rede oder Energiepolitik, dann kann ich nur internationale und globale Zusammenhänge mit ihnen diskutieren.“ (Interview 8)

Durch die Bandbreite der Themen, von Konsum über Gesundheit bis Diversität, die in den Unterricht einfließen können, kann stets das Globale in den Unterricht hereingeholt und der Bezug zur eigenen Person hergestellt werden (vgl. Interviews 6, 7 und 8). Infolgedessen beabsichtigt Globales Lernen globale Aspekte wie Prozesse in einer lokalen Perspektive aufzuzeigen und diese für die SchülerInnen nicht auf einer abstrakten Ebene darzustellen, sondern anschaulich zu gestalten.

„Wenn man mit der Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ in den Unterricht hineingeht, verschiebt sich die Perspektive und die Sachlage sieht anders aus.“ (Interview 6).

„[...] über die Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen findet man gewisse Aufträge an die Schule und im Lehrplan, wenn man möchte genug Anknüpfungspunkte um das [Globales und Interkulturelles Lernen] zu vermitteln und mitzutragen. Jedoch diese richtige Verankerung würde eines stärkeren Instruments bedürfen und es ist sehr individuell und sehr abhängig von den einzelnen LehrerInnen.“ (Interview 7)

Alle Befragten sind sich einig, dass das Aufgreifen von globalen Themen und der Vernetzungen im Unterricht stets zu bedenken, und wenn es geeignet scheint, auch einzubringen sei. Lehrende kommen nicht daran vorbei, über einen begrenzten oder sogar nationalstaatlichen Kontext zu denken (vgl. Interview 3). *„Das Aufgreifen von globalen Themen, Vernetzungen, die es gibt und diese dann verstärkt in den Vordergrund stellen.“* (Interview 6) Die Tatsache, dass die Welt immer mehr zusammenwächst, sei es medialer, kommunikativer Art, sollte Beachtung im Unterricht finden und auch Inhalt eines zeitgerechten Unterrichts sein.

„Die Welt ist im Prinzip inzwischen sehr klein, alles fließt, Waren fließen, die Menschen immigrieren, die Gesellschaften verändern sich, dann brauch ich andere Kompetenzen, wie ich mit diesen Gesellschaft umgehe, und ich brauche auch andere Kompetenzen, wie ich mit diesen Menschen in der Schule umgehe, dann sind es Grundkompetenzen, [...] aber ich denke mal, es ist schwer, es irgendwo fachspezifisch anzubinden, ich kann es in alle Fächern einbauen.“ (Interview 9)

Diese Grundkompetenzen dienen der Orientierung in Raum und Zeit sowie der Identitätsbildung in einer pluralistischen Gesellschaft. Mittels Kommunikation Erfahrungen auszutauschen, Beziehungen zu schaffen, Interessen wahrzunehmen, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen weiter zu entwickeln sowie die Entwicklung selbständigen Denkens und Handelns sind wichtige Parameter bei der Teilnahme am sozialen Geschehen (vgl. Interviews 1-9; vgl. Lehrplanbezüge) wie das Individuum durch seine Urteils- und Kritikfähigkeit zur Verantwortung zu ziehen (vgl. Interviews 4, 6, 8 und 9).

Alle ExpertInnen stimmen jedoch überein, dass all dies die Schule nicht leisten und von den Lehrenden nicht abgedeckt werden kann. *„Es ist eine Überfrachtung des Schulischen, der schulischen Aufgaben.“* (Interview 8)

6.2.3. Das Bild des Lehrenden beziehungsweise die Rolle der Lehrenden

Als wichtige Voraussetzungen für die LehrerInnenberufswahl gelten laut ExpertInnen Empathiefähigkeit, soziale Kompetenz, eine weltoffene Haltung sowie Persönlichkeit. Letztere bezieht sich einerseits auf Authentizität und andererseits auf den vollzogenen Rollenwechsel von (Jung)LehrerInnen zu ihren SchülerInnen (vgl. Interview 4). Generell sei anzustreben, dass Lehrende sich für Themen, die über ihre Fächer hinausgehen, interessieren sollten und es ihnen ein Anliegen ist, die Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Sie sollen politische Menschen sein, die Demokratieerziehung, Politische Bildung und Mehrsprachigkeit als wichtig anerkennen und globale Zusammenhänge wahrnehmen. Einem der interviewten Experten sind vor allem Erfahrungen, die außerhalb der Schule sowie in anderen Bildungseinrichtungen gemacht wurden, sehr wichtig, da so vermehrt Alltagsleben in die Schule gebracht werde (ebd.). Darüber hinaus sei das LehrerInnendasein ein lebenslanger Professionalisierungsprozess, der von Weiterbildungen durchzogen und begleitet werde (vgl. Interviews 4 und 5).

„Auseinandersetzung mit direkten Konfrontationen von Alltagssituationen, die der Globalisierung geschuldet sind, das ist etwas ganz Wichtiges - passiert aber nicht, weil sie es eben nicht beherrschen, also dieses Globale Lernen als Schlagwort halte ich für weniger wichtig, wie die grundlegende Idee, dass selbstverständlich eine Entwicklung, die aus internationaler Arbeitsteilung besteht, aus internationalen Intransparenzen was Kommunikationsströme, was Geldströme usw. betrifft, [...] dass das natürlich Auswirkungen auf das individuelle Leben hat, und schaut, wo sind diese Nahtstellen zwischen System und Lebenswelt, nämlich nicht um das als Know-How zu wissen, [...] sondern darauf als Individuum reagieren zu können, sein eigenes Leben entsprechend darauf abzustellen, dass ich mit dem gekonnt und reflektierend umgehen kann.“ (Interview 5)

Jene ExpertInnen, die in Fortbildungen und Beratungen tätig sind, erklärten, dass sie ohnehin mit engagierten Lehrenden konfrontiert seien, wiesen aber darauf hin, dass einige dieser LehrerInnen dennoch sehr im traditionellen Ansatz des Interkulturellen Lernens verhaftet seien und mit Methoden und Übungen in der Klasse teilweise unhinterfragt das *Othering* forcieren, anstatt Stereotype bewusst zu vermeiden (vgl. Interviews 1, 3, 4, 6 und 8).

„[...] auch ganz stark dem vorzubeugen, dem Othering, das einfach sagt: Das sind jetzt die Anderen, die müssen wir jetzt mit irgendwelchen Methoden, wie auch immer, integrieren probieren, sondern einfach: da sind ja verschiedene Individuen, die da sind und da einfach von dem auszugehen und von der Individualität auszugehen und da zu schauen.“ (Interview 9)

„[...] und das ist dann dieses „Othering“, das passiert mit einem Kind, wenn man das öffnet und sagt, eigentlich gibt es ganz viele Aspekte in unserer Klasse und ich mach den Tag der Sprachen, das ist das Positive, dann geht es nicht um ein Kind, sondern es geht um alle Kinder und ich stelle kein Kind außerhalb der Gruppe und du bist jetzt der Experte.“ (ebd.)

Kritisiert wird jedoch der nicht oder zu wenig stattfindende Austausch unter den Lehrenden (vgl. Interviews 4 und 5), der fehlende schultypenübergreifende Aspekt wurde von zwei Befragten aufgegriffen (vgl. Interviews 4, 5 und 8).

Einige der ExpertInnen stellten das Nichtwissen der Lehrenden in den Raum, von Unterrichtsprinzipien oder Grundsatzentwürfen und deren effektive Umsetzung, wie zum Beispiel das Prinzip von Politischer Bildung, welches, wenn es von den Lehrenden gelebt oder so gut es geht umgesetzt würde, die zentralen Werte in unserer Gesellschaft berücksichtigt:

„[...] wenn das, was der Gesetzgeber vorgesehen hat, wirklich gelebt wird, der Erlass für Politische Bildung, dann brauche ich keinen Erlass für Interkulturelles Lernen, weil dann habe ich das schon drinnen und dieser Erlass ist wirklich ein Schutzschild für Lehrende, die den Mut haben, das voranzutreiben, aber das passiert [...] überhaupt nicht, wenn ich das, was da drinnen steht, als reinen Stoff interpretiere.“ (Interview 5)

Die Unwissenheit oder der niedrige Informationsstand der LehrerInnen über die Vorteile von Mehrsprachigkeit oder die Wichtigkeit der aktiven Ausübung der eigenen Muttersprache erstaunte einige InterviewpartnerInnen (vgl. Interviews 1, 4 und 8). Des Weiteren wurde gefordert, den Stellenwert des methodischen Zugangs in den Vordergrund zu stellen, den Lernformen des aktivierenden und handlungsorientierten Lernens mit sich bringen,

„weil man mittlerweile weiß, dass sie viel zielführender und aufnahmefähiger [sind], auch in der Verarbeitung von Infos, aber auch, um Stellung zu beziehen, sich eine Meinung zu bilden und seine Haltung zu beziehen und [...] zentral einfach sind.“ (Interview 6)

„Kulturelle Diversität, Menschenrechte, nachhaltige Entwicklung sind ganz, ganz wichtige Zugänge, [...] einzelne Bereiche versuchen wir umzusetzen, projektorientiert in den Unterricht einfließen zu lassen, aber grundsätzlich fehlt es da an Zeit und Raum. Und ich muss auch noch sagen, ein bisschen fehlt es auch an der Vorbildung aller - nicht nur der Schüler.“ (Interview 8)

Durch „die kritische Reflexion dessen: was hat das mit mir zu tun? Und warum ist das so? [...] auch so wie im Interkulturellen, immer die Machtfrage zu stellen“ (Interview 6) können die Lehrenden Reflexion in Gang setzen, pädagogische Konzepte wie das Globale oder Interkulturelle Lernen in den Unterricht einfließen zu lassen. Wichtig ist, die SchülerInnen darauf vorzubereiten, dass sie sich kritisch mit den globalen Phänomenen auseinandersetzen.

6.2.4. LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung

Durch Fort- und Weiterbildungen können neben der fachlichen Ausbildung viele Türen geöffnet werden, die Denkanstöße geben, pädagogische Konzepte wie Globales Lernen und Interkulturelles Lernen, die nicht dezidiert in den Bildungszielen dargelegt sind, aktiv und initiativ in den Unterricht einzubringen. Erstrebenswert wäre des Weiteren, wenn die Studierenden und späteren Lehrenden in ihrer Ausbildung neben ihren Fächern nicht nur mit der Thematik pädagogischer Konzepte jeglicher Charakteristika oder Wesensart in Berührung kommen würden, sondern auch Anreize bekämen, diese in ihren Unterricht zu integrieren, egal welchem Unterrichtsprinzip oder Bildungsanliegen sie zugeordnet sind. Die Einbindung dieser in den Unterricht soll nicht die Ausnahme, sondern die Normalität sein (vgl. Interviews 5 und 8).

„[...] mit dem Ansatz, dass man jetzt gar nicht mehr sagt: Interkulturelles Lernen oder Globales Lernen, sondern wir leben in der Gesellschaft, die plural ist, jetzt ist das eine neue Herausforderung für die Schule, was heißt das? Also es braucht im Prinzip eine andere Überlegung: Welche Grundkompetenzen müssen diese LehrerInnen in der Ausbildung vermittelt bekommen, dass sie das in der Schule auch umsetzen können, und da kann man sich schon überlegen, was nimmt man da, und vieles überschneidet sich ja auch, nehmen wir Politische Bildung her, da ist der Grundansatz, oder die ganzen Umweltbereiche, ...“ (Interview 9)

Beginnend mit der LehrerInnenausbildung sollten laut ExpertInnen Themen wie Globales und Interkulturelles Lernen im Lehramtsstudium mehr und zudem einen verbindlichen Platz einnehmen, denn

„Verpflichtung ist eine Wertung und hat dadurch einen anderen Stellenwert, als wenn es nur als Wahlpflichtfach angeboten wird.“ (Interview 8)

So setzen einige der Befragten Hoffnung in die LehrerInnenausbildung Neu, da diese doch einige Querschnittsthemen, die wichtige Inhalte von Globalem und Interkulturellem Lernen beinhalten, laut Curricula berücksichtigt. Für die Mehrheit der Befragten wurden

diese jedoch erneut zu wenig und zu unbeständig einbezogen, als dass sie fruchten könnten (vgl. Interviews 3, 4, 5 und 8).

„Die LehrerInnen-Bildung ist noch nach wie vor eher fachorientiert unterwegs, d.h. es gibt fachinhaltliche Ausbildung, es gibt fachdidaktische Ausbildung und diese Module, wie eben Interkulturelles Lernen, Globales Lernen gibt es eher weniger, aber auch kommend. Module, die diese Querschnittsthemen miteinbeziehen sollen, und das jetzt nochmals stärker mit der Fachausbildung sowohl didaktisch wie auch inhaltlich zu verknüpfen ist eine Herausforderung.“ (Interview 4)

Doch insbesondere Konzepte wie diese tragen dazu bei, Jugendliche zu kritischen und selbstreflektierten Menschen und BürgerInnen zu machen, die sich mit den (globalen) gesellschaftlichen Phänomenen auseinandersetzen.

„Kritisches Denken fördern und die Jugendlichen unterstützen, ihre eigenen Sichtweisen zu entwickeln, um diesen generellen Erklärungen und Darstellungen einiger Politiker entgegenzuwirken und nicht alles zu glauben - denn auf komplexe Frage kann es keine schnelle Antwort geben.“ (Interview 8)

Von den befragten ExpertInnen wird jedoch oft ein fehlendes Wissen bzw. Bestreben unter den Lehrenden beklagt, kritisches Denken zu fördern sowie zum Beispiel die Lebenswelt der SchülerInnen in den Unterricht miteinzubeziehen (vgl. Interviews 3, 4 und 5). Von einem Experten wird wiederholend auf den Konstruktivismus, mit Augenmerk auf Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik, hingewiesen, da jedes Individuum die eigene Wirklichkeit konstruiert, weswegen eine stärkere Verankerung dieser Konzepte in der Fortbildung wichtig wäre.

„[...] d.h., würde ich nur unterrichten von der Position des Lehrenden her, würde ich permanent die Welt der SchülerInnen darstellen. Man muss schauen, wo der Schüler auf Grund seiner Sozialisation steht und muss ihm Chancen geben, dass er aus seiner Wirklichkeit Dinge entwickeln kann.“ (Interview 4)

Alle InterviewpartnerInnen würden diese pädagogischen Konzepte gerne verpflichtend in der Ausbildung sehen, denn wenn man zum Beispiel Interkulturelles Lernen als selbstverständlichen Teil, so wie einen roten Faden, in der Ausbildung verankere, erkenne man die Notwendigkeit, dass es für alle relevant sei (vgl. Interview 3). Die Kommentare zu einer Verpflichtung bezüglich Fortbildung zu diesen Konzepten waren jedoch sehr ambivalent, da es einerseits Widerstand gäbe (vgl. Interview 7) und es zum anderen sinnlos erscheine, „Ideologisches“ zwanghaft herbeizuführen. Wenngleich fünf ExpertInnen anmerkten, dass es oft nicht schaden würde, einige LehrerInnen zu

verpflichten, obwohl sie sich der Konsequenzen bewusst seien, dass Verpflichtung nie den erwünschten Zweck erfüllen könne (vgl. Interviews 3, 4, 5, 6 und 8).

Folgende Zitate sollen die soeben geschilderten Äußerungen illustrieren:

„Eine Aus- und Weiterbildung der Lehrenden im Bereich Interkulturellem und Globalem Lernen glaube ich ist grundsätzlich notwendig, weil so gerade heute die Antworten auf globale Probleme sehr oft im Rahmen eines eher engstirnigen und nationalen Diskurses gesucht und gegeben werden. Und damit unsere Schülerinnen und Schüler nicht in so eine Enge laufen, es absolut notwendig wäre, diese internationalen und globalen Zusammenhänge zu erklären und gleichzeitig, gemeinsam mit ihnen diese Problemstellungen durchzuarbeiten, gemeinsam mit ihnen auch mögliche Lösungen, jetzt nicht zu finden, aber anzudenken.“ (Interview 8)

„In der Fortbildung ist es wahnsinnig schwer, denn wenn man mal in der Schule drinnen ist, und das im Rahmen der Fortbildung mache, dann halte ich das für nicht machbar, da geht man hin und weg, und fühlt man sich weder infiziert, noch ist man wirklich solidarisch mit dem Gedanken, man hat es absolviert wie gesagt, wenn es ginge, müsste es ein ganz zentraler Moment sein im Rahmen der Ausbildung, müsste vorgegeben sein, ziemlich massiv.“ (Interview 5)

„Wenn du damit [Globales Lernen] in Berührung gekommen bist, ist die Bereitschaft höher, dass du dich selbst damit auseinandersetzt“ (Interview 6).

Die Ausbildung sollte auch die zukünftigen Lehrenden darauf vorbereiten, ihre Unterrichtsstunden wirksamer zu gestalten. Nur wenn die SchülerInnen verstehen, warum und wofür sie lernen, sei dies gewährleistet (vgl. Interviews 4, 5 und 8). Ein weiterer bedeutender Sachverhalt, der von fünf InterviewpartnerInnen aufgegriffen wurde, war die Notwendigkeit von Interkulturellem Lernen besonders für Schulen mit hohem Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Interviews 2, 4, 3, 8 und 9). Die Studierenden sollen auf die Heterogenität in den Klassen vorbereitet werden, was bis dato laut ExpertInnen aber zu wenig geschieht. Infolgedessen sei eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Kultur unerlässlich (vgl. Interviews 2, 3, und 6). Wenn die Lehrenden - Neueingestiegene wie Erfahrene - merken, dass diese Konzepte ihren Schulalltag erleichtern, ist die Bereitschaft, Fort- und Weiterbildungen zum Thema Interkulturalität oder Vielfalt zu absolvieren, höher (vgl. Interview 9).

„Die Wichtigkeit dieser Konzepte [zu erkennen] und was die Konzepte beitragen können für einen gelingenden Unterricht. Zuerst muss man es kennen und dann muss man Werkzeuge haben für seinen eigenen Unterricht.“ (Interview 4)

„Das Interesse der LehrerInnen in der Volksschule ist sehr hoch oder höher, kommen sie in die Sec 1 [Sekundarstufe 1] wird es schon weniger und in der Oberstufe tendiert es gegen

null, aber auch aufgrund der Situation, wenn alles andere wichtiger ist und mehr oder minder die Zentralmatura ist halt was Wichtiges, dann wird man sich wenig um das kümmern.“ (Interview 2)

Jedoch kristallisierte sich aus keinem der Interviews heraus, wie viel Fort- und Weiterbildung zu Globalem und Interkulturellem Lernen tatsächlich sinnvoll wäre. Es gibt unterschiedliche Lehrtypen. Zum einen sind es die Interessierten, die meist aufgrund persönlicher Interessen eine Fortbildung besuchen, um Denkanstöße zu erhalten und diese im Unterricht umzusetzen, und auf der anderen Seite gibt es Lehrende, denen es nicht leichtfällt, ihre didaktischen Grundsätze über Bord zu werfen sowie neue Ansätze im Unterricht umzusetzen und anzuwenden. Letztere sehen die Einbindung dieser Konzepte leider auch teilweise als additive Maßnahmen (vgl. Interviews 1, 3, 4, 6 und 8).

Drei Befragte kritisierten die Fort- und Weiterbildungsangebote, die aufgrund von Einsparungen oder Kompetenzorientierung und Verpflichtung, wie zurzeit die „Zentralmatura“ (Standardisierte teilzentrierte Reifeprüfung) immer weniger werden (vgl. Interviews 1, 3 und 8), infolgedessen finden in der Wahrnehmung der Befragten nicht genug Weiterbildungen zu Themen statt, die Anregungen geben und hilfreiche und adäquate Inhalte für den Unterricht darlegen. Zudem sind viele Angebote auf Schultypen fixiert, ein Umstand der einen schulübergreifenden Austausch unmöglich macht (vgl. Interview 3 und 8).

„Ich glaub, dass es sehr wichtig ist, dass die Lehrangebote flexibel bleiben, durch die Flucht 2015/16 sind andere Themen aufgepoppt als vorher. Jetzt wollen viele LehrerInnen wissen, was dieser Konflikt in Syrien bedeutet oder über Islam.“ (Interview 3)

„Globales Lernen ist ein super Konzept, das muss ja jeder aufnehmen, macht fit für neoliberale Werterhaltung.“ (Interview 4)

Durch die steigenden gesellschaftlichen Anforderungen an die Lehrenden braucht es gegenseitige Unterstützung von Organisationen wie Südwind oder BAOBAB, wobei die Nachfrage an diese Institutionen stets sehr anlassbezogen sei, wie zum Beispiel bei dem Thema Flucht (Interview 9). (Zukünftige) LehrerInnen sollten sich jedoch mit Fragen der sozialen Gerechtigkeit und den globalen Zusammenhängen intensiv auseinandersetzen (vgl. Interviews 3, 4, 5 und 8) und, wie ein Experte meinte, sollte dieses Interesse für jeden Lehrenden zugleich eine Berufung sein (Interview 8).

„Aus- und Fortbildung ist auf jeden Fall grundsätzlich notwendig. Wir sind alle konfrontiert mit dem, wie die Welt sich ständig verändert. Lehrer sein ist ein Lebensjob, d.h. auch wenn

man zu einem bestimmten Zeitpunkt seine Ausbildung macht, muss man sich laufend informieren, was da geschieht.“ (Interview 4)

Eine Expertin meinte bzw. kritisierte zudem, dass einige LehrerInnen sich keine Gedanken über pädagogische Konzepte solcher Art machen würden oder sich jemals damit auseinandergesetzt hätten. Ihnen sei nicht bewusst, dass zum Beispiel Mehrsprachigkeit einen wichtigen Aspekt in unserer Gesellschaft darstellt. Die Schule in Österreich müsse sich jedoch auf diese Heterogenität der Klassen einstellen (vgl. Interview 3). Wenngleich von den Lehrenden verlangt wird, ihre fachlichen sowie methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten stets weiter zu entwickeln, um einerseits auf dem aktuellen Stand ihres Fachgebietes zu sein und andererseits den Stand der Forschung im pädagogischen Bereich berücksichtigen zu können (vgl. Lehrpläne HAK und HAS), wird dem laut einiger ExpertInnen nicht in einem entsprechenden Ausmaß nachgekommen. Es gibt nach wie vor zahlreiche Lehrende, die im veralteten klassischen Kulturbegriff verhaftet sind und speziell in heterogenen Klassen zum Beispiel das „Interkulturelle Frühstück“ omnipräsent ist und unhinterfragt bleibt (vgl. Interviews 2, 3, 4 und 8).

„Interkulturelle Frühstücke - die Klassen sind kulturell divers, sicher gut gemeint und jeder bringt Essen aus der Heimat mit. Interkulturelles Lernen, Diskurse und Wissenschaft sagen: weit verfehlt, weil die Kinder in eine Rolle reingezwungen [werden], die sie gar nicht mehr so bewusst intus haben, determiniert, klassisches Beispiel wo Praxis und Theorie gar nicht zusammenpassen, weil viele LehrerInnen das machen: Auf die Rolle determinieren. LehrerInnen glauben das es [das interkulturelle Frühstück] toll ist. Psychologen, Pädagogen erklären, dass das fehlgeleitet ist und sich über solche Module [Globales und Interkulturelles Lernen] oder solche gelebte Praxis zu unterhalten, wäre ein guter Schritt.“ (Interview 4)

Als Vorzeigbeispiel wurde von einigen ExpertInnen der Verbund PädagogInnenbildung Süd-Ost (Kärnten, Steiermark) und deren Fortbildungen genannt, in deren Rahmen Globales Lernen als Modul vorgesehen ist und ein Lehrgang zu *Global Citizenship Education* stattfand, welcher jedoch auch nur wenige Lehrkräfte erreicht (vgl. Interviews 3, 4 und 7). Im Gegensatz zu Wien sei der Fokus aber anders ausgerichtet, da sich das Angebot laut Einschätzung eines ExpertInnen eher an einer *Global Citizenship Education* orientiere und nicht an die Status Quo Analysen, welche in Wien Richtung Migrationspädagogik und dem Sprachenlernen ausgerichtet seien, was keine idealen Lösungen mit sich bringt (vgl. Interview 4).

Die Pädagogische Hochschule ist jene Schnittstelle, die für den ganzen Bereich der Fort- und Weiterbildung zentral ist. Über sie wird gesteuert, mit welchen Themen sich die LehrerInnen in der Fort- und Weiterbildung beschäftigen (vgl. Interview 1).

„Es gibt immer bestimmte Themen, die poppen dann so auf und das Ministerium: „Wir müssen unbedingt was zu Medienkompetenz machen.“ Dann gibt es 1000 Weiterbildungen für Medienkompetenz, dann wird es verpflichtend eingeführt, dass die LehrerInnen sich damit beschäftigen, ist ja gut, dann hat man mal was davon gehört, aber wie findet dann die Transformation in den Unterricht statt? [...] das hat viel mit Eigenverantwortung zu tun, aber auch mit der Schulkultur, also wie stark nimmt die Schule das auch als Thema an und stellt sich dar als z.B. wir sind eine interkulturelle Schule oder wir sind eine Schule der Vielfalt.“ (Interview 1)

6.2.5. System Schule und Schulführung

Der Ursprung Globalen Lernens liegt in der Arbeit der NGOs mit einer Vielzahl von pädagogisch-didaktischen Ansätzen und unterschiedlichen Lernzielen. Dies erschwert eine schulische Implementierung, da jene Übungen und Methoden weder in eine 50-Minuten Unterrichtsstunde hineinpassen (vgl. Interviews 4, 8 und 9) noch die Rahmenbedingungen einer herkömmlichen Schule entsprechend flexibel und offen organisiert seien. Deshalb können diese Ansätze laut einem Experten, der nachhaltiger Entwicklung, kultureller Diversität, Menschenrechten und *Global Citizenship* viel Bedeutung beimisst, in der schulischen Praxis nicht wirklich verankert werden, da die Mitsprache der SchülerInnen in der Schule sehr begrenzt sei, was einige andere Befragte ebenso anmerkten.

„[...] weil die schulische Praxis nicht demokratisch strukturiert ist, denn wenn man sich anschaut, dass Politische Bildung im neuen Erlass von 2015, als komplette Form herausgegeben wurde, was da drinnen steht, wie demokratisch die Schule ist, dass SchülerInnen emanzipiert teilhaben sollen an Veränderungsprozessen und Innovationsprozessen in der Schule, und was da wirklich kommt, ist lächerlich, nach wie vor ist es so, dass Schule diese Art der Demokratisierung in den wenigsten Fällen lebt.“ (Interview 4)

Schlussendlich führten einige InterviewpartnerInnen an, dass Lehrkräfte nicht alles bewerkstelligen können sowie Schule nicht alles leisten könne (vgl. Interviews 4, 7, 8 und 9).

„Ich glaube, dass diese globalen Zusammenhänge ganz, ganz wichtig sind, um unsere SchülerInnen nicht abgleiten zu lassen in zum Teil irgendwelche abstrusen und beängstigende Vorstellungen, aber gleichzeitig glaube ich, dass es eine Überfrachtung des Schulischen, der schulischen Aufgaben ist. In den letzten Jahren, seitdem ich unterrichte,

ich unterrichte doch schon eine ganz Weile, ist immer etwas dazugekommen und dazugekommen. Aber nicht mehr „Raum“, sondern der ist weniger geworden.“ (Interview 8).

Raum und Zeit waren Aspekte, die von allen ExpertInnen bei der einen oder anderen Frage einbezogen wurden, immer mit der Beanstandung des Fehlens. Bei Durchsicht der Lehrpläne scheint das Integrieren von interkulturellen wie globalen Themen laut ExpertInnen kein Problem, doch ihre Einplanung in die eher strikt vorgegebenen Zeitpläne bringt eine Erschwernis mit sich und ist dadurch wieder von der Eigeninitiative einzelner Lehrender abhängig (Interviews 3, 4, 5 und 8).

„Verankert, würde ich aus unserer Erfahrung sagen, ist es [Globales und Interkulturelles Lernen] eher wenig. Es hängt halt sehr viel von den LehrerInnen ab. Und wir haben ja das Glück, dass wir mit den sehr Engagierten in Kontakt kommen, die zu uns kommen, die uns nutzen, und man sieht, dass die sehr viel machen und sehr viel Energie und Arbeit reinstecken, um das zu machen, wo man schon sehr stark das mitkriegt, dass oft die Strukturen das total schwierig machen.“ (Interview 6)

Wie in diesem Abschnitt bereits angesprochen wurde, äußerten sich auch andere InterviewpartnerInnen zu diesem Sachverhalt:

„Macht man den Schwerpunkt [Globales Lernen] wirklich in der Schule und du beschäftigst dich mit einem Thema, du qualifizierst das Lehrpersonal in der Schule [...], das gemeinsam auszubauen oder zu schauen, wie machst du das, wie verankerst du das in der Schule, also als Team sich zu bewegen, [...] auch in der Umsetzung, dann ist es auch effektiver, besser, stärker verankert am Standort, als wenn einzelne Personen zur Fortbildung geschickt werden.“ (Interview 6)

„In der schulischen Praxis wissen wir jetzt, also der Südwind, dass die LehrerInnen das schon annehmen, dass sie es als wichtig empfinden, aber keinen Anschlusspunkt in der Schule finden. Es gibt mehr LehrerInnen, die regelmäßig Globales Lernen auch in der Schule machen, wie Workshops zu Globalem Lernen, und wir wissen, dass viele LehrerInnen das in ihre Jahresplanung integrieren. Globales Lernen wäre recht andockfähig im Unterricht und wir wissen, dass es auch vielfach stattfindet, ohne dass die Lehrenden wissen, dass es Globales Lernen ist. Das ist der Erfahrungswert, den wir haben.“ (Interview 4)

„[...] in der Theorie gehören diese Dinge [Schule, Globales Lernen und Interkulturelles Lernen] alle zusammen gedacht. Also wenn ich aus dem Interkulturellen heraushandle, ist es auch wichtig, die globale Perspektive mit zu berücksichtigen und mit zu vermitteln. Interkultureller Dialog, der nur zwischen mir [dem Lehrenden] und dem Klassenzimmer stattfindet, ist zu kurz gegriffen, ich muss auch irgendwie als Lehrender die Kunst verstehen [...] darauf hinzuweisen, warum treffen wir uns in diesem Kontext, was hat das für eine Bedeutung? Was ist mein eigener Hintergrund und wenn man mit dieser persönlichen Herangehensweisen arbeitet, z.B. auf interkultureller Ebene, dann kann man die globale viel besser begreifen.“ (Interview 7)

Die Lehrkräfte agieren in einem curricularen Rahmen und laut Kritik einiger ExpertInnen bleibt es, solange diese Aufteilung nach Fächern besteht, die Ausnahme, vom Rahmenlehrplan Gebrauch zu machen oder die Gelegenheit wahrzunehmen, durch fachdidaktische Bewegungsfreiheit oder bis zu einem gewissen Teil auch durch Selbstbestimmung, diese pädagogischen Konzepte intensiver einfließen zu lassen (vgl. Interview 3, 5 und 8). Unterrichtsprinzipien oder Bildungsanliegen werden zwar im Lehrplan erwähnt, im Lehrstoffteil aber nicht dezidiert weiter aufgegriffen, da *„sie nicht durch Lehrstoffangaben allein beschrieben werden können, sondern als Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen zu verstehen sind“* (Gauß 1994:248). Folgende Aussagen der InterviewpartnerInnen bestätigen jene Sicht:

„Unterrichtsprinzipien haben schon ihre Berechtigung, weil wenn man sie aktiv betreibt, man sich auch auf sie berufen kann. [...] Interkulturelles Lernen ist aber viel mehr als es im Unterrichtsprinzip vorgestellt wird: da braucht es andere Lehrer, andere Ausbildung, andere Rahmenbedingungen.“ (Interview 5)

„Das Bildungsministerium legt zumindest keine Steine in den Weg. Ein Grundsatzerlass, das ist ein Bekenntnis des Ministeriums, aber auch nicht mehr, und die PHs könnten diese Themen fördern, indem sie Fortbildungen anbieten.“ (Interview 9)

Globales Lernen ist als Bildungsanliegen definiert und dadurch eine Empfehlung. Die Hauptproblematik liegt jedoch in der Schulstruktur, wodurch außerhalb der gepflogenen Lehrpläne wenig integriert werden kann und es vom Zutun der Lehrenden abhängig ist.

„Die Schulverwaltung verunmöglicht es nicht, aber es [braucht] ein starkes Überzeugungsmoment für Lehrende, dass das ein wichtiges Anliegen ist. Wichtige [...] sind dann natürlich diese Unterstützungsmaßnahmen, dass man es den Lehrenden erleichtert, tatsächlich in den Unterricht zu integrieren, es ermöglicht, es [Globales und Interkulturelles Lernen] auch umzusetzen.“ (Interview 4)

Obleich die Befragten im Interviewleitfaden nicht dezidiert nach der Mehrsprachigkeit gefragt wurden, nahmen fast die Hälfte der ExpertInnen Bezug darauf und machten sie immer wieder zum Thema (vgl. Interview 3, 4, 8 und 9), wobei angemerkt wurde, dass die Lehrenden bezüglich Mehrsprachigkeit methodisch viel kompetenter ausgebildet werden müssen.

„[...] um auch in dieser leistungsmäßig unterschiedlichen Thematik, wenn man an das Thema Inklusion denkt, wo wird die Diversität, die Wahrnehmung von Zeichen der alltäglichen Lebenswelt bewusst gemacht, die Wichtigkeit der Symbole?“ (Interview 9)

„Interkulturelles Lernen würde für mich passieren, wenn die Interkulturalität gelebte Praxis wäre. Das hieße, in Wien haben mehr als 50 Prozent der SchülerInnen einen

mehrsprachigen Hintergrund. Das hieße, dass auch die Schule mehrsprachig ist. Das hieße, dass die Lehrerinnen und Lehrer mehrsprachig sind.“ (Interview 8)

Hierbei sollte man offensiv um mehrsprachige KollegInnen werben und ein breites kulturelles Angebot für die Schule schaffen und anbieten.

„Dass nicht ich immer, ich mich als Lehrer bemühen muss, zu suchen, wo gibt’s einen zweisprachig lesen kann, sondern dass ich vermehrt Angebote bekomme - ist meines Erachtens nicht sehr viel ressourcenbindend.“ (Interview 8)

Infolgedessen beanstandeten einige Befragte auch die momentane Situation in der Schule, verbunden mit der Zentralmatura, dass durch die massive Verschriftlichung der Aufgabenstellung dies eine Erschwernis vor allem für die mehrsprachigen SchülerInnen geworden sei und dies geändert werden sollte (vgl. Interviews 3 und 8).

Alle InterviewpartnerInnen sind sich einig, dass es einer anderen Form von Schule braucht, die zum einen dafür sorgen muss, dass die Lehrkräfte diese pädagogischen Konzepte nicht als zusätzliche Arbeit ansehen, und dementsprechend Rahmenbedingungen schaffen sollte, um zum Beispiel fächerübergreifende Projekte leichter durchsetzen und verwirklichen zu können (vgl. Interviews 4, 5, und 8).

„[...] Aus der eigenen Praxis, wir setzen sehr viel auf Projekte, Pilotprojekte, was ein gewisses Problem darstellt, dass viele LehrerInnen Globales Lernen als etwas Additives wahrnehmen. Da ist es wichtig, in der Praxis klarzumachen, dass das nichts Additives, sondern etwas Inklusives ist; das kann die eigene Praxis sehr stark bereichern, neue Perspektiven einbringen, neue Anschlusspunkte auch für SchülerInnen schaffen. Das gut zu vermitteln ist, finde ich, ganz essentiell, auch für die Praxis, dass das von den Leuten auch angenommen wird.“ (Interview 8)

Zum anderen sollte es einen Austausch unter den Lehrenden geben, was für die Effizienz wichtig wäre, die Fülle an Aufgaben, die an die Lehrenden herangetragen werden, zu bewerkstelligen, sowie eine Leitung, die dies aktiviert (vgl. Interview 1, 3, 8 und 9). Hier sind alle Befragten einer Meinung, dass die Schulleitungen hierbei viel bewirken können, beispielsweise auf autonomer Basis (vgl. Interview 8).

Eine Befragte erwähnte das Instrument Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) für die BHS, das eine Verbesserung der Einbindung dieser pädagogischen Konzepte und somit Qualität an den Schulen gewährleisten sollte, da es die gesamten Themenbereiche unter einem gesamtschulischen Ansatz vernetzen würde. Dazu brauche es eine Schulkultur, in der LehrerInnen sich austauschen und mit den DirektorInnen gemeinsam Schulentwicklung gestalten und vorantreiben sollten, damit alle Bereiche in der Schule

abgedeckt werden könnten (vgl. Interview 7). Diese Schulentwicklungs- oder Qualitätssicherungsinstrumente bräuchten jedoch wiederum eine Schulautonomie (vgl. Interview 1). Auch die *Agenda 30* wurde von einer Expertin angeführt, sie kann oder sollte als Bezugspunkt und Chance für globale Verantwortung in den Unterricht einbezogen werden.

„Mit der Agenda 30 haben wir uns ganz konkrete Ziele gesetzt. Globales Lernen und Global Citizenship und einige andere Bildungskonzepte wie Interkulturelles Lernen, Menschenrechtsbildung und Demokratiebildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind Schlüsselkonzepte um den Lernenden die Kompetenzen zu vermitteln, die es für nachhaltige Entwicklung in dieser Welt braucht.“ (Interview 7)

Ein Konsens, der durch alle Interviews ging, war, dass die Strukturen aufgebrochen werden sollten, bezüglich Vielfalt, die Normalität sein sollte und eher einem europäischen Verständnis gleichkommen würde, oder der Schulform, in Anbetracht von Gesamt- oder Ganztagschulen, da auf diese Weise eine andere Förderung gewährleistet werden könne.

„(...) grundsätzlich glaub ich wirklich, dass es darum geht, den SchülerInnen vielfältig, als Schule vielfältig entgegenzutreten, dass man den SchülerInnen eine Chancen gibt, ihre Potentiale zu entwickeln. Diese Potentiale bestehen auch in ihrer Vielsprachigkeit, dass man vielleicht ihnen auch mehr Zeit gibt, dass man ein bisschen Druck wegnimmt.“ (Interview 8).

„Es braucht ein Bewusstsein dafür, es [Globales Lernen] soll nicht das Zusatzprogramm sein, es muss auf jeden Fall die Normalität sein, dann muss die Schule auf diese Tatsache reagieren.“ (Interview 6).

„Es wäre auch wichtig, die Literatur der Herkunftsländer, ihrer Eltern und Großeltern einfließen zu lassen. Da gibt es ganz spannende Beispiele oder reichhaltige Transitionen auf die man zurückgreifen könnte. Vielleicht wird das auch einem Verständnis dienen, einem europäischen. Das passiert meines Erachtens viel zu wenig. Und des hieße für mich Interkulturalität, wenn ich die Wirklichkeit auch in der Schule abbilde. Und jetzt ist es aber so, dass sich meine SchülerInnen ein bisschen an eine andere Wirklichkeit anpassen müssen, nämlich an die meine. (Interview 8)

Die ExpertInnen sind sich einig, dass Globales wie Interkulturelles Lernen immanenter Teil der Schule sein muss,

„und nicht nur als Unterrichtsprinzip, denn in einer globalen Welt kann die Schule nur global sein, oder in einer internationalen Welt kann die Schule nur international sein.“ (Interview 8)

6.2.6. Herausforderungen an die Schule

Auf die Frage nach wichtigen Herausforderungen für eine Bildung in der Zukunft, die globale wie interkulturelle Themen zum Inhalt hat, steht im Vordergrund das Anliegen, Jugendliche auf eine komplexe Welt vorzubereiten und ihnen einen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, der sie zu „verantwortungsvollen“ BürgerInnen macht.

Diesbezüglich wurde von einigen InterviewpartnerInnen der politische Aspekt nicht außer Acht gelassen und darauf hingewiesen, dass, wenn in der Schule Grundlagen zu gesellschaftlichen Themen geschaffen werden, wie zum Beispiel Migration, diese von den Jugendlichen eher als selbstverständlich wahrgenommen werden können (vgl. Interviews 3, 5, 6 und 8). Bewusstmachung und Verantwortung waren die wichtigsten Schlagworte, welche die Interviews durchzogen. Den jungen Menschen sollen die Folgen ihres eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer für die Gesellschaft vor Augen geführt werden, damit sie sich in weiterer Folge ein selbständiges Urteil bilden können, welches eine weitere wichtige Kompetenz der heutigen Zeit darstellt.

„[...] , dass man Migration als was Selbstverständliches ansieht, muss eine Grundlage geschaffen werden. In den Lehrenden bildet sich, bis zu einem gewissen Grad, die politische Landschaft ab. Grundsätzlich ist die Gesellschaft kulturell verschieden, die Schule ist kulturell verschieden, die SchülerInnen, Lehrende weniger und wir müssen mit dem umgehen.“ (Interview 3)

„Eine besonders wichtige Herausforderung ist, dass wir in einer globalisierten Welt leben, man kann es nicht ausblenden, und das muss auf Seiten der SchülerInnen bewusst gemacht werden.“ (Interview 4)

„Prinzipiell braucht es ein Bewusstsein dafür, [...] nicht das Zusatzprogramm, das man einfach irgendwie macht, sondern dass die SchülerInnen Kompetenzen erwerben können, dass es dieses Bewusstsein einfach gibt.“ (Interview 6)

Ein wesentliches Argument einiger ExpertInnen war zudem, Heterogenität als Chance für ein Miteinander zu sehen und nicht nur als Problematik darzustellen und mit Negativbeispielen, wie zum Beispiel die Lesekompetenzen der SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zu bestücken (vgl. Interviews 1, 3 und 8). Hierbei ist allerdings die große Herausforderung, Alternativen anzubieten und Konzepte zu erarbeiten, die eine positive Richtung einschlagen und sich einerseits vom Katastrophenbild und andererseits von der Normgesellschaft Abstand nehmen (vgl. Interviews 1 und 6).

„Wir müssen es [heterogene Klassen] weniger als Problem, sondern als Herausforderung und Chance sehen und sagen, dass Vielfalt und Heterogenität mehr eine Bereicherung ist für die Gesellschaft und wegkommen von dieser „ich habe eine bestimmte Normgesellschaft“ und in die müssen alle reingequetscht werden, sondern dass es eben Inputs gibt von außerhalb. Diese Bereiche sind wichtig, eben um das Zusammenleben auch zu erleichtern.“ (Interview 1)

Zudem wurde von zwei ExpertInnen der Aspekt der Ambivalenz von Globalisierung aufgegriffen. Einerseits sollten die Jugendlichen von der Schule dafür fit gemacht werden, sich auf dem globalen Markt gut „verkaufen“ zu können und sie sich andererseits mit der kritischen Auseinandersetzung befassen, um sie zu zukünftig kritischen Weltbürgern zu „erziehen.“ Damit einher geht aber auch die Tatsache, wie zuvor erwähnt, dass Schule nicht alles leisten kann (vgl. Interviews 1 und 5). Einige Befragte bemängeln, dass die Bildungspolitik zurzeit nur für Schulen gemacht wird, anstatt alle beteiligten Instanzen, die Bildung betreffen, miteinzubeziehen. Sie erkennen verfestigte politische Strukturen, würden aber eine demokratische Auseinandersetzung aller Beteiligten in der Bildungslandschaft, d.h. zwischen Lehrenden, Eltern und SchülerInnen, für wünschenswert halten (vgl. Interviews 4, 5, 6, 7 und 8).

„Also, wir an den Unis täten uns sehr viel leichter, wenn kochende Kritik seitens der schulischen Praxis käme und nicht nur lamentable Töne oder LehrerInnen-Gewerkschaft, die sich hochblast, um ein politisches Standing zu erreichen, sondern wo es [...] um eine demokratische Auseinandersetzung zwischen den Beteiligten, d.h. zwischen Lehrenden und NichtlehrerInnen, wie Eltern und SchülerInnen geht.“ (Interview 5)

Auf diese Weise könnte auch die große Kluft zwischen Theorie und Praxis überwunden werden, indem man die an Bildung beteiligten Akteure besser zusammenbringt und dadurch ein gegenseitiges Zusammenarbeiten Früchte tragen könnte (vgl. Interviews 4, 5 und 7). Die Vernetzung auf allen Ebenen sollte gefördert werden und die Überschneidungsfelder von Praxis - Lehrenden und NGOs – und Theorie – Universität und Pädagogischen Hochschulen – sich weiter erstrecken und von beiden Seiten mehr reflektiert werden (Interview 4). Dies hätte zur Folge, dass die Ausbildungsstätten für Lehrende Querschnittsthemen wie Globales und Interkulturelles Lernen stärker einbeziehen sollten, *„didaktisch wie inhaltlich verknüpfen“* und Module danach ausgerichtet werden sollten (vgl. ebd.). Diese birgt laut einem Befragten die größte Herausforderung, denn *„es müsste die Wichtigkeit und was die Konzepte für einen gelingenden Unterricht beitragen könnten, herangebracht werden“* und dazu *„müsste man sie erst kennen und dann die Werkzeuge dazu haben“* (ebd. 4). Hierzu gibt es

Unterstützung von Organisationen, wie z.B. BAOBAB oder Südwind, die aber unter Lehrenden entweder zu wenig bekannt sind oder durch die nicht lehrplanbezogenen, schulkonformen Lehrinhalte nicht in die Unterrichtsstunden hineinpassen, weswegen ihr Einsatz mit zu viel Aufwand verbunden ist (vgl. Interviews 3, 5, 7 und 8).

„Die NGOs sind Profis, wenn es um die Unterstützung für Lehrende geht. Es braucht die NGOs, die viel Kompetenzen, Materialien haben und es braucht auch Personen, die außerhalb des Schulkontextes stehen, überhaupt bei allen Themen, Leute, die in unterschiedlichsten Bereichen wirken, weil sonst ist Schule ein künstlich abgegrenztes kleines Universum.“ (Interview 7)

„Die Bildung der Zukunft braucht eine Multiperspektivität und die Fähigkeit, sich aus der eigenen Blase herauszunehmen. Globales Lernen - die Fähigkeit, global zu denken, und das heißt einerseits Vernetzung und in größeren Perspektiven zu denken und dann Vergangenheit zusammen zu denken.“ (Interview 7)

Weitere Herausforderungen, die aufgegriffen wurden, sind die strukturellen Dimensionen, einerseits die Verlegung oder Verlagerung des Unterrichts in Außenlernorte und andererseits das Weggehen vom Fächerdenken, das Aufbrechen des Fächerkanons. Um effektives Globales und Interkulturelles Lernen hautnah miterleben zu können und dadurch alltägliche Raum- und Sozialstrukturen zu erleben, die im Klassenzimmer nicht in diesem Ausmaß erlebbar sein können (vgl. Interviews 4, 5 und 8).

„[...], dass LehrerInnen nicht nur im Klassenzimmer angemessen handeln, dass ich disloziere, dass ich Lernorte außen suche. Und gerade bei Globalem und Interkulturellem Lernen wären eigentlich Außenlernorte jene, die Botschaften abgeben. Also wenn ich jetzt ins tiefste Ottakring eindringe und Simmering, da habe ich sicherlich Lernorte, wo ich SchülerInnen im Rahmen von Wahrnehmungsstrategien darauf hinweisen kann, was sie alles sehen, was interkulturell möglich wäre - angefangen von Kommunikationsräumen, von Raumstrukturen, von Grenzen, die plötzlich irgendwo erkennbar sind.“ (Interview 5)

„[Lernen], das nicht das Reproduzieren von SchülerInnen einfordert, sondern das Problem sehen, wo sie selbst ein Teil dieses Lernprozesses sind - die Lehrenden authentisch gegenüber den SchülerInnen werden, weil sie ein gemeinsames Ansinnen haben - vorbereitet sein auf eine Welt aufgrund der globalisierten Entwicklung, wo höchste Profilierung des Einzelnen verlangt wird, um sich darin bewegen zu können in dieser Welt, aber wie gesagt, das sehe ich momentan weit und breit nicht.“ (Interview 5)

Dementsprechend solle Druck verringert und den SchülerInnen mehr Raum und Zeit gegeben werden, nicht im Sinne von zu wenig fordern, sondern *„man kann sehr viel von den jungen Leuten verlangen, aber man muss ihnen die Gelegenheit geben sich das anzueignen und das geht nur in einer ganztägigen Form und [...] es ginge leichter in einer gemeinsamen Schule“* (Interview 8).

Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip und Globales Lernen als Bildungsanliegen sind hilfreiche Möglichkeiten, um Jugendliche mit Kompetenzen vertraut zu machen, sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden. Dies sollte jedoch impliziter Teil der Schule sein.

„Grundsätzlich glaub ich, dass Globales und Interkulturelles Lernen immanenter Teil von dem Betrieb werden muss, und nicht nur als Unterrichtsprinzip, sondern in einer globalen Welt kann die Schule nur global sein oder in einer internationalen Welt kann die Schule nur international sein und da ist sie noch nicht angekommen.“ (Interview 8)

6.3. Zusammenfassung

Das Hauptaugenmerk dieses Kapitels lag auf den Erkenntnissen der ExpertInnen, die sich mit Globalem und Interkulturellem Lernen theoretisch und praktisch auseinandersetzen. Es wurden die Durchführung, ExpertInneninterviews und auch die Auswertung beziehungsweise die Analyse des Materials dargelegt. Hierbei haben sich mittels der *Grounded Theory* sechs Kategorien herauskristallisiert, die helfen (sollten) die Forschungsfrage wie auch die Hypothesen zu beantworten, siehe Conclusio. Diese Kategorien waren die Bedeutung von Globalem und Interkulturellem Lernen im Bildungswesen, die Inhalte eines zeitgemäßen Unterrichts, das Bild beziehungsweise die Rolle der Lehrenden und deren Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie das System Schule respektive die Schulführung. Als Abschlusskategorie wurden die Herausforderungen an die Schule, die globale und interkulturelle Themen zum Inhalt haben sollte, dargestellt.

Conclusio und Ausblick

Zum Abschluss dieser Masterarbeit wird noch einmal eine Zusammenfassung der Ergebnisse gegeben. Die Forschungsfrage wird beantwortet und es wird auf die formulierten Hypothesen eingegangen und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten erteilt.

Am Beginn der Arbeit steht die Frage, wie das Bildungsanliegen Globales Lernen und das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen besser in den Unterricht an Berufsbildenden Höheren Schulen integriert bzw. mehr gefördert werden können. Der allgemeine Teil der Arbeit gibt einen kurzen historischen Einblick in die Pädagogik, die unter bestimmten Gegebenheiten, wie beispielsweise dem Übergang von der „Ausländerpädagogik“ zur Interkulturellen Pädagogik, mit pädagogischen Konzepten auf den Wandel gesellschaftlicher Entwicklung reagiert. Darüber hinaus werden die Voraussetzungen und die in den Schulen vorherrschenden Rahmenbedingungen zur Umsetzung dieser Konzepte dargelegt. Es wird die Entstehung der Begriffe Globales Lernen und Interkulturelles Lernen beschrieben und auf deren Wichtigkeit für einen zeitgerechten Unterricht in einer stets internationaler und globalisierter werdenden Lebenswelt verwiesen. Auch der viel und oftmals kontrovers diskutierte Kulturbegriff wird in diesem Zusammenhang beleuchtet. Die LehrerInnenbildung, die ausschlaggebend für die Umsetzung jeglicher pädagogischer Konzepte und die Vermittlung ihrer Inhalte ist, wird ebenso behandelt wie der Zugang zu dieser Thematik im formalen Schulwesen in Spanien als Beispiel für ein anderes europäisches Land.

Im empirischen Teil der Arbeit, der ursprünglich eine Fragebogenerhebung für Lehrende an Berufsbildenden Höheren Schulen über das Interkulturelle Lernen beinhalten sollte, hat sich ergeben, dass Interkulturelles Lernen in der Praxis an Berufsbildenden Schulen weder in dem Ausmaß bekannt ist noch bewusst in den Unterricht eingebunden wird, wie es die institutionelle Vorgabe vorsieht. Daraus resultierte die Erweiterung des Themas der Masterarbeit um das Konzept des Globalen Lernens und folglich die des empirischen Teils in Form einer Interviewbefragung von größtenteils schulfremden Personen. Die befragten Personen haben alle gemeinsam, dass sie in Organisationen und Institutionen arbeiten, die eine Entwicklung hin zu einer verantwortungsvollen Weltgesellschaft erreichen wollen, sich deshalb mit diesen Konzepten auseinandersetzen und es sich zum Ziel

gemacht haben, durch Mitgestaltung einen nachhaltigen pädagogischen Beitrag zur Weiterentwicklung der Gesellschaft zu leisten. Die Interviews konzentrieren sich hauptsächlich auf die Erfahrungen und Ansichten der Befragten, um durch deren Erkenntnisse, Einblicke und Ideen neue Möglichkeiten der Umsetzung im formalen Bildungswesen zu finden bzw. zu forcieren. Die Ergebnisse der Interviews werden im Anschluss mit der Fragestellung und den Hypothesen abgeglichen.

Die Ergebnisse zeigen, dass es sich als wenig sinnvoll erwiesen hat, eine Eingrenzung auf Berufsbildende Schulen vorzunehmen, da die Umsetzung der untersuchten Konzepte nicht vom Schultypus abhängt, sondern von der Eigeninitiative der ausführenden Lehrpersonen und damit in weiterer Folge oft von deren Aus-, Fort- und Weiterbildung bezüglich des Themas. Die Ausbildung hierzu war und ist in Österreich auch mit der Einführung der LehrerInnenausbildung Neu (seit dem Studienjahr 2015/16) für Lehrende an Berufsbildenden wie Allgemeinbildenden Höheren Schulen ident. Seit dem neuen Ausbildungssystem werden alle Lehrkräfte der Sekundarstufe, auch die der Neuen Mittelschule, gemeinsam ausgebildet. Die Unterschiede zwischen Berufsbildenden und Allgemeinbildenden Höheren Schulen können de facto einzig und allein an den Lehrplänen festgemacht werden. Hier hat sich gezeigt, dass die Verbalisierung dieser Konzepte an Berufsbildenden Schulen nur über Querschnittsmaterien, d.h. Themen, die den Erwerb bestimmter sozialer Kompetenzen zum Ziel haben, abgedeckt wird. Es hat sich aber nicht bestätigt, dass die Nicht-Verbalisierung der Konzepte in den Lehrplänen bzw. das Fehlen konkreter Inhalte als Grund für die nicht erfüllten Erwartungen genannt werden kann. Die Lehrpläne der Berufsbildenden Schulen sind, wie auch die der Allgemeinbildenden Schulen, Rahmenlehrpläne, die die Anwendung diverser pädagogischer Konzepte nicht verhindern, aber auch nicht wirklich fördern. Dennoch scheint den beiden Konzepten Globales und Interkulturelles Lernen durch die dezidierte Nicht-Nennung in den Lehrplänen der Berufsbildenden Schulen die ihnen zustehende Wichtigkeit nicht gewährt zu werden.

Die Interviews waren in drei große Themengebiete unterteilt. Neben den Begrifflichkeiten und der aktuellen Ausbildung wurden auch zukünftige Herausforderungen für die Schule abgefragt. Als Ergebnis haben sich dabei sechs Kategorien ergeben, nämlich die Bedeutung von Globalem und Interkulturellem Lernen im Bildungswesen (der Fokus auf Berufsbildende Schulen ist hierbei jedoch in den Hintergrund getreten), die Inhalte eines

zeitgerechten Unterrichts, das Bild beziehungsweise die Rolle der Lehrenden, die LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung, das System Schule und Schulführung und schlussendlich die Herausforderungen an die Schule.

Im Detail kann festgestellt werden, dass von denjenigen, die in der Praxis damit zu tun haben, die Definition von Globalem Lernen als zu vielschichtig und deshalb als zu wenig greifbar wahrgenommen wird. Auch die Sinnhaftigkeit der theoretischen Abgrenzung der unterschiedlichen Konzepte - Globales Lernen, Interkulturelles Lernen, Politische Bildung, *Global Education* und dergleichen – innerhalb der Schule sowie deren jeweiliger unterschiedlicher Status (Unterrichtsprinzip oder Bildungsanliegen?) wird kontrovers diskutiert, zumal schlussendlich doch alle auf dasselbe Ergebnis, und zwar den Erwerb nachhaltiger Kompetenzen im Sinne von verantwortungsvollen Bürgern in einer komplexer gewordenen globalisierten Welt, abzielen.

Die Befragung hat definitiv ergeben, dass es für den Unterricht einen Unterschied macht, ob und inwieweit die Lehrenden in ihrer Aus- oder Weiterbildung mit Globalem und Interkulturellem Lernen in Berührung gekommen sind. Die Hypothese, dass Lehrende, die nie eine Aus- oder Weiterbildung in Globalem oder Interkulturellem Lernen hatten, komplexe globale Strukturen oder kulturelle Differenzen eher nicht thematisieren, um eine Polarisierung und Konflikte zu vermeiden, wurde auch von einigen Experten durch Beispiele selbst aufgegriffen und dahingehend bestätigt. Dabei wäre es wichtig, Auseinandersetzungen mit direkten Konfrontationen, die aus der Globalisierung resultieren, in Alltagssituationen im Unterricht zu thematisieren. Dies passiert aber zu wenig im Klassenzimmer, da die Lehrenden einerseits zu wenig Kenntnisse bezüglich der Zusammenhänge haben, andererseits diese fachdidaktisch nicht umsetzen können. Genau das wäre allerdings die Nahtstelle zwischen dem System Schule und der realen Lebenswelt der SchülerInnen, die darin lernen sollen, als Individuen zu reagieren und gleichzeitig reflektierend mit herausfordernden Situationen umzugehen. Resultierend daraus wäre es eine Selbstverständlichkeit, die Lebensrealität der Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Dazu kann die LehrerInnenbildung durch geeignete Methoden und Übungen gewinnbringend beitragen. Dass die Schule einen Einfluss auf die Jugendlichen hat, ergab bereits die Studie von Asbrand (2009). Diese Wirksamkeit sollte dahingehend genutzt werden, die Jugendlichen zu befähigen, Situationen zu analysieren, zu reflektieren und sich gegebenenfalls in diese hineinzusetzen, um auch das „Andere“

und die „Anderen“ zu verstehen zu versuchen. Lehrende wie SchülerInnen sind in ihren Klassen mit sehr unterschiedlichen Kontexten (etwa kulturellen, religiösen) konfrontiert, sie sollten in einem positiven Zusammenhang gesehen und bestmöglich genutzt werden. Die Lebenserfahrungen der SchülerInnen, mit denen sich die Lehrenden im Idealfall auseinandersetzen, sollten die Basis für den Unterricht bilden.

Mit der bisherigen LehrerInnenausbildung an der Universität ist es nicht gelungen, den Studierenden die Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen so zu vermitteln, dass sie - als zukünftige Lehrende - die Konzepte Globales und Interkulturelles Lernen als etwas Integratives und Selbstverständliches und nicht als etwas Additives ansehen. Ziel wäre es, ein Umdenken zu erreichen und diese Konzepte als nützliche Instrumente für einen zeitgerechten Unterricht zu betrachten. Es bleibt abzuwarten, ob die LehrerInnenausbildung Neu dies bewerkstelligen kann. Seit Jahren gibt es seitens des Bildungsministeriums die Direktive, die Inhalte dieser Konzepte in das formale Schulwesen zu integrieren und dort auch zu etablieren. Aber auch die *Agenda 21* oder die *SDGs*, die Globalem Lernen, lebenslangem Lernen und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eine wichtige Bedeutung zuweisen, empfehlen deren Aufnahme in die Ausbildung. Einzig die Umsetzung funktioniert in Österreich sehr schleppend, da es meist nur bei Empfehlungen bleibt.

Es ist dringend nötig, dass eine Neu- oder Umgestaltung in der LehrerInnenausbildung stattfindet, um in weiterer Folge ein Umdenken bei den Lehrenden zu initiieren und dieses auch an die Lehrenden an Berufsbildenden Schulen weiterzugeben. Dies kann jedoch nicht durch die Wahlmöglichkeit einzelner Module in der Ausbildung gelöst werden. Konzepte wie Globales und Interkulturelles Lernen sollten einen systematischen Eingang in die Curricula der LehrerInnenausbildung finden und einen fixen Bestandteil der Ausbildung ausmachen. Diese Konzepte helfen bei der Bewältigung der Lernherausforderungen, die aus den Prozessen der voranschreitenden Globalisierung resultieren (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2005).

Ein Ergebnis der Befragung ist, dass die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich dieser Konzepte großen Einfluss auf die Verwendung und den Einsatz derselben hat. Alle ExpertInnen haben darauf hingewiesen, Globales und Interkulturelles Lernen verpflichtend in die Ausbildung aufzunehmen, nicht nur durch Querschnittsthemen, sondern als eigenes Modul, damit deren Inhalten und Zielen mehr Wert und Wichtigkeit

verliehen wird. Davon abgesehen sollten Lehrende ohnehin auf allen Ebenen bestmöglich ausgebildet sein, nicht nur fachlich, sondern mit Kompetenzen, die wichtig im Umgang mit den SchülerInnen sind und zugleich Optionen aufzeigen, um Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, diese zu erwerben. Dies versuchen die Curricula der LehrerInnenausbildung neu darzustellen, indem zahlreiche Querschnittsthemen angeführt werden. Bei genauerer Betrachtung werden jedoch wenige Inhalte vorgefunden, die den Forderungen entsprechen, da jene Bereiche, die Globales und Interkulturelles Lernen beinhalten, lediglich als Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Demzufolge kann die gesamte LehrerInnenausbildung ohne die intensive Auseinandersetzung mit globalen und interkulturellen Themen absolviert werden.

Da die Pädagogische Hochschule jene Instanz ist, die für den gesamten Bereich der Fort- und Weiterbildung zuständig und folglich auch die Schnittstelle von Theorie und Praxis ist, sollten hier zunächst die Änderungen stattfinden. Nicht durch verpflichtende Maßnahmen, die erfahrungsgemäß nicht zielführend erscheinen, sondern durch Informationen und Austausch von LehrerInnen, die Erfahrung mit diesen pädagogischen Konzepten gesammelt haben. Kritisiert wurden aber die zahlreichen schultypenfixierten und kaum schulübergreifenden Fort- und Weiterbildungen, wodurch zu wenig Austausch stattfindet bzw. forciert wird. Für einen zeitgerechten Unterricht sollten die Lehrenden aller Fächer die Möglichkeit bekommen, ihr berufliches Können in unterschiedliche Richtungen zu erweitern, anstatt lediglich ihr fachliches Wissen zu vertiefen. Lebenslanges Lernen sollte von den Lehrenden für die Dauer ihrer beruflichen Laufbahn als Selbstverständlichkeit im Sinne eines Professionalisierungsprozesses, als Ansporn und nicht als Verpflichtung angesehen werden, damit sie den Kompetenzanforderungen, die sich im Lauf der Jahre ändern, gerecht werden können.

Im Zuge der Interviews wurde jedoch sichtbar, dass es sehr viel Unwissen über Unterrichtsprinzipien allgemein, Bildungsanliegen oder Grundsatzentwürfe sowie deren effektive Implementierung von Seiten der Lehrkräfte gibt, was teilweise schlicht mit Desinteresse begründet wird. Eine Möglichkeit zur Implementierung der Konzepte wäre, Lehrerhandbücher oder LehrerInnenbegleithefte mit Anregungen zu Globalem und Interkulturellem Lernen für bereits bestehende Lehrwerke zu erstellen. Von der Strategiegruppe Globales Lernen gibt es diesbezüglich Anstöße zur Schulentwicklung und -organisation, auch als beratende Instanz für SchulbuchautorInnen und

SchulbuchprüferInnen, Themen der entwicklungspolitischen Bildung, der globalen Umweltbildung, der Friedens- und Menschenrechtserziehung sowie des Interkulturellen und Interreligiösen Lernens vermehrt in die Gestaltung des Unterrichts einzubauen. Organisationen wie BAOBAB und Südwind unterstützen diese Vorhaben mit Materialien und Unterrichtsentwürfen, damit die Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens in der Schule weiter eingebunden werden. Markant war, dass keine der befragten Personen diverse Schulbücher selbst erwähnt bzw. gar kritisiert hat, es herrschte eher die Meinung vor, dass diese vielleicht nicht wirklich relevant seien, da sie in dieser schnelllebigen Zeit rasch veralten. Das wichtigere Instrument wäre, wie zuvor erwähnt, das Lehrerhandbuch, das Anleitung und Denkanstöße zur Bearbeitung unterschiedlicher Themen, Querverbindungen zwischen den Kapiteln oder verschiedenen Themen in anderen Jahrgängen bietet. In Zeiten der neuen Kommunikationsmittel stellt die Materialbeschaffung zu globalen Themen ein immer geringeres Problem dar. Gelegentlich wurden bei den Antworten der ExpertInnen die Berufsbildenden Schulen hervorgehoben, wenn es darum ging, dass Globales Lernen sich sehr gut für höhere Schulstufen und für eher als global eingestufte wirtschaftliche, technische oder touristische Themen eignet, da hierbei durch Assoziationen an antizipatorisches Wissen angeknüpft werden kann und sichtbar wird, wie den Jugendlichen die Zusammenhänge in der Welt klarwerden.

Bereits im allgemeinen Teil konnte deutlich gemacht werden, dass beim Globalen Lernen, das durch diverse NGOs entwickelt wurde, im formalen Schulsystem durch die unterschiedlich ausgelegten normativen Regelungen Schwierigkeiten auftauchen, die sich einerseits auf ein nicht allgemeingültiges Konzept und andererseits auf die strukturellen Dimensionen wie Zeit und Raum beziehen. So sind zum Beispiel die von nichtschulischen Organisationen entworfenen Übungen weder für eine 50-Minuten Einheit noch stets für ein einziges Fach konzipiert. Für die Lehrenden wäre es jedoch wesentlich, ein allgemeingültiges, theoretisches Konzept zu haben, das eine Implementierung in ihrem Fach sicherstellen kann, zum Beispiel durch Übungen, die auch im vorgegebenen zeitlichen und räumlichen Rahmen angewendet werden können. Äußerungen wie *„Es braucht eine neue Schule!“* sind hierbei kaum produktiv, da sich diese Rahmenbedingungen in der näheren Zukunft nicht ändern werden. Hilfreicher erscheint es, im Zuge der Schulautonomie diese Konzepte ins Leitbild der Schule aufzunehmen, da dadurch ein Umdenken unter den Lehrenden im Sinne eines bewussteren Unterrichts zu erwarten wäre. Folglich kann die Aufhebung der 50-Minuten Einheiten hilfreich sein oder

Stundenplanungen von Doppelstunden. Weitere Überlegungen wären einerseits die Verlegung oder Verlagerung des Unterrichts in Außenlernorte und andererseits das Aufbrechen des Fächerkanons. Dadurch kann die Hypothese, dass diese Konzepte nicht „von oben“ angeordnet, wohl aber durch ein Aufbrechen der Zeit- und Raumdimensionen unterstützt werden, bestätigt werden.

Der Umstand, dass die Bestandsaufnahme zum Globalen Lernen in Österreich von 2008 von Forghani-Arani und Hartmeyer in ihrem Beitrag „Der österreichische Bauplatz Globales Lernen“ 2018 weitgehend dieselbe geblieben ist, lässt ahnen bzw. beweist vielmehr, dass Globales Lernen in den letzten zehn Jahren nicht wirklich in die Praxis der Berufsbildenden Schulen Eingang gefunden hat. Globales Lernen ist strukturell immer noch sehr schwach verankert, der förderliche Rahmen durch den Lehrplanbezug wird keineswegs ausgeschöpft, da die Lehrenden kaum über dieses Bildungsanliegen Bescheid wissen. Aufgeworfene Fragen wie „Stellt Komplexität eine Lernchance dar?“ oder „Kann mittels Globalem Lernen eine Umgestaltung der Politik hervorgerufen werden?“ sind weiterhin offen, weil keine empirischen Daten vorhanden sind. Darüber hinaus haben außerschulische Organisationen, die auf schulische Bildungsarbeit setzen und deren Hauptzielgruppe unter anderem die Schule ist, bislang nicht den Bekanntheitsgrad, der ihnen gebührt, obwohl sie ihr Material inzwischen vielschichtiger konzipieren und auf mehrere Fächer erweitert haben. Es sind weiterhin stets die Lehrenden, die aus Eigeninitiative diese Einrichtungen aufsuchen, was folglich die Hypothese bestätigt, dass etliche Organisationen, die Konzepte des Globalen und Interkulturellen Lernens unterstützen, den Lehrenden an Berufsbildenden Schulen nicht oder zu wenig bekannt sind. Dies sind neben den Volks- und MittelschullehrerInnen Lehrende der Fächer Politische Bildung, Geografie und Geschichte. Eine Schwierigkeit, die sich eigens beim Interkulturellen Lernen herauskristallisiert hat, ist die starke Verbundenheit und Zusammengehörigkeit mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen. Dies ist zwar einerseits stimmig und durchaus angemessen, da der Blick für unterschiedliche kulturelle Kontexte geschärft ist, führt jedoch andererseits dazu, dass sich viele Lehrende nicht angesprochen fühlen und - da diese Fort- und Weiterbildungen stets im Zusammenhang mit Sprache angeboten werden - die inhaltliche Dimension des Konzepts übersehen. Die Hypothese, dass Lehrende, die z.B. Sprachen (v.a. Deutsch als Fremdsprache DaF / Deutsch als Zweitsprache DaZ), Politische Bildung oder Geografie unterrichten, mehr über das Bildungsanliegen Globales Lernen und das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen

wissen als jene, die sich laut Lehrplan vordergründig nicht mit kulturellen Kontexten beschäftigen, konnte durch zahlreiche Aussagen der ExpertInnen verifiziert werden. Dabei wird die Frage nach dem Austausch unter den KollegInnen relevant. Hier konnte festgestellt werden, dass dieser Bereich verbesserungswürdig ist. Es wurde bestätigt, dass dem Austausch nicht genügend Raum und Zeit im Schulalltag zur Verfügung steht. Das Wissen über diese pädagogischen Konzepte sollte vermehrt an die Lehrenden herangetragen werden, zum Beispiel durch MultiplikatorInnen, die parallel dazu die Erkenntnisse von den Organisationen und Institutionen, die sich mit Evaluationen und neuen Trends beschäftigen, in die Schulen tragen.

Der Bekanntheitsgrad von Globalem und Interkulturellem Lernen an Berufsbildenden Schulen ist immer noch gering und sie sind in den Berufsbildenden Schulen zu wenig präsent. Dies liegt, zumindest nach der Einschätzung einiger ExpertInnen, daran, dass der Bedarf – Vorbereitung auf die Arbeitswelt – ein anderer zu sein scheint als in Pflichtschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Dies ist in der heutigen Zeit allerdings ein Trugschluss, da vernetztes, reflektiertes Denken und Urteilsfähigkeit in dieser schnelllebigen, komplexen Welt wichtige Kompetenzen sind. Das Interkulturelle Lernen ist durch seinen Status als Unterrichtsprinzip zumindest in den Volks- und Mittelschulen forciert worden und fruchtet, da den Umständen entsprechend die Brisanz eine andere ist. Die Lehrenden in heterogenen Klassen erfahren am eigenen Leib, dass diese Konzepte ihren Unterricht zum einen bereichern und zum anderen erleichtern.

Der Exkurs zu Spanien, der den Zugang und das Einbringen dieser Konzepte ins formale Schulwesen beleuchtete, macht weitgehend sichtbar, dass Globales und Interkulturelles Lernen dort in den Berufsbildenden Schulen kaum bis gar keine Rezeption gefunden haben. Es konnte festgestellt werden, dass v.a. Lehrende mit längerer Auslandserfahrung offen für diese Konzepte sind, aber keinerlei Unterstützung erfahren. Laut Álvaro Saiz Miguel, dem Leiter des nationalen Zentrums für Bildungsinnovation in Madrid, wird sich die Situation jedoch durch ein eigens dafür eingeführtes Programm *Programa Docentes* für Lehrende des formalen Bildungssystems zukünftig ändern. Dabei wird der Fokus auf Globales Lernen als Dachfunktion gerichtet und dadurch werden Konzepte wie das Interkulturelle Lernen in den Unterricht einfließen. Fort- und Weiterbildungen wie dieses *Programa Docentes* erfolgen zu einem gewissen Grad ebenso in Österreich als zusätzliche Weiterbildung. Diese Konzepte, Anliegen, Grundsätze sollten indessen schon in die

Ausbildung intensiver einfließen und in der Folge der Beachtung dieser der Normalzustand sein. Dadurch werden Lehrkräfte dazu angehalten, Bescheid über Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen zu wissen und dementsprechend Globales und Interkulturelles Lernen als etwas Selbstverständliches in den Unterricht einfließen zu lassen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die aufgestellten Hypothesen nach Auswertung der Interviews und der Fragebögen bestätigt haben. Globales und Interkulturelles Lernen können nicht „von oben“ angeordnet, wohl aber unterstützt werden, wobei Autonomie und das Leitbild der Schule hierfür ausschlaggebend sind. Es konnte gezeigt werden, dass es an Aufklärungsarbeit bei den Lehrenden mangelt, es bestehen Wissenslücken seitens der LehrerInnen sowohl hinsichtlich der Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen als auch bezüglich der unterstützenden Organisationen, an die sie sich wenden könnten. Die Distanz zwischen Theorie und Praxis bleibt bestehen, wenn einerseits keine Vernetzung der bei der Bildungsarbeit beteiligten AkteurInnen stattfindet und andererseits diese Konzepte nicht auf eine andere Art und Weise kommuniziert werden. Die Notwendigkeit und der Rückhalt, den sie für jeglichen Unterricht geben können, sollten spürbar werden, und die Frage „Was bringt es mir?“ sollte für die Lehrenden gleichermaßen wichtig und essenziell sein, wie die Frage „Was hat das mit mir zu tun?“ für die SchülerInnen. Dies kann in der LehrerInnenausbildung initiiert werden, damit die Lehrenden dann „infiziert“ sind, diese Konzepte an den passenden Gegebenheiten in den Unterricht einfließen zu lassen.

Die Annahme, dass Globales und Interkulturelles Lernen zu wenig Beachtung im österreichischen Bildungswesen finden, wurde großteils bestätigt, obwohl sich alle Beteiligten im Bildungswesen bewusst sind, dass das Lebensumfeld der SchülerInnen immer komplexer und unüberschaubarer wird und darauf reagiert werden muss. Ein zeitgerechter Unterricht sollte mithelfen, die Fähigkeiten und (Grund)Kompetenzen, die für ein Leben in der heutigen Welt benötigt werden, erwerben zu können. Führt man sich nach dieser Zusammenfassung der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung die zu Beginn gestellte Forschungsfrage *„Wie können Globales Lernen und Interkulturelles Lernen besser in den Unterricht an Berufsbildenden Höheren Schulen integriert bzw. gefördert werden?“* vor Augen, zeigt sich, dass verpflichtende Module zu diesen Konzepten im Zuge der LehrerInnenausbildung angedacht werden sollten, damit die

Aufklärungsarbeit zu den Lehrenden durchdringt und die Konzepte für die Praxis unter den gegebenen Rahmenbedingungen anwendbar sind. Die TheoretikerInnen sollten die Erfahrungen der PraktikerInnen beachten und sowohl die Auszubildenden als auch bereits ausgebildete ExpertInnen dahingehend unterstützen, die Konzepte unterrichtstauglich zu machen. Folglich können Veränderungen besser initiiert werden, als wenn die unterschiedlichen AkteurInnen nicht wissen, wie die anderen vorgehen und zwei pädagogische Konzepte unter einem Namen subsummiert werden. Die Forschungsfrage konnte größtenteils dahingehend beantwortet werden, dass es mehr Austausch unter den Lehrenden unterschiedlicher Fächer sowie unterschiedlicher Schultypen braucht, damit Konzepte wie Globales und Interkulturelles Lernen besser in die Schule integriert und gefördert werden können. Durch schulinterne Fortbildungen können diese besser an die Lehrkräfte herangetragen werden, wodurch sie nicht auf die Eigeninitiative der Unterrichtenden allein angewiesen sind.

Abschließend ist zu erwähnen, dass weiterführende Untersuchungen zur LehrerInnenausbildung Neu und eine umfassende Studie zu allen höheren Allgemein- wie Berufsbildenden Schulen notwendig und wünschenswert wären. Durch die gemeinsame Ausbildung der Sekundarstufe drängt sich die Frage auf, ob v.a. Interkulturelles Lernen zukünftig bei den Lehrenden der Neuen Mittelschulen wieder mehr in den Hintergrund rückt?

Literaturverzeichnis

AECID 1 (2007): Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española. http://intercoonec.aecid.es/Documentos%20de%20la%20comunidad/Documento%20Sectorial_Educaci%C3%B3n.pdf (04.08.2017)

AECID 2 (2009): Programa docente para el Desarrollo: EpD en centros educativos. <http://www.aecid.es/ES/la-aecid/educaci%C3%B3n-y-sensibilizaci%C3%B3n-para-el-desarrollo/programa-docentes-para-el-desarrollo-epd-en-centros-educativos> (04.08.2017)

AECID 3 (2011): Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) – Guía para su integración en centros educativos. http://redciudadaniaglobal.org/wp-content/uploads/2011/11/publicacion-EpDCG_vFinal.pdf (04.08.2017)

Allgemeines Bildungsziel (2012): Allgemeines Bildungsziel https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/COO_2026_100_2_752334.pdf (02.02.2018)

Amrhein, Bettina (2015): Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: Fischer, Christian / Veber, Marcel / Fischer-Ontrup, Christiane / Buschmann, Rafael (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für LehrerInnen- und Lehrerbildung. Münster / New York: Waxmann Verlag GmbH, 139-155

Asbrand, Barbara / Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. Reihe Politik und Bildung, 32, 469-484

Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann Verlag

Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

BAOBAB (2017): BAOBAB – Über uns. <http://www.baobab.at/baobab-im-c3> (09.12.2017)

Bertels, Ursula (2010): Im Spannungsfeld von Theorie und Praxis: Interkulturelle Bildung. In: Frank Benseler u.a. (Hg.): Erwägen – Wissen – Ethik. Sonderdruck 21/2, 134-136

Bertels, Ursula / Busmann, Claudia (2013): Handbuch Interkulturelle Didaktik. Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag

Berufsbildende Schulen (2017): Berufsbildende Schulen in Österreich. <https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/kaufmaennische-schulen/> (02.02.2018)

Binder, Susanne / Daryabegi, Aryane (2002): Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Fillitz, Thomas: Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studien Verlag Ges.m.b.H., 33-96

Binder, Susanne (2010): Interkulturelles Lernen. In: Kreff, Fernand / Knoll, Eva-Maria / Gingrich, Andre (Hg.). Lexikon der Globalisierung. Bielefeld: transcript Verlag, 164-168

BMBWF (a) (2017): Interkulturalität – Leben in der Migrationsgesellschaft
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkulturalitaet.html> (03.02.2018)

BMBWF (b) (2017): Globales Lernen
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen.html (18.12.2017)

Breuer, Franz (2009): Der Forschungsstil der Grounded Theory. In: Breuer, Franz (Hg.): Reflexive Grounded-Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. I. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 39-114

Bolten, Jürgen (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Druckerei Sömmerda GmbH

Eickhorst, Annegret (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Ekssir-Monfared, Aryane (2002): Interkulturelles Lernen in der schulischen Praxis: Wissenschaftstheoretische Ansätze und deren praktische Durchführung anhand empirischer Erhebungen. Dissertation Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften, Universität Wien

Eurydice (2015): National Education Systems
http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/index_de.php (15.09.2017)

Feyerer, Ewald (2015): Inklusive Bildung – ein wichtiges Thema der Lehrer/innenbildung in Österreich. In: Fischer, Christian / Veber, Marcel / Fischer-Ontrup, Christiane / Buschmann, Rafael (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für LehrerInnen- und Lehrerbildung. Münster / New York: Waxmann Verlag GmbH, 31-40

Fillitz, Thomas (2002): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.

Forghani-Arani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht?! Online-Dokument: <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> (20.10.2017)

Forghani-Arani, Neda (2005): Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie? In: Forum Politische Bildung (Hg.): Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung Nr. 23. Innsbruck / Wien / München / Bozen, 5-10

Forghani-Arani, Neda / Hartmeyer, Helmuth (2008): Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich. In: ZEP. S. 19-24.
http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/theoriebeitraege/BauplatzGL_ZEP2008.pdf (21.03.2018)

Forum Schule (Hg.) (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Bericht der Pädagogischen Kommission, Jona.

Fürstenau, Sara (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13-20

- Furch**, Elisabeth (2009): Migration und Schulrealität. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG
- GENE** (Hg.) (2015): The State of Global Education in Europe 2015. A GENE Report. <http://gene.eu/wp-content/uploads/State-of-GE-2015-with-covers.pdf> (07.12.2017)
- Gauß**, Rainer / **Harasek**, Anneliese / **Lau**, Gerd (Hrsg.) (1994): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1: Eine Einführung. Wien: Jugend & Volk Schulbuchverlag GmbH.
- Gogolin**, Ingrid (1998): Interkulturalität als Herausforderung der Schule: einige Überlegungen für die Gestaltung der Schule für die Zukunft. In: Altrichter, Herbert / Schley, Wilfried / Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck / Wien: StudienVerlag, 446-496
- Gogolin**, Ingrid (2007): Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 96-102
- Gomolla**, Mechtild (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21-44
- Große**, Anton (2015): Vom Umgang mit Migration und Ungleichheit in der Institution Schule. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Gürses**, Harkan (2003): Funktionen der Kultur – Zur Kritik des Kulturbegriffs http://www.hakanguerses.at/.cm4all/iproc.php/texte/funktionen_kultur.pdf?cdp=a (05.04.2018)
- Hartmeyer**, Helmuth (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main / London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Hartmeyer**, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann Verlag
- Hartmeyer**, Helmuth / **Wegimont**, Liam (Eds.) (2016): Global Education in Europe Revisited. Strategies and Structures – Policy, Practice and Challenge. Münster / New York: Waxmann Verlag
- Hormel**, Ulrike / **Scherr**, Albert (2009): Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-60
- Interkulturelle Bildung** (2017): Interkulturelle Bildung – Grundsatzertlass. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html (03.02.2018)
- Interkulturelles Zentrum** (2017): Interkulturelles Zentrum – Leitbild. <http://www.iz.or.at/leitbild> (20.07.2017)
- Käpnick**, Freidhelm / **Benölken**, Ralf (2015): Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Fischer, Christian / Veber, Marcel / Fischer-Ontrup, Christiane / Buschmann, Rafael (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für LehrerInnen- und Lehrerbildung. Münster / New York: Waxmann Verlag GmbH, 217-230
- kommEnt** (2017): Globales Lernen. <http://www.komment.at/content.php?id=17> (20.03.2018)

Kompetenzlandkarte (2013): <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html> (20.12.2017)

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Verlag

Lang-Wojtasik, Gregor (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim / München: Juventa Verlag

Lang-Wojtasik, Gregor (2013): Weltgesellschaft
http://www.pfz.at/documents/pdfs/2013/Tagungsdoku%20final_neu.pdf (09.12.2017)

Lang-Wojtasik, Gregor (2014): Global teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten.
http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12096/pdf/ZEP_3_2014_Lang_Wojtasik_Global_teacher_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf (09.12.2017)

LehrerInnenbildung Neu (2010): Die Zukunft der pädagogischen Berufe.
http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf (09.12.2017)

Lehrplan Handelsschule (2015): Handelsakademien und Handelsschulen in Österreich. Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung.
https://www.hak.cc/unterricht/ug_cluster/has/2 (20.03.2018)

Lehrplan Handelsakademie (2015): Lehrpläne - Handelsakademie und Handelsschule.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008944> (20.03.2018)

Lehrplan AHS (2017): Lehrpläne - allgemeinbildende höhere Schulen
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (20.12.2017)

Maurič, Ursula (2016): Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien. Münster / New York: Waxmann Verlag GmbH.

MECD (2013): Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.html;jsessionid=1AC2422A7ECBE7DE845A0D6CC545C896> (09.07.2017)

Mitteilungsblatt Universität Wien (2016): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost.
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (10.04.2018)

Nagl, Adelheid (2006): Interkulturelle Pädagogik in Spanien. Ist die interkulturelle Pädagogik ein integraler Bestandteil der schulischen Bildung? – Analyse der Bildungssituation in Spanien unter besonderer Berücksichtigung der Comunidad Autónoma de Andalucía. Diplomarbeit: Universität Wien

National Report on Austria (2006): Global Education in Austria. The European Global Education Peer Review Process. North-South Centre of the Council of Europe

Paschke, Susanne (2011): Globales Lernen in Theorie und Praxis. Ein pädagogisches Konzept in Begründungsnot. Mit einem Beispiel aus der Praxis: die Global Action School HLW Frohsdorf.“ Diplomarbeit: Universität Wien

Scheunpflug, Annette / **Schröck**, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Riederer Corona GmbH

Schulorganisationsgesetz (2018): Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&ShowPrintPreview=True> (10.04.2018)

Seitz, Klaus (1993): Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum globalen Lernen. Zur Geschichte der europäischen Theoriediskussion. In: Scheunpflug, Annette (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung: Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen, 39-77.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt: Brandes & Apsel Verlag GmbH

Seitz, Klaus (2007): Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe. InWEnt / BMZ: Förderprogramme Entwicklungspolitische Bildung. Bonn: SZ Druck, 6-8

Stadler, Peter (1994): Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept. Studien zur Interkulturellen Kommunikation. Band 12. Breitenbach / Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik

Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63> (17.07.2017)

Südwind (2016): Wir über uns. <https://www.suedwind.at/wir-ueber-uns/uebersicht/> (20.11.2017)

Terhart, Ewald (2015): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Fischer, Christian / Veber, Marcel / Fischer-Ontrup, Christiane / Buschmann, Rafael (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für LehrerInnen- und Lehrerbildung. Münster / New York: Waxmann Verlag GmbH, 13-30

Thomas, Alexander (1993): Kulturvergleichende Psychologie – Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie

UNESCO (1974): Grundlagentexte. Die Empfehlung zur Bildung zur internationalen Verständigung. 19.11.1974. Paris. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf (19.06.2017)

UNESCO (2015): Wissenschaftsbericht – Der Weg bis 2030. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235407GER.pdf> (22.05.2017)

Usarralde Martínez, Maria Jesús (2004): Spanien. In Döbert, Hans u.a. (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider Verlag, 539-549

Weiglhofer, Hubert (2013): Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?5te6xn (20.12.2017)

Abkürzungsverzeichnis

ADA	Austrian Development Agency
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
ABG	Allgemeinen Bildungswissenschaftliche Grundlagen
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EpDCG	Educación para el desarrollo y la ciudadanía Global
EpD	Educación para el Desarrollo
ESE	Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung
GENE	Global Education Network Europe
GL	Globales Lernen
HAK	Handelsakademie
HAS	Handelsschule
HUM	Humanberufliche Schule
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
IKL	Interkulturelles Lernen
IZ	Interkulturelle Zentrum
MDGs	Millennium Development Goals
NGO	Nichtregierungsorganisation
ÖIE	Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik
PISA	Programme for International Student Assessment
QIBB	Qualitätsinitiative Berufsbildung
SCHILF	schulinterne LehrerInnenfortbildung
SDGs	Sustainable Development Goals
StEOP	Studieneingangs- und Orientierungsphase
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Anhang

Fragebogen

1. Wie ist Interkulturelles Lernen (IKL) definiert?

Wie ist deine persönliche Definition des Begriffes IKL? Welche Inhalte hältst du in Zusammenhang mit diesem Konzept für besonders wichtig und warum? Gibt es Probleme mit der Begrifflichkeit? (Abgrenzung zu Globalem Lernen oder Transkulturellem Lernen) Wenn ja, welche?

2. Was sind die Ziele des IKL?

Wie sind diese Ziele zu erreichen? Inwieweit macht man sich auf LehrerInnenseite Gedanken über die Umsetzung und Umsetzbarkeit von IKL? Werden potentielle Probleme berücksichtigt?

3. Welchen Stellenwert hat IKL in den berufsbildenden Schulen?

Wie wichtig ist dieses Prinzip? Wie sinnvoll ist es für ein pädagogisches Konzept, als Unterrichtsprinzip im Lehrplan verankert zu werden? Inwieweit wird es als solches berücksichtigt?

4. Wo liegen Probleme bei Inhalt und Umsetzung von IKL?

Welche Probleme tun sich in der Praxis auf? Wie ist der Informationsstand der Lehrenden bezgl. IKL?

5. Welche Maßnahmen sind zur Umsetzung von IKL erforderlich?

Welche Maßnahmen müssen getroffen werden / bestehen bereits, um IKL sinnvoll umzusetzen?

Wo herrscht Änderungsbedarf? Spielen Faktoren wie Unterrichtsmaterial oder Rahmenbedingungen eine Rolle?

6. Wird spezielles Zusatzmaterial im Unterricht genutzt?

Welches Material besteht bereits? Greifen LehrerInnen tatsächlich darauf zurück? Warum (nicht)?

7. Wie positionierst du die Begriffe IKL, Globales und Transkulturelles Lernen zueinander?

In welchem Verhältnis zueinander werden die Begriffe angesehen? Welche Vor- und Nachteile haben die einzelnen Begriffe und ihre Konzeptionen?

8. Ist IKL politisch?

Ist es den LehrerInnen ein Anliegen, IKL von politischer Bildung zu trennen? Ist eine solche Trennung überhaupt möglich? Wenn ja, wäre sie wichtig?

Vielen Dank!!!

Interviewleitfaden

Interkulturelles Lernen (IKL) / Globales Lernen (GL)

I. Persönlicher Standpunkt: Wie definieren Sie Interkulturelles Lernen und Globales Lernen?

1. Kennen Sie das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen, wie beurteilen Sie es? Welche Bedeutung hat für Sie IKL?
2. Das Bundesministerium berücksichtigt auch zunehmend „Globales Lernen“ im österreichischen Bildungssystem. Welche Bedeutung messen Sie dem GL in der schulischen Praxis zu?
3. Wie sehen Sie nachhaltige Entwicklung, kulturelle Diversität, Menschenrechte, „global citizenship“ in der schulischen Praxis verankert?

II. LehrerInnenausbildung Neu. Welchen Stellenwert haben IKL und GL in der LehrerInnenausbildung sowie -fortbildung?

4. Inwieweit ist neben der fundierten fachlichen Ausbildung auch eine interkulturelle Sensibilisierung und Bildung vor dem Hintergrund einer globalisierten Gesellschaft Teil der Ausbildungsstruktur?
5. Mich beschäftigt im Zentralen ja die Frage, welche Formen von Unterstützung Lehrende (aller Fächer) benötigen, um IKL und GL besser in den Unterricht zu integrieren, v.a. in BMS/BHS. Wo sehen Sie grundsätzlich in den Unterstützungsstrukturen von (Jung)lehrerInnen Entwicklungsbedarf?
6. Inwiefern wird in der LehrerInnenausbildung Neu die Forderung, Theorie und Praxis enger miteinander zu verknüpfen, abgedeckt? (Können Sie diese an Beispielen verdeutlichen?)

7. Inwieweit ist Ihrer Meinung nach eine Aus- und Weiterbildung der Lehrenden im Bereich IKL und GL grundsätzlich notwendig?

8. Halten Sie eine verpflichtende Teilnahme an einer Fortbildung zum Thema „Interkulturalität“, IKL oder GL für Lehrende wichtig? Wenn ja, in welchem Ausmaß?

9. Inwieweit haben Sie Einblick hinsichtlich der Umsetzung von IKL und GL in der Praxis? Wie sieht es damit in Ihrer eigenen Praxis aus?

10. Welche Eigenschaften müssen Ihrer Meinung nach Lehrende grundsätzlich mitbringen, um IKL und GL gut in den Unterricht einbringen zu können?

III. Herausforderungen an die Schule / Ausblick in die Zukunft

11. Wie kann IKL oder GL von „oben“ unterstützt werden, damit es von LehrerInnen leichter aufgegriffen und in den Unterricht eingebaut werden kann? Welche Maßnahmen sind zur Umsetzung von IKL und GL erforderlich?

12. Welche besonders wichtigen Herausforderungen sehen Sie für eine Bildung in der Zukunft, die globale Themen zum Inhalt hat?

13. Zusammenfassend, was muss aus Ihrer Sicht (an die Leitung der Schulen) und an Lehrende aller Fächer kommuniziert und getan werden, damit die Bereiche IKL und GL mehr Anklang finden und Lehrende im Klassenzimmer angemessen handeln können?

14. Gibt es etwas, dass Sie noch anfügen möchten?