



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Globales Lernen in der Wiener Bildungslandschaft:
Rahmenbedingungen und Möglichkeiten
in der Nachmittagsbetreuung

Verfasserin

Johanna Brandstetter

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 390
Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid: Internationale Entwicklung
Betreuer: Dr. Helmuth Hartmeyer

„Nur an der Bildung darf man nicht sparen. Das holt man nie wieder auf.“

(Eleonore Brandstetter)

Gewidmet allen, die – auf unterschiedlichste Art – in meine Bildung investiert haben.

Danke.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Zur Idee	7
1.2	Zur Konzeption	8
1.3	Zum Aufbau	10
2	Über das Globale Lernen	11
2.1	Ideen, Konzepte und theoretische Diskurse Globalen Lernens	12
2.2	Grundbedingungen Globalen Lernens	16
2.3	Rahmenbedingungen Globalen Lernens	19
2.4	Didaktik Globalen Lernens	25
2.5	Zusammenfassung	30
3	Über die Nachmittagsbetreuung	33
3.1	Zur Definition von Nachmittagsbetreuung	33
3.2	Zum Zweck der Nachmittagsbetreuung	36
3.2.1	Nachmittagsbetreuung unterstützt das Gesellschaftsmodell	37
3.2.2	Nachmittagsbetreuung unterstützt die Kinder und Jugendlichen	40
3.3	Nachmittagsbetreuung in Wien	42
3.3.1	Schulische Tagesbetreuung	44
3.3.2	Freizeitbetreuung in Internaten	47
3.3.3	Städtische Kinderhorte	47
3.3.4	Private Nachmittagsbetreuung	48
3.3.5	Kinder- und Jugendarbeit	49
3.4	Zusammenfassung	51
4	Über die Methode	52
4.1	Qualitative Forschung	52
4.2	Das Einholen der Informationen	54
4.3	Das Auswerten der Informationen	55
4.4	Zusammenfassung	56
5	Globales Lernen in der Wiener Nachmittagsbetreuung	59
5.1	Globales Lernen in der schulischen Tagesbetreuung in Wien	60
5.1.1	Bildungsarbeit innerhalb der schulischen Tagesbetreuung	61
5.1.2	Alltag in der schulischen Tagesbetreuung	64
5.1.3	Das Umfeld der schulischen Tagesbetreuung	72
5.1.4	Zusammenfassung	78
5.2	Globales Lernen im Internat	79
5.2.1	Der Bildungsauftrag im Internat	80
5.2.2	Globales Lernen im Internatsalltag	82
5.2.3	Das Internat und sein Umfeld	86
5.2.4	Zusammenfassung	87
5.3	Globales Lernen in Wiener städtischen Horten	88
5.3.1	Bildungsarbeit im städtischen Hort	89
5.3.2	Der Alltag im städtischen Hort	91
5.3.3	Das Umfeld der städtischen Horte	94
5.3.4	Zusammenfassung	97
5.4	Globales Lernen in privaten Horten bzw. Kindergruppen	98
5.4.1	Bildungsarbeit in privaten Horten bzw. Kindergruppen	99
5.4.2	Der Alltag in privaten Horten bzw. Kindergruppen	102
5.4.3	Das Umfeld privater Horte/Kindergruppen	111
5.4.4	Zusammenfassung	115
5.5	Globales Lernen bei Tagesmüttern/-vätern	116
5.5.1	Der Bildungsauftrag der Tagesmütter/Tagesväter	117
5.5.2	Der Alltag bei Tagesmüttern	118
5.5.3	Das Umfeld der Nachmittagsbetreuung durch Tagesmütter	124
5.5.4	Zusammenfassung	126
5.6	Globales Lernen in der Kinder- und Jugendarbeit	127

5.6.1	Der Bildungsauftrag in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit	128
5.6.2	Alltag in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit.....	131
5.6.3	Das Umfeld in der Kinder- und Jugendarbeit.....	137
5.6.4	Zusammenfassung	140
6	Conclusio	143
6.1	Forschungsergebnisse	143
6.2	Konsequenzen der Forschung.....	146
7	Quellenverzeichnis	149
7.1	Monographien.....	149
7.2	Aufsätze und Artikel.....	150
7.3	Quellen aus dem Internet	151
7.4	Interviews	154
8	Anhang.....	157
8.1	Leitfaden zu den qualitativen Interviews über die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten Globalen Lernens in der Wiener Nachmittagsbetreuung	157
8.1.1	Einleitung	157
8.1.2	Interviewfragen	157
8.2	Abkürzungsverzeichnis.....	160
8.3	Zusammenfassungen in deutscher und englischer Sprache	161
8.3.1	Zusammenfassung	161
8.3.2	Abstract	163
8.4	Lebenslauf.....	164

1 Einleitung

Als Einstieg in die vorliegende Diplomarbeit wird die Entwicklung einer losen Idee hin zu einer konkreten Forschungsfrage skizziert, im Anschluss daran das Konzept vorgestellt und schließlich der Aufbau dieser Arbeit in einem Überblick präsentiert.

1.1 Zur Idee

Während des Studiums der Internationalen Entwicklung habe ich über unterschiedlichste Entwicklungen und Akteure gelernt, die durch die Globalisierung verbunden sind: Gesellschaft, Politik und Wirtschaft weisen Vernetzungen auf, Abhängigkeiten sind auf unterschiedlichen Ebenen ungleich stark aber jedenfalls vorhanden, jede Entwicklung wirkt sich auf andere aus. Das bedeutet auch, dass nicht nur vermeintlich unterentwickelte Regionen Entwicklung erfahren, sondern an vielen Orten gleichzeitig „entwickelt“ wird.

Die Entwicklungsprozesse gelingen nicht immer fair und demokratisch, Asymmetrien und Ungerechtigkeiten bilden sich heraus, die jedoch nicht unbedingt von allen Akteuren als solche wahrgenommen werden. Um eine zukunftsfähige Welt für alle Menschen zu gestalten, halte ich es für notwendig, dass Prozesse sichtbar werden, damit eine Auseinandersetzung erfolgen kann, und in Folge eventuell Veränderungen stattfinden können.

Generell Umgang mit dieser globalisierten Welt zu lernen, sich selbst darin zu finden und die eigene Rolle abzuwägen stellt eine Herausforderung dar, bei der Hilfe oder Unterstützung gut zu gebrauchen, aber ständig zu hinterfragen ist. Als wichtiges Handlungsfeld erscheint mir deshalb die Bildungsarbeit. Bescheid zu wissen ermöglicht Meinungsbildung und führt im Bedarfsfall zu Handlungen, oder verlangt weitere Information um andere Handlungsoptionen zu finden. Aber wer und was unterstützt Menschen dabei? Einen bedeutenden Beitrag leistet hier das pädagogische Konzept Globalen Lernens. Die Lernenden sollen dabei unterstützt werden, persönliche, unmittelbare Komponenten ihrer Erfahrungen in Beziehung zu setzen zu einer Umwelt, die globalen Einflüssen unterliegt und sich ständig verändert. Es soll die Orientierung der Persönlichkeit in einer wandelbaren Welt samt deren Chancen und Risiken ermöglichen.

Globales Lernen kann jederzeit an allen möglichen Orten gelingen, es ist also nicht an Wissen allein oder seine Institutionen gebunden. Diese Tatsache und einige Berichte über Globales Lernen an Schulen (als naheliegenden Bildungsort – samt den damit verbundenen Schwierigkeiten, die ein offenes Konzept mit straff organisierten Institutionen hat) haben mir Erfahrungen während meiner Berufstätigkeit in Erinnerung gerufen: die Nachmittagsbetreuung als Teilbereich der Bildungslandschaft in Wien würde einen anderen Rahmen für das Konzept des Globalen Lernens bieten, denn hier findet Bildungsarbeit in der Freizeit der

SchülerInnen statt, und diese kann – genauso wie Globales Lernen – am besten funktionieren, wenn sie an der Ausgangslage und den Interessen der SchülerInnen orientiert ist. Näheres über solche Rahmenbedingungen für Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung herauszufinden, wurde so zur Aufgabe dieser Diplomarbeit. Das Konzept zur Durchführung wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

1.2 Zur Konzeption

Die wissenschaftliche Forschung über Rahmenbedingungen für Globales Lernen in der Wiener Nachmittagsbetreuung soll sinnvoll und im Rahmen dieser Diplomarbeit gestaltet werden. Daher werden in diesem Abschnitt entsprechende Konkretisierungen vorgenommen.

Zunächst erweist sich die Fokussierung auf Wien als sinnvoll, da in anderen österreichischen Bundesländern andere Bestimmungen gelten, Generalisierungen somit kaum machbar sind. Die Angebote für Nachmittagsbetreuung in Wien bieten hingegen interessante und im Rahmen der Diplomarbeit auch zu bewältigende Forschungsobjekte.

Die oben erwähnte Forschungsaufgabe verlangt weiters eine begriffliche Klarheit über ihre einzelnen Elemente.

Einerseits wird daher das Konzept Globalen Lernens vorgestellt, das den theoretischen Referenzrahmen der Arbeit liefert, und über das sich während der letzten Jahre ein interessanter Diskurs ergeben hat, auch in Österreich (dieser ist für diese Arbeit von besonderer Relevanz). Die bisherige Diskussion bezieht sich stark auf schulische Einrichtungen und Globales Lernen im Unterricht, nicht ohne jedoch auf weitere Anwendungsbereiche aufmerksam zu machen. Globales Lernen in der außerschulischen Jugendarbeit hätte laut Barbara Asbrand zum Beispiel die Aufgabe, Räume für „selbstorganisiertes Lernen“ (Asbrand 2002:18) zu schaffen.

Zweitens wird die Wiener Nachmittagsbetreuung charakterisiert: damit sind jene Einrichtungen gemeint, die Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 14 Jahren besuchen, wenn sie nach dem Unterricht nicht nach Hause gehen bzw. nicht privat (von Familienmitgliedern u. Ä.) betreut werden. Die Einrichtungen sehen sich selbst ausdrücklich nicht als bloßen Aufbewahrungsort für Kinder und Jugendliche, sondern wollen einen Raum für möglichst sinnvolle Freizeitgestaltung bieten. Dieser ist von den Ansprüchen der Kinder und Jugendlichen, der Eltern und damit der erwachsenen Gesellschaft sowie jenen der BetreuerInnen geprägt. Das vielfältige Spektrum von solchen Nachmittagsbetreuungsmöglichkeiten in Wien soll so gut wie möglich in die Arbeit einfließen.

Ich sehe die Diplomarbeit in diesem Sinn einerseits als Beitrag zu einem bereits regen wissenschaftlichen Diskurs, beispielsweise zur Strategieentwicklung für Globales Lernen in der österreichischen Bildungslandschaft.

Mindestens genauso viel Anstoß und Diskussionsgrundlage hoffe ich denjenigen zu bieten, die praktisch im Bereich der Nachmittagsbetreuung tätig sind.

Um ausführliche Informationen einzuholen und so darzustellen, dass sie eine Einschätzung der Rahmenbedingungen für Globales Lernen in den unterschiedlichen Formen der Nachmittagsbetreuung ermöglichen, eignen sich qualitative Methoden am ehesten: sie lassen eine Offenheit und Einzelfallbezogenheit zu, die die Individualität der Menschen und ihrer Erfahrungen mit einbeziehen können, die außerdem eine Praxisnähe erlauben und aussagekräftig sind, wo es keine zu überprüfenden Vorschriften, sondern höchstens bessere oder schlechtere Voraussetzungen für Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung gibt.

Ich habe mich deshalb für die Durchführung von Interviews entschieden, um Einblicke in die Praxis der Nachmittagsbetreuung zu gewinnen. Um möglichst vielfältige Eindrücke sammeln und auswerten zu können, ist es gelungen, jeweils eine Betreuerin/einen Betreuer aus einer fremdsprachigen Einrichtung zur Nachmittagsbetreuung, einem Hort der Stadt Wien, einem Internat, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (Jugendzentren, Parkbetreuung), einer kirchlichen Einrichtung zur Nachmittagsbetreuung, einer privaten Einrichtung zur Nachmittagsbetreuung, Einrichtungen der schulischen Tagesbetreuung (Ganztagesvolksschulen, Offene Volksschulen, Lern- und Freizeitklubs, Campus-Schulen, Tagesbetreuung für Unterstufen bzw. Hauptschulen) für ein Gespräch zu gewinnen. Die Auswahlkriterien der Einrichtungen sind auf das Angebot der allgemeinen Nachmittagsbetreuung für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 6 und 14 Jahren und die Regelmäßigkeit des Angebots zumindest durch das Schuljahr hindurch festgelegt. Die Angaben in Interviews können in manchen Fällen durch Leitbilder oder ähnliche Dokumente, in denen die jeweiligen Einrichtungen ihre Aufgaben und Ziele publizieren, umrahmt werden.

Da das Terrain der Nachmittagsbetreuung offensichtlich selten Objekt wissenschaftlicher Forschung ist (was angesichts der Diskussion um die Ausweitung des Ganztagschulmodells eigentlich erstaunlich ist), war die Suche nach InterviewpartnerInnen aus jeweils einem Typus der Nachmittagsbetreuung in manchen Fällen mit einigem bürokratischen Aufwand auf Ebene der Träger der Einrichtungen verbunden. Wie am Ergebnis erkenntlich ist, konnten diese Hürden gemeistert werden. Alle befragten Personen haben die Forschungsarbeit bestmöglich durch ihre freundlichen Auskünfte, einzigartigen Erfahrungen und interessanten Gedanken unterstützt, wofür ich mich an dieser Stelle herzlich bedanke.

1.3 Zum Aufbau

Die folgende Strukturierung dient zur Orientierung in der vorliegenden Arbeit, sie weist auf alle folgenden Kapitel und ihre Aufgaben hin.

Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Voraussetzungen der Arbeit präsentiert: die Ideen und Konzepte des Globalen Lernens werden vorgestellt, ebenso die Möglichkeiten und Methoden der praktischen Umsetzung. Insbesondere Erfahrungen mit Globalem Lernen in der außerschulischen Bildungsarbeit werden herangezogen, um die Relevanz und Optionen Globalen Lernens in diesem Bereich aufzuzeigen, der den Nachmittagsbetreuungseinrichtungen am nächsten kommt.

Das dritte Kapitel ist der Funktion der Nachmittagsbetreuung im Allgemeinen und den Organisationsformen der Nachmittagsbetreuung in Wien gewidmet.

Im vierten Kapitel wird das Werkzeug für die Analyse der Rahmenbedingungen vorgestellt. Dazu gehören die Grundbedingungen der qualitativen Sozialforschung, damit in Zusammenhang wird auch die Interviewmethode und die Interpretation der Daten dargestellt. Es werden an dieser Stelle fünf Ausgangsthesen formuliert, deren Überprüfung und eventuelle Erweiterung zu einer Antwort auf Ebene der einzelnen Einrichtungen, aber auch des allgemeinen Forschungszieles führen soll, nämlich ob Nachmittagsbetreuung in Wien geeignete Rahmenbedingungen für Globales Lernen bietet.

Im fünften Kapitel werden die Aussagen der interviewten Personen sowie entsprechender Publikationen den Ausgangsthesen gegenübergestellt. Es entsteht ein differenziertes Bild über die Möglichkeiten für Globales Lernen in den einzelnen Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung in Wien.

Im sechsten und letzten Kapitel erfolgt der Versuch, die Ausgangsthesen auf eine allgemeine Ebene zu heben. Jene Rahmenbedingungen, die in allen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen förderlich für Globales Lernen dargestellt wurden, werden hervorgehoben. Diese Ergebnisse ermöglichen schließlich, die Konsequenzen der vorliegenden Forschungsarbeit für die Praxis zu beschreiben, aber auch weitere, in Zusammenhang stehende Forschungsfelder zu definieren.

Am Ende der Arbeit befinden sich das Literaturverzeichnis sowie der Anhang, welcher ein Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen, den Leitfaden der Interviews, Zusammenfassungen in deutscher und englischer Sprache und meinen Lebenslauf enthält.

Ich wünsche allen LeserInnen eine aufschlussreiche Lektüre.

2 Über das Globale Lernen

K: Von wo kommst du?

B: Ich bin Österreicherin.

K: Aha. Aber wo bist du her?

B: Ich war schon immer in Österreich.

K: Und deine Eltern?

B: Die auch.

K: Und die Großeltern?

B: Auch.

K: Du musst doch Verwandte von irgendwo anders haben. Jeder hat welche!

Dieser Auszug aus einem Gespräch, das ich als Nachmittagsbetreuerin (B) mit einem siebenjährigen Kind (K) 2005 in Wien geführt habe, verdeutlicht, dass das Kind sich – auf Grund der Erfahrungen, die es offensichtlich gemacht hatte – seine Lebenswelt zurechtgelegt hat. Es offeriert eine interessante Vorstellung von Verwandtschaftsbeziehungen, die über Staatsgrenzen hinaus reichen. Wie könnte das Gespräch fortgesetzt werden, um – verständlich für das Kind – einem komplexen Thema wie Migration und daraus resultierenden Familienverhältnissen gerecht zu werden? Globales Lernen räumt Möglichkeiten ein, in solchen Situationen nicht sprachlos zu bleiben. Das ist ein wesentlicher Beweggrund, das Konzept auch bei der Betreuung von Schulkindern außerhalb des Unterrichts anzuwenden bzw. weiter zu entwickeln.

Zunächst wird in diesem Kapitel die theoretische Fundierung für die Bearbeitung der Forschungsfrage eingebracht. Wenn die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Globales Lernen in der Wiener Nachmittagsbetreuung diskutiert werden sollen, muss geklärt sein, worum es sich bei Globalem Lernen überhaupt handelt.

Wesentlich dafür ist einerseits der aktuelle Stand der theoretischen Diskussion – damit sind jene Grundlagen Globalen Lernens gemeint, die in den letzten Jahren herausgearbeitet und diskutiert wurden. Andererseits sind auch Ansätze und Ideen von Relevanz, die über die Schulbildung hinausreichen – daher werden jene Erfahrungen mit einbezogen, die in der Kinder- und Jugendarbeit mit Globalem Lernen gesammelt und veröffentlicht wurden.

Den Einstieg in diesen theoretischen Teil vermitteln verschiedene Definitionen Globalen Lernens. Ein kurzer historischer Abriss bringt den Entstehungskontext Globalen Lernens ein. Mit Hinweisen auf die relevanten Diskurse wird dann auf die derzeitige Entwicklung und Fokussierung der Konzepte eingegangen. Besonderes Augenmerk wird auf die allgemeinen Bedingungen und Herausforderungen des menschlichen Lernens angesichts umfassender Globalisierungsprozesse gelegt, woraus sich einige Schlussfolgerungen für das Globale Lernen ergeben.

Rahmenbedingungen, die Globales Lernen begünstigen, bringen weitere grundlegende Aspekte ein. Auch wenn die Quelle dieses Abschnittes auf das schulische – nicht das außerschulische – Geschehen und dessen Rahmenbedingungen eingeht, es können hier durchaus Parallelen und in Folge wertvolle Schlüsse für andere Bildungseinrichtungen gezogen werden.

Außerdem kommt zur Sprache, dass manche dargestellten Voraussetzungen, Anforderungen oder Ziele Globalen Lernens nicht so einfach mit den bestehenden Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen vereinbar sind. Es werden Spannungsfelder erkennbar, die wiederum für die Konzeptionsarbeit über Globales Lernen von Bedeutung sind.

Mit der Praxis Globalen Lernens, geeigneten Methoden und einigen Erfahrungsberichten samt Anregungen aus Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung und der Aus- und Weiterbildung für ErzieherInnen wird dieses Kapitel und damit die Grundlage der Arbeit vervollständigt.

Die darzustellenden Grundlagen der Theorie und Praxis des Globalen Lernens werden am Ende des Kapitels zusammengefasst. Sie weisen unterschiedliche Anknüpfungspunkte zur Wiener Nachmittagsbetreuung auf, die in den folgenden Kapiteln der Arbeit wieder aufgegriffen werden. So soll schlussendlich ein vielseitiges und übersichtliches Bild über die Möglichkeiten, Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung umzusetzen, entstehen.

2.1 Ideen, Konzepte und theoretische Diskurse Globalen Lernens

Globales Lernen – zwei Wörter sind zu einem Begriff geworden, der diverse Assoziationen auslöst bei Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen, z. B. durch den Schulunterricht, durch die Medien, oder während ihrer Aus- bzw. Weiterbildung im pädagogischen Bereich, darauf stoßen. In der Tat bestehen mehrere Definitionen für Globales Lernen nebeneinander (vgl. North South Centre of the Council of Europe 2008:10), und es ist nicht zielführend, aus diesen die vermeintlich richtige zu selektieren. Denn es handelt sich hier um ein offenes, sich wandelndes, multidimensionales pädagogisches Konzept (vgl. ebd.:19; Scheunpflug/Schröck 2000:7).

Um diese Eigenschaften eindrücklich darzustellen, sind im Folgenden zwei Definitionsvorschläge Globalen Lernens angeführt, die Gemeinsamkeiten, aber auch unterschiedliche Auffassungen zum selben Konzept ausdrücken. Die Beispiele sollen außerdem helfen, sich zu Beginn eine Orientierung am Gegenstand des Globalen Lernens zu verschaffen – auch wenn sie eine ausreichende Diskussionsgrundlage für sich bilden, oder weitere Begriffsklärungen voraussetzen. Davon wird an dieser Stelle abgesehen, da im Verlauf des Kapitels über unterschiedliche Zugänge ein Verständnis von Globalem Lernen entstehen soll, das über knapp gehaltene Beschreibungen hinausgeht.

Zum Einstieg erscheinen folgende Formulierungen hilfreich:

Kurz und prägnant schlägt Krämer diese Definition vor:

Globales Lernen unterstützt den Erwerb von Kompetenzen, die wir brauchen, um uns in der Weltgesellschaft – heute und in Zukunft – zu orientieren und verantwortlich zu leben.
(Krämer 2007:8)

Baobabs Plattform für Globales Lernen beschreibt folgendermaßen:

Globales Lernen ist ein Konzept, das weltweite, wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge aufzeigt und globale Themen und Fragen als Querschnittsaufgabe von Bildung betrachtet. Das integrative Lernkonzept bezieht Fragen der Friedens- und Menschenrechts-, Umwelterziehung, interkulturellen und entwicklungspolitischen Bildung ein und erfordert Lehr- und Lernmethoden, die interdisziplinär, interaktiv, kooperativ sowie handlungs- und erfahrungsorientiert sind.
(Baobab o. J.)

Diese Zitate machen die Leserin/den Leser in erster Linie mit einigen Schlüsselbegriffen des Globalen Lernens vertraut, dazu gehören die Kompetenzen und die Methoden; aber auch die Themenbereiche des Globalen Lernens werden angesprochen und veranschaulicht so den Wirkungsbereich des pädagogischen Konzeptes. Mit dem Hinweis auf ein Ziel Globalen Lernens, nämlich verantwortlich zu leben, wird indirekt auch ein Kern der Diskussionen über Globales Lernen angesprochen, nämlich wie die Orientierung in der Weltgesellschaft unter Berücksichtigung der individuellen bzw. der Bedürfnisse anderer Mitmenschen gelingen soll. In den nachfolgenden Abschnitten werden diese Diskussionen und auch die zentralen Begriffe Globalen Lernens ausführlich besprochen.

Die oben genannten, aber auch andere an dieser Stelle nicht wörtlich zitierte Beschreibungen Globalen Lernens (vgl. Feldbaum/Scheunpflug 1999:5; Habig/Kübler 2000: 343) stammen aus Deutschland und Österreich. Die unterschiedliche Herkunft entspricht einem wesentlichen Aspekt Globalen Lernens: die konzeptionelle Debatte um Globales Lernen findet vielschichtig und an verschiedenen Orten statt. Es existieren unterschiedliche Strömungen und Prioritäten, die national und international auf unterschiedlichen Ebenen und zu unterschiedlichen Zwecken beschrieben, weiterentwickelt und in die Praxis umgesetzt werden. Das kann darin begründet liegen, dass trotz der Internationalisierung in anderen Bereichen die Bildung den jeweils nationalen Kriterien unterliegt – obwohl sich die Bildungseinrichtungen der Globalisierung und ihren Auswirkungen letztlich nicht entziehen können, wenn etwa Kinder mit unterschiedlichem Migrationshintergrund aufeinander treffen (vgl. Tiefenbacher 2002:1099). Als Initiative, die mit diesen Umständen einen möglichst produktiven Umgang sucht und Austausch ermöglicht, ist das Global Education Network Europe (GENE) entstanden. Seit 2001 unterstützt es nationale Bemühungen in verschiedenen europäischen Ländern dabei, die Qualität und Breitenwirkung Globalen Lernens mittels

Netzwerken, Runden Tischen, Forschung ebenso zu fördern wie die Entwicklung nationaler Strategien zur Verankerung Globalen Lernens in den staatlichen Bildungssystemen (vgl. GENE o. J., Übersetzung d. Verf.).

Es sei noch angemerkt, dass genau wie die globale Lage nie standortunabhängig eingeschätzt werden kann, auch die Ziele und Aufgaben Globalen Lernens nie standortunabhängig beschrieben werden können (vgl. Seitz 2001:9). Einzuschätzen, inwiefern Globales Lernen als Konzept überhaupt weltweit adjustiert werden und einsatzfähig sein kann, ist genauso wenig Anliegen dieser Arbeit wie nationale Entstehungsgeschichten Globalen Lernens nachzuzeichnen – viel eher geht es um bestimmte Standorte Globalen Lernens: Wiener Einrichtungen zur Betreuung von Schulkindern während ihrer Freizeit und die Möglichkeiten, die sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen für Globales Lernen eröffnen. Dennoch mache ich darauf aufmerksam, dass Themen Globalen Lernens oder der Einen Welt nicht überall bearbeitet bzw. im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungsdiskussion diskutiert werden (vgl. Datta 2001:65). Die so genannten Weltbürger sind eine kleine Elite, sie profitieren von einem wirtschaftlichen System, das so nicht allen Menschen auf dem Planeten zu Gute kommen kann (vgl. Mohrs 2005:50). Als AkteurIn Globalen Lernens gilt es, sich diese Tatsachen immer wieder ins Bewusstsein zu rufen.

Um die aktuellen Theorien Globalen Lernens zu erklären, hilft ein Rückblick auf ihre Entwicklungsgeschichte. Hier besteht ein enger Zusammenhang zur internationalen Entwicklung während der 1990er Jahre: es kam damals zu einem stärkeren Umdenken Richtung globaler Zusammenhänge. Die Entwicklungstheorien der vergangenen Jahrzehnte, die Armut und Ursachen von Unterentwicklung erklären sollten, führen nicht die erwünschten Erfolge ein: sie waren in ihrer Eindimensionalität methodologisch nicht haltbar und kamen auch unter Druck, weil die gesellschaftlichen Bedingungen, die sie analysierten, sich stark verändert hatten (vgl. Kolland 2004:101). Die Normativität der einzelnen Theorien ist außerdem nicht haltbar, weil es keine Metakriterien gibt, die eine Norm gegenüber der anderen als die richtige qualifizieren – jeder Orientierung steht also eine Alternative gegenüber, die potenziell das gleiche Recht hat (vgl. Welsch zit. nach Asbrand 2002:13). Außerdem tragen folgende Trends dazu bei, dass die globale einer polarisierten Weltsicht folgt (zu Folgendem vgl. Seitz 2002:373-375): Die so genannte „Dritte Welt“ verschwindet als überschaubarer Raum, der eine bestimmte Symptomatik aufweist, es werden inhomogene Regionen innerhalb des Raumes, der früher „Dritte Welt“ genannt wurde, erkannt. Weiters lassen sich auch in so genannten entwickelten Staaten Entwicklungsprobleme identifizieren, z. B. im Umweltbereich. Mit Hilfe der Kommunikationstechnologie kann *mit* den Menschen aus anderen Regionen gelernt werden, nicht nur *über* sie. Die globale Vernetzung verlangt außerdem, dass

Themen mehrdimensional erschlossen und bearbeitet werden, etwa ökonomisch und ökologisch, sozial, kulturell etc. „Daraus folgt die Einsicht, dass die Komplexität und Potentialität der Wirklichkeit, das Vorhandensein widerstreitender und widersprüchlicher Positionen und Differenzen ausgehalten werden muss.“ (Welsch zit. nach Asbrand 2002:13).

Durch Globales Lernen soll genau das vermittelt werden: Entwicklungen auf globaler Ebene anzuerkennen und auszuhalten, denn die Globalisierungsprozesse bringen unweigerlich mit sich, dass sich Identitäten und Kulturen der Menschen verändern, einzelne bestimmende Elemente können auch völlig verschwinden (das gilt z. B. für Staatsgrenzen, Sprachen oder Dialekte, Bräuche etc.) (vgl. Mohrs 2005:29). Es geht ausdrücklich nicht um die Entwicklung einer einheitlichen, globalisierten Weltkultur, die für alle Menschen gleich wäre, sondern darum, den Orientierungsverlust durch Veränderungen und die Zunahme interkultureller Begegnungen und eventueller Konflikte gewaltfrei aushalten und austragen, im guten Fall nützen zu können (vgl. ebd.:47).

Diese Tatsache hat sich besonders auf jene Bereiche der Pädagogik ausgewirkt, die sich mit Entwicklung beschäftigen, denn die Entwicklungstheorien waren immer auch die theoretische Fundierung für pädagogische Konzepte zur entwicklungsbezogenen oder entwicklungspolitischen Bildung gewesen (vgl. Asbrand 2002:13). In weiterer Folge kommt es zu Kritik an normativen, handlungsanleitenden Konzepten in der entwicklungsbezogenen Bildung, welche noch eher Rechtfertigung fanden, solange es eine übergeordnete, geschlossene Entwicklungstheorie gab, die maßgeblich für Lernen und Handeln war (vgl. ebd.:14). Mit dem Verlust solcher Theorien und dem Anerkennen der Pluralität von Argumenten und Möglichkeiten verlieren handlungstheoretische Konzepte ihre Fähigkeit, den Gegenstand der „Dritten Welt“ zu beschreiben und Wissen oder Werte zu vermitteln (vgl. ebd.).

Aus diesen Veränderungen resultieren verschiedene Überlegungen und schließlich Ansätze Globalen Lernens nebeneinander, verwurzelt in ihren jeweiligen Entstehungsgeschichten. Die seit den 1990er Jahren bestehenden Diskurse über Globales Lernen können laut Scheunpflug (2007) zwei Strängen zugeordnet werden: einerseits einem handlungstheoretischen Ansatz folgend und andererseits einem systemtheoretischen (vgl. Scheunpflug 2007:11f).

Bei ersterem handelt es sich um Konzepte Globalen Lernens, die normative Ziele wie solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie etc. formulieren, welche durch Bildung erreicht werden sollen (zu Folgendem vgl. Scheunpflug 2007:11-13): Das Globale Lernen in diesem Sinn untersteht einem Leitbild nachhaltiger Entwicklung, die Emanzipation der Individuen, ihre Selbstkompetenz und Partizipationsfähigkeit sollen gefördert werden; die normative Grundlage Globalen Lernens ist das Leitbild menschlicher Entwicklung und sozialer Ge-

rechtigkeit, d. h. dass für die Leidtragenden der Globalisierungsprozesse Partei ergriffen wird. Gegenstand Globalen Lernens ist somit das Erkennen der Zusammenhänge zwischen dem eigenen, lokalen Handeln und dem globalen Kontext. Die Methoden sind vielfältig, ganzheitlich und partizipatorisch, Perspektivenwechsel und das Ausgehen von Erfahrungen der Lernenden sollen positive, kulturelle und kreative Zugänge zur „Dritten Welt“ eröffnen. Das Lernziel besteht in einer solidarischen Handlungskompetenz der Menschen, die ihre Lebenswelt fair und nachhaltig mitgestalten können, weil sie gelernt haben, sich offen und reflektiert in der weltweit zusammenhängenden, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung zu orientieren.

Systemtheoretische oder evolutionäre Ansätze auf der anderen Seite gehen von einer gesellschaftlichen Entwicklung durch Globalisierung hin zu einer Weltgesellschaft aus, mit der umzugehen den Lernenden gelingen soll. Die Fähigkeit des Menschen, abstrakt zu denken, ermöglicht es ihm, mit der Komplexitätssteigerung, die sich durch die Globalisierung ergibt, umzugehen. Der Mensch ist ursprünglich an seinem Nahbereich orientiert, in globalen Zusammenhängen wird dieser allerdings ausgeweitet, sodass sich ethisch verantwortliches Handeln auch auf Menschen auf anderen Kontinenten, die Umwelt und die Zukunft bezieht. Das Wissen um die Evolution des Menschen und seine ursprüngliche Orientierung in seinem Nahbereich erklärt Schwierigkeiten im Umgang mit der Globalisierung, und ist daher hilfreich für das Globale Lernen (vgl. Scheunpflug 2001:180). Lernen wird nicht als bloße Vermittlung von Wissen angesehen, sondern funktioniert persönlich und selbstorganisiert, die Pädagogik hat keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden (vgl. Scheunpflug 2007:13). Die Angebote in der Umwelt der Lernenden regen zum Lernen an, aber determinieren die Prozesse nicht, sie haben also keinen bestimmten Lernprozess oder eine direkte Verhaltensänderung zur Folge (vgl. ebd.).

Die analytische Stärke der evolutionären bzw. systemtheoretischen Zugänge als deskriptive Theorien wäre ein Argument, einen Paradigmenwechsel in diese Richtung zu forcieren (vgl. Asbrand 2002:14). Selbst wenn keine eindeutige Entscheidung zu Gunsten eines Paradigmas getroffen werden kann, wäre es zumindest von Vorteil, wenn die PraktikerInnen Globalen Lernens sich der Unterschiede ihrer Zugänge bewusst wären, um Effektivität und Möglichkeiten der jeweiligen Ansätze und Zugänge bewusst und nutzbar zu machen (vgl. Scheunpflug 2007:13).

2.2 Grundbedingungen Globalen Lernens

Eine Möglichkeit auf die hohe Komplexität der globalisierten Welt zu reagieren ist, die Eigenkomplexität zu steigern, also lernen zu lernen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000:8). Jeder

Mensch verfügt über eine ausgeprägte Lernfähigkeit, diese ist einerseits bedingt durch das Gehirn, aber auch die genetische Ausstattung sowie äußere, soziale Faktoren, also die Umgebung des einzelnen, beeinflussen das Lernen (vgl. Scheunpflug 2001:60f). Alle genetischen Anlagen und die Fähigkeiten des Gehirns kommen erst in der unmittelbaren Umwelt zur Ausformung (vgl. ebd.). Die Motivation des bzw. der Einzelnen, etwas zu lernen, entspringt dem Bestreben, die individuelle Situation zu verbessern, in welcher Hinsicht auch immer (vgl. ebd.:60). Das funktioniert zumindest solange das Bestreben zu lernen nicht durch moralische Belehrungen verhindert oder gestört wird (vgl. Asbrand 2002:14). Das Lernen eines Menschen erfolgt hochgradig individuell und situativ unterschiedlich – beeinflusst etwa auch von äußeren Umständen (vgl. Scheunpflug 2001:60). Die wichtigste pädagogische Einsicht ist daher, dass jedes Lernangebot auf individuell ausgesprochen unterschiedliche Weise verarbeitet wird (vgl. ebd.:89).

Der eigene Antrieb zu lernen zeigt sich in Neugier- und Explorationsverhalten, welche dazu führen, dass Menschen ihr Lernverhalten selbst organisieren (vgl. Scheunpflug 2001:61). Dieses Potenzial ist von außen zu unterstützen und zu nutzen, denn der lernende Mensch ist auf eine angemessene Lernumgebung angewiesen, um beste Erfolge zu erzielen (vgl. ebd.). Zu Erfahrungen und Handlungsmustern, die Menschen der Evolution verdanken, gehört die Vorstellung eines Tat-Folge-Zusammenhangs (zu Folgendem vgl. Scheunpflug 2001:98f): *eine* bestimmte Handlung hat *eine* konkrete Folge. In Zeiten der Globalisierung, wirtschaftlicher und sozialer Interdependenzen sind diese Zusammenhänge jedoch nicht linear gegeben. Die spontane Problemlösungsfähigkeit der Menschen ist nicht sensibilisiert für Nebenwirkungen von Nebenwirkungen, bzw. diese zu erkennen und eventuell zu verhindern. Genauso wenig kann die eigene, persönliche Erfahrungsgrundlage als einzige dienen, um Entscheidungen zu fällen, denn es fehlen Kategorien und Vorstellungen für Unbekanntes.

Das alles heißt aber nicht, dass der Mensch unfähig wäre, sich auf Globalisierung einzulassen. Im Gegenteil, es erfordert einen intensiven Lernaufwand, denn durch die Sprache und die damit gegebene abstrakte Reflexionsfähigkeit gelingt es Menschen, über die unmittelbaren Tat-Folge-Zusammenhänge oder ihre eigenen Erfahrungen hinaus zu denken. Die Fähigkeit, solche Komplexitäten zu verarbeiten, ist ebenfalls als eine Errungenschaft der menschlichen Kultur zu sehen, und ist als solche durch die Evolution – durch die ständige Anpassung an die Umwelt – bedingt (vgl. Scheunpflug 2001:40; Mohrs 2005:19f).

Hinzu kommen Möglichkeiten, Wissen zu speichern, wodurch so viel Wissen abrufbar ist, dass kein Mensch in seiner Lebenszeit alles erlernen kann. Er braucht viel eher Anschlussmöglichkeiten an dieses gesellschaftliche Wissen, das wächst und sich verändert (vgl. Scheunpflug 2001:59). Solche Anschlüsse werden durch Lernprozesse ermöglicht, die Reflexion und Abstraktion beinhalten, was in geeigneten Lernumgebungen gelingen kann (vgl. ebd.:100f).

Die evolutionäre Theorie bietet also Erklärungen, von der die Pädagogik profitieren könnte, besonders angesichts der Herausforderungen, den Lernenden zu einem Anschluss an eine globalisierte Weltgesellschaft zu verhelfen: Das Wissen um die Evolution des Menschen, seine ursprüngliche Orientierung im Nahbereich und alle damit zusammenhängenden Folgen erklärt Spannungen im Umgang mit der Globalisierung (vgl. ebd.:180). Auch eine Theorie Globalen Lernens könnte von evolutionstheoretischen Überlegungen profitieren (vgl. ebd.). An dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, dass evolutionäre Theorien manches erklären können, aber nicht dazu da sind, Missstände zu billigen oder die Verantwortung im Sinn eines angeblich natürlichen Verhaltens zu übernehmen (vgl. ebd.:41)!

Vor dem Hintergrund der evolutionstheoretischen Überlegungen ist es die Aufgabe Globalen Lernens, Lernende, die von sich aus biologisch auf ihren Nahbereich ausgerichtet sind, auf ein Leben in der Weltgesellschaft vorzubereiten. Daraus ergeben sich wie angedeutet Schwierigkeiten und Spannungen, die aufgearbeitet werden können, indem

- abstrakte Zusammenhänge anschaulich vermittelt werden, ohne den abstrakten Charakter des Denkens zu verlieren,
- der Umgang mit Komplexität geübt wird,
- systematisches Lernen unter struktureller Beschränkung erfolgt, also in kleinerem Rahmen; das betrifft auch die Gruppe, in der gelernt wird – sie repräsentiert die Gesellschaft, allerdings ist sie ein verkleinertes, vereinfachtes System,
- gelernt wird, zu lernen,
- unterschiedliche Möglichkeiten geboten werden, die individuellen Begabungen zu verwirklichen,
- auch ein Ausgleich geschaffen wird für die Komponente des Lernens, die im Sitzen erbracht wird – also Bewegung angeboten wird,
- der Umgang mit Unübersichtlichkeit und Nichtwissen eingeübt wird, schrittweise und ohne zu überfordern.

(vgl. Scheunpflug 2001:166ff)

Sich für möglichst viele Situationen vorzubereiten meint nicht mehr Lernen im Sinn einer Wissensanhäufung oder bestimmte Handlungen in einem linearen Tat-Folge-Zusammenhang einzuüben, sondern Kompetenzen zu erwerben, die möglichst viele Anschlussmöglichkeiten an gesellschaftliches Geschehen und die Anforderungen der Globalisierung bieten (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000:8).

Solche Kompetenzen sind:

- Die Kompetenz, komplexe, globale Zusammenhänge zu erkennen, zu verstehen und kritisch zu reflektieren.
- Die Kompetenz zur Einsicht in die eigenen alltäglichen Bezüge zur Globalität.
- Die Kompetenz zur Beurteilung von Werten und Haltungen.

Die Kompetenz zur Entwicklung von Perspektiven und Visionen.
Die Kompetenz zur Reflexion und Entwicklung von Handlungsoptionen in einem globalen Kontext und die Fähigkeit, sich selbsttätig und vernetzt an Kommunikations- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.
(Hartmeyer 2007b:55)

Diese schließen im Einzelnen folgende Kompetenzen mit ein:

- Fachkompetenzen, also jene des Wissens, Verstehens und Urteilens,
- Methodenkompetenzen, also jene des Exzerpierens, Nachschlagens, Strukturierens, Planens, Gestaltens und selbstständigen Arbeitens;
- soziale Kompetenzen wie Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Präsentieren oder Handeln, auch ein sensibler, differenzierter Umgang mit sprachlichen Formulierungen gehört dazu;
- personale Kompetenzen wie Selbstvertrauen, der Aufbau von Werthaltungen, das Üben von Toleranz, Empathie, Identifikation und Engagement.

(vgl. Scheunpflug/Schröck 2000:16ff).

Das Erwerben und Üben der Kompetenzen gelingt unter möglichst optimalen Bedingungen, die Räume eröffnen, in denen selbstständiges Lernen ermöglicht wird (vgl. Asbrand 2002: 17). Dieses eigenständige, aktive, ergebnisoffene Lernen ist in allen Bildungsbereichen, besonders in der Schule, zu bewerkstelligen (vgl. Tiefenbacher 2002:1100), jedoch gilt es als besonderes Potenzial außerschulischer Einrichtungen für junge Menschen, eben solche Räume zu eröffnen (vgl. Asbrand 2002:18).

Im Folgenden werden daher die Rahmenbedingungen, unter denen Globales Lernen erfolgt, genauer betrachtet.

2.3 Rahmenbedingungen Globalen Lernens

Außer der Möglichkeit, die Eigenkomplexität durch Lernen zu erhöhen, bietet sich auch an, die Komplexität von außen zu reduzieren (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000:8). Damit ist allerdings nicht gemeint, die Komplexität der Welt nicht oder nur zum Teil wahrzunehmen und Identifikationsmuster bzw. eine Selektion als Vorgabe bestimmter Gruppen anzunehmen – auf diese Weise entstehen kurzsichtige und nicht anpassungsfähige, unter Umständen radikale Ansichten, die auf die Anforderungen der Globalisierung nicht angemessen reagieren können (vgl. ebd.:9). Viel eher besteht eine produktive Chance, die Komplexität pädagogisch intendiert zu reduzieren, indem man sich auf ein bestimmtes Thema konzentriert, das zum Zweck des Verständnisses vereinfacht dargestellt wird (vgl. ebd.). Einen passenden Raum, um Vereinfachung zu vermitteln, ohne dabei den Überblick und den

Bezug bzw. das Bewusstsein über die Reduktion und andere Optionen zu verlieren, bieten die unterschiedlichsten Bildungseinrichtungen.

Das Globale Lernen braucht auch auf der Ebene der institutionellen Rahmenbedingungen einen fruchtbaren Boden, damit die Lernenden möglichst viele Kompetenzen ausbilden können und möglichst viele Anschlussmöglichkeiten an die Weltgesellschaft finden (vgl. ebd.10). Dazu gehören die Autonomie der Schule, die Fortbildung von Lehrpersonal, und die Entwicklung einer Organisationspädagogik¹ für die gesamte Institution der Schule oder auch für Nichtregierungsorganisationen (vgl. ebd.).

Rasch und direkt können die einzelnen Lehrkräfte direkt im Unterricht Veränderungen durchsetzen, deshalb regen viele Vorschläge für Globales Lernen dazu an (vgl. ebd.). Jedoch können die LehrerInnen Globales Lernen derzeit nur einbringen, wenn zumindest eine gewisse Offenheit als Grundbedingung gegeben ist – für ein Ausweiten des Globalen Lernens zu einem Unterrichtsprinzip wären (oben genannte) grundlegende Veränderungen förderlich (vgl. ebd.).

Zunächst werden jene Herausforderungen behandelt, mit denen Schulen angesichts der Globalisierungsprozesse konfrontiert sind (obwohl diese Arbeit eigentlich Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung zum Thema hat). Sie sind aus folgenden Gründen relevant: erstens wurden die meisten Erfahrungen mit Globalem Lernen in Schulen gesammelt, auch weil der Schule eine Multiplikatorwirkung zugeschrieben wird, da sie alle Kinder bestimmten Alters erreicht (vgl. Hartmeyer 2007a:106). Diese Erfahrungen sind ein wertvoller Ausgangspunkt, solange wenig Literatur über Globales Lernen auf die Nachmittagsbetreuung Bezug nimmt. Zweitens können viele der Schlussfolgerungen, die Lang-Wojtasik (2008) aus seinen Überlegungen zieht (die in diesem Kapitel noch aufgegriffen werden), auch auf andere Bildungseinrichtungen, insbesondere die der Nachmittagsbetreuung, bezogen werden, so z. B. die partielle Öffnung der Bildungsinstitutionen. Hinzu kommt, dass in Wien einige Nachmittagsbetreuungseinrichtungen eng mit dem Schulalltag verknüpft sind, wie das z. B. in Ganztagesvolksschulen der Fall ist. Dementsprechend ist das Geschehen in der Schule für alle weiteren Lernprozesse in der Freizeit eines Kindes von großer Bedeutung.

Die Idee der Schule ist eine universale, das heißt weltweit verbreitete: es wird angenommen, dass in der Schule allgemeines und spezifisches Wissen erworben werden kann, das zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen befähigt (vgl. Lang-Wojtasik 2008:17f). Wenn sich jetzt grundsätzliche Veränderungen in der Gesellschaft ergeben, wie das durch die

¹ Organisationspädagogik meint, dass die Organisation eines Schulbetriebes die pädagogischen Überlegungen über administrative oder organisatorische gestellt werden, also die Schule auf allen Ebenen ein Modell dessen darstellt, was sie vermitteln möchte (vgl. Otto-Friedrich Universität Bamberg 2005 o. S.).

Globalisierung geschehen ist, nämlich auf soziokultureller, ökonomischer wie politischer Ebene, bedeutet das für die Schule als gesellschaftliche Einrichtung, dass sich ihre Aufgaben entsprechend verändern: der Mensch muss Anschluss an die veränderten Verhältnisse finden bzw. lernen, diese zu finden, um an der Gesellschaft teilzuhaben (vgl. ebd.:19). Das wesentlichste Merkmal der Globalisierung ist die Entgrenzung des Raumes, damit ist die Transnationalisierung, also die schwindende Bedeutung nationalstaatlicher Grenzen, gemeint (vgl. ebd.). Dazu tragen die Medien bei, welche ermöglichen, in großer Geschwindigkeit große Datenmengen zu übermitteln (vgl. ebd.). Lang-Wojtasik schreibt sinngemäß, dass unter den Vorzeichen der Globalisierung von einer Weltgesellschaft gesprochen werden kann, die im Gegensatz zu einer Gesellschaft innerhalb nationaler Grenzen alle denkbaren Kommunikationen einschließt und daher eindeutig feststellbaren Systemgrenzen unterliegt, während territoriale Grenzen nicht von Bedeutung sind (vgl. ebd.:46). Dieser Idee folgend liegt die Bruchstelle nicht zwischen Kulturen bzw. Gesellschaften wie es vor dem Hintergrund der Nationalstaaten zu sehen wäre, sondern zwischen Kultur und Gesellschaft: die Weltgesellschaft beinhaltet viele Kulturen, die funktional äquivalent sind (vgl. ebd.:48).

Diese Ausgangslage birgt etliche Herausforderungen für Schulen, wenn sie den Lernenden ermöglichen wollen, Anschlüsse an die Weltgesellschaft zu finden – sie werden auf 4 Ebenen (räumlich, sachlich, zeitlich und sozial) überschaubar dargestellt:

- Die räumliche Entgrenzung und Transnationalisierung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen verändert den Referenzrahmen des Lernens (vgl. ebd.:75).
- Auf sachlicher Ebene kommt es zu einer Zunahme an verfügbaren Informationen aus denen selektiert werden muss. Die Herausforderung besteht in der Einheit der Differenz von Wissen und Nichtwissen (vgl. ebd.:62f).
- Die Kommunikationsmittel machen zeitunabhängige Kommunikation möglich, die Weltzeit unterscheidet sich von der regionalen Zeit und sozialer Wandel erfolgt schneller als ein Generationenwechsel dauert. Die Orientierung muss also anders erfolgen, Veränderung ist als wahrscheinlich zu akzeptieren (vgl. ebd.:64ff).
- Sozial werden alle Menschen als frei und gleich angesehen. Es kommt in Folge zu einer Individualisierung parallel zu einer Pluralisierung. Phänomene wie Migrationsbewegungen eröffnen Menschen viele Referenzhorizonte für ihre Identitätsbildung. Die Inklusion in die Weltgesellschaft erfolgt also nicht durch schichtenspezifische Zuordnung, sondern durch Differenzierung angesichts verschiedener Lebensentwürfe (vgl. ebd.:68ff).

Wie Schulen (man könnte auch allgemeiner denken: Bildungseinrichtungen, Anm. d. Verf.) mit solchen Herausforderungen umgehen können, wird nach Lang-Wojtasik (2008) den vier Ebenen entsprechend dargestellt:

Auf räumlicher Ebene können Schulen sich den veränderten Umständen stellen, indem eine relative schulische Autonomie etabliert wird, die eine variationsreiche Umwelt akzeptiert und nicht allein nationalstaatliche Referenzrahmen, sondern auch regionale, lokale aber genauso globale in Anspruch nimmt (vgl. ebd.:165). Eine Strukturierung der Interaktionsräume kann durch Projekte oder Kooperationen mit außerschulischen Akteuren, beispielsweise einer Nichtregierungsorganisation, gelingen (vgl. ebd.:167ff). Eine solche partielle Öffnung der Schule bietet außerdem einen Nahbereich, in dem unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns innerhalb bestimmter organisatorischer und pädagogischer Grenzen Anschlussmöglichkeiten an die Weltgesellschaft erprobt und geübt werden können, die zunächst nur für diesen begrenzten Raum Bedeutung haben (vgl. ebd.). Das entspricht einer Möglichkeit, die Komplexität pädagogisch zu reduzieren. Allerdings ist darauf zu achten, dass der Beitrag von Nichtregierungsorganisationen neue Netzwerke und Möglichkeiten der Zusammenarbeit einbringt, nicht aber die Gefahr entsteht, handlungstheoretische Paradigmen im Eigeninteresse der jeweiligen Organisation durchzusetzen bzw. die Lernenden in dieser Hinsicht zu instrumentalisieren (vgl. Hartmeyer 2007b:53).

Auf sachlicher Ebene hatte früher die Auswahl von Informationen und ihre Strukturierung den Nationalstaat zur ordnenden Größe – heute müsste klar gemacht werden, dass die Selektion von Inhalten und damit die Reduktion der Komplexität als Möglichkeit gilt, die Kontingenz zu unterbrechen (vgl. Lang-Wojtasik 2008:176). Die Voraussetzung dafür ist, zu verdeutlichen, dass die Auswahl exemplarisch erfolgt und andere Möglichkeiten nicht auszuschließen (vgl. ebd.). Wenn einerseits spezifische Anschlüsse etwa regional oder lokal ermöglicht werden, und parallel dazu eine Entwicklung unspezifischen Wissens ermöglicht wird, ist ein Anschluss an eine variationsreiche Weltgesellschaft möglich (vgl. ebd.:177).

Zeitlich gesehen sieht die Schule sich mit der Herausforderung von Erhalt gegenüber Veränderung konfrontiert. Damit ist Kommunikation zwischen Generationen genauso gemeint wie jene Anforderungen, die von außen (z. B. vom Arbeitsmarkt) an die Schule gestellt werden. Ihnen müssten die Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb der Schule entsprechen, um Anschlüsse an die Gesellschaft finden zu können (vgl. ebd.). Solange LehrerInnen ähnlich den Eltern oder anderen Erwachsenen als VertreterInnen der Gesellschaft einen gemeinsamen Wertekodex präsentierten, fungierten sie als Vorbild für junge Menschen. Sobald Gesellschaft und Kultur auseinanderdriften, die Zukunft offen und gestaltbar wird und der soziale Wandel beschleunigt voranschreitet, müssen die Anpassungen entsprechend schneller vorgenommen werden, wenn sie Anschlussmöglichkeiten bieten sollen (vgl. ebd.:179). Die intergenerationelle Verständigung verändert sich, wenn Entscheidungen, die in der Vergangenheit legitimiert waren, nicht für die Zukunft passen – das Vertrauen zwischen Generationen nimmt ab (ebd.:180). Die Grundannahme eines Konsenses zwischen Generationen fällt weg, es ändern sich also die Anforderungen an die

Kompetenzen der Lehrenden und an ihre Ausbildung (vgl. ebd.). Dieses Dilemma kann umgangen werden, indem einerseits unspezifisches Wissen gelehrt wird, das in Folge anpassungsfähig in einer unspezifischen Zukunft ist, und, wo regional bedeutsame Werte ausgehandelt werden, Differenzierungen zugelassen werden, um verschiedene Anschlüsse an die Weltgesellschaft zu ermöglichen (vgl. ebd.:181).

Ein konkretes Projektbeispiel für die Überbrückung der geringen Vertrautheit zwischen Generationen sowie für den Umgang mit Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft und regionaler Differenzierung wäre, wenn Zeitzeugen einer Klasse aus der Vergangenheit erzählen und die jungen Menschen in Folge Orientierung für die Gegenwart finden können. Ebenso können Anschlussmöglichkeiten an die Zukunft implizit mitgedacht werden, wenn es gelingt, Zukunft und Vergangenheit in verschiedenen Phasen des Projekts einzubeziehen (vgl. ebd.:183). Es handelt sich dabei um einen mehrperspektivischen Zugang, der das Einüben des Umgangs mit Ungewissheit und Gewissheit in einer Zeit der Beschleunigung und Veränderung ermöglicht (vgl. ebd.). Ebenso wie der Raum und die Sachinformationen können Zeiterfahrungen in der Schule begrenzt bzw. unterteilt werden, um den Umgang zunächst zu erleichtern (vgl. ebd.:183f).

Auf sozialer Ebene steht die Schule vor der Herausforderung von Homogenität gegenüber Heterogenität. Die bisherige Aufgabe der Schule war, die Leistungen der SchülerInnen vergleichbar zu machen (vgl. ebd.:187). Damit wird der Grundstein für eine gleichberechtigte Anschlussfähigkeit an die Weltgesellschaft gelegt: die Chancengleichheit, die etwa alle MaturantInnen in Österreich erfahren, soll einen sozialen Ausgleich zwischen Menschen möglich machen, ungeachtet ihrer Herkunft (vgl. ebd.:189). In einer pluralen Weltgesellschaft jedoch, wo jedes Individuum seine Fähigkeiten und Talente ausbilden und zur Anwendung bringen kann, bieten sich Selektionsmöglichkeiten z. B. im Berufsfeld, die nicht vorbestimmt waren (vgl. ebd.:187). Hier kann mit entsprechender Professionalisierung der Lehrenden erreicht werden, dass Wissen einer Region für andere regionale Differenzierungen berücksichtigt wird, was auch eine Anschlussmöglichkeit an die Weltgesellschaft bedeutet (vgl. ebd.:191). Dabei ist es selbstverständlich, die unterschiedliche Lernvoraussetzung jedes einzelnen Menschen zu berücksichtigen, was wiederum das Problem der Heterogenität in einem gemeinsamen Erziehungssystem stellt (vgl. ebd.:191f). Möglicherweise kann über den Zugang der Kultur eine Verbindung entstehen, sie kann unterschiedliche Zugänge an ein kollektives Gut bzw. Gedächtnis bieten (vgl. ebd.:192). Ein eindeutiger Vorteil der Inklusion alles Individuellen in den Schulalltag ist, dass so auch Wissen von außerhalb des Erziehungssystems einbezogen werden kann und damit wiederum die Anschlussmöglichkeiten an die Weltgesellschaft erweitert würden (vgl. ebd.). In jedem Fall muss bereits eine fortschreitende, plurale Individualisierung in der Schule zur Kenntnis genommen werden, die

im besten Fall als Chance verwertet werden kann, beliebige Lebensentwürfe und Lebenshintergründe denkbar zu machen (vgl. ebd.:193).

Kritisch betrachtet ergeben sich aus den bisher vorgestellten konzeptionellen Überlegungen einige Differenzen, die hier nicht unerwähnt bleiben sollen. Denn sie belegen eindrücklich, dass Globales Lernen als offenes, wachsendes, sich ständig veränderndes pädagogisches Konzept, nicht als einzige oder letzte Antwort auf die Globalisierung zu verstehen ist. Konkret lassen sich folgende Spannungsfelder erkennen, in denen sich die Konzeptionsarbeit Globalen Lernens spiegelt:

Es stehen einander zwei Ideen des Lernens gegenüber: einerseits das Lernen zu einem bestimmten normativen Zweck (z. B. die Befähigung, am Arbeitsmarkt einsatzfähig zu sein, oder auch solidarisch gegenüber Benachteiligten zu agieren und Verständnis für Probleme der Gesellschaft zu zeigen), andererseits ein möglichst individuelles Lernen im Sinn der Anpassungsfähigkeit an die Veränderungsprozesse innerhalb der Weltgesellschaft je nach Motivation, Vermögen, Interessen und Bedarf eines Menschen (vgl. Hartmeyer 2007a:259f). Wenn es ein einheitliches Konzept Globalen Lernens geben soll, wird es Stellung beziehen und eine Aussage treffen müssen, ob Lernen zum Zweck der Ausbildung in eine bestimmte Richtung dienen soll, oder aber ob Bildung den Menschen ermöglicht, selbst Entscheidungen über ihr Leben und ihre Umwelt zu treffen – und ob das ganz ohne gemeinsame verbindliche Wertebasis möglich sein kann (vgl. ebd.:264).

Damit in Verbindung stehen auch die pädagogischen und organisatorischen Anforderungen an Globales Lernen. Wenn etwa streng betriebswirtschaftliche Ideale in Bildungsbereichen angelegt werden und daher Effektivität des Lernens und Kontrolle der Bildungseinrichtungen die oberen Prioritäten stellen, kann sich kaum ein Freiraum des Nachdenkens und der Reflexion durchsetzen (vgl. ebd.:262). Vielseitiges Arbeiten und ein Netzwerk mit Institutionen innerhalb und außerhalb des Bildungswesens aufzubauen und zu erhalten erfordert außerdem einen großen zeitlichen Spielraum sowie finanzielle Ressourcen, auch Evaluation und die Aus- und Weiterbildung der MitarbeiterInnen sind notwendig (vgl. ebd.). Wenn diese längerfristigen Maßnahmen nicht gewährleistet werden, wird der Erfolg Globalen Lernens zwangsläufig beschränkt sein (vgl. ebd.).

Weiters bestehen Widersprüche zwischen der lokalen und der globalen Umwelt, quasi der Kultur und der Gesellschaft wie Lang-Wojtasik es ausdrückt, in der ein Mensch sich zurechtzufinden hat. Die Nahbereichsorientierung des Menschen kann in diesem Zusammenhang als grundlegendes Prinzip anerkannt und daher zur Reduktion von Komplexität herangezogen werden (vgl. ebd.:260). Ebenso kann die Nahbereichsorientierung als Ausgangspunkt für Verständnis jener Strukturen und Beziehungen verstanden werden, welche die Weltgesellschaft samt ihren Ungleichgewichten ausmacht (vgl. ebd.). In weiterer

Folge könnte ein besseres Verständnis für die Komplexität der globalisierten Welt ermöglicht werden, was wiederum die Unsicherheiten der Menschen reduzieren könnte (vgl. ebd.).

Schließlich ist der Anspruch Globalen Lernens zu Kooperation zwischen unterschiedlichen Institutionen im Bildungswesen, aber auch darüber hinaus, zu hinterfragen. Wenn ein inter- oder transdisziplinärer Ansatz Kooperationen ermöglichen soll, dass Globales Lernen auch über nationale Grenzen hinaus umgesetzt wird, müssen Kriterien und Gemeinsamkeiten gefunden werden, über die kommuniziert werden kann (vgl. ebd.:261, 263).

Bringt man die letzten Überlegungen über Kooperationen und jene über einen Konsens der theoretischen Paradigmen in Zusammenhang, stellt sich die Frage, ob es eine einheitliche, für alle gleich gültige und brauchbare Konzeption Globalen Lernens geben wird? Es besteht dabei keine Gefahr, dass eine Entscheidung ein richtiges oder falsches Konzept Globalen Lernens definieren könnte, das einem bestimmten Standort und daher einer konkreten Umsetzung nicht standhalten könnte (vgl. ebd.:266). Problematischer wäre eher, wenn die bestehenden Konzepte der Globalisierung unterzogen würden und schließlich nichts als ein einheitliches Konzept Globalen Lernens, nach dem alle Menschen die genau gleiche Bildung erhalten würden, übrig bliebe (vgl. ebd.).

2.4 Didaktik Globalen Lernens

Nachdem auf die theoretischen Konzepte Globalen Lernens eingegangen wurde, wird in Folge beispielhaft beschrieben, wie diese in die Praxis umgesetzt werden können.

Globales Lernen soll mehreren Ansprüchen gerecht werden: es sollen inhaltlich komplexe Themen wie Entwicklung, Veränderungen durch Globalisierung und deren konkrete Auswirkungen auf unterschiedliche Lebensbereiche thematisiert werden (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000:15); und es sollen räumlich die verschiedenen Ebenen, auf denen sich Globales Lernen ereignet, erarbeitet werden und Kompetenzen vermittelt werden, die den Lernenden Anschluss an die Weltgesellschaft zu finden erlauben (vgl. ebd.:16). Diese drei Parameter: der sachliche, der räumliche und die Kompetenzen müssen in der Summe der Lernprozesse berücksichtigt werden, wenn auch nicht alle immer gleichwertig im Vordergrund stehen können, eine Schwerpunktsetzung ist durchaus sinnvoll und notwendig (vgl. ebd.:18). Sie bilden jene Achsen, auf denen der didaktische Würfel Globalen Lernens aufbaut, in diesen können Arbeitsaufgaben wie einzelne Bausteine platziert werden, die je nach Gewichtung auch in anderen Bereichen z. B. anderen Fächern einsetzbar sind (vgl. ebd.). So entsteht ein spiralförmiger Lernprozess, durch den auf bereits Erlerntes zurückgegriffen werden kann, um neue Erkenntnisse einzuordnen (vgl. ebd.).

Methodisch kann Globales Lernen wie folgt gestaltet werden (zu Folgendem vgl. Scheunpflug/Schröck 2000:19): Zunächst wird ein Thema in einer offenen Sensibilisierungsphase angesprochen. Zu diesem Zeitpunkt können Erfahrungen, Vorstellungen und Vorwissen und persönliche Bezüge der Lernenden zu dem Thema eingebracht werden. In diese Phase passen u. a. Brainstorming oder das Erstellen von Mind-Maps. Darauf folgt die Erarbeitung und Bearbeitung des Themas. Die Lernenden sollen Informationen recherchieren, um Ursachen und Hintergründe zu erkennen und Folgen abschätzen zu lernen. Die Lernaktivitäten des Recherchierens, Auswertens von Texten, Befragens von Experten, der Vorbereitung von Debatten, der Gestaltung von Plakaten o. ä. sind hier von Bedeutung. An dieser Stelle werden nicht nur Sachkompetenzen sondern auch Methodenkompetenzen und soziale Kompetenzen gefordert und gefördert. In der letzten Phase, der Problematisierungsphase, können Sachverhalte mit der reflektierten Stellungnahme der Lernenden in Verbindung gebracht werden. Etwa durch ein Konferenzspiel oder ähnliche Methoden können Arbeitsergebnisse präsentiert und eventuell weitere Probleme sichtbar gemacht werden.

Ganz ähnliche beschreibt Susan Fountain, das Lernen soll kooperativ, handlungs- und erfahrungsorientiert stattfinden (vgl. Fountain 1996:8f), aber auch auf Interdisziplinarität legt sie wert: die Lernenden sollen den Beitrag verschiedener Fächer zu globalen Fragestellungen erfahren (vgl. ebd.:8).

Die Schule kann einerseits die Rolle eines Gegenspielers zu jeglicher Freizeitbeschäftigung von Kindern übernehmen, aber es kann andererseits auch jede Freizeitbeschäftigung außerhalb der Schule als Korrektiv für die Schule wirken. Umgekehrt kann jede Freizeitbeschäftigung verstärken, was in der Schule gelernt wurde, bzw. genauso jede Unterrichtsstunde festigen, was ein junger Mensch in seiner Freizeit irgendwo erlernt oder erfahren haben könnte. In diesem Sinn gilt es, die Verknüpfungen zwischen Freizeit und Schule zu erkennen, und aus jeder Verbindung einen möglichst positiven (Lern-) Effekt zu ziehen. Das gelingt umso besser, wenn die Schulen sich öffnen, wie Bühler beschreibt (zu Folgendem vgl. Bühler 1996:258f): Erfahrungen der Parteilichkeit gehören zu einer solchen Öffnung, wenn Kinder außerhalb wie innerhalb der Schule Mechanismen erkennen, durch die Diskriminierung funktioniert. Die Einrichtung von Werkstätten könnte neben praktischen Erfahrungen auch mehrere Schulen zusammenführen und Projekte auf die Tagesordnung rufen, die neue Sichtweisen eröffnen und einen Austausch an kommunikativen Orten ermöglichen. Spontane Initiativen können zu partizipatorischen und handlungsorientierten Unterrichtseinheiten führen, die wirkungsvoller und passender sind als groß inszenierte Veranstaltungen ohne Identifikation der Teilhabenden. Die modernen Medien erlauben eine Vernetzung mit Partnern, anderen Schulen etc. über Landesgrenzen hinaus. Auch die Eltern sollten intensiv mit einbezogen werden, sie bringen wichtige Erfahrungen, können am Lern-

prozess ihrer Kinder teilhaben und selbst noch etwas lernen. Auch die Vernetzung mit sozialen Einrichtungen oder der Polizei kann hilfreich wirken, bevor sie notwendig wird. Insgesamt kann eine Öffnung dazu führen, dass Freiräume zur Verfügung gestellt werden, die jeder nach seinen Talenten und Interessen nützen kann, ohne dass eine Überforderung eintritt.

Dass Globales Lernen außerhalb der Schulen funktioniert, und wie das besondere Potenzial außerschulischer Einrichtungen dafür genützt werden kann, Räume für Globales Lernen zu eröffnen (vgl. Asbrand 2002:18), ist aus einigen Dokumenten – allerdings vorwiegend aus Deutschland – bekannt. Im Folgenden werden solche Anregungen und Erfahrungsberichte zusammengefasst, da meistens Parallelen für eine Umsetzung in Österreich gezogen werden können.

Feldbaum und Scheunpflug veröffentlichten 1998 „Anregungen zur Förderung entwicklungsbezogener Bildungsarbeit mit Kindern in den christlichen Jugendverbänden Deutschlands“ (zu Folgendem vgl. Feldbaum/Scheunpflug 1998:21-23). Diese Anregungen richten sich einerseits an die Dachverbände, mit der Aufforderung zur gezielten Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit, um die Relevanz Globalen Lernens zu verdeutlichen und in kirchlichen, aber auch anderen gesellschaftlichen Institutionen einzufordern. Weiters sollte überlegt werden, ob und wie vorhandene Strukturen und Organisationen stärker genutzt werden könnten, um Synergieeffekte herzustellen, wobei auch die Lobbyarbeit hilfreich sein könnte. Bestehende Konzepte Globalen Lernens, die die Kinder bereits kennen, etwa aus der Schule, sollten auch in der Jugendarbeit wahrgenommen und weiter aufgearbeitet werden, um unnötige Mehrarbeit zu vermeiden. Notwendig ist auch eine personelle Absicherung jener Menschen, die an Konzeptentwicklung und Grundlagenarbeit sowie Fort- und Weiterbildung für MultiplikatorInnen arbeiten. Auf der Ebene der Organisationen ist hinsichtlich der Ausbildung der GruppenleiterInnen darauf zu achten, dass sie mit der Methodik und Didaktik Globalen Lernens vertraut werden und besonders im Hinblick auf das Problem der Grenzerfahrungen bzw. Ohnmacht angesichts globaler Entwicklungen sensibilisiert werden, um im Alltag besser damit umgehen zu können. Was Bildungsmaterialien zu Themen Globalen Lernens betrifft, sind Kinder als Zielgruppe in besonderer Weise zu berücksichtigen, und eine Materialübersicht wäre hilfreich. Auf Ebene der Gruppen ist zu beachten, dass GruppenleiterInnen und Kinder häufig gemeinsam lernen. Die GruppenleiterInnen sind daher mit dem oftmals auftretenden Gefühl der Überforderung oder Unsicherheit ernst zu nehmen, sie bilden eher den Normal- als den Ausnahmefall, was allerdings nicht als Hinderungsgrund für solche Lernprozesse gesehen werden sollte. Im Sinn langfristiger, nachhaltiger Lernprozesse sollte

das Globale Lernen immer wieder an möglichst vielen Stellen der Gruppenarbeit angewendet werden, statt einmalig in einer einzigen Einheit.

Außerdem wird von einem Projekt der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen in Brandenburg berichtet, welches in Kindergärten und Horten versucht, über die Begegnung mit Menschen anderer Kulturen Verständnis dafür zu wecken, dass wir alle in einer Welt leben (vgl. Würtele 2000:488). Die Absichten sind folgende:

- Erzieherinnen, Eltern und Kinder zur Reflexion über das „Eigene und das Fremde“ anregen.
- Fremdenfeindlichkeit und rassistische Vorurteile an der Wurzel zu bekämpfen – und so ein multikulturelles Zusammenleben [...] sowie die Wertschätzung anderer Kulturen fördern.
- Einblicke in globale Zusammenhänge vermitteln [...].
- Einen Beitrag zur Entwicklung multikultureller Toleranz leisten.
- Einfühlungsvermögen, Neugier und Kreativität, sowie Offenheit für Neues fördern.
(Würtele 2000:488).

Durch sehr anschauliche Beispiele verfolgt Würtele folgende Lernziele in ihrer kognitiven, affektiven und motorischen Dimension (zu Folgendem vgl. ebd.:489): Verschiedene Aktivitäten wecken das Interesse der Kinder, Neues über den Reichtum anderer Kulturen zu erfahren. Sie lösen gemeinsam und kreativ Aufgaben, erfahren, wie Menschen in anderen Ländern leben und arbeiten. Sie lernen außerdem, kritische Fragen zur Lage der Menschen in der Dritten Welt zu formulieren und können wichtige globale, politische, wirtschaftliche, soziale, ökologische und historische Zusammenhänge kennenlernen. Die Kinder werden auf Vorurteile aufmerksam, und lernen, wie diese entstehen und welche Funktion sie haben.

Die Autorin ist selbst in Chile aufgewachsen und kann daher auf einen großen Wissens- und Erfahrungsschatz zurückgreifen, was ihr hilft, bei Fragen oder Schwierigkeiten auch methodisch flexibel zu reagieren (vgl. ebd.:490). Als Beispiel der Anregungen aus dem Alltag sei an dieser Stelle der Zugang über die unter den Kindern bekannten und beliebten Erdnüsse eingebracht: wo wachsen sie eigentlich? Ihrem Namen nach in der Erde – aber wo auf der Erde? Und wie werden sie von da in den Supermarkt gebracht? Mit großen Transportschiffen (vgl. ebd.:492). Mit diesem Ansatz können Aspekte der Landwirtschaft, Arbeitsbedingungen, des Handels und der Transporte angesprochen werden, ohne dass der Bezug zur eigenen Lebenswelt verloren geht.

Die Ziele, den Bezug zur eigenen Situation herzustellen und keine verzerrten Bilder über Länder, die weit weg sind, zu vermitteln, nicht exotische Abwechslung als Konsumprodukt anbieten zu wollen, versuchen auch Habig und Kübler zu verfolgen (vgl. Habig/Kübler 2000: 343f), allerdings gegenüber einer anderen Zielgruppe Globalen Lernens: sie sind als Referentinnen tätig (vgl. ebd.:342) und haben an Konzepten zur Aus- und Weiterbildung für ErzieherInnen gearbeitet und diese auch umgesetzt (vgl. ebd.:343). Globales Lernen soll ihrer Ansicht nach „Lernprozesse initiieren, die den Teilnehmenden neue Perspektiven und Hand-

lungsmöglichkeiten eröffnen, ihnen ermöglichen, mit der zunehmenden Komplexität durch weltweite Vernetzungen umzugehen, eigene Positionen zu entwickeln und dabei zu lernen, dass es keine einfachen Lösungen gibt.“ (ebd.). Die Autorinnen erkennen, dass der Aus- und Weiterbildungsbereich von ErzieherInnen neue Dimensionen eröffnen kann – während Weiterbildung über entwicklungspolitische Themen für Lehrpersonal verankert wäre, würde Pädagogik und Didaktik Globalen Lernens in anderen pädagogischen Feldern vernachlässigt (vgl. ebd.:344).

Im Sinn eines Perspektivwechsels und dem Einbeziehen der eigenen Situation wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, persönlichkeitsbildende Elemente in die Ausbildung der ErzieherInnen zu integrieren. So können sie soziale, interkulturelle und persönliche Kompetenzen erwerben, am besten wenn der Perspektivwechsel in allen Fächern eingeübt werden kann, wenn Globales Lernen in der Tat als Unterrichtsprinzip, nicht als einzelnes neues Fach, umgesetzt wird (vgl. ebd.:347ff). Einerseits werden diese Angebote zur Persönlichkeitsbildung gerne angenommen, weil sie im normalen Unterricht selten vorkommen, andererseits fällt es schwer, sich auf einen solchen Prozess einzulassen – es verlangt genügend Zeit und einen geschützten Raum, um die Skepsis zu überwinden und Vertrauen zu entwickeln, damit die Menschen sich darauf einlassen und lernen können (vgl. ebd.:352).

Als Vorschläge für die Einbindung Globalen Lernens in der ErzieherInnenausbildung aber auch für die Berufspraxis der ErzieherInnen formulieren die Autorinnen folgende Erfahrungen (zu Folgendem vgl. Habig/Kübler 2000:353):

- Um globale Bezüge herzustellen, muss damit begonnen werden, die Situation der Gruppe zu analysieren und von dieser auszugehen, so kann ein Perspektivwechsel erfolgen, können komplexe Themen bearbeitet werden, ohne dass der Bezug zur eigenen Lebenssituation verloren geht.
- Wichtig ist es auch, langfristig funktionierende Projekte zu initiieren, um möglichst kontinuierlich an den Themen Globalen Lernens zu arbeiten. Wenn es Folgetreffen in der Weiterbildung geben könnte, kann dies auch zu Erfahrungsaustausch und Nachhaltigkeit von Lernprozessen verhelfen.
- Globales Lernen als Konzept ist weder komplett noch in sich abgeschlossen, gerade deshalb ist es wichtig, weiter zu entwickeln und weiter zu forschen. Auch dafür wäre Austausch und kritisches Reflektieren – auch der ReferentInnen – von Nöten.
- ReferentInnen von außen können einen vielfältigen Zugang zu Ressourcen verschaffen und außerdem gute Persönlichkeitsarbeit leisten, da sie relativ frei von Leistungsdruck und Benotung arbeiten können.
- In der Ausbildung sollen die Lernenden erfahren, was sie eines Tages weitergeben sollen. So sollen sie z. B. in die Themenauswahl mit einbezogen werden, um eines Tages ihre SchülerInnen einbeziehen zu können.

Wahrscheinlich können derartige Anforderungen bzw. Erfahrungsberichte der ErzieherInnen-ausbildung in Deutschland nicht unmittelbar auf Österreich bzw. einzelne Bundesländer Österreichs umgemünzt werden – das ist auch nicht erforderlich. Jedoch können oben angeführte Überlegungen und Erfahrungen zumindest als Basis und Anregung dienen, Globales Lernen in Österreich auch in anderen pädagogischen Einrichtungen als der Schule anzuwenden – dazu soll diese Arbeit schließlich einen Beitrag leisten: Möglichkeiten und Chancen aufzuzeigen, wie Globales Lernen in Wiener Einrichtungen zur Betreuung von SchülerInnen außerhalb der Unterrichtszeiten umgesetzt werden könnte.

2.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel stellt die theoretische Fundierung der Diplomarbeit dar: das Globale Lernen wird in Theorie und Praxis beschrieben. Jene Hinweise, die auch für die Nachmittagsbetreuung relevant sind, werden hervorgehoben.

Zunächst werden die Idee, der Entwicklungskontext und die bestehenden Konzepte Globalen Lernens beschrieben. Handlungs- und evolutionstheoretische Diskursstränge charakterisieren Globales Lernen als offenes, sich ständig entwickelndes Konzept, das keine einheitliche Handlungsanleitung für pädagogisches Arbeiten zum Thema der Globalisierungsprozesse vorlegt. Die verschiedenen theoretischen Ansätze bilden allerdings eine entscheidende Basis für weitere Überlegungen und Zielformulierungen für die Praxis Globalen Lernens.

Zwei Abschnitte, über die Grundbedingungen des menschlichen Lernens und die Rahmenbedingungen des organisierten Lernens in Bildungseinrichtungen, arbeiten die Möglichkeiten der Menschen, sich in der globalisierten Welt zurechtzufinden, auf: Jeder Mensch kann seine Eigenkomplexität erhöhen – dieses Lernen ist evolutionär bedingt, geschieht aktiv und aus persönlicher Motivation. Zusätzlich kann die Komplexität durch pädagogische Arbeit von außen reduziert werden, was auf verschiedenen Ebenen, nämlich räumlich, zeitlich, sachlich und sozial, stattfinden kann.

Wie diese Herausforderungen des Lernens über globale Zusammenhänge didaktisch gemeistert werden können, ist Thema des letzten Abschnittes dieses Kapitels. Methoden und Erfahrungsberichte von AkteurInnen Globalen Lernens im Unterricht, aber auch der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit veranschaulichen die Möglichkeiten in diesem Bildungsbereich: während ein Fokus auf die Aus- und Weiterbildungen für PädagogInnen zum Globalen Lernen gerichtet ist, wird auch thematisiert, wie Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturen dabei helfen können, dass die Kinder und Jugendlichen lernen, kritische Fragen zu formulieren und globale Zusammenhänge kennen und verstehen lernen.

Um die Voraussetzungen und Möglichkeiten des Lernens auch für Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung in Wien einschätzen zu können, ist es notwendig, sich mit den entsprechenden Institutionen in der Stadt näher auseinanderzusetzen. Dieser Aufgabe ist das dritte Kapitel gewidmet.

3 Über die Nachmittagsbetreuung

Die Konzepte des Globalen Lernens bieten dem vorangegangenen Kapitel zufolge auch in der Freizeitgestaltung und mittels informeller Lernprozesse Wege an, sich in der globalisierten Welt zurechtzufinden und so Anknüpfungen an die Weltgesellschaft zu finden. Um herauszufinden, ob solche Prozesse in der Nachmittagsbetreuung in Wien auf geeignete Rahmenbedingungen stoßen, muss zunächst geklärt werden, was mit Nachmittagsbetreuung gemeint ist, welche Einrichtungen ihr zuzuordnen sind und welche Ziele und Zwecke diese verfolgen. Dieser Aufgabe ist das zweite Kapitel gewidmet.

Zunächst folgt eine Arbeitsdefinition des Begriffs *Nachmittagsbetreuung*, der in der Wiener Bildungslandschaft nicht einheitlich eingesetzt wird, wie der Titel der Diplomarbeit unterstellen könnte. Er erhält daher für den Gebrauch in dieser Arbeit bestimmte Zuschreibungen, um durchgängig für Klarheit und Verständnis zu sorgen. Ebenso wird erklärt, was mit *Bildungslandschaft* gemeint ist, und welche Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung in Wien daher in die weitere Forschung einfließen.

Weiters wird auf allgemeiner Ebene beschrieben, wozu es Nachmittagsbetreuung gibt, welche Aufgaben ihr in der Gesellschaft zugeschrieben werden bzw. mit welchen Anforderungen der Kinder und Jugendlichen sie konfrontiert ist.

Im letzten Teil des Kapitels werden die Nachmittagsbetreuungseinrichtungen in Wien vorgestellt, und damit die Aufgaben und Rahmenbedingungen, wie sie sich in Gesetzestexten sowie Konzepten der jeweiligen Einrichtungen finden. Auf diese Weise entsteht ein Überblick über die Nachmittagsbetreuung und ihren Bildungsauftrag vor Ort.

3.1 Zur Definition von Nachmittagsbetreuung

Bereits bei erster, einfacher Recherche über Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche während ihrer Freizeit in Wien regelmäßig betreuen zu lassen, kommt es zu einer Konfrontation mit unterschiedlichen Begriffen – zur Illustration die Rechercheergebnisse einfacher Suche auf einer Internetseite: Das Webservice der Stadt Wien bietet in den Rubriken *Bildung und Forschung*, *Kultur und Freizeit* sowie *Menschen und Gesellschaft* nähere Informationen und Links zu institutioneller Kinderbetreuung (vgl. Wien.at o. J. a). Es kann hier ein guter Überblick über schulische, städtische oder private *Ganztagsbetreuung* von SchülerInnen gewonnen werden (vgl. Wien.at: o. J. b), ebenso wird die Verknüpfung zu *außerschulischer Jugendbetreuung* hergestellt (vgl. Wien.at: o. J. c). Auf Wien.at finden sich weiters die Begriffe *Kinder-* und *Nachmittagsbetreuung* (vgl. Wien.at: o. J. d). Die Seite des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur beschreibt übrigens Formen der *Schulischen*

Tagesbetreuung (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Schulische Tagesbetreuung 2009).

Um den unterschiedlichen Angeboten in Wien gerecht zu werden und einen sinnvoll zu erarbeitenden Rahmen für diese Diplomarbeit zu stecken, richtet sich der Fokus im Folgenden auf regelmäßige Betreuungsangebote für PflichtschülerInnen außerhalb des Unterrichts und der eigenen Familie. Die unterschiedlichen Begriffe, die mit solcher Betreuung in Zusammenhang gebracht werden (s. o.), sind repräsentativ für die entsprechend unterschiedlichen Organisationen und Einrichtungen. Um diese über ihre Gemeinsamkeit – nicht ihre Einheitlichkeit! – zu definieren, wird in dieser Diplomarbeit *Nachmittagsbetreuung* als Überbegriff verwendet. Zum einen handelt es sich um einen geläufigen Begriff, wenn er auch ursprünglich aus Zeiten stammt, in denen sich Elternvereine mangels institutioneller Betreuungsformen am Nachmittag privat organisierten (vgl. Hofmeister 2007:230). Nachmittagsbetreuung spricht weiters am deutlichsten für die Betreuung zu einer bestimmten Tageszeit – nämlich der typischen Freizeit der Kinder – die sie mit professioneller Begleitung verbringen. Damit sind auch die Freizeit-Einheiten an Ganztagschulen gemeint, selbst wenn sich dort nicht der ganze Nachmittag pauschal als Freizeit versteht (wie noch erklärt werden wird).

Die Wiener *Bildungslandschaft* ist als Rahmen für die Erarbeitung der Möglichkeiten Globalen Lernens in vielen unterschiedlichen Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung in Wien zu sehen. Der Begriff folgt in diesem Zusammenhang einem offenen Verständnis, das eine Bildungslandschaft als einfach vorhanden beschreibt – ungeachtet der möglichen Vernetzungen oder Kooperationen zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen (vgl. Bleckmann/Durdel 2009:12).

Die Bildungslandschaft bietet für die hier zu bearbeitende Forschungsfrage jene Grundlage, die es ermöglicht, außer dem „Kerngeschäft“ der Nachmittagsbetreuung, nämlich Tagesbetreuung an Schulen und in Horten, auch jene Einrichtungen mit einzubeziehen, die in einem weiteren Sinn mit Bildung, Betreuung und Erziehung in der Freizeit der Kinder beschäftigt sind – jeweils unter der Bedingung, dass diese Arbeit regelmäßig an mehreren Wochentagen in der Freizeit der Kinder und Jugendlichen stattfindet.

Auf Basis der Wahrnehmung einer Bildungslandschaft in Wien wird auch die Freizeitbetreuung der Kinder- und Jugendarbeit in dieser Diplomarbeit einbezogen. Zwar unterscheidet sie sich in Tradition und Organisation deutlich von den bisher genannten Institutionen der Nachmittagsbetreuung, ihre Angebote finden allerdings ebenso regelmäßig statt und sind PflichtschülerInnen zugänglich. Da sie die Kriterien dieser Forschungsarbeit erfüllen, wird auch in diesem non-formalen Bildungsbereich untersucht, ob sich geeignete

Rahmenbedingungen für Globales Lernen bieten. Zusätzlich lassen einige Merkmale der Kinder- und Jugendarbeit Potenzial für Globales Lernen vermuten: Die Kinder- und Jugendarbeit unterscheidet sich von anderen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen durch ihren offenen Charakter freiwilliger Teilnahme und durch non-formale Bildungsprozesse, die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit explizit fördern (vgl. Müller/Schmidt/Schulz 2005:57). In ihrer Vielfältigkeit ist sie als Ganzes zu sehen, das nicht in seine Einzelteile zerlegt werden soll, das auf viele Arten und Weisen funktioniert und wirkt und deshalb eher als „Gelände mit Bildungschancen“ (ebd.:58) zu betrachten ist – oder auch als Raum, in dem ausprobiert werden kann, ohne mit den vollen Konsequenzen rechnen zu müssen, in dem Experimente glücken oder missglücken können, ohne dass die volle Tragweite in Kauf genommen werden muss – die Chancen in einem Zwischenbereich zu lernen, sei die eigentliche Herausforderung einer an Bildung orientierten Jugendarbeit (vgl. ebd.:58f).

Gerade die eben beschriebenen Besonderheiten der Kinder- und Jugendarbeit können Kooperationen mit anderen Bildungs- bzw. Nachmittagsbetreuungseinrichtungen möglich und erfolgreich (auch im Sinn des Globalen Lernens) machen, wie folgende Anregungen bezeugen, die versuchen, die Kinder- und Jugendarbeit als Partnerin in Kooperationen mit Schulen zu betrachten.

Das grundlegende Argument besagt, dass die Ausweitung des Zeitrahmens, den SchülerInnen in der Schule verbringen, die Aufgabenverteilung zwischen Schule, Familie und Kinder- und Jugendarbeit als Sozialisationsinstanzen verändern würde (vgl. Brenner/Nörber 1992:10). Eine dieser Instanzen alleine wird die Aufgabe nicht bewältigen können, die Sozialisation, die tendenziell von der Familie weg an andere Institutionen übergeben wird, zu bewerkstelligen (vgl. ebd.). Eine Möglichkeit, den Kindern und Jugendlichen bei ihrer Identitätsbildung zu helfen und ihnen gesellschaftliche Erfahrungsräume zu erschließen könnte sein, dass die Kinder- und Jugendarbeit als Partnerin der Schule auftritt (vgl. ebd.:12). Wenn die Kinder- und Jugendarbeit dort stattfinden soll, wo die Kinder und Jugendlichen sich aufhalten, und das vermehrt in der Schule ist, müsste die Kinder- und Jugendarbeit in die Schule kommen (vgl. ebd.). Das würden auch jene befürworten, die für eine Öffnung der Institution Schule nach außen sprechen (vgl. ebd.). Dennoch soll der Gehalt der Arbeit, die Besonderheit durch die außerschulische Jugendarbeit erhalten bleiben, und keiner der Partner, weder die Schule noch die Kinder- und Jugendarbeit dürfte den jeweils anderen für sich instrumentalisieren um die eigenen Interessen durchzusetzen (vgl. ebd.). Viel eher könnten junge Menschen davon profitieren, wenn in der Kinder- und Jugendarbeit der Bildungsanspruch wieder verstärkt würde, und in der Schule der Erziehungsauftrag vermehrt wahrgenommen würde (vgl. Baltes, Eckert 1999:182). Wenn die Integration der verschiedenen Dimensionen der Sozialisation auf Ebene des Individuums

gelingen soll, ist es notwendig, dass die Institutionen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, mehr von einander wissen, sich verbinden und zusammenarbeiten – denn die Erziehung eines Menschen lässt sich nicht teilen (vgl. ebd.:161).

Angesichts der Möglichkeiten, die sich durch Kooperationen in der Nachmittagsbetreuung auch für Globales Lernen ergeben könnten, werden auch die Rahmenbedingungen für solche Projekte in die Forschung über Globales Lernen einfließen.

Den obigen Ausführungen folgend können vier Formen der Nachmittagsbetreuung in der Wiener Bildungslandschaft beschrieben werden, die täglich oder zumindest mehrmals wöchentlich Freizeitbetreuung für PflichtschülerInnen anbieten, und damit der hier angewendeten Definition von Nachmittagsbetreuung entsprechen:

- Tagesbetreuung an Schulen und in Schülerheimen (öffentlich; Freizeitbetreuung und Unterricht können verschränkt organisiert sein, d. h. Unterricht und Freizeiteinheiten wechseln ab, oder sie erfolgen additiv, d. h. auf den Unterricht am Vormittag folgt die Betreuung am Nachmittag)
- Nachmittagsbetreuung in Horten oder Kindergruppen (öffentlich oder privat)
- Nachmittagsbetreuung durch Tagesmütter oder Tagesväter (privat)
- Betreuung im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit (öffentlich)

Welchen Aufgaben diese gewidmet sind, und ob Bildung am Nachmittag eine Rolle spielt, die Einrichtungen daher grundsätzlich für Globales Lernen offen sind, wird in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels – auf allgemeiner Ebene und spezifisch für Wien – geklärt.

3.2 Zum Zweck der Nachmittagsbetreuung

Die Vielfalt der Einrichtungen eröffnet einen interessanten Forschungsrahmen für diese Arbeit; sie resultiert aus bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungen zur Freizeitbetreuung von SchülerInnen außerhalb des Elternhauses. Auch wenn steigende Nachfrage nach Betreuung und stetige Veränderungen der Konzepte bzw. Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung nicht zur zentralen Forschungsaufgabe dieser Arbeit gehören, sind solche Entwicklungen doch untrennbar mit den Überlegungen zu Globalem Lernen in der Nachmittagsbetreuung verbunden: sie bestimmen das Geschehen in den bestehenden Einrichtungen und damit die Möglichkeiten für Globales Lernen. Daher wird in den folgenden Abschnitten darauf eingegangen. Die zitierten Daten bzw. Überlegungen beziehen sich allerdings lediglich jeweils auf eine, oder eine Gruppe von Nachmittagsbetreuungseinrichtungen – eine zusammenfassende oder allgemein gültige Erklärung von Aufgaben und Zielen aller Nachmittagsbetreuungseinrichtungen gibt es nicht. Angesichts der Unterschiede

der Einrichtungen ist es auch nicht unbedingt zielführend, einen solchen Katalog herzustellen. Manche Argumente, die für eine Einrichtung gelten, können auch für andere Institutionen, als die AutorInnen ursprünglich beschrieben haben, mitgedacht werden, andere erklären bestimmte Besonderheiten, sie fungieren also für einen Teil der Nachmittagsbetreuung als wichtige Grundlage zum Verständnis der jeweiligen Besonderheiten und der Organisationsform. In diesem Sinn werden hier einige Sichtweisen vorgestellt, die praktische, aber auch theoretische Ziele der Nachmittagsbetreuungseinrichtungen näher bringen.

3.2.1 Nachmittagsbetreuung unterstützt das Gesellschaftsmodell

Steigende Zahlen der Kinder in Nachmittagsbetreuungseinrichtungen belegt die Kindertagesheimstatistik, veröffentlicht von Statistik Austria: von 1998 bis 2008 ist der Anteil der 6 bis 9 Jahre alten Kinder in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (ohne Tageseltern, Kindergruppen oder außerschulischen Einrichtungen, vgl. Statistik Austria 2009:21) im Vergleich zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung von 24,4% auf 29,9% gestiegen (Statistik Austria 2009:69). Das wachsende Interesse spricht für die Notwendigkeit, die Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung zu erhalten bzw. bei Bedarf zu erweitern und dieses Thema auch auf theoretischer Ebene zu behandeln, wie es in dieser Arbeit der Fall ist.

Die Tatsache, dass Statistik Austria Kinder in Kindertagesheimen auch nach Staatsangehörigkeit und Muttersprache, nach der Berufstätigkeit der Eltern und Kinder in Kindertagesheimen mit alleinerziehenden Elternteilen in eigenen Tabellen anführt, legt nahe, dass dies Kriterien wären, die im Zusammenhang mit Tagesbetreuung relevant wären. Entsprechend wird darauf verwiesen, dass Krippen und Horte nach wie vor hauptsächlich Betreuungseinrichtungen für Kinder berufstätiger Eltern seien (vgl. ebd.:13). Auch Hofmeister erklärt, dass die steigende Zahl berufstätiger Mütter und veränderter Lebensmodelle, wie Familien mit alleinerziehenden Elternteilen, zu einem wachsenden Bedarf an schulischer Tagesbetreuung geführt haben (vgl. Hofmeister 2007:230).

Ausführlicher, allerdings die Umstände in Deutschland beschreibend, erklärt Holtappels (2006) die Ziele und Zusammenhänge der Schulen in Ganztagsform. Da in Österreich ein ähnliches soziales Gefüge vorherrscht wie in Deutschland, werden diese Überlegungen herangezogen. In Holtappels Ausführungen entsteht – im Gegensatz zu den eben genannten – nicht der Eindruck, dass ganztägige Betreuungsformen für SchülerInnen allein im Sinn der berufstätigen Eltern und damit theoretisch auch ohne vordergründige pädagogische Aufgabe auskämen, weshalb seine vier Argumente für eine zeitgemäße, ganztägige Schulform angeführt werden (zu Folgendem vgl. ebd.:9-12):

Erstens wären ganztägige Schulformen Teil der sozialen Infrastruktur, damit ist gemeint, dass sie eine Möglichkeit bieten, für erwerbstätige Eltern oder Alleinerziehende einen Teil

der erzieherischen Versorgung zu übernehmen. Die gesellschaftlichen Veränderungen lassen diesen Bedarf steigen. Hinzu komme, dass die soziale Infrastruktur, z. B. Freizeit-, Spiel- und Kulturangebote in diversen Wohngebieten unterschiedlich dicht und in unterschiedlicher Qualität angesiedelt sind. Ganztägige Schulformen könnten hier Defizite verringern und die Lebensverhältnisse ausgleichen.

Zweitens könnten ganztägige Schulformen die sozialerzieherische Funktion der Schule stärken – zeitlich erweiterte und strukturell veränderte Schulen eröffnen einen Sozialraum, der Integration gewähren kann, Lernzusammenhänge sichern kann, in dem man Urteilsfähigkeit erwerben und soziale Verantwortung sowie demokratische Handlungskompetenz üben kann.

Drittens wären ganztägige Schulformen als Reaktion auf die zeitgemäßen Bildungsanforderungen zu sehen. Einerseits sind das die Schulabschlüsse: höhere eröffnen andere Berufseinstiegchancen und damit eher gesellschaftliche Teilhabe. Hinzu kämen inhaltliche Anforderungen, damit sind Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, die über den eigenen Fachbereich hinausgehen, gemeint, ebenso die Fähigkeit, über komplexe Zusammenhänge zu lernen. Diese können sich nicht alle Kinder in außerschulischen Einrichtungen aneignen, weshalb die ganztägige Schule in diese Richtung erweiterte Aufgaben übernehmen könnte.

Viertens könnte die längere Lernzeit in einer ganztägigen Schule zur Entwicklung der Lernkultur genutzt werden. Mehr Zeit ermöglicht, auf die Begabungen und Talente der SchülerInnen individuell einzugehen bzw. Defizite, die im Unterricht entstehen können, aufzuholen. Dabei wäre zu beachten, dass der erweiterte Zeitrahmen nicht dazu dient, Probleme des Schulsystems zu lösen, aber die Chance bietet, Lernproblemen präventiv entgegenzuwirken. In dieser Aufzählung von Gründen für ganztägige Schulformen ist besonders der dritte Punkt hervorzuheben, da hier Herausforderungen angesprochen werden, die jenen des Globalen Lernens entsprechen. Sie können diesen Ausführungen zu Folge durch das erweiterte Zeitfenster in ganztägigen Schulformen besonders gut bewältigt werden.

In einer ähnlichen Debatte, die den Entwürfen und dem Sinn von ganztägigen Grundschulformen nachgeht, wird die Berechtigung der Ausweitung der Zeit, die Kinder in der Schule verbringen, mit Defiziten unterschiedlicher Art erklärt (zu Folgendem vgl. Fritzsche u. a. 2009:84): Allem voran wird ein Mangel an Sozialisationsprozessen im lokalen Raum und der familiären Lebenswelt diagnostiziert, was eine Reaktion der Schule erfordere, die Richtung „Scholarisierung der Freizeit“ (ebd.) oder aber Richtung „Familiarisierung von Schule“ (ebd.) beschrieben wird. In beiden Fällen kommt es zu einer Erweiterung der Funktion von Schule: im ersten übernimmt die Schule einen Teil der bisher familiär gestalteten Freizeit im Alltag von SchülerInnen, im zweiten wird versucht, familienähnliche Beziehungen in der Schule zu etablieren. Demgegenüber wird auch über den Kern der Auf-

gabe der Schule, nämlich das Lernen, nachgedacht, und darüber, ob eine solche erweiterte Ganztagschule nicht Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens eröffnen würde, die erst durch eine neue Verbindung von Freizeit und Unterricht entstehen könnten. In jeder Schule werden diese Veränderungen standortspezifisch und in einem unterschiedlichen Verhältnis umgesetzt, um diesen Überlegungen der Defizite und Kompensationsmöglichkeiten Rechnung zu tragen (vgl. ebd.:84,105).

Im Hinblick auf das Gesellschaftsmodell können genauso Überlegungen angestellt werden, die vom Konzept der Freizeit ausgehen – die alle SchülerInnen zur Verfügung haben, ob sie jetzt eine Ganztagschule, eine andere oder gar keine Form der Nachmittagsbetreuung besuchen.

Auf die Entstehung von Freizeit als eigenständigen Lebensbereich reagierte die Pädagogik mit der so genannten Freizeitpädagogik (vgl. Idel/Reh/Fritzsche 2009:186). Die Freizeitpädagogik erkennt zwei Arten der Konstruktion der Freizeit: Einerseits kann Freizeit als Lebenssphäre gesehen werden, die den Menschen dem Genuss und Konsum überlässt, er wird dabei vom Markt bestimmt (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite hat Freizeit die Aufgabe, dass Menschen sich von der Arbeit erholen – dabei hat sich ein identitätsstiftender Charakter von Freizeitaktivitäten herausgebildet (vgl. ebd.:187).

Diese Überlegungen können wiederum auf die ganztägigen Schulformen bezogen werden: die Freizeitpädagogik als Innovation im Schulleben kann zu Selbstbestimmung und zu praktischer Anwendung des Unterrichts führen, während umgekehrt durch die Pädagogisierung die SchülerInnen einen kompetenten Umgang mit ihrer Freizeit lernen (vgl. ebd.).

Die Ausweitung der Kompetenzen der Schule auf informelle Bildungsprozesse holt in weiterer Folge die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in die Diskussion, die sich ursprünglich die informelle Bildungsarbeit zur Aufgabe gemacht hat (vgl. ebd.). Sie war bisher – im Unterschied zur Schule, die auf Wissensvermittlung beschränkt war – auf die ganze Persönlichkeit, den Charakter, die Talente und Interessen und damit die Identitätsfindung, aber auch auf die Übernahme sozialer Verantwortung und die Entwicklung eines Gemeinschaftssinnes ausgerichtet (vgl. ebd.). Eine neue Aufgabenteilung eröffnet entweder eine Konkurrenzsituation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und der erweiterten Schule, kann aber genauso Grundlage für Kooperationen bilden (vgl. ebd.:188). Auf diese Veränderungen und Potenziale, die sie beinhalten, wird noch in diesem Kapitel konkret eingegangen.

Zunächst werden die Überlegungen über Zwecke der Nachmittagsbetreuung ausgehend von der Idee der Freizeit fortgesetzt (zu Folgendem vgl. ebd.:188-191): Indem die Freizeit zu einer schulisch institutionalisierten Freizeit würde, was dem allgemeinen gesellschaftlichen

Prozess der „Verfreizeitung“ (ebd.:191) entspräche, würden die Menschen zu sinnvoller Freizeitgestaltung erzogen: in einem formalen Rahmen geschehe informelle Bildung, sie würden lernen, was sie in Zukunft während ihrer Freizeit (der neben dem Beruf nämlich) brauchen werden. Was einerseits kritisch zu betrachten sei, weil die Menschen lernen, was sie sollen, während sie denken, dass sie es auch wollen, wäre andererseits schon immer Aufgabe der Schule gewesen, nämlich für das Leben (und dazu gehört auch die Freizeit) zu lernen. Umgekehrt sollten die Menschen auf diese Weise auch lebenslanges Lernen erlernen – die informellen Bildungsangebote sollen sie offen, flexibel und kompetent machen, mit den Bedingungen am Arbeitsmarkt einer globalisierten Welt zurechtzukommen. Es wäre paradox, dass genau das durch die informelle und individuelle Bildung gelingen solle.

Auch das Globale Lernen läuft immer wieder Gefahr, zu bestimmten Zwecken instrumentalisiert zu werden. Insbesondere in der Freizeitgestaltung muss daher wachsam mit dieser Kritik umgegangen werden, wenn Identität ausgeprägt werden soll. In diesem Sinn muss auch die Frage nach den einzelnen Menschen und ihren Vorstellungen von Freizeitgestaltung – nicht allein der Gesellschaft als Ganzes – gestellt werden. Daher werden im Folgenden die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen über Freizeitgestaltung betrachtet, die wiederum mit der Nachmittagsbetreuung in Verbindung gesetzt werden.

3.2.2 Nachmittagsbetreuung unterstützt die Kinder und Jugendlichen

Bislang schlug sich eine Notwendigkeit der Betreuung nach dem Unterricht in den Argumenten für Nachmittagsbetreuung nieder – aus Gründen der gesellschaftlichen Entwicklung hin zur Erwerbstätigkeit beider Elternteile oder vermehrtem Aufkommen von Alleinerziehern, aber auch aus pädagogischen Gründen, um die Lernkultur zu verbessern und die Berufs- und Zukunftschancen der SchülerInnen nicht zu schmälern. Damit ist jedoch noch nicht gesagt, dass auch die Interessen der Kinder, die ihre (Frei-) Zeit in Nachmittagsbetreuungseinrichtungen verbringen, abgedeckt wären. So lange Erwachsene als Verantwortungsträger von Bildung, Erziehung und Betreuung angesehen werden, kommt ihnen in der Gestaltung und Organisation dieser Bereiche eine aktive, den Kindern jedoch eine abhängige, passive Rolle zu (vgl. Enderlein 2009:160). Das bedeutet im Umkehrschluss selbstverständlich nicht, dass Kinder sich selbst überlassen bleiben sollen – sie brauchen die Versorgung und Betreuung von Erwachsenen, und auch deren Rückmeldungen über ihr eigenes sowie das Verhalten anderer, damit ein Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern in der Gesellschaft funktionieren kann (vgl. ebd.:161). Diese Sorge und Betreuung soll umgekehrt nicht in ständige Kontrolle münden, nur um der Aufsichtspflicht ausnahmslos nachzukommen (vgl. ebd.). Die Entwicklung eines Kindes, körperlich wie geistig, kann durch zu viel Kontrolle, Aufsicht oder Anleitung auch gebremst und beeinträchtigt werden (vgl. ebd.). Ebenso wie Bildung, Erziehung und Betreuung im Interesse der Erwachsenen, müsste also Entwicklungsförderung im Interesse der Kinder mitgedacht werden, wenn den Be-

dürfnissen der Heranwachsenden nachgekommen werden soll (vgl. ebd.). Solche entwicklungsrelevanten Bedürfnisse für Kinder zwischen etwa 6 und 13 Jahren sind: „selbstbestimmte Bewegung, Erproben von Geschicklichkeit, Körpererfahrung; die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen, etwa gleichaltrigen Kindern; eigenständiges Erkunden, Entdecken und Erobern der Welt im Umfeld der Wohnung – vor allem gemeinsam mit anderen Kindern –, und dabei Dinge zu erforschen, zu erfinden, zu konstruieren, auf die Beine zu stellen.“ (Enderlein 2009:162).

Diese jungen Menschen treffen in vielen Fällen, besonders in städtischen Gebieten auf beengte Wohnverhältnisse, hohes Verkehrsaufkommen und hohe Bebauungsdichte, sodass die Räume für ebensolche entwicklungsfördernden Tätigkeiten fehlen oder zumindest knapp sind (vgl. ebd.). Die Autorin schlägt daher vor, dass die Erwachsenen ihre Perspektive ändern, um die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anzuerkennen und in weiterer Folge zu überdenken, wie die Einrichtungen für Bildung, Erziehung und Betreuung aussehen müssten – statt darüber zu urteilen, wie die Kinder und Jugendlichen beschaffen sein müssten, die in die bestehenden Einrichtungen passen würden (vgl. ebd.:165). Es gehe nicht darum, Kindern ein fertiges Programm zu ihrer Bildung oder Unterhaltung vorzusetzen, von dem sie sich mangels eigener Bezüge desinteressiert abwenden werden, sondern darum, sie einzubeziehen, sowohl in Phasen der Planung als auch der Durchführung der Tätigkeiten im Sinn einer Bildung, Erziehung, Betreuung und damit der Entwicklungsförderung (vgl. ebd.:166f). Wichtig sei es dabei, zu erkennen, wo die Kompetenzen der Kinder enden, und wo sie daher Unterstützung und Fachkenntnisse von Erwachsenen benötigen (vgl. ebd.:167). Dabei kann es hilfreich sein, auch außerschulische Partner oder Experten heranzuziehen, die das Bildungs- und Erfahrungsangebot für die Kinder und Jugendlichen erweitern (vgl. ebd.:168). Das könnte auch in einer eher informellen Weise von Bedeutung sein, wenn in Ganztagschulen andere Menschen als die vor Ort bekannten LehrerInnen während der unterrichts- und kursfreien Zeiten die Betreuung übernehmen, wie z. B. während des Mittagessens. Eine ähnliche Situation ist in jenen Einrichtungen hergestellt, wo Personen von außerhalb der Schule Betreuung anbieten. Diese BetreuerInnen verfolgen keine direkten erzieherischen oder therapeutischen Ziele, sie sind „neutral“, regelmäßig anwesende Ansprechpartner die nichts „wollen“ oder „fordern“ – und genießen gerade deshalb oft das Vertrauen von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.:168f).

Zusätzlich könnte Entwicklungsförderung mit Lernen an Orten außerhalb der Schule erreicht werden (vgl. ebd.:169). Das Bedürfnis, auch als ernst zu nehmende PartnerInnen in der Erwachsenenwelt integriert zu werden, würde oft ignoriert (vgl. ebd.). Durch Besuche außerschulischer Bildungseinrichtungen (wie z. B. Museen, Naturparks, Theater- oder Tanzveranstaltungen etc.) könnten nicht nur verschiedene Kompetenzen gefördert und gestärkt werden, sondern die jungen Menschen könnten so auch Teil einer größeren Gemeinschaft

werden, indem sie mit den Betrieben, Berufen und Einrichtungen ihrer näheren Umgebung in Berührung kommen (vgl. ebd.:170f). Diese Überlegungen könnten auch im Sinne von Austauschprogrammen weitergeführt werden: nicht immer muss ein Austausch ins Ausland führen. Auch im eigenen Land leben Menschen verschiedener Kulturen oder Religionen, in verschiedenen Landschaften (z. B. im Gebirge oder am Fluss) – Gelegenheiten zu schaffen, bei denen Kinder mit anderen Kindern zusammen kommen, deren Lebensweise ihnen sonst fremd wäre, könnte den eigenen Horizont erweitern und zu einer toleranten und offenen Weltsicht beitragen (vgl. ebd.:172).

Die auf diese Weise nachgezeichnete Bildungslandschaft – bestehend aus mehreren Orten, an denen Bildung geschehen kann – kann durch die Ganztagschule und dem zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen zur Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen beitragen. Die Schule selbst könnte sich von einer Anstalt hin zu einem offenen, einladenden Raum entwickeln, an dem Kinder und Erwachsene öfter miteinander in Kontakt treten (vgl. ebd.:175). Diese Formen der Entwicklungsförderung können auch an anderen Orten und in anderen Betreuungseinrichtungen stattfinden, solange diese altersgerechte räumliche, soziale, emotionale und kognitive Räume bieten, in denen Globales Lernen gelingen und entwicklungsfördernde Lebens- und Welterfahrungen gemacht werden können (vgl. ebd.).

Mehrere Gründe stehen demnach als Motivation für Nachmittagsbetreuung zur Verfügung: abgesehen von dem wirtschaftlichen Nutzen, der durch berufstätige Eltern der Gesellschaft zu Gute kommt, wird auch ein Bildungsauftrag für die Kinder und Jugendlichen definiert, der einerseits durch Lernen für das Leben an der Zukunft, andererseits im Sinn der Entwicklungsförderung an ihrer Gegenwart orientiert ist.

Wie diese Bildungsaufgabe konkret in Wiener Nachmittagsbetreuungseinrichtungen formuliert ist, wird im Folgenden Abschnitt beschrieben.

3.3 Nachmittagsbetreuung in Wien

Nach den Grundlagen über die Nachmittagsbetreuung allgemein wird im folgenden Abschnitt auf die Wiener Nachmittagsbetreuung eingegangen. Dieser Abschnitt bildet die Grundlage für die weiteren Überlegungen zu Globalem Lernen in Wiener Nachmittagsbetreuungseinrichtungen. Deshalb werden die Einrichtungen charakterisiert und auf einen Bildungsauftrag hin, der Globales Lernen mit einbeziehen könnte, untersucht.

Dass mit Betreuung nicht allein das Verbringen von Zeit unter Aufsicht eines oder mehrerer Erwachsener gemeint ist, lassen Bezeichnungen wie *Jugendarbeit* bereits vermuten. Ein

ausdrücklicher Bildungsauftrag ist in unterschiedlichen Gesetzen bzw. den Profilen oder Leitbildern einzelner Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung festgeschrieben. Das Österreichische Bundesverfassungsgesetz sieht vor, dass die Gesetzgebungskompetenz im Kindergarten- und Hortwesen beim jeweiligen Bundesland liegt (vgl. Bundesverfassungsgesetz Stand 2009), ebenso wie die Bewilligungen für private Personen, die Tagesbetreuung anbieten, wie etwa Tagesmütter oder Tagesväter (vgl. Bundes- Kinder- und Jugendhilfegesetz 2010 Ministerialentwurf). Darin liegt auch begründet, dass sich diese Arbeit mit der Nachmittagsbetreuung in Wien allein befasst, da ein alle Bundesländer übergreifender Vergleich aufgrund der unterschiedlichen gesetzlichen Lage und der Vielfalt der Betreuungsangebote in den österreichischen Bundesländern in einer Diplomarbeit nicht sinnvoll ist.

Die gesetzliche Lage zur Nachmittagsbetreuung innerhalb Wiens ist den Einrichtungen entsprechend differenziert. Im Wiener Kindertagesheimgesetz, unter Aufgaben der Kindertagesheime, steht etwa geschrieben, dass sie die Aufgabe haben, „[...] die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen.“ (Wien.at o. J. e).

Über die Ziele und Aufgaben der Tagesbetreuung in einer Gruppe oder durch eine Tagesmutter bzw. einen Tagesvater steht im Wiener Tagesbetreuungsgesetz: „Die Betreuung beinhaltet die altersspezifische Förderung der Tageskinder nach anerkannten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Pädagogik und nach den Grundsätzen der gewaltlosen Erziehung.“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2010a).

Die Wiener Magistratsabteilung 13 für Bildung und außerschulische Jugendarbeit definiert ihre Anliegen folgendermaßen: „Hauptsächliche Zielsetzung der Angebote der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit ist die Verbesserung der Lebensqualität der Zielgruppen in Wien. [...] Ebenso liegen wesentliche Zielakzente in der Partizipation von jungen Menschen. Das heißt, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen Angebote zu entwickeln, die ihren individuellen Bedürfnissen und Anliegen entsprechen, und die positive und kreative Weiterentwicklung der jungen Menschen zu unterstützen.“ (Wien.at o. J. f)

Alle drei Zitate lassen einen konkreten Bildungsauftrag erkennen, das erste eher im Sinn der ganzheitlichen, persönlichen Entwicklung, das zweite erklärt sehr allgemein die Förderung der Kinder zum Ziel, das dritte beinhaltet auch die aktive Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an der Gestaltung ihres Lebens – unterschiedliche Konzepte in der Tat, die in der praktischen Umsetzung noch stärkere Unterschiede hervorbringen werden, dennoch: Förderung der Entwicklung und Bildung sind den Leitbildern als gemeinsame Ziele zu entnehmen.

Wie Betreuung und Förderung in der Praxis aussehen können, und welche Ziele und Vorhaben einzelne Institutionen der Nachmittagsbetreuung in Wien verfolgen, wird im Folgenden vorgestellt. Es entsteht ein Überblick über einen Teilbereich der Wiener Bildungslandschaft. Informationen über einzelne Betreuungseinrichtungen in der Stadt sind vielfältig und praktisch in unendlicher Anzahl vorhanden. Entsprechend liefern die Interviews im fünften Kapitel Einblicke in ganz bestimmte, persönlich geprägte Nachmittagsbetreuung. Die folgende Ausarbeitung auf Ebene der Dach- oder Trägerorganisationen dient schlicht der Vorstellung eines vielfältigen Bereiches der Bildungslandschaft – der Nachmittagsbetreuung in Wien.

3.3.1 Schulische Tagesbetreuung

Eine Organisationsform der Nachmittagsbetreuung stellt die schulische Tagesbetreuung dar. Für sie bringt das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Empfehlungen zur Gestaltung der Nachmittagsbetreuung ein, nicht ohne allerdings auf die unterschiedliche Kompetenzlage bzw. Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen Gemeinden, Ländern und Bund hinzuweisen, weshalb keine allgemein gültigen Qualitätskriterien aufgestellt werden können (vgl. BMUKK 2009:7). Es werden allerdings Anregungen für Diskussionen um eine gelungene Tagesbetreuung an österreichischen Schulen genannt (vgl. ebd.), die in Hinsicht auf das Globale Lernen im fünften Kapitel noch eingehend besprochen werden. Grundsätzlich wird auf den Bildungsauftrag hingewiesen, der in Schulgesetzen und Lehrplänen verankert ist und darauf, dass die schulische Tagesbetreuung Teil eines pädagogischen Gesamtkonzeptes ist, das an jedem Schulstandort anders aussehen kann (vgl. ebd.:6). Das vorrangige Ziel ist, dass ganztägige Schulformen auch als ganztägige Bildungseinrichtung mit allen Chancen und Potentialen gesehen werden, nicht etwa als Verlängerung des Unterrichtsschemas vom Vormittag (vgl. ebd.). Die Freizeitbetreuung ist ein fixer Bestandteil der schulischen Tagesbetreuung (neben der Lernzeit) (vgl. ebd.:28). In der Tagesbetreuung ergeben sich für SchülerInnen neue Chancen für den Erwerb von Kompetenzen, die im schulischen Unterricht nicht oder nur teilweise zur Geltung kommen können, dazu zählen soziale Kompetenzen, Selbstkompetenzen sowie Methodenkompetenzen (vgl. ebd.:29). Die Einrichtungen müssen, um die individuellen Neigungen der SchülerInnen zu fördern, Konzepte entwickeln, die über bloße Beaufsichtigung hinausgehen und als oberstes Ziel die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen haben (vgl. ebd.). Die sinnvolle Freizeitgestaltung sollte sich schließlich an den Interessen der Kinder (die erst einmal festgestellt werden müssen) orientieren (vgl. ebd.:39). Sie kann aus vielen verschiedenen Bereichen zusammengestellt sein, und braucht unter Umständen mehr Platz als in der Schule zur Verfügung steht (vgl. ebd.). Die Freizeitaktivitäten können von Personen direkt an der Schule angeboten werden, oder in Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen wie z. B. einer Musikschule stattfinden (vgl. ebd.).

Um die eben genannten allgemein gehaltenen Anregungen durch konkrete Formen der Tagesbetreuung und ihre jeweiligen Besonderheiten in Wien zu ergänzen, werden an dieser Stelle die hier bestehenden Modelle einer schulischen Tagesbetreuung vorgestellt.

Die schulische Tagesbetreuung an Volks- und Hauptschulen in Wien wird durch den Verein Wiener Kinder- und Jugendbetreuung abgedeckt. Er ist für die Durchführung der Nachmittagsbetreuung direkt an den Schulen verantwortlich (vgl. Wiener Kinder- und Jugendbetreuung o. J. a). Das zentrale Anliegen in allen diesen Einrichtungen ist das Wohl des Kindes und die Entwicklung wie den Erwerb von persönlichen und sozialen Kompetenzen zu fördern (vgl. ebd.). Die Arbeit des Vereins bedeutet auch einen wertvollen Beitrag zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Erziehungsberechtigte und deren Familien (vgl. ebd.). Die schulische Tagesbetreuung findet nicht nur direkt am Schulstandort statt, sie ist auch immer integrativer Bestandteil des pädagogischen Gesamtkonzeptes der jeweiligen Schule (vgl. ebd.). Die gesetzliche Grundlage für die Arbeit des Vereins bilden das Schulorganisations- und das Schulunterrichtsgesetz, sowie das Wiener Schulgesetz (vgl. Wiener Kinder- und Jugendbetreuung o. J. b). Als Ergänzung zur schulischen Tagesbetreuung, über deren Einrichtung der Schulerhalter verfügt, hat der Verein Wiener Kinder- und Jugendbetreuung Lern- und Freizeitklubs eingerichtet, diese befinden sich an ausgewählten Schulstandorten, an denen keine schulische Tagesbetreuung stattfindet (vgl. ebd.). Wie der Name bereits sagt, befasst sich der Lern- und Freizeitklub mit Aktivitäten des Lernens sowie der Freizeit (vgl. Wiener Kinder- und Jugendbetreuung o. J. c). Wiederum bezieht sich das Lernen auf das Erledigen der schulischen Aufgaben, die Kinder und Jugendlichen sollen dazu angeleitet werden, zu lernen, ihre Arbeit zu strukturieren und organisieren. (vgl. ebd.). „In der Freizeitbetreuung werden Schwerpunkte und Aktivitäten in kreativen, künstlerischen, sportlichen, sozialen und persönlichkeitsbildenden Bereichen gesetzt. Dabei stehen themenbezogene Projekte und Feste, die sich an aktuellen, saisonalen und individuellen Inhalten orientieren, im Mittelpunkt.“ (ebd.)

In so genannten Offenen Schulen findet die Nachmittagsbetreuung im Anschluss an den Unterricht an der Schule statt. Die Betreuung wird im Auftrag der Stadt Wien angeboten und in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Schulstandort durchgeführt (vgl. Wiener Kinder- und Jugendbetreuung o. J. d). Deshalb gibt es unterschiedliche Schwerpunkte und Aktivitäten, die an den Schulen von BetreuerInnen entsprechend dem pädagogischen Gesamtkonzept der Schule angeboten werden (vgl. Wiener Kinder- und Jugendbetreuung o. J. e). Die SchülerInnen können je nach Vereinbarung zu unterschiedlichen Zeiten abgeholt werden (vgl. ebd.).

Ähnlich wie an offenen Volksschulen wird in Ganztagsvolksschulen die Betreuung durch den Verein im Auftrag der Stadt Wien durchgeführt und erfolgt in Kooperation mit dem jeweiligen

Schulstandort (vgl. Wiener Kinder- und Jugendbetreuung o. J. f). Der wesentliche Unterschied ist, dass hier die Freizeit- und Unterrichtseinheiten in verschränkter Abfolge ablaufen (vgl. ebd.). Deshalb ist es nicht möglich, die Kinder nur an bestimmten Wochentagen anzumelden (wie in der offenen Volksschule) oder sie zu einem früheren Zeitpunkt als dem Ende der Einheiten um 15.30 abzuholen (vgl. Wiener Kinder- und Jugendbetreuung o. J. g). Die Aktivitäten der Tagesbetreuung an Ganztagschulen umfassen wie in der Offenen Volksschule Essen, Freizeit und Lernen, die BetreuerInnen arbeiten in Absprache mit der Schulleitung das Programm der Aktivitäten und Schwerpunkte aus, die auf dem pädagogischen Grundkonzept der jeweiligen Schule basieren (vgl. ebd.).

An vier Standorten in Wien wird das Modell der Campus-Schulen angeboten. Auch hier stellt der Verein Wiener Kinder- und Jugendbetreuung im Auftrag der Stadt Wien eine Zusammenarbeit und Betreuung an Schulen sicher (vgl. Wiener Kinder- und Jugendbetreuung o. J. h). Es wird hier ein vielfältiges Betreuungsangebot präsentiert, das in Kooperation mit verschiedenen Organisationen des Freizeitbereiches durchgeführt wird (vgl. ebd.). Wie an offenen Schulen oder Ganztagschulen gliedert sich die Betreuung in die drei Bereiche Essen, Lernen und Freizeit, wobei in der Freizeit der Schwerpunkt auf musikalische und sportliche Förderung der Kinder gesetzt wird (vgl. Wiener Kinder- und Jugendbetreuung o. J. i). Auch hier werden die Aktivitäten von den BetreuerInnen angeboten, sie finden in Kooperation mit der Schule und entsprechend dem pädagogischen Gesamtkonzept der jeweiligen Schule statt (vgl. ebd.). In Campus-Schulen sind die Kinder für ein Schuljahr für alle Schultage angemeldet, sie können zu den mit der Schule abgesprochenen Zeiten abgeholt werden (vgl. ebd.).

Außerdem bieten einige allgemein bildende höhere Schulen (AHS) schulische Tagesbetreuung für die Unterstufe an. Dort wird die Tagesbetreuung meistens von Lehrkräften abgedeckt (vgl. BMUKK 2009:55). Wie bei anderen Schulen erfolgt die Anmeldung für ein Jahr und kann sich auf einzelne Wochentage oder die gesamte Woche beziehen (vgl. ebd.:65). Besonders jene Lehrkräfte, die viele Kinder der Tagesbetreuung auch am Vormittag unterrichten, sollen in der Nachmittagsbetreuung eingesetzt werden, außerdem werden die schulischen Angebote wie Nachmittagsunterricht, Förderunterricht, Freigegegenstände etc. in die Tagesbetreuung integriert (vgl. ebd.). In jedem Fall besteht der Betreuungsteil wie bei oben genannten Schultypen auch hier aus Lernzeiten und Freizeit, die sich wiederum aus Elementen gelenkter (darunter werden Zusatzangebote wie Sport, Musik oder Werken verstanden) und un gelenkter (frei gewählte Beschäftigung unter Beaufsichtigung) Freizeit zusammensetzt (vgl. Hofmeister 2007:231).

Für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen der oben genannten Schulformen, aber auch für jene in Sonderschulen wird ebenso schulische Tagesbetreuung angeboten (vgl. BMUKK 2009:67f). Wie in anderen Schulformen sollen auch hier Lernmotivation, soziales Lernen, Kreativität, sinnvolle Freizeitgestaltung und Re-creation angeregt und unterstützt werden (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass den vielfältigen Interessens-, Motivations- und Leistungsstrukturen der jungen Menschen mit Behinderung entsprochen werden soll (vgl. ebd.).

3.3.2 Freizeitbetreuung in Internaten

Auch in Wien leben etliche SchülerInnen im Pflichtschulalter in Internaten. Sie verbringen einen Großteil ihrer Freizeit also nicht zu Hause sondern in einer Institution, die sich ihrer Betreuung und Erziehung annimmt. Sie erleben im gemeinsamen Wohnen und ihrem Alltag eine andere Form des Lernens als das rein Schulische – und könnten dabei Gelegenheiten für Globales Lernen finden. In diesem Sinn soll auch diese Form der Betreuung hier einbezogen werden.

Während die grundsätzliche Gesetzgebung und die Vollziehung auf dem Gebiet des Erziehungswesens in Angelegenheiten der Schülerheime Bundessache sind, liegt die Ausführung und Vollziehung bei den Ländern, was öffentliche Internate für PflichtschülerInnen betrifft (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2010b). Internate können selbstständig oder in organisatorischem Zusammenhang mit den Schulen geführt werden (vgl. Wien.at o. J. j). Wie Schulen sind Internate als Einrichtungen zu betrachten, die ein umfassendes erzieherisches Ziel anstreben, durch die Vermittlung von allgemeinen sowie allgemeinen und beruflichen Kenntnissen (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2010b). Der Zugang zu solchen öffentlichen Einrichtungen ist gemäß den gesetzlichen Voraussetzungen und ohne Unterschied durch Geburt, Geschlecht, Rasse, Stand, Klasse, Sprache oder Bekenntnis gegeben (vgl. ebd.). Diese sehr allgemein gehaltenen Informationen können mit Hilfe eines Interviews im fünften Kapitel zumindest für einen konkreten Fall weiter ausgeführt und auf Globales Lernen bezogen werden.

3.3.3 Städtische Kinderhorte

Wiens städtische Kinderhorte befinden sich meistens in der Nähe von Volksschulen und die Betreuung wird ab Unterrichtschluss angeboten (vgl. Wien.at o. J. g). HortpädagogInnen unterstützen die Kinder bei den Hausaufgaben und gestalten mit ihnen gemeinsam die Freizeit (vgl. ebd.). Die Kinder können den Nachmittag im Hort weitgehend nach eigenen Bedürfnissen gestalten, ein umfassendes Bildungsangebot gibt ihnen die Möglichkeit, eigenverantwortlich zu handeln und selbstsicher zu werden, damit sie sich im späteren Leben gut zurechtfinden (vgl. Wien.at o. J. h). Der Alltag im Hort wird folgendermaßen be-

schrieben: „Im Hort erleben die Kinder Spiel, Spaß und Bewegung und dabei Konfrontation, Herausforderung und Anregung in der Gemeinschaft. Impulse aus Technik, Sport, Musik, Kunst und Kultur führen sie dazu, sich kritisch mit neuen und unbekanntem Bereichen auseinander zu setzen. Durch das Kennenlernen anderer Kulturen trainieren sie im täglichen Zusammenleben, Rücksicht zu nehmen und Vereinbarungen auszuhandeln. Die Kinder können ihre Freizeit nach den eigenen Interessen und Ideen gestalten. Dies stärkt die eigene Persönlichkeit und fördert die Entwicklung der Selbstorganisation. Selbstverständlich darf der Spaß dabei nicht zu kurz kommen.“ (Ebd.) Unter dem Begriff *Lernen* wird im weiteren Text das Erledigen der Hausübungen angesprochen (vgl. ebd.). Es wird außerdem auf ausreichend Bewegung als Ausgleich zum langen Sitzen in der Schule wertgelegt (vgl. ebd.). Zusätzlich wird entsprechend der Entwicklung der jungen Menschen auf dem Weg zum Erwachsenen darauf Rücksicht genommen, dass sowohl Angebote für Aktivitäten gemeinsam mit anderen, aber auch Rückzugsmöglichkeiten gegeben sind, um den individuellen Bedürfnissen nachzukommen (vgl. ebd.). Außerdem wird darauf aufmerksam gemacht, dass nur gemeinsam abgeklärte Ziele dem Kind eine brauchbare Unterstützung bieten, die Eltern und die Schule sind daher wichtige Partner im Hort – sowohl für die Kinder, als auch für die HortpädagogInnen (vgl. ebd.).

3.3.4 Private Nachmittagsbetreuung

Anders als die städtischen Horte oder Formen der schulischen Tagesbetreuung liegen etliche Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung in Wien in privater Hand – es handelt sich hier um eine Vielzahl unterschiedlicher Institutionen. Hortgruppen bieten z. B. die Wiener Kinderfreunde oder konfessionelle Einrichtungen an (vgl. Wien.at o. J. i). Dementsprechend kann auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung privater Nachmittagsbetreuung oder deren pädagogische Orientierung nicht allgemein beschrieben werden. Manche Einrichtungen sind in Dachverbänden oder Trägerorganisationen zusammengeschlossen und präsentieren auf dieser Ebene Leitsätze, die allen zugehörigen Einrichtungen als übergeordnete Ziele dienen. Diese Leitsätze können auf einen Bildungsauftrag in der Nachmittagsbetreuung hinweisen, und werden aus diesem Grund hier beispielhaft angeführt – so können zumindest einige Ziele privater Nachmittagsbetreuung konkretisiert werden.

Bei den Wiener elternverwalteten Kindergruppen handelt es sich um Elterninitiativen, die sich im Dachverband der elternverwalteten Kindergruppen organisieren (vgl. Wiener elternverwaltete Kindergruppen 2006). Laut Dachverband zeichnen sich die Gruppen durch ein hohes Maß an Elternaktivität und eine geringe Zahl an Kindern pro Gruppe (durchschnittlich 12, höchstens jedoch 14) aus (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass die Eltern der Kinder in den Gruppen inhaltlich und organisatorisch aktiv am Geschehen in der Gruppe beteiligt sind, sie könnten in allen Belangen mitentscheiden und sollten in intensivem Austausch mit den Be-

treuerInnen stehen (vgl. ebd.). Nach Angabe des Dachverbandes der elternverwalteten Kindergruppen kümmern sich zudem größtenteils jeweils zwei Betreuerinnen um eine Kindergruppe, um die Entwicklung von hohen sozialen Fähigkeiten bestmöglich zu unterstützen (vgl. ebd.). Die BetreuerInnen elternverwalteter Kindergruppen werden als flexibel, offen und konstruktiv charakterisiert, sie sollen sich bewusst mit der Persönlichkeit jedes Kindes auseinandersetzen und über ihre Arbeit in Supervisionssitzungen reflektieren (vgl. ebd.). Die Qualität des pädagogischen Tagesgeschehens sei durch die Teilnahme an anerkannten Aus- und Weiterbildungen seitens der BetreuerInnen gesichert (vgl. ebd.).

Auf der Internetseite der katholischen Stiftung für Kindertagesheimstätten, St. Nikolaus, wird beschrieben, dass ihre Einrichtungen auf Grundlage des katholischen Glaubens an der Erziehung der jungen Menschen beteiligt seien, und ihre Aufgaben die Erziehung der Kinder zu „verantworteter Lebensgestaltung sowie die Unterstützung von Eltern und Erziehungsberechtigten bei der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder“ wären (St. Nikolaus – Kindertagesheimstiftung o. J.).

Ebenso stellt der Dachverband der Wiener Privatkindergärten und -horte Werte vor, welche die Arbeit in den Kindergruppen prägen: Jedes Kind entfalte durch individuelle Förderung in der Gruppe seine Persönlichkeit, gut ausgebildete und motivierte MitarbeiterInnen würden den Anforderungen moderner Pädagogik gerecht, in den Gruppen würde der Bildungsauftrag und die Verantwortung übernommen, die gesellschaftspolitischen Entwicklungen mitzugestalten, was durch Flexibilität und Qualität gelinge (vgl. Dachverband der Wiener Privatkindergärten und -horte o. J.).

Private Nachmittagsbetreuung von Schulkindern wird außer in den eben genannten Kindergruppen und Horten in Wien auch durch Tagesmütter oder Tagesväter angeboten. Sie betreuen höchstens 5 Kinder im eigenen Familienverband, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden (vgl. Wien.at o. J. i).

3.3.5 Kinder- und Jugendarbeit

Wie schon angesprochen, gibt es auch Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, ihre Freizeit an Orten zu verbringen, die herkömmlich nicht mit institutionalisierter Nachmittagsbetreuung in Verbindung gebracht werden. Dazu gehören die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit, wie sie z. B. der Verein Wiener Jugendzentren, aber auch die Parkbetreuung in Wien anbieten. Zum Teil haben diese Einrichtungen andere Zielsetzungen als die bisher vorgestellten Nachmittagsbetreuungseinrichtungen, sie sind in einem anderen Zusammenhang entstanden, sie verfolgen andere Aufgaben und Funktionen in der Gesellschaft. Aber auch sie spielen in der Freizeit der Wiener Kinder und Jugendlichen eine bedeutende Rolle,

sind regelmäßig für die Kinder und Jugendlichen da und können genauso Potenzial für Globales Lernen bieten. Deshalb werden sie in die Forschung um günstige Rahmenbedingungen für Globales Lernen einbezogen.

Das Leitbild des Vereins Wiener Jugendzentren besagt, dass das Ziel der Arbeit ist, „dass Kinder und Jugendliche einen anerkannten Platz in der Gesellschaft erhalten, damit sie sich entfalten und als innovative Kraft an der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitwirken können“ (Verein Wiener Jugendzentren o. J.:1). Die erklärten Ziele sind die Förderung der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sowie die Erweiterung von Handlungsalternativen und Entwicklung neuer Perspektiven, die politische Partizipation und öffentliche Einflussnahme (ebd.:2). Grundwerte wie die Demokratie, das Eintreten für die Menschenrechte und die Akzeptanz der Verschiedenartigkeit der Menschen und ihrer Lebensformen erfordern in der Tätigkeit des Vereins Offenheit, Parteilichkeit für Kinder und Jugendliche, Orientierung an vorhandenen Fähigkeiten und Stärken, dem Potential der Zielgruppe, und dass diese Arbeit freiwillig, unabhängig von Weltanschauung, Nationalität, Geschlecht, Kultur und wirtschaftlichen Möglichkeiten in Anspruch genommen werden kann (vgl. ebd.:1).

Ähnlich wie für die Jugendzentren liegt ein Grundkonzept zur Parkbetreuung vor, das ihre Ziele und Aufgaben definiert. Die Angebote der Parkbetreuung sind an den Sozialräumen ihrer Zielgruppen orientiert, sie finden im unmittelbaren Wohnumfeld der Kinder und Jugendlichen statt, z. B. in öffentlichen Parkanlagen, Wohnhausanlagen oder an anderen öffentlichen Orten (vgl. MA 13 2009:4). Parkbetreuung findet also in dicht bebauten, städtischen Gebieten statt, wo unterschiedliche NutzerInnen öffentlichen Raums zusammentreffen (vgl. ebd.). Die Parkbetreuung regt in diesem Sinn auch zur strukturellen Verbesserung des öffentlichen Raumes im Sinn der Kinder und Jugendlichen, sowie zur Mehrfachnutzung von Raumressourcen an (vgl. ebd.). Parkbetreuung findet saisonal, aber auch ganzjährig statt, witterungsbedingt im Winter entweder mit weniger Aktionstagen oder an anderen Orten (vgl. ebd.). Es gibt fixe Betreuungsstunden (zwei- bis dreimal wöchentlich) aber auch flexible Zeiten an unterschiedlichen Orten (vgl. ebd.). Aufgrund der Kontinuität des Angebots und der Freiwilligkeit der Teilnahme der Kinder und Jugendlichen können Beziehungen aufgebaut und eine Vertrauensbasis zwischen BetreuerInnen und Kinder und Jugendlichen geschaffen werden (vgl. ebd.:7).

Die Zielsetzung der Parkbetreuung lässt ihren Bildungsauftrag erkennen: die Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen soll durch ein Erweitern ihrer Handlungsspielräume, durch Unterstützung bei der Aneignung des öffentlichen Raums, Förderung der Gesundheit, Verbesserung des sozialen Klimas im öffentlichen Raum sowie die Förderung von Gleichstellung und sozialer Gerechtigkeit verbessert werden (vgl. ebd.:6). Die Parkbetreuung

arbeitet daher an Bildungsgelegenheiten im non-formalen und informellen Bereich, die Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen, Methodenkompetenzen und motorische Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen erweitern sollen (vgl. ebd.).

3.4 Zusammenfassung

Mit Arbeitsdefinitionen der Begriffe Nachmittagsbetreuung und Bildungslandschaft für die Forschungsaufgabe dient der erste Abschnitt dieses Kapitels der Klärung und Eingrenzung des Themas. Die Kriterien für Nachmittagsbetreuung sind mit regelmäßiger Freizeitbetreuung für SchülerInnen im Alter zwischen 6 und 14 Jahren sehr allgemein festgelegt. So können auch Angebote in der Bildungslandschaft einbezogen werden, die nicht typischerweise zur institutionellen Nachmittagsbetreuung gezählt werden.

Dass unter Nachmittagsbetreuung keineswegs eine unverbindliche Verwahrung von PflichtschülerInnen verstanden wird, wird im zweiten Abschnitt durch jene Zwecke, die Nachmittagsbetreuung in der Gesellschaft erfüllt, sowie jene, die Nachmittagsbetreuung für die Kinder und Jugendlichen erfüllt, begründet. Die Nachmittagsbetreuung kann dem zu Folge zu zwei Zwecken dienen: Einerseits soll altersgerechte Entwicklungsförderung stattfinden, andererseits sollen auch bestimmte Kompetenzen gestärkt werden, damit die Kinder und Jugendlichen sich in Zukunft in der Gesellschaft zurechtfinden. In beiden Fällen spielen Globalisierungsprozesse eine Rolle in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen – und Globales Lernen könnte genau diese Dimension einbringen.

Der dritte Abschnitt dieses Kapitels beschäftigt sich konkret mit dem Bildungsauftrag in der Wiener Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung. Ihre Arbeit folgt gesetzlichen Vorschriften und jeweils eigenen Leitlinien zur Betreuung. Einige Zitate belegen die grundlegende pädagogische Aufgabe der Nachmittagsbetreuungseinrichtungen – die durchwegs Gestaltungsspielräume für Globales Lernen eröffnen.

Mit der Definition von Nachmittagsbetreuung und dem Nachweis der pädagogischen Aufgaben, die sie zu erfüllen hat, bietet dieses Kapitel eine essenzielle Grundlage für die weitere Forschung. Die detaillierten Ausführungen über die konkreten Rahmenbedingungen in der Nachmittagsbetreuung erfordern außerdem einige methodische Grundlagen, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

4 Über die Methode

Nachdem in den Kapiteln 2 und 3 Globales Lernen im Allgemeinen und die Nachmittagsbetreuung in Wien im Besonderen vorgestellt wurden, ist dieses Kapitel der Methodik gewidmet, die sich zur Bearbeitung der Forschungsaufgabe eignet, und so die wissenschaftlichen Ansprüche der Arbeit absichert. Es stellt den dritten und letzten Teil jener Grundlagen dar, die dazu verhelfen, schließlich im fünften Kapitel herauszufinden, welche Möglichkeiten die bestehenden Rahmenbedingungen der Nachmittagsbetreuungseinrichtungen in Wien für Globales Lernen bieten.

Das Kapitel ist wie folgt strukturiert: Zu Beginn wird dargestellt, warum qualitative Methoden sich für diese Forschungsaufgabe am besten eignen. Daraufhin werden die Forschungsziele und die damit in enger Verbindung stehenden Ausgangsthesen formuliert, die in Folge im fünften Kapitel eingesetzt werden. Auf dieser Grundlage werden schließlich jene Methoden im einzelnen beschrieben, die ausgewählt wurden, um die Daten zu erheben und zu analysieren, also die Informationen über die Wiener Nachmittagsbetreuung auf ihr Potenzial für Globales Lernen zu interpretieren.

4.1 Qualitative Forschung

Die Nachmittagsbetreuung, wie bereits im dritten Kapitel vorgestellt, umfasst sehr unterschiedliche Einrichtungen, die wiederum einen weiten Raum für zwischenmenschliche Beziehungen junger Menschen untereinander, zu ihrer Umwelt und mit Erwachsenen außerhalb ihrer Familie und des Regelschulbetriebes eröffnen. Diesen unterschiedlichen Rahmenbedingungen, in denen die SchülerInnen ihre Freizeit verbringen, muss auch die Einschätzung über Globales Lernen an diesen Orten gerecht werden. Es wäre daher nicht zweckmäßig, Zahlen zu ermitteln, die belegen könnten, in wie vielen Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung Globales Lernen umgesetzt werden kann – oder bereits umgesetzt wird – genauso wenig kann eine allgemein gültige Gebrauchsanweisung für Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung erstellt werden. Viel eher sind Einblicke von Interesse, die zeigen, in welcher Vielfalt Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung gelingen kann, und welche Rahmenbedingungen dafür förderlich erscheinen. Es ist daher eine Analyse gefragt, die auch auf einzelne Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung Bezug nehmen kann, also Unterschiede zwischen den jeweiligen Institutionen zu berücksichtigen vermag.

Diese beiden Tatsachen, nämlich dass die Nachmittagsbetreuung erstens eine spezielle Form des Zusammenlebens auf Zeit darstellt, sowie zweitens, dass bestimmte Fälle in ihrer Eigenheit dargestellt und berücksichtigt werden können, weisen den Weg hin zu qualitativen Methoden der Forschung. Sie sollen verständlich machen, „was Menschen in einem sozialen

Kontext dazu bringt, in einer bestimmten Weise zu handeln, welche Dynamik dieses Handeln im sozialen Umfeld auslöst und wie dieses auf die Handlungsweisen zurückwirkt.“ (Froschauer/Lueger 2003:17). Mittels qualitativer Forschung soll menschliches Handeln im Kontext der Gesellschaft bzw. der Umwelt untersucht und auf allgemeiner, theoretischer Ebene verständlich gemacht werden (vgl. ebd.) – wie in dieser Arbeit das Globale Lernen im Kontext der Nachmittagsbetreuung.

Folgende Grundsätze beschreiben qualitative Forschungsmethoden: Einzelfälle (z. B. bestimmte Einrichtungen der Nachmittagsbetreuung oder auch jene Menschen, die Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung anwenden könnten) werden in ihrer Ganzheit berücksichtigt, also auch ihre Geschichte und Entwicklung einbezogen (vgl. Mayring 2002:24). Solche Einzelfälle müssen genau beschrieben werden, was größtmögliche Offenheit im Forschungsprozess verlangt (vgl. ebd.:24f). Das wiederum bedeutet erstens, dass im Forschungsprozess und in der theoretischen Struktur Änderungen oder Ergänzungen möglich sein müssen, wenn unerwartete Ereignisse dies einfordern (vgl. ebd.:27f). Zweitens räumen qualitative Methoden ein, dass bei der Interpretation des Forschungsgegenstandes nie eine völlige Freiheit von Vorurteilen bestehen kann, der Forschung also ein Vorverständnis zugrunde liegt, das entsprechend einer hermeneutischen Denkweise zu erklären bzw. zu definieren ist (vgl. ebd.:25, 29). Wie die Einzelfälle selbst, ist auch ihr natürliches Umfeld in der qualitativen Forschung stets situationsabhängig zu beurteilen, da Alltag nicht wie in einem Labor naturgetreu nachgestellt werden kann (vgl. ebd.22). Die Einflüsse der Umwelt und des alltäglichen Erlebens sind veränderlich, sie sind daher ähnlich einer Momentaufnahme explizit auszuweisen und in die Forschung einzubeziehen (vgl. ebd.). Schließlich können die Ergebnisse schrittweise verallgemeinert werden, allerdings können schlussendlich keine immer und überall geltenden Gesetze formuliert werden, sondern allenfalls Regeln, die unter bestimmten Umständen gelten (vgl. ebd.:23f, 25).

Ausgehend von diesen Postulaten qualitativer Forschungsarbeit und dem Vorwissen aus den vorliegenden ersten beiden Kapiteln dieser Arbeit bestehen die Forschungsziele darin, jene Bedingungen für Bildungsarbeit, die in Wiener Nachmittagsbetreuungseinrichtungen vorherrschen zu thematisieren und sie auf Möglichkeiten für Globales Lernen hin zu überprüfen. Die unterschiedlichen Umstände in einzelnen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen sollen auf das Potenzial hinweisen, möglichst viele Ideen und Methoden Globalen Lernens umsetzen zu können.

Folgende **fünf Ausgangsthesen** helfen dabei, eine übersichtliche Struktur in der Auswertung der Daten zu erhalten, wenn der Kernfrage dieser Diplomarbeit auf den Grund

gegangen wird: Welche Rahmenbedingungen sind für Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung förderlich?

1. Dem vielseitigen Bildungsauftrag der Nachmittagsbetreuung können mehrere, unterschiedliche pädagogische Konzepte gerecht werden, nicht zuletzt orientiert sich die Bildungsarbeit auch an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, die dort ihre Freizeit verbringen. Diese Umstände bieten einen geeigneten Rahmen für das offene Konzept des Globalen Lernens.
2. Die Aus- und/ oder Weiterbildung von BetreuerInnen in Bereichen des Globalen Lernens würde einen breiteren Einsatz des Konzepts ermöglichen.
3. Einzelpersonen oder Gruppen können während der Nachmittagsbetreuung inhaltlich auf globale Zusammenhänge eingehen – Zugang zu und Beschaffung von Informationen ist möglich und wird vermittelt.
4. In der Nachmittagsbetreuung können soziale, persönliche, methodische und fachliche Kompetenzen gefördert werden, die globale Bezüge und Zusammenhänge herzustellen und zu verstehen ermöglichen.
5. Räumliche und organisatorische Trennung, aber auch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure im Umfeld der Nachmittagsbetreuung (z. B. Schulen, Trägervereine, andere außerschulische Bildungseinrichtungen) und der Nachmittagsbetreuungseinrichtung selbst bieten Vor- und Nachteile für Globales Lernen.

Diese Thesen bilden den Ausgangspunkt der weiteren Ausführungen. Sie werden im Hinblick auf die jeweilige Nachmittagsbetreuungseinrichtung im fünften Kapitel überprüft und entsprechend interpretiert.

4.2 Das Einholen der Informationen

Das Informationsmaterial, auf das die Analyse aufbaut, wird aus zweierlei Quellen erschlossen. In erster Linie sind das 12 problemzentrierte Interviews mit den BetreuerInnen unterschiedlicher Nachmittagsbetreuungseinrichtungen. Die Gespräche wurden im Hinblick auf die Fragestellung dieser Diplomarbeit durchgeführt, sie geben Einblick in die Praxis der Nachmittagsbetreuung. Zweitens finden sich auch Angaben über die Rahmenbedingungen der Nachmittagsbetreuung in den bestehenden, öffentlich zugänglichen Leitbildern oder Konzepten einzelner Einrichtungen, deren Trägerorganisationen oder Dachverbänden. Diese erlauben mancherorts Ergänzungen zu den Angaben der Interviews.

Selbstverständlich könnten auch andere an der Nachmittagsbetreuung beteiligte Personen, z. B. Kinder und Jugendliche, Eltern oder MitarbeiterInnen der Verwaltung etwa in Träger-

organisationen oder Dachverbänden relevante und interessante Informationen zur Nachmittagsbetreuung einbringen. Eine differenziertere Analyse durch Interviews mit Personen, die auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. in der Verwaltung) und unterschiedlich intensiv (z. B. engagierte Eltern) an der Nachmittagsbetreuung teilhaben, kann im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht geleistet werden. Hingegen machbar und ebenso ergiebig scheint es, entsprechend der Fragestellung nach den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung BetreuerInnen in Interviews zu befragen: sie kennen alle anderen an der Nachmittagsbetreuung Beteiligten, als solches Bindeglied, aber auch weil sie aktiv an der Nachmittagsbetreuung teilhaben, stellen ihre Antworten ein wichtiges Kriterium dar, wenn beurteilt werden soll, ob und wie Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung umgesetzt werden kann.

Die Durchführung der problemzentrierten Interviews ist an folgenden Kriterien orientiert (zu Folgendem vgl. Mayring 2002:67): sie sind möglichst offen gestaltet, damit die bzw. der Befragte möglichst frei sprechen kann. Es wird daher von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten abgesehen. Das Gespräch folgt einem vorbereiteten Leitfaden, der für alle Gespräche gleich konzipiert wurde, um Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede unter den Antworten zu erkennen. Zusätzlich zu den Sondierungsfragen zu Beginn des Interviews und dem Hauptteil der Leitfadenfragen werden bei Bedarf Ad-Hoc-Fragen gestellt, die zulassen, dass bestimmte Punkte während des Gesprächs näher ausgeführt werden können. Auf diese Weise bleibt die Offenheit des Gesprächs trotz der geleiteten Struktur gewährleistet, je nach Gesprächsverlauf können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden.

4.3 Das Auswerten der Informationen

Diese Daten – einerseits zusammengetragen in den problemzentrierten Interviews, andererseits schon vorhanden in der schriftlichen Form der Leitbilder und Konzepte der Nachmittagsbetreuungseinrichtungen – müssen schließlich verarbeitet, also zu allgemein formulierten Ergebnissen gebracht werden. Die qualitative Inhaltsanalyse bietet sich als Methode für Verarbeitung der Informationen aus beiden Quellen an: Mit Hilfe strukturierender Inhaltsanalysen können bestimmte Inhalte aus Texten herausgefiltert werden, indem durch vorher festgelegte Kriterien ein Querschnitt durch das Material die Informationen auf eine Fragestellung hin bündelt (vgl. Mayring 2004:473). Auf diese Weise können nicht nur die schriftlichen Konzepte der Nachmittagsbetreuungseinrichtungen bearbeitet werden, sondern auch schriftliche Versionen der Interviews. Für die Gesprächsanalyse ist zunächst von Wichtigkeit, dass alle Aussagen als objektiv anerkannt werden, und ihre manifesten sowie latenten Inhalte in der Interpretation nachvollziehbar gemacht werden – keine Interpretation

kann absolut zutreffend und allgemeingültig erfolgen und somit Gesetze herstellen, sondern bestenfalls Regeln, die in dieser und ähnlichen Situationen von Wichtigkeit sind (vgl. Froschauer/Lueger 2003:100ff). Es werden in diesem Sinn keine gesetzartigen Bedingungen für Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung auf Grundlage der Gespräche ausgearbeitet, sondern günstige Rahmenbedingungen zusammengefasst, die aufgrund bestimmter Gegebenheiten Globales Lernen am Nachmittag in bestimmten Einrichtungen fördern.

Mit Hilfe zusammenfassender Protokolle der Interviews werden jene Daten vorbereitet, die über andere (schriftliche) Quellen nicht zur Verfügung stünden. Ein solches Protokoll dient in einem Zwischenschritt der Verallgemeinerung und damit letztlich der Interpretation und der Formulierung der Ergebnisse der Untersuchung (vgl. Mayring 2002:94). Es handelt sich dabei – wie der Name verrät – um eine Zusammenfassung des Gesprächs, die erlaubt, einzelne Gesprächseinheiten zu bündeln oder andere in inhaltliche Einheiten zu integrieren, sodass der Text inhaltlich verdichtet und das Wesentliche hervorgehoben werden kann (vgl. ebd.). Selbstverständlich müssen die Zusammenfassungen stets dem Ausgangsmaterial gegenübergestellt werden, um die Richtigkeit zu überprüfen (vgl. ebd.:96).

In Zitaten aus Protokollen, die im fünften Kapitel zur Untermauerung der Thesen herangezogen werden, wird die Wortwahl der befragten Personen beibehalten, um möglichst wenig in ihre Aussagen zu interpretieren. Die Unterschiede der geschlechtsspezifischen Ausdrücke werden ebenso belassen, es ist in diesen Fällen davon auszugehen, dass männliche Formen beide Geschlechter ansprechen.

Schließlich können auch diese Protokolle einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden. Diese Analyseform verläuft streng methodisch, zerlegt das Material in Einheiten, die dann auf die vorher festgelegten Fragestellungen [bzw. in diesem Fall fünf Thesen, Anm. d. Verf.] bezogen werden (vgl. Mayring 2002:114).

4.4 Zusammenfassung

Das in diesem Kapitel ausführlich geschilderte Verfahren, um die Möglichkeiten für Globales Lernen in der Wiener Nachmittagsbetreuung zu analysieren, beschreibt die methodischen Ansprüche dieser Diplomarbeit. Angesichts der Unterschiede zwischen den Nachmittagsbetreuungseinrichtungen, wie sie im zweiten Kapitel vorgestellt wurden, eignen sich qualitative Methoden am besten, um die förderlichen Rahmenbedingungen für Globales Lernen abzustecken. Die Informationen, die nötig sind, um diese Forschungsaufgabe zu bearbeiten, werden mittels qualitativer Interviews, die einem standardisierten Leitfaden folgen, eingeholt. Zusätzliche Informationen finden sich in Veröffentlichungen der Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung. Dieses bereits vorhandene, schriftliche Datenmaterial sowie das erstellte,

aus Protokollen der Interviews bestehende Material wird mittels qualitativer Inhaltsanalysen ausgewertet. Dabei werden relevante Inhalte selektiert, schrittweise zusammengefasst, und auf diese Weise verdichtet bzw. wenn möglich verallgemeinert. Sie werden schlussendlich auf fünf vorab festgelegte Ausgangsthesen bezogen, die entsprechend bestätigt oder aber abgeändert bzw. erweitert werden sollen, um eine informative Antwort auf die Forschungsfrage zu bringen. Diese Daten und ihre Verarbeitung sind Inhalt des fünften Kapitels.

5 Globales Lernen in der Wiener Nachmittagsbetreuung

Aufbauend auf die ersten drei Kapitel dieser Arbeit handelt es sich bei diesem um den Kern der Arbeit, nämlich die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Globales Lernen in verschiedenen Wiener Nachmittagsbetreuungseinrichtungen.

Das zu bearbeitende Material umfasst zwölf Interviewprotokolle der Gespräche mit BetreuerInnen in Wiener Nachmittagsbetreuungseinrichtungen sowie vier Publikationen über jeweils eine Form der Nachmittagsbetreuung. Diese Unterlagen dienen dazu, allgemein gehaltene Informationen einzubringen, die für mehrere Einrichtungen relevant sind, während die Interviews einen Einblick in die individuell gestaltete Praxis bestimmter Einrichtungen bieten.

Unterteilt in drei Themengruppen, nämlich Bildungsarbeit, Alltag und Umfeld der Nachmittagsbetreuung werden die Daten für jede Form der Nachmittagsbetreuung aufgearbeitet. Sie werden schließlich am Ende jedes Abschnittes zusammengefasst und auf die fünf Ausgangsthesen bezogen. Auf diese Weise entsteht für die unterschiedlichen Formen der Nachmittagsbetreuung jeweils ein eigenes Bild, welches die spezifischen Rahmenbedingungen für Globales Lernen darstellt.

Die Gliederung erfolgt grob nach jenen Typen der Nachmittagsbetreuung, die im Kapitel 3.1 vorgestellt wurden, demnach wird der erste Abschnitt über schulische Tagesbetreuung gestaltet, hier fließen drei Interviews sowie der Leitfaden für gelungene schulische Tagesbetreuung des BMUKK (2009) ein; der zweite Abschnitt befasst sich mit der Freizeitbetreuung in Internaten. Im dritten Abschnitt werden die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Globales Lernen in städtischen Horten aufgezeigt, wozu ein Interview und die Informationen einer entsprechenden Internetseite herangezogen werden. Private Kinder- und Hortgruppen werden im vierten Abschnitt besprochen, hier dienen drei Interviews als Informationsquellen. Im fünften Abschnitt werden die Angaben zweier Tagesmütter auf Globales Lernen hin untersucht. Im sechsten und letzten Abschnitt werden die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Globales Lernen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit analysiert, dazu werden zwei Interviews mit MitarbeiterInnen sowie Dokumente über die Leitlinien bzw. Grundlagen ihrer Arbeit einbezogen.

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es sich bei allen Angaben um Beschreibungen der derzeitigen Bedingungen handelt, unter denen Nachmittagsbetreuung stattfindet. Diese sind veränderlich, sie unterliegen auch tatsächlich einem ständigen Wandel. Die Untersuchungsergebnisse können daher nicht als verbindlich oder für alle

Einrichtungen geltend angesehen werden. Die Analysen sollen auf Möglichkeiten und Chancen besonderer pädagogischer Arbeit aufmerksam machen – über die Umsetzung entscheidet jede Betreuerin/jeder Betreuer für sich und seine Gruppe individuell. Schließlich ist die Motivation der Betreuerin/des Betreuers, aber auch die Teilnahme der Kinder an Aktivitäten am Nachmittag für gelingendes Globales Lernen entscheidend. Diese Diplomarbeit beschreibt jedoch ausdrücklich kein solches Erfolgsrezept für Globales Lernen, sondern thematisiert jene Rahmenbedingungen der Nachmittagsbetreuung, die als Grundvoraussetzungen alle weiteren Projekte, Aktivitäten oder Initiativen Globales Lernen begünstigen.

Es werden hier auch Themenbereiche angesprochen, deren umfassende Erforschung die Möglichkeiten dieser Arbeit überschreiten – das betrifft etwa die Aus- und Weiterbildung der NachmittagsbetreuerInnen oder eventuelle Kooperationen mit anderen Einrichtungen. In diesen Fällen sind die Informationen auf die öffentlich zugänglichen Daten und die Angaben der Interviews beschränkt. Auf weitere Forschungsoptionen in diesem Zusammenhang wird im sechsten Kapitel hingewiesen. Das sechste Kapitel enthält außerdem eine Zusammenfassung der vorliegenden Forschungsarbeit sowie eine Einbettung der Forschungsergebnisse in den bestehenden Diskurs in verwandten pädagogischen und anderen wissenschaftlichen Bereichen.

5.1 Globales Lernen in der schulischen Tagesbetreuung in Wien

Schulische Tagesbetreuung schließt alle jene Formen der Nachmittagsbetreuung ein, die direkt an Schulen stattfinden. Unter Berücksichtigung der für diese Arbeit festgelegten Altersgruppe der 6 bis 14-Jährigen in Wien, sind für die folgende Analyse die Betreuungsformen in Volksschulen, Hauptschulen, AHS-Unterstufen und Sonderschulen von Relevanz. Der allgemeine Teil des folgenden Abschnitts bezieht sich auf alle genannten Schultypen: auf Grundlage des vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009 in 2. Auflage herausgegebenen Leitfadens „Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung“ (vgl. BMUKK 2009) können hier allgemeine Angaben und Empfehlungen über die schulische Tagesbetreuung im Hinblick auf den Einsatz Globalen Lernens interpretiert werden. Der begrenzte Umfang dieser Diplomarbeit ermöglicht nicht, eine Betreuerin/einen Betreuer an jeder angeführten Schulform im Detail zu befragen – die allgemeinen Angaben des Leitfadens des BMUKK werden allerdings mit Einschätzungen und Zusatzinformationen aus jeweils einer Ganztagesvolksschule (vgl. I2 mit einem Lehrer einer Ganztagesvolksschule), einer offenen Schule (vgl. I3 mit einer Freizeitbetreuerin an einer offenen Volksschule) und einer Campus-Schule (vgl. I4 mit einer Freizeitbetreuerin an einer Campus-Schule) in Wien

unterstützt und weiter ausgeführt. Die beiden befragten Betreuerinnen arbeiten für den Verein Wiener Kinder- und Jugendbetreuung; der Lehrer betreut seine Klasse als Klassenlehrer und während der Freizeit. Es kommt daher in manchen Dingen zu unterschiedlichen Sichtweisen, die mehrere Blickwinkel auf den Alltag der schulischen Tagesbetreuung ermöglichen.

5.1.1 Bildungsarbeit innerhalb der schulischen Tagesbetreuung

Zuerst wird untersucht, ob in der schulischen Tagesbetreuung überhaupt Zeit und Platz in einem organisatorischen und konzeptionellen Sinn für das pädagogische Konzept des Globalen Lernens bleibt, und wenn ja, auf welche Rahmenbedingungen es stößt. Ebenso wird nach Globalem Lernen in Aus- und Weiterbildungen von LehrerInnen bzw. Betreuungspersonen am Nachmittag gefragt.

Im Allgemeinen werden in der schulischen Tagesbetreuung keine bestimmten pädagogischen Konzepte vorgeschrieben bzw. umgekehrt ausgeschlossen – die Freizeit an der Schule ist eher einer ganzheitlichen Idee untergeordnet: sie ist einerseits Teil des pädagogischen Gesamtkonzepts am jeweiligen Schulstandort (vgl. BMUKK 2009:6), und soll einen Ausgleich zum Schulalltag herstellen (vgl. ebd.:28). Folgende Möglichkeiten werden dargestellt, um die Zeitgestaltung am Nachmittag qualitativ hochwertig zu gestalten (zu Folgendem vgl. BMUKK 2009:28-29):

- Energieaufbau (schlafen, essen, trinken, entspannen, Gesundheitsvorsorge etc.)
- Erlebniskultivierung (lesen, anschauen, anhören, schmecken, riechen, tasten, genießen, positive Erlebnisse intensiver und nachhaltiger gestalten etc.)
- Physische Fitness (bewusste körperliche Aktivität, Sport, Ausgleichsgymnastik etc.)
- Mentale Fitness (Strategien und Kreativität zur Problemlösung, Allgemeinwissen erweitern, Fachwissen vertiefen etc.)
- Existenzbewusstsein (Selbstbestimmung und Sinnorientierung, Fragen stellen um sich über sich selbst klarer zu werden, sich mit wichtigen Lebensfragen und der Zukunft beschäftigen etc.)
- Soziales Engagement (sich für andere einsetzen, sich für eine Idee einsetzen etc.)

Diese Ansprüche gehen über eine einfache Beaufsichtigung oder Beschäftigungstherapie am Nachmittag hinaus, der jeweiligen Schule komme so die Aufgabe zu, Konzepte zu entwickeln, die einen qualitätsvollen Nachmittagsbetrieb bieten und so zur Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen beitragen können (vgl. BMUKK 2009:29). Soziales Lernen, geschlechterbewusste Pädagogik, Gewaltprävention, Peer-Mediation, interkulturelles Lernen sowie Gesundheitsbildung werden in weiterer Folge als Strategien genannt, um diese Ziele zu erreichen (vgl. BMUKK 2009:30-36). Es handelt sich dabei um Vorschläge, die durchaus mit dem Globalen Lernen in Einklang stehen könnten, da in allen genannten Be-

reichen eine globale Dimension einbezogen werden könnte, die in erster Linie zum Existenzbewusstsein beitragen könnte, aber je nach dem Thema oder Projekt auch soziales Engagement oder die Fitness der SchülerInnen fördern könnte.

In die Praxis der schulischen Tagesbetreuung fließen oben genannten Anregungen für qualitätsvolle Zeitgestaltung am Nachmittag ein, wie die InterviewpartnerInnen beschreiben:

Die Betreuerin an der offenen Volksschule sieht die Nachmittagsbetreuung nicht als Beaufsichtigung oder Aufbewahrungsstätte für Kinder, sondern stellt fest, dass in ihrer Schule ein Bildungsauftrag besteht, den zu gestalten der Betreuerin/dem Betreuer obliegt:

Das wird auch verlangt vom Direktor. Jeder [der BetreuerInnen, Anm. d. Verf.] hat einen eigenen Schwerpunkt, und den versucht man, an die Kinder weiterzugeben, was das im Endeffekt ist, können wir vorschlagen. Bei mir ist das Soziale Lernen. Weil ich immer wieder Klassen habe, die sehr anstrengend sind, und die das soziale Miteinander nicht wirklich gelernt haben, weil es z. B. Einzelkinder sind, und Kinder, die sehr verwöhnt sind. Sie kriegen alles, nicht nur an materiellen Dingen, auch Aufmerksamkeit und Zuneigung, die haben wirklich alles geballt und sind sehr selbstbewusst. Und wenn lauter selbstbewusste Personen in einer Gruppe sind, kracht es ganz gerne. Deswegen ist das Soziale Lernen sehr wichtig. Auch für das weitere Leben, es ist etwas, das sie mitnehmen.

(I3)

Pädagogische Konzepte betreffend bestätigt sie die angesprochene Offenheit und Ungebundenheit:

Teilweise lasse ich etwas einfließen. Ich arbeite nicht fix nach Montessori oder Waldorf oder so. Ich suche mir überall das heraus, was für mich passt, und für die Kinder. Ich schaue immer, wie geht es mir damit, wie geht es den Kindern damit, kommen wir damit gemeinsam zurecht? Ich lasse mich sehr auf die Kinder ein.

(Ebd.)

Einen ähnlichen Umgang mit pädagogischen Konzepten beschreibt die Betreuerin an der Campus-Schule:

Bei mir ist das nicht so streng. Ein bisschen beziehe ich die Reggio-Pädagogik² ein, damit habe ich mich ein bisschen beschäftigt. Aber das ist nicht so fixiert, dass ich nur etwas in der Richtung machen würde. Aber im Hinterkopf ist das schon.

(I4)

Eine andere Sichtweise bringt der Lehrer der Ganztagesvolksschule ein, indem er erklärt, dass es gar nicht so sehr auf pädagogische Konzepte ankomme, sondern eher darauf, was die Kinder mitbringen: sie und ihr Vorwissen müssten einbezogen werden, was bereits genügend Vielfalt und Ideen einbrächte, dann müsste gar nicht viel von außen hinzugetragen werden (vgl. I2).

Alle drei befragten Personen der schulischen Tagesbetreuung bestätigen also die Offenheit für BetreuerInnen in der schulischen Tagesbetreuung, eigene Wege zu gehen, um die Qualitätsansprüche zu erfüllen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch Globales Lernen eingebracht werden könnte.

² Die Reggio-Pädagogik ist ein erfahrungsoffenes und experimentelles Konzept, deren Ziel es ist, bei Kindern Ganzheitlichkeit, Autonomie, Kompetenz und Gemeinschaftlichkeit zu fördern (vgl. Forum Reggio-Pädagogik Österreich o. J.).

Um Globales Lernen in der schulischen Tagesbetreuung einzubringen, brauchen die BetreuerInnen und LehrerInnen eine Idee, Vorwissen und einen Überblick über das Konzept. Soweit verfügbar, werden relevante Informationen über die Aus- und Weiterbildungen jener Personen, die in der schulischen Tagesbetreuung arbeiten, im Folgenden beschrieben:

Die Tatsache, dass außer LehrerInnen auch andere Betreuungspersonen, HortpädagogInnen oder SozialpädagogInnen von Vereinen für die schulische Tagesbetreuung angestellt werden, erklärt wesentliche Unterschiede in deren Ausbildungs- und auch Aufgabenbereich (vgl. BMUKK 2009:55).

Für alle, LehrerInnen wie BetreuerInnen, gilt: „Voraussetzung für die Arbeit in der Tagesbetreuung sollte eine qualifizierte und kompetente Ausbildung [...] verbunden mit hoher Sozialkompetenz und persönlichem Engagement“ (ebd.) sein. Diese drei Eigenschaften sind auch für das Globale Lernen bedeutend. Ob Globales Lernen konkret in Ausbildungs- und eventuelle Fortbildungsmaßnahmen einbezogen werden könnte, also ob BetreuerInnen und LehrerInnen selbst zu Lernenden werden könnten, ist im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig zu beantworten. Wenn es aber heißt, dass für LehrerInnen und BetreuerInnen am Nachmittag außer den Grund- und Zusatzqualifikationen auch Kreativität, Empathie, Geduld und Verständnis für die Kinder und Jugendlichen essenzielle Eigenschaften sind (vgl. ebd.), handelt es sich hier durchaus um Eigenschaften und Kompetenzen, die im Sinn des Globalen Lernens geübt und ausgebaut werden könnten. So könnte weiters auch die Idee weiterverfolgt werden, die im Leitfaden für gelungene Tagesbetreuung angesprochen wird (zu Folgendem vgl. BMUKK 2009:71): Die Fortbildung der LehrerInnen (Fortbildungen anderer Betreuungspersonen in der schulischen Tagesbetreuung werden im Leitfaden nicht angesprochen, Anm. d. Verf.) sollte zunächst im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ansetzen und könnte des Weiteren den Fokus auf Schwerpunkte legen, die am Nachmittag gewünscht werden (z. B. Bewegung, interkulturelle Erziehung, Projektarbeit etc.). Eine Vernetzung mit inländischen Institutionen und verstärkte Kooperation mit bestimmten pädagogischen Instituten auch im Ausland wird empfohlen, um Angebote zu adaptieren, die dort für Ganztageschulen entwickelt wurden, da solche in Österreich in diesem Bereich nur vereinzelt bestünden.

Gerade unter diesem Gesichtspunkt könnten Erfahrungen mit Globalem Lernen, die in Deutschland beschrieben wurden (s. Kapitel 2.4) einen wertvollen Beitrag zu einer so genannten Schwerpunktbildung für den Nachmittag leisten.

Zur Fortbildungssituation unter FreizeitbetreuerInnen erklären beide befragten BetreuerInnen, dass sie verpflichtet sind, an vereinsinternen³ Fortbildungen teilzunehmen (vgl. I3, I4). Diese Fortbildungen erfolgen in Seminareinheiten, die nach Themenbereichen aufgeteilt sind (vgl. ebd.). Sie geben dazu an, über Globales Lernen als solches nichts gehört zu haben,

³ Gemeint ist der Verein Wiener Kinder- und Jugendbetreuung, der für die Durchführung der Tagesbetreuung an Wiener Volks- und Hauptschulen verantwortlich ist (s. Kapitel 3.3.1).

dass allerdings Seminarblöcke unter den Titeln *Asien*, *Afrika* oder *Australien* mit entsprechender Aufarbeitung angeboten wurden (vgl. ebd.).

Es gibt auch das Thema Australien, Afrika, das ist auch immer wieder von den BetreuerInnen gewünscht, dass so etwas Globales oder Multikulturelles kommt, das wird sehr gefordert. Das wird dann auch berücksichtigt und immer wieder angeboten. Ob Interesse für Globales Lernen da ist, hängt glaube ich sehr mit der Schule zusammen, wo man arbeitet, wie man selber ist, das glaube ich spielt schon sehr viel mit.

(I3)

Ähnlich berichtet die Betreuerin an einer Campus-Schule:

Es gab diese Seminarblöcke über Afrika und Asien. Also ich hab mich dreimal angemeldet und bin nicht reingekommen. [...] Es war scheinbar großes, starkes Interesse, sodass es bisher immer voll war. Also das gibt es schon, es heißt vielleicht nicht Globales Lernen. Aber das könnte man sicher auch anbieten – vor allem weil es mehr ist als nur das. Also Globales Lernen ist so sicher nicht angeboten worden – bisher. Aber es gibt jetzt Neuerungen, da sind mir die Inhalte noch nicht bekannt.

(I4)

In diesem Bereich der Fortbildungen für NachmittagsbetreuerInnen gibt es also den Aussagen nach Interesse an Globalem Lernen und diesem wird in gewisser Weise auch entgegengekommen. Wenn der Begriff und das dahinter stehende Konzept stärker bewusst gemacht werden soll, müsste in dieser Hinsicht auf der Ebene der Fortbildungen mit jenen Schulstellen, die Globales Lernen anbieten, zusammengearbeitet werden. Das gilt für LehrerInnenaus- und -fortbildung genauso wie für jene der BetreuerInnen, die vom Verein für Wiener Kinder- und Jugendbetreuung angestellt sind.

5.1.2 Alltag in der schulischen Tagesbetreuung

Im Folgenden wird näher betrachtet, ob und wie das Globale Lernen im alltäglichen Geschehen der schulischen Tagesbetreuung eingebracht werden kann. Auch hier dienen die Angaben des Leitfadens für gelungene Tagesbetreuung des BMUKK (2009) sowie die Interviews mit drei in der schulischen Tagesbetreuung tätigen Personen als Grundlage, um einzuschätzen, ob Raum und Zeit, sowie vorhandene materielle und finanzielle Ressourcen der Tagesbetreuung für Globales Lernen förderlich sein könnten und die Kompetenzen, die durch das Globale Lernen gefördert werden sollen, geübt werden können.

Zunächst wird auf eine Voraussetzung für gelingende schulische Tagesbetreuung hingewiesen, nämlich dass die Gestaltung der schulischen Tagesbetreuung dem Interesse der Kinder folgen sollte, wenn die Freizeit sinnvoll gestaltet und das Programm von den Kindern angenommen werden soll (vgl. BMUKK 2009:39). Ohne diese Grundbedingung kann auch Globales Lernen nicht funktionieren, denn um unterschiedliche Anschlüsse an die Weltgesellschaft zu finden, müssen die individuellen Voraussetzungen berücksichtigt werden (s. Kapitel 2.3).

Eine vielseitige Freizeitgestaltung brauche unter Umständen Platz, der nicht an allen Standorten der schulischen Tagesbetreuung zur Verfügung steht (vgl. BMUKK 2009:39). Der Raum für die Tagesbetreuung kann erweitert werden, indem Räumlichkeiten der Schule genützt werden, die am Nachmittag sonst nicht gebraucht würden, dazu gehören z. B. Sportanlagen, Bibliotheken oder Werkräume (vgl. ebd.). Das kann durch vorausschauende Planung des Stundenplanes für Unterricht und Freizeit gelingen (vgl. ebd.). Als positives Beispiel, wie mit der Raumsituation produktiv umgegangen werden kann, beschreibt der Lehrer an einer Wiener Ganztageschule, dass seine Schule räumlich gut bestückt sei, und es viele Ausweichmöglichkeiten in verschiedene Räume gäbe, sodass die Nachmittagsbetreuung nicht immer in Klassen stattfinden würde (vgl. I2). Er erklärt, dass über die Raumaufteilung für den Nachmittag bei einer Konferenz am Schuljahresanfang entschieden wird, dann bringen LehrerInnen bzw. BetreuerInnen ihre Anliegen vor und gemeinsam wird dafür eine Lösung gefunden (vgl. ebd.).

Wie das an einer Campus-Schule funktioniert, beschreibt die Betreuerin:

Wir gehen in den Park, der Gruppenraum bzw. die –räume sind da, Bibliothek, Werkräume, Musikraum, Turnsaal, was natürlich auch alles in Verbindung mit der Schule ist, das können wir nützen. Wir haben einen Ruheraum, nächstes Jahr werden es zwei sein. Da ist eigentlich immer offen. Für Kinder die sich mal ein bisschen zurückziehen wollen, oder etwas lesen wollen, oder nur so. Das ist ganz gut.

(I4)

Diese räumliche Offenheit innerhalb der Schulhäuser, an denen auch Nachmittagsbetreuung stattfindet, bildet eine gute Grundlage für Globales Lernen, oder einzelne Projekte, die Globales Lernen unterstützen. Denn die Möglichkeit, auf die Ressource Raum und dort möglicherweise vorhandenen Materialien, Medien, Werkzeuge oder Instrumente zurückgreifen zu können, bildet eine reiche Grundlage für verschiedene Zugänge und Methoden Globalen Lernens. Auf diese, bzw. zunächst auf die allgemeine inhaltliche Gestaltung der schulischen Tagesbetreuung, geht der nächste Absatz ein.

Jene Vorschläge, die im Leitfaden für gelungene Tagesbetreuung (BMUKK 2009) genannt werden, um die Freizeit der SchülerInnen sinnvoll zu gestalten, beinhalten Angebote aus den Bereichen Musikerziehung, Bewegung und Sport, Kunst und Bildnerisches Gestalten, Einsatz von Computer- und Internet, Leseförderung und Lesetraining, Benutzung der Schulbibliothek, Einrichten einer Spielesammlung oder eines Schulgartens (vgl. BMUKK 2009:40-50). Sie alle ermöglichen, eine Komponente Globalen Lernens einzubringen, oder auch längerfristig ein Projekt oder einen Schwerpunkt, der globale Dimensionen in diesen Themenbereichen einbezieht, zu erarbeiten. Um ein Beispiel zu nennen: im Bereich Bewegung und Sport könnten Bewegungsspiele aus unterschiedlichen Ländern vorgestellt und ausprobiert werden, es könnte aber auch erklärt werden, wo die Fußbälle, mit denen die Kinder spielen, produziert wurden, aus welchem Material und zu welchen Bedingungen sie

hergestellt wurden – in diesem Zusammenhang möchte ich auf die Diplomarbeit von Monika Wendy Braumüller verweisen, die sich mit Globalem Lernen in Bewegung und Sport näher beschäftigt, und einige konkrete Anregungen bietet (vgl. Braumüller 2007).

Auch im Leitfaden für gelungene schulische Tagesbetreuung werden Vorschläge gemacht, die einladen, Themen der Globalisierung bzw. des Globalen einzubringen, so z. B. „die Musik anderer Kulturen kennen lernen“ (BMUKK 2009:42). Soll Globales Lernen verwirklicht werden, ist darauf zu achten, dass dieses Kennenlernen mit einer pädagogischen Begleitung erfolgt, die zulässt, dass ein Bezug zur eigenen Lebenswelt hergestellt wird, Fragen gestellt werden können, auf die keine Antworten gegeben werden können, Recherche betrieben wird, Überlegungen vorgebracht werden, die auch Erwachsene zu Lernenden machen, und die Kompetenzen des Globalen Lernens nach Möglichkeit unterstützt und geübt werden – und es nicht bei einem einmaligen Vorspielen von Musik „aus Afrika“ bleibt. Die Anregungen von Feldbaum/Scheunpflug, Würtele, Habig/Kübler (s. Kapitel 2.4) können sich dabei als hilfreich erweisen.

Welche Themenbereiche oder Inhalte des Globalen Lernens in ihrer Praxis eingebracht werden, beschreiben die befragten Personen wie folgt:

Die Betreuerin an der offenen Volksschule erzählt, dass es an der Schule ein Comenius-Projekt gibt, das den Austausch zwischen verschiedenen europäischen Ländern fördert:

Zur Zeit haben wir das Comenius-Projekt laufen mit Spanien und England, das ist am Nachmittag wie am Vormittag, übergreifend. Lehrer von Spanien und von England kommen, schauen sich die Schule bei uns an, auch am Nachmittag, und umgekehrt genauso, bei uns fahren auch Nachmittagsbetreuer mit. [...] Am Nachmittag ist das so, dass typisch österreichische Spiele vorgestellt werden, das wird mit Filmkameras aufgenommen, dargestellt von den Kindern, und dann wird es weggeschickt. Lieder auch. Und man bekommt dann auch etwas zurück, das wird ausgetauscht, das geht also schon ein bisschen länger.

(I3)

Sie sieht auch Zugänge zu Themen der Globalisierung in der Lebenswelt der Kinder, wenn sie beschreibt:

Die Kinder sind sehr sensibilisiert, auch vom Elternhaus her, sie reisen sehr viel, auf der ganzen Welt. Und sie werden auch in Diskussionen einbezogen von den Eltern. Sie wissen auch, was Fair Trade heißt, das wissen sie ganz genau, wenn man nachfragt.

(Ebd.)

Auch die verschiedenen Nationalitäten oder die Herkunftsländer der Kinder sind vielfach als Thema präsent (vgl. ebd.). Ähnlich verhält es sich in der Ganztagesvolksschule, der Lehrer erklärt, dass in seiner Klasse geschätzt die Hälfte der SchülerInnen aus anderen Ländern als Österreich stamme (vgl. I2). Er betont, dass die Globalisierung als solche für Schüler schwer zu fassen wäre, aber durch spezielle Aufbereitung kritisches Denken von Anfang an geübt werden könnte (vgl. ebd.). Außerdem legt er Wert auf eine wertfreie Verwendung des Begriffes der Globalisierung, sie sollte nicht von vorneherein negativ beurteilt werden, so könnte

die Interkulturalität in einer Klasse etwa in positiven Zusammenhang mit der Globalisierung gebracht werden (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang berichtet auch die Betreuerin an einer Campus-Schule:

Dadurch, dass wir ja auch die „Bunte Schule“ sind und die Kinder aus verschiedenen Ländern kommen, wird schon auch über sehr viele Länder gesprochen, ständig, wir haben aus Korea Kinder, aus Indonesien und China, aus afrikanischen Ländern, da wird schon darüber gesprochen: „Ich komme von da!“ oder „Wo ist dieses Land?“. Das ist ihnen bewusst, sie wachsen da ganz natürlich einfach mit den anderen auf.

(14)

Es bestehen also aus Sicht aller drei befragten Personen in ihrer jeweiligen Klasse oder Gruppe Zugänge, die Zusammenhänge zu Themen der Globalisierung herstellen – diese mögen den Kindern nicht immer bewusst oder für sie durchschaubar sein, stellen aber eine fundamentale Grundlage für weitere Auseinandersetzungen bzw. Globales Lernen dar.

Für die Frage nach Möglichkeiten für Globales Lernen in der schulischen Tagesbetreuung ist neben den möglichen Zugängen zu Globalem weiters von Interesse, wer jene Themen, die am Nachmittag aufgegriffen und verarbeitet, auswählt, wer Mitspracherechte hat und in die Planung einbezogen wird.

Im Leitfaden für gelungene schulische Tagesbetreuung wird darauf hingewiesen, dass die Interessen der Kinder zu berücksichtigen sind, wenn Freizeitangebote ausgewählt oder vorbereitet werden, um ihre Teilnahme und Motivation zu stärken (vgl. BMUKK 2009:39). Die verschiedenen angesprochenen Themen gelten als Vorschläge, die mit dem Hinweis versehen sind, dass je größer und vielfältiger das Programm ausfällt, umso eher die Chance besteht, dass jedes Kind einen Tätigkeitsbereich findet, der seinen Interessen, Neigungen und Talenten entspricht (vgl. ebd.). Die konkrete Planung bleibt jenen Personen überlassen, die die Tagesbetreuung übernehmen – hier können Angaben in den Interviews einen Einblick in die Prozesse der Planung und damit die Möglichkeiten für Globales Lernen in diesem Bereich bieten:

An der Campus-Schule ist die Freizeit durch Kursangebote direkt an der Schule organisiert, die BetreuerInnen, aber auch Personen von außerhalb bieten unterschiedliche Kurse an (vgl. 14). Im Interview erklärt die Betreuerin:

Ich habe eine Wochenplanung, natürlich auch für meine Kurse. [...] Bei dem Projekt über Afrika habe ich mich mit einer Praktikantin abgesprochen, die auch ein paar Teile übernimmt, oder Ideen einbringt. Aber sonst entschiede ich alleine. Wenn es möglich ist, kann man auch flexibel auf die die Vorschläge der Kinder eingehen.

(Ebd.)

Ein inhaltliches Grundgerüst bestimmt durch den jahreszeitlichen Ablauf wird außerdem durch einzelne Themenschwerpunkte ergänzt:

Letztes Jahr hatten wir einen Schwerpunkt über Ernährung, [...] in allen vier Gruppen. [...] Hier an der Schule haben wir immer am Freitag eine Gruppenstunde, da gibt es an dem Tag,

das ist auch mit der Direktorin abgesprochen, keine Hausaufgaben, da kann man auch Geburtstage feiern und hat Zeit mit den Kindern. Kurse beginnen dann erst ab 3 Uhr, und man hat bis dahin die ganze Gruppe, das ist ganz angenehm, da kann man mehr machen. Also es ist schon ein Freiraum da, um Projekte zu machen. [...] Wir machen das auch oft, dass wir etwas anbieten unter der Woche: wer kommen will, kann es machen, und die anderen, die lieber ein Haus bauen oder mit dem Lego spielen, können das machen. Es ist kein Zwang. (Ebd.)

Sie erklärt außerdem, dass von der Direktion oder dem Verein keine weiteren Impulse für Projekte oder inhaltliche Arbeiten kommen, und führt das auf das Campus-Modell mit den Kursen zurück, wo ohnehin ein breit gefächertes Freizeitangebot besteht (vgl. ebd.).

Es kann also an der Campus-Schule von einer Offenheit für diverse Projekte gesprochen werden, die auf Grund der Organisation der Kurse zeitlich begrenzt sein mag, wo allerdings weder Kindern noch BetreuerInnen inhaltliche Grenzen gesetzt wären. Auch Globales Lernen könnte auf diese Weise in der Freizeit – selbstverständlich aber auch in anderer Form in den angesprochenen Kursen – eingebracht werden.

An der Ganztagesvolksschule erfolgen Freizeit und Unterricht zeitlich ineinander verschränkt, es gibt Unterrichtseinheiten am Nachmittag, aber auch Freizeiteinheiten, die von LehrerInnen bzw. BetreuerInnen und den Kindern gestaltet werden können. Der befragte Lehrer gibt dazu an, dass er persönlich keine bestimmte Schwerpunktsetzung verfolgt, weil die Schule seiner Meinung nach von Vielfalt lebe (vgl. 12). Es komme bei der inhaltlichen Gestaltung bzw. Schwerpunktsetzung allerdings oft zu Diskrepanzen zwischen der Titulierung und der Realität am Nachmittag, er macht darauf aufmerksam, dass ein so genannter musischer Schwerpunkt manchmal nicht mehr heißt, als dass diese SchülerInnen eine Stunde pro Woche mehr Beschäftigung mit Themen der Musik erfahren, als andere (vgl. ebd.). Für die Gestaltung der Freizeit beschreibt er, Spielraum zu schätzen, der es auch erlaubt, auf die Kinder einzugehen, was wiederum im Ermessen der LehrerInnen oder BetreuerInnen läge (vgl. ebd.). Manchmal mache er auch demokratische Abstimmungen über die gewünschten Themen, wobei auch die ursprünglichen Gegner schließlich hinzustoßen und sich einbringen würden (vgl. ebd.).

Es ist also auch in der Ganztagesvolksschule von einem Spielraum auszugehen, der LehrerInnen bzw. BetreuerInnen erlaubt, unter Berücksichtigung der Anliegen der Kinder bestimmte Themen, darunter das Globale Lernen, in die Freizeitgestaltung einzubringen.

An der offenen Volksschule findet die Freizeitbetreuung ausschließlich an Nachmittagen statt, hier genießen die BetreuerInnen ein vergleichsweise großes Zeitfenster für unterschiedliche Freizeitaktivitäten. Die befragte Betreuerin der offenen Volksschule beschreibt, dass sie niemanden in die Planung einbezieht, jedoch Impulsen der Schule folgt, die alle betreffen, weil die Schule ein Gemeinschaftsprojekt plant, etwa das Comenius-Projekt oder

ein Schulfest, und das auch gerne tut (vgl. I3). Sie beschreibt allerdings Folgendes, ihre Planungen betreffend:

Wochen-, Monats- und Jahresplanung habe ich immer. Aber ich mache immer etwas anderes. Ich bin ein spontaner Typ, weil ich mich immer auf die Kinder einlasse.
(Ebd.)

Auch in dieser Art der schulischen Tagesbetreuung öffnen sich vielfältige Wege, unterschiedliche Themen einzubringen. Die Planung kann für die Gruppe an sich oder übergeordnet in Zusammenarbeit mit anderen Gruppen, LehrerInnen oder der Schulleitung erfolgen. Auch hier stehen also unterschiedliche Möglichkeiten offen, die Reichweite eines Projektes oder bestimmter Freizeitgestaltung innerhalb des Hauses zu erweitern. Die Tatsache, dass spontan auch auf die Interessen der Kinder eingegangen werden kann, bietet vielfältige Möglichkeiten, auch in kleinen Einheiten eine globale Dimension einzubauen.

Ein weiterer, entscheidender Bestandteil gelingenden globalen Lernens ist das Einholen von Informationen. Eine breite Recherche, die Daten und ihre Herkunft kritisch zu betrachten und schließlich weiter zu verarbeiten, bildet eine wichtige Grundlage für das Wissen und eventuell daraus resultierende Handeln im Bewusstsein der globalen Dimension (s. Kapitel 2.4). Deshalb sollen auch hier die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung in der schulischen Tagesbetreuung näher betrachtet werden.

Der Leitfaden des BMUKK ist mit Auskünften über Möglichkeiten der Recherche oder Informationsbeschaffung spärlich bestückt – es wird lediglich darauf hingewiesen, dass seitens der Schule bestimmte Rahmenbedingungen (Gruppenbildungen, Räumlichkeiten etc.) im Interesse einer gelungenen Tagesbetreuung mit qualitativ hochwertigen Ansprüchen zu schaffen seien, und dass bestehende Ressourcen an den Schulen ausgenutzt werden sollten, so z. B. die Schulbibliothek, Computer oder Internetzugänge, etc. (vgl. BMUKK 2009: 30ff). Daher ist anzunehmen, dass die Bedingungen, das Material und die Zugänge zu Informationen an die jeweilige Schule gekoppelt sind, und daher von Standort zu Standort höchst unterschiedlich ausfallen können. In diesen Belangen geben die Auskünfte der befragten Betreuerinnen bzw. des befragten Lehrers detaillierte Einblicke.

Sowohl in der Ganztagesvolksschule als auch an der offenen Volksschule geben der Lehrer und die Betreuerin an, dass Informationen und Material in einem ausreichenden Maß vorhanden seien, und auch durch finanzielle Unterstützung durch den Elternverein zusätzliche Mittel vorhanden seien (vgl. I2, I3). Hingegen gibt die Betreuerin an der Campus-Schule an, dass sie gerne mehr Material zur Verfügung hätte, was auch eine finanzielle Frage sei (vgl. I4). Sie erklärt auch, keine Computer am Nachmittag zu nützen, allerdings sehr wohl zur eigenen Recherche bei der Vorbereitung von Freizeitaktivitäten Internet und Computer zur Verfügung zu haben, und auch die Leihbücherei zu besuchen (vgl. ebd.).

In der offenen Volksschule, beschreibt die Betreuerin, benützen auch die Kinder unterschiedliche Medien:

Internet haben wir als Lehrer und Betreuer überall, in den Klassen und im Lehrerzimmer, die Kinder haben es in den Klassen. Aber das nützen sie nur am Vormittag. Und im Turnsaal haben wir so eine – Medienbox nennt sich das glaube ich, da suchen wir uns auch immer was, musikalisch. Die Bibliothek ist auch am Nachmittag benutzbar, da gibt es einen eigenen Bibliotheksausweis und eine Betreuerin, die macht das am Nachmittag, also da können die Kinder runtergehen und lesen.

(13)

Es kommt also in diesem Bereich der Quellen und Informationen für Recherchearbeit sehr auf die Zusammenarbeit mit anderen Bereichen der Schule wie etwa einer Schulbibliothek oder in Klassenräumen, an. Mehrfachnutzung in diesem Sinn kann Globales Lernen unterstützen, wenn sie reibungslos und förderlich verläuft, also gleichberechtigte PartnerInnen zwischen Schulalltag und Freizeitbetreuung zueinander führt und weder Abhängigkeiten entstehen noch Machtpositionen ausgespielt werden.

Außer genannter Möglichkeiten, Themen der Globalisierung in der schulischen Tagesbetreuung einzubringen, soll in diesem Abschnitt auch geklärt werden, welche Kompetenzen des Globalen Lernens gefördert und geübt werden können.

Im Leitfaden für gelungene schulische Tagesbetreuung steht darüber, dass die schulische Tagesbetreuung sich besonders dazu eigne, Kompetenzen zu erwerben, die im schulischen Alltag, also während des Unterrichts vielleicht zu kurz kämen – dazu gehören soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Konfliktmanagement etc., Selbstkompetenzen wie Selbstpräsentation, Selbstreflexion etc. und Methodenkompetenzen wie Organisationsfähigkeit oder das Umsetzen der eigenen Kreativität (vgl. BMUKK 2009:29). Im Detail könnten diese Kompetenzen durch Soziales Lernen, geschlechterbewusste Pädagogik, Gewaltprävention, Peer-Mediation, interkulturelles Lernen und diverse Projekte für eine sinnvolle Freizeitgestaltung gestärkt werden (vgl. ebd.:30ff).

Umfassendes Globales Lernen könnte die genannten Kompetenzen um eine globale Perspektive erweitern und die Fachkompetenzen (s. Kapitel 2.2) ergänzen, und so die Anliegen der schulischen Tagesbetreuung zu unterstützen, aber auch seine eigenen Ziele zu erreichen.

Welche Kompetenzen in der Praxis der schulischen Tagesbetreuung gefördert werden können, beschreiben die drei befragten Personen wie folgt:

In der offenen Volksschule ist folgender Fokus zu erkennen:

Also das Soziale trainieren sie am meisten: wie gehe ich mit dem anderen um, wie spiele ich, auch etwas wegräumen, wenn ich es hergeräumt habe, oder auch etwas sagen. [...] Wissen schon auch, aber eher in spielerischer Form, weil es sonst einfach zu viel wird, finde ich. [...] Kreativität finde ich auch, sie lernen, selber Ideen zu entwickeln, einen anderen Weg zu gehen, sich auch damit auseinanderzusetzen, dass nicht alles vorgegeben ist.

(13)

Sie erklärt auch, dass es nicht immer einfach ist, Raum für persönliche Bedürfnisse, auch Rückzug, zur Verfügung zu stellen, der für die Selbstkompetenzen wichtig sein könnte:

Ich finde es wäre wichtig, sie sind eh immer unter Beobachtung. Man kann es nur nicht immer geben, das ist ein Problem. Weil die Kinder den ganzen Tag aufeinander kleben quasi. Und wenn sich einer mal zurückzieht, fragt man gleich nach, da muss man sich als Erwachsener manchmal auch zurücknehmen. [...] Das ist auch für mich schwierig. Aber Abschalten ist wichtig.
(Ebd.)

Diese Betreuerin berichtet von Fördermöglichkeiten in allen Bereichen, den sozialen wie persönlichen, methodischen und fachlichen Kompetenzen, ihr eigener Schwerpunkt des Sozialen Lernens (s. o.) trägt dazu bei, dass dieser Bereich besonders gefördert wird. Das Bewusstsein über jene Faktoren, die Förderung bestimmter Kompetenzbereiche hemmen, stellt außerdem die Grundbedingung für mögliche Veränderungen und damit ein Potenzial für Globales Lernen dar.

An der Ganztagesvolksschule, gibt der Lehrer an, würden die Kinder besonders alle jene Kompetenzen üben, die mit *Selbst-* beginnen, daher der Fokus auf die persönliche Entwicklung gelegt sei (vgl. I2). Denn selbst wenn es vorsätzlich um soziale Prozesse ginge, beschreibt er, finde doch jedes Kind seine eigene Rolle in der Gruppe wieder, und lerne damit auch über sich selbst, seine Aufgabe in der Gruppe, seine Talente und Vorlieben (vgl. ebd.).

Diese Aussage zeigt auf, dass Kompetenzen zwar unterschieden und bestimmten Gruppen zugeordnet werden können, allerdings während eines Lernprozesses in den seltensten Fällen zu trennen sind. Eine Kompetenz zu üben oder zu fördern kann mehrere andere Kompetenzen gleichzeitig stärken. Dieser Umstand kann nur im Sinn Globalen Lernens sein, wenn man bedenkt dass mehrere Kompetenzen immer auch mehrere Anschlussmöglichkeiten an die Weltgesellschaft bedeuten (s. Kapitel 2.2).

In der Campus-Schule bietet das Angebot unterschiedlichster Kurse Kindern an, bestimmte Aktivitäten auszuwählen und ihren Interessen oder Talenten entsprechend auszuprobieren.

Die Betreuerin beschreibt, dass die Kinder am Nachmittag folgende Kompetenzen trainieren:

Allgemein miteinander leben, miteinander spielen, miteinander umgehen lernen. Dann natürlich dass sie ihre eigenen Stärken kennen lernen und dass die auch gefördert werden, das steht bei uns auch im Vordergrund. Dass sie vieles ausprobieren können und im Rahmen, den wir anbieten, sich auch verbessern. [...] Dass sie da auch Freude entwickeln können, etwas zu tun und etwas erfolgreich zu schaffen. Es wird auch geschaut: was können die Kinder schon. [...] Und man schaut, was den Kindern Spaß macht und versucht nicht, ihnen etwas aufzuzwingen. Es ist eben ein Nachmittag, da will man ja Hobbys entwickeln und es soll einfach Spaß machen. [...] Der Spaß steht im Vordergrund, das wollen wir fördern.

(14)

Auch hier sollen also soziale wie persönliche Kompetenzen gefördert werden, das Bewusstsein, dass es sich um die Freizeit der Kinder handelt, und ihr eigener Zugang und ihre

Motivation daher das Ausschlaggebende sind, kann auch für Globales Lernen nur förderlich sein. Zusätzlich können Methodenkompetenzen geübt werden, wenn unterschiedliche Dinge ausprobiert werden, bzw. innerhalb eines Kurses während eines Semesters oder Schuljahres Wege zum Ziel erprobt und Erfolge gefeiert werden können.

Der Alltag der unterschiedlichen schulischen Tagesbetreuung ist diesen Ausführungen zu Folge durchaus offen und gestaltbar – auch für Konzepte und Ideen Globalen Lernens. Das lässt sich zunächst aus der Tatsache schließen, dass Themen der Globalisierung bereits Eingang in die schulische Tagesbetreuung finden. Weiters stehen Räume, Informationen und Material zur Verfügung, welche für Globales Lernen genützt werden können, auch wenn die Quantität an den Standorten der schulischen Tagesbetreuung unterschiedlich beschrieben wird, und daher nicht allgemein beurteilt werden kann.

In der schulischen Tagesbetreuung können außerdem Kompetenzen geübt werden, die den Anliegen Globalen Lernens entsprechen, sobald eine globale Dimension einbezogen wird – was mittels unterschiedlicher Projekte oder Schwerpunkte, die jeweils eine Betreuerin/ein Betreuer selbst gestalten kann, möglich wird.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass im täglichen Geschehen der schulischen Tagesbetreuung Globales Lernen einbezogen werden kann.

5.1.3 Das Umfeld der schulischen Tagesbetreuung

In diesem Abschnitt soll geklärt werden, welchen Einfluss das Umfeld auf Globales Lernen in der schulischen Tagesbetreuung nehmen könnte, d. h. ob Kooperationen mit anderen Einrichtungen, die Zusammenarbeit mit dem Träger oder der Schulleitung, aber auch die Eltern der Kinder das Globale Lernen in der schulischen Tagesbetreuung unterstützen könnten.

Zunächst wird die Aufgabe der Träger der Betreuungseinrichtungen analysiert, wie in Kapitel 3.3.1 beschrieben wurde, handelt es sich einerseits um den Verein Wiener Kinder- und Jugendbetreuung, welcher Betreuungspersonen an Ganztagesvolksschulen, Offene Volksschulen, Campus-Schulen und Lern- und Freizeitklubs in Wien sendet. Entsprechend den Angaben im Leitfaden für gelungene schulische Tagesbetreuung ist die Schulleitung für die Durchführung der Tagesbetreuung vor Ort und die zugehörigen administrativen Aufgaben verantwortlich, dazu gehört auch die Herstellung einer offenen Kommunikationssituation zwischen LehrerInnen, die den Unterricht gestalten, und jenen, die in der Tagesbetreuung tätig sind (oder beides) bzw. zwischen LehrerInnen und jenen Betreuungspersonen, die von außen, also in Wien über den Verein Wiener Kinder- und Jugendbetreuung, hinzukommen (vgl. BMUKK 2009:61f). Die Schulleitung übe ebenso eine Koordinations- und Kontrollfunktion über den Verlauf der schulischen Tagesbetreuung und ihre Aktivitäten aus und

organisiere Aus- und Weiterbildungen für LehrerInnen und Betreuungspersonen bzw. stelle Kontakte in diesem Zusammenhang her (vgl. ebd.).

Diesen Angaben zu Folge sind die Träger der schulischen Tagesbetreuung, der Verein wie auch die Schule, wichtige Elemente für eine funktionierende Tagesbetreuung an Wiens Schulen: ohne bestimmenden Einfluss auf die Inhalte oder Projekte der Tagesbetreuung zu nehmen, wirken sie auf einer organisatorischen und administrativen Ebene. Auch diese kann für Globales Lernen förderlich sein, wenn es darum geht, ausreichend Personal möglichst langfristig bereitzustellen, den Zugang zu Räumlichkeiten gerecht zu verteilen, Projekte im Schulprofil zu verankern oder Personen außerhalb des Schulbetriebes für einzelne Tage der Fortbildung oder auch am Nachmittag mit den Kindern einzubinden.

In den Interviews wurde im Bezug auf die Zusammenarbeit mit Trägern der schulischen Tagesbetreuung Folgendes erwähnt:

Da durch das Schuljahr eine Organisations- und Planungsspanne von einem Jahr vorgegeben ist, kann die Schulleitung Tagesbetreuungsgruppen je nach Anmeldungen und Bedarf im nächsten Jahr bereits anders zuteilen bzw. organisieren. Das hat für längerfristiges Arbeiten Konsequenzen:

Wenn ich wüsste, dass ich meine Gruppe bis zum Ende ihrer Volksschulzeit hätte, könnte ich mir vieles anders einteilen. [...]Ich denke mir, wir haben so viele Ideen, so viele Projekte, und man kann es einfach nicht umsetzen, am Nachmittag, weil man die Zeit nicht hat, dann muss man sich halt etwas einfallen lassen. Es ist auch eine Herausforderung.

(13)

Die Betreuerin beschreibt, bestimmte organisatorische Vorgaben, aber innerhalb derer auch bestimmte Freiräume zu haben, die sie zu nützen versucht. Sollte sie Globales Lernen umsetzen wollen, würde das bedeuten, ebenso flexibel in einem zeitlichen Rahmen mit den entsprechenden Vorhaben umzugehen.

In finanzieller Hinsicht bietet sich ein gewisser Spielraum, wenn auch das Geld, welches durch Elternbeiträge für die Tagesbetreuung veranschlagt ist, gebunden ist, so können durch Eigeninitiativen Möglichkeiten geschaffen werden, pädagogische Arbeit über ein Mindestmaß hinaus zu gestalten:

Man könnte schon sparen, aber ich denke, es gibt so nette Sachen, und es soll ja auch den Kindern zu gute kommen, die jetzt da sind. Wir machen z. B. auch einen Weihnachtsbasar, mit den Kindern gemeinsam, wo die Kinder basteln, wo so wenig gekauftes Material wie möglich verwendet wird, und das die Eltern dann gegen eine Spende erwerben können. Das Geld wird auch für die Kinder verwendet, da werden meistens Spiele gekauft. Das wissen die Kinder auch. Das finde ich sehr sinnvoll, sonst würden sie es glaube ich nicht so gerne machen.

(Ebd.)

In der Ganztagesvolksschule verbindet BetreuerInnen und LehrerInnen eine gemeinsame Planung, da Unterrichts- und Freizeit ineinander verschränkt sind, ist die Kommunikation und ein übergreifendes Konzept wichtig und gut zu planen (vgl. I2). Das Klima innerhalb der Schule beschreibt der Lehrer diesbezüglich als kommunikativ und offen (vgl. ebd.).

Die Arbeit der Träger der schulischen Tagesbetreuung betreffend macht der befragte Lehrer außerdem darauf aufmerksam, dass die Selektionskriterien für zukünftige BetreuerInnen zu gering bzw. gar nicht vorhanden seien – was angesichts der Aufgabe, die sie übernehmen, nämlich der Sozialisierung junger Menschen, seiner Meinung nach nicht vertretbar sei, besonders wenn er bedenke, dass immer mehr Kinder immer mehr Freizeit in der schulischen Tagesbetreuung verbringen würden (vgl. ebd.).

Außerdem empfindet er einen Mangel an pädagogischen Diskussionen, die durch die politische und wirtschaftliche Diskussionen ersetzt wären – verhandelt würde über Stunden, die eine Lehrerin/ein Lehrer oder eine Betreuerin/ein Betreuer leisten müssten, nicht die Qualität, oder der Aufwand, der hinter dieser Leistung stecke (vgl. ebd.).

In diesem Fall wird klar, wie sehr Organisation und Administration die Arbeit der schulischen Tagesbetreuung beeinflussen – auf Ebene der Rahmenbedingungen, die den Ablauf und die Qualität der Tagesbetreuung allgemein beeinflussen. Es ist in diesem Zusammenhang dringend vor Entscheidungen über pädagogische Arbeit zu warnen, denen nicht wenigstens auch eine inhaltliche und fachliche pädagogische Diskussion zugrunde liegt, sondern die in erster Linie von wirtschaftlichen oder politischen Argumenten abhängig sind – nicht allein im Interesse des Globalen Lernens, sondern im Interesse jeder Überlegung die mit Qualität in der schulischen Tagesbetreuung zusammenhängt.

Auch in der Campus-Schule betrifft die Zusammenarbeit mit der Schulleitung auf organisatorischer Ebene besonders die Planung für die Räumlichkeiten, die ja im Unterricht wie auch für Nachmittagsbetreuung gebraucht werden (vgl. I4). Hier wird auf Konzepte Wert gelegt, die beides vereinbaren, und die auch für ein Schuljahr – entsprechend der Anmeldungen der Kinder in der Campus-Schule – fixiert sind (vgl. ebd.). Auf finanzieller Ebene wünscht die Betreuerin sich einen breiteren Spielraum für ihre Arbeit zur Verfügung zu haben:

Man hat ein sehr kleines Budget. [...] Wenn wir einen Ausflug machen, dann sammeln wir das extra ein. Wir schauen natürlich, dass das nicht unbedingt irgendwelche ganz teuren Sachen sind. Wir überlegen schon, was wir machen. [...] Aber es ist ein großes Problem, dass wir zu wenig Geld zur Verfügung haben. Es ist teilweise so, dass man sich selber etwas kauft. Da wären sicher Investitionen fällig, in der Richtung ist sicher etwas auszubauen.
(Ebd.)

Es kann also auch hier von einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Tagesbetreuung ausgegangen werden, die jene administrativen Bereiche abdeckt, die für einen reibungslosen Ablauf der Tagesbetreuung nötig sind. Was die finanzielle Situation der Tagesbetreuung betrifft, spricht die Betreuerin eine Problematik an, die gebessert werden sollte, wenn hochwertige pädagogische Arbeit in der schulischen Tagesbetreuung gelingen soll: die Zuständigkeiten für die Tagesbetreuung, also jene der Träger, der Schule, der Eltern und der BetreuerInnen bzw. LehrerInnen müssten für alle Beteiligten Mittel und Möglichkeiten bieten, sie sollten zugänglich und gestaltbar sein, und nicht von der Investitionsbereitschaft einer Betreuerin/eines Betreuers abhängig sein. Auch das Globale Lernen in der schulischen

Tagesbetreuung sollte nicht von privaten Investitionen einer Betreuerin/ eines Betreuers oder LehrerInnen abhängig sein, sondern sollte wie jede Initiative nur unter gesicherten finanziellen Rahmenbedingungen stattfinden, um die Durchführung zu sichern und damit dem Lernerfolg eine stabile Basis zu verschaffen.

Im Umfeld der schulischen Tagesbetreuung halten sich außer dem Träger der Tagesbetreuung auch die Eltern der Kinder auf. Entsprechend den Angaben des Leitfadens für gelungene schulische Tagesbetreuung stellen sie allerdings eher organisatorische und allgemein gehaltene Forderungen an die schulische Tagesbetreuung: die Hausübungen sollten gemacht werden, so auch der Lernaufwand für Schularbeiten, Tests oder Prüfungen erledigt werden (vgl. BMUKK 2009:53f). Sie wünschen sich für ihre Kinder Freizeitaktivitäten, die sich nach den Interessen der Kinder richten und befürworten ein Bildungsprogramm in der Freizeit, sowie dass die Kinder den Umgang mit Konflikten erlernen und ihre soziale Kompetenzen stärken (vgl. ebd.). Diese Vorhaben können nur umgesetzt werden, wenn die Angebote kontinuierlich über einen Zeitrahmen bestehen und die Betreuungspersonen nicht ständig wechseln (vgl. ebd.:54). Auch eine funktionierende Gesprächsbasis mit Betreuungspersonen und Lehrkräften wird von den Eltern gewünscht, um wichtige Informationen über den Verlauf der Tagesbetreuung oder Veränderungen mitverfolgen zu können (vgl. ebd.). Über diese Kommunikationsmöglichkeiten könnte auch herausgefunden werden, ob Eltern an einer Mitarbeit in der Schule bzw. der Tagesbetreuung interessiert sind – ihre Kompetenzen können wichtige Beiträge zu einer vielfältigen Tagesbetreuung einbringen (vgl. ebd.:59). Über Honorarverträge können Eltern auch bestimmte Angebote einbringen, wie z. B. Musikunterricht oder Malkurse (vgl. ebd.). In diesem Sinn bestehen formell mehrere Möglichkeiten, Eltern in die Tagesbetreuung einzubeziehen, auch wenn der Leitfaden sich in dieser Hinsicht eher allgemein hält. Dieser Umstand eröffnet die Möglichkeit, dass auch Eltern Themen Globalen Lernens einbringen oder zumindest anregen.

Wie die Zusammenarbeit mit Eltern in der Praxis aussieht, zeigt im Besonderen das Interview mit einer Betreuerin einer offenen Volksschule:

Die Eltern mischen sich bei uns überall ein, das kann auch ein Problem sein. Unser Chef [der Direktor der Schule, Anm. d. Verf.] will das so, die Eltern haben sehr viel Mitspracherecht. Die Erwartungen sind vor allem, dass die Kinder gut aufgehoben sind, es ihnen gut geht. Sie wollen ihr Kind ganz gut behütet haben. [...] Ich glaube auch, dass die Eltern erwarten, dass es ein kreatives Angebot gibt, ein soziales Angebot, dass viel Wissen an die Kinder weitergegeben wird, dass ein sehr höflicher Umgangston da ist, dass sehr gut gesprochen wird, dass auch sehr viel mit den Eltern gesprochen wird, sehr viel mit ihnen gearbeitet wird, sie sehr viel einbezogen werden. Also ich finde schon, dass bei uns sehr viel erwartet wird.
(I3)

Diese Bereitschaft der Eltern, mitzuarbeiten, in den Nachmittag der Kinder einbezogen zu werden, könnte gut für Globales Lernen genutzt werden, z. B. wenn Eltern Kompetenzen, Fähigkeiten, Sprachkenntnisse oder Wissen über die Globalisierung oder einzelne Länder, die sie bereist haben oder aus denen sie oder ihre Familien stammen, einbringen können.

Solange die Kommunikation über eine solche Zusammenarbeit mit der jeweils verantwortlichen Person für die Betreuung offen funktioniert, und keine Überschreitungen der jeweiligen Kompetenzbereiche der BetreuerInnen, der Eltern und der Schule die Arbeit erschweren oder zu Konflikten führen, könnte Globales Lernen auf diese Weise eingebracht werden.

Wie Kooperationen mit anderen Einrichtungen funktionieren können und ob solche Potenzial für eine Umsetzung Globalen Lernens beinhalten, soll im Folgenden abgeklärt werden. Im Leitfaden für gelungene schulische Tagesbetreuung steht dazu geschrieben, dass die Öffnung zum sozialen Umfeld der SchülerInnen und anderen pädagogischen Handlungsfeldern der Tagesbetreuung zugute käme und die Vorwürfe der so genannten „Verschulung des Nachmittags“ (Holtappels 2003 zit. nach BMUKK 2009:58) entkräften könnte (BMUKK 2009:58). Dazu zählen Kooperationen mit Kinder- und Jugendeinrichtungen, Vereinen, Kirchen, Musikschulen etc. Auch könnten Personen dieser Einrichtungen in der Tagesbetreuung engagiert werden und das pädagogische Angebot ausweiten (vgl. ebd.). Diese Vorschläge werden allerdings eher hypothetisch behandelt und als Anregung aus Deutschland zitiert – von praktischen Erfahrungen oder bestimmten Empfehlungen in diesem Bereich ist nicht die Rede.

In jedem Fall bietet diese Öffnung zu anderen Einrichtungen genauso Potenzial für Globales Lernen: Bildungs- und Schulstellen die Globales Lernen zur Aufgabe haben, könnten Projekte der Tagesbetreuung unterstützen. Eine Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Vereinen oder Organisationen, die der Globalisierung und ihren Folgen thematisch verbunden sind, wären ebenso denkbar (z. B. mit Baobab Globales Lernen, Clean Clothes Kampagne für faire Arbeitsbedingungen weltweit, Forum Umweltbildung).

In der Praxis der schulischen Tagesbetreuung beurteilen die befragten Personen die Zusammenarbeit bzw. Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit schulfremden Organisationen oder Personen folgendermaßen:

An der Ganztagesvolksschule gäbe es immer wieder Wettbewerbe mit anderen Schulen, berichtet der Lehrer, beispielsweise Fußballspiele, aber keine permanente Zusammenarbeit mit Personen oder Organisationen außerhalb der Schule in diesem Sinn (vgl. I2).

In der offenen Volksschule, beschreibt die befragte Betreuerin, gibt es eine organisatorische Zusammenarbeit mit einem musischen Zentrum ganz in der Nähe der Schule (vgl. I3). Dort besuchen die Kinder Musikunterricht (vgl. ebd.). Der Stundenplan ist der Nachmittagsbetreuung bekannt und dem entsprechend werden die Kinder im Einhalten der Stunden unterstützt (vgl. ebd.). Auch kommunizieren die MusiklehrerInnen und Betreuungspersonen etwa im Krankheitsfall (vgl. ebd.). Räumlichkeiten im musischen Zentrum könnten nach Absprache

genützt werden, allerdings inhaltlich oder in Form von gemeinsamen Projekten hätte es bisher keine Zusammenarbeit gegeben (vgl. ebd.). Solche Zusammenarbeit erfolge eher zwischen LehrerInnen an der Schule und BetreuerInnen bzw. unter BetreuerInnen (vgl. ebd.) – nicht allerdings nach außen hin.

Die Betreuerin an einer Campus-Schule beschreibt ebenso, dass die Zusammenarbeit mit anderen im Haus sehr gut funktioniere, denn das Kurssystem dieser Form der schulischen Tagesbetreuung sei ja darauf aufgebaut (vgl. I4). Sie fügt hinzu:

Aber mit anderen im Park oder so, das haben wir noch nicht gemacht. Das haben wir noch nicht probiert. Es gibt eine Parkbetreuung, aber da haben wir noch nichts abgesprochen. Man redet vielleicht über Kinder, die man kennt, im Park, kurzer Austausch...
(Ebd.)

Alle drei befragten Personen bestätigen also die Tendenz, die auch dem Leitfaden zu entnehmen ist: es gibt zwar derzeit keine langfristigen Projekte der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen oder Vereinen. Allerdings gibt es Kontakte, wie die Betreuerin der offenen Volksschule sowie die Betreuerin an der Campus-Schule beschreiben, die in eine solche Richtung ausgebaut werden könnten. Diese könnten dem Globalen Lernen in der Hinsicht zuträglich sein, als dass Kontakte und damit Wissen, Kompetenzen und Dimensionen des Globalen eingebracht werden könnten, die Globales Lernen ermöglichen, und zwar im Sinn von Beziehungen, die helfen, sich in weiterer Folge in der Gesellschaft zurecht zu finden, gerade weil sie über die Schule hinaus reichen.

Zusammengefasst weist das Umfeld der schulischen Tagesbetreuung folgende Möglichkeiten für Globales Lernen auf:

Die Träger, also Schulen wie auch der Verein für Wiener Kinder- und Jugendbetreuung wirken eher auf einer administrativen oder organisatorischen Ebene auf die Tagesbetreuung. In diesem Sinn liegt das Potenzial für Globales Lernen auch in eben diesen Bereichen, der Organisation von Projekten, Räumlichkeiten, Kommunikation zwischen betreffenden LehrerInnen bzw. BetreuerInnen etc. Auch betreffend der Fortbildungen für LehrerInnen bzw. Betreuungspersonen der schulischen Tagesbetreuung, die vom Verein bzw. der Schule organisiert oder unterstützt werden, könnte auf relevante Veranstaltungen hingewiesen werden bzw. das Globales Lernen einbezogen werden.

Die Eltern der Kinder in Einrichtungen der schulischen Tagesbetreuung haben Möglichkeiten, bei der Gestaltung der Nachmittage bzw. Freizeiteinheiten in Ganztagesvolksschulen mitzuwirken – entweder aktiv, in dem sie sich einbringen und ihr Wissen oder ihre Kompetenzen einsetzen oder indem sie qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit einfordern – auch so können sie einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, Globales Lernen in der schulischen Tagesbetreuung zu fördern.

Andere Personen oder Organisationen außerhalb der Schule können ebenso in die schulische Tagesbetreuung einbezogen werden, das gilt auch für jene, die Globales Lernen anbieten. Auch die bereits bestehenden Kontakte und Kooperationen lassen vielfältige Möglichkeiten für Globales Lernen offen: hier können Außenstehende durch kurz- oder langfristige inhaltliche Zusammenarbeit zu Globalem Lernen beitragen.

Das Umfeld der schulischen Tagesbetreuung bietet also mehrere Möglichkeiten, an Globales Lernen anzuknüpfen, sowohl zwischen Trägern, Eltern wie auch anderen Einrichtungen und der schulischen Tagesbetreuung kann Globales Lernen gelingen.

5.1.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse werden zusammengefasst und auf die fünf Ausgangsthesen bezogen:

Die pädagogischen Konzepte, die in der schulischen Tagesbetreuung zur Anwendung kommen, stehen in engem Zusammenhang zu jenen des Schulstandortes, die Ausführung der pädagogischen Arbeit bleibt jedoch jeweils der Betreuungsperson bzw. der Lehrerin/dem Lehrer der Tagesbetreuung überlassen. Es besteht also einerseits die Möglichkeit, Globales Lernen durchgehend im Schulunterricht und in der Tagesbetreuung anzuwenden, andererseits kann es auch eigenständig und mit eigenen Lernzielen am Nachmittag eingebracht werden, da keine Vorgaben bestimmte pädagogische Konzepte bevorzugen oder andere ausschließen. Im Gegenteil, möglichst vielfältige Strategien sollen angewendet werden, um jene Kompetenzen zu stärken, die im Schulalltag nicht besonders gefördert werden können. Gerade das könnte durch Globales Lernen gelingen, das sich ja durch die Förderung möglichst unterschiedlicher Kompetenzen auszeichnet.

Die Modelle der Aus- und Fortbildung für LehrerInnen bzw. BetreuerInnen in der schulischen Tagesbetreuung sind höchst unterschiedlich zusammengesetzt. Es kann daher keine allgemeine Aussage über Globales Lernen in diesem Bereich getroffen werden. Allerdings könnte das Globale Lernen besonders im freizeitpädagogischen Bereich angenommen werden: es finden sich entsprechende Anregungen im Leitfaden für gelungene Tagesbetreuung, der sich allerdings an die LehrerInnenbildung richtet. Auch die befragten Betreuerinnen sprechen ihr Interesse an Themenbereichen aus, die das Globale Lernen abdecken könnte. Da ihre Aus- und Weiterbildungen vom Verein für Wiener Kinder- und Jugendbetreuung organisiert werden, könnte ein entsprechendes Angebot das Konzept auch in diesem Bereich bekannt machen.

Der Alltag der schulischen Tagesbetreuung kann Zeit und Raum für Themen des Globalen Lernens bieten: das Freizeitprogramm soll sich in erster Linie nach den Interessen der Kinder richten. Es können daher Ideen, Themen und Interessen der Kinder aufgenommen werden, die als Ausgangspunkt für Globales Lernen dienen können. Die Vorschläge und bestehenden Projekte in der schulischen Tagesbetreuung bieten allesamt ebenso Möglichkeiten, Globales Lernen einzubinden. Es können auch die Kompetenzen, die dem Globalen

Lernen zugeschrieben werden, geübt und gefestigt werden, im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung kann bei entsprechender Gestaltung Zeit und Möglichkeit geschaffen werden, unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu üben.

Das Umfeld der schulischen Tagesbetreuung kann als reiches Potenzial für Globales Lernen beschrieben werden. Träger der schulischen Tagesbetreuung, also Schulen und der Verein für Wiener Kinder- und Jugendbetreuung bieten organisatorische Rahmenbedingungen die jederzeit für Globales Lernen genutzt werden könnten. Dazu zählen die Nutzung verschiedener Räumlichkeiten oder die Möglichkeiten, Personen von außerhalb der schulischen Tagesbetreuung einzubeziehen. Die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen oder Vereinen, die von außen Wissen oder Infrastruktur bereitstellen könnten, das bzw. die an Schulen manchmal fehlt, könnte ebenso ausgebaut werden – die in manchen Bereichen bestehende Zusammenarbeit auf organisatorischer Ebene könnte in dieser Hinsicht als Grundstein dienen, auch inhaltlich z. B. für ein bestimmtes Projekt zusammenzuarbeiten.

Insgesamt können in der schulischen Tagesbetreuung vielseitige Möglichkeiten für Globales Lernen aufgegriffen werden, das an die jeweilige Situation der Schule und der Gruppe bzw. Klasse angepasst sehr unterschiedlich aussehen würde – und dennoch überall das gleiche Potenzial hat, nämlich mit jungen Menschen Möglichkeiten zu erarbeiten, mit der Gestaltung ihrer (Um-) Welt umgehen zu lernen.

5.2 Globales Lernen im Internat

Eine besondere Form der betreuten Freizeit für SchülerInnen in öffentlichen Einrichtungen bieten Internate an. Sie zählen nicht zu den typischen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen, weil die gemeinsame Wohnsituation der SchülerInnen andere Voraussetzungen schafft als beispielsweise in der Tagesbetreuung herrschen. Diese Ausgangslage der betreuten Freizeit könnte allerdings durchaus Möglichkeiten für Globales Lernen an Nachmittagen oder Wochenenden bieten. Entsprechend der Arbeitsdefinition von Nachmittagsbetreuung für diese Diplomarbeit werden die Rahmenbedingungen für Globales Lernen in Internaten daher in die Recherche einbezogen.

Aufgrund der unterschiedlichen Organisation und Führung von Internaten existiert kein allgemein gültiges Konzept für die Freizeitbetreuung. Die folgenden Ausarbeitungen beziehen sich daher auf ein Interview mit einer Erzieherin (15) in einem Internat in Wien, das SchülerInnen ab 10 Jahren besuchen können. Es bietet Einblick in das tägliche Geschehen und jene Orte, an denen die Kinder lernen und leben.

Aufbauend auf das Interview werden drei Themenbereiche analysiert: erstens die pädagogischen Konzeption der Betreuung und die Aus- und Weiterbildung der Erzieherin,

zweitens der Internatsalltag sowie drittens das Umfeld des Internats, damit sind Träger, Eltern der SchülerInnen oder auch Schulen, die SchülerInnen besuchen, gemeint. In allen drei Bereichen werden die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten, die speziell für Globales Lernen relevant sind, herausgearbeitet. Abschließend bietet eine Zusammenfassung einen Überblick über den Abschnitt und setzt die Erkenntnisse über diese spezielle Einrichtung zur Nachmittagsbetreuung in Beziehung zu den fünf Ausgangsthesen.

5.2.1 Der Bildungsauftrag im Internat

Da die Betreuung der Kinder und Jugendlichen im Internat über die Freizeit an Nachmittagen hinaus gewährleistet wird, handelt es sich hier um eine besondere Art der pädagogischen Arbeit. Wie die Erzieherin beschreibt, gehe der Bildungsauftrag im Internat über den Anspruch sinnvoller Freizeitgestaltung hinaus: in erster Linie würden die Kinder dabei unterstützt, den Alltag zu bewältigen, das schließe Bereiche mit ein, die in den meisten Familien das Elternhaus übernimmt, z. B. Benehmen und Umgang miteinander, Hygiene und das Lernen für die Schule (vgl. 15). Generell würden die SchülerInnen individuelle Freizeit im Internat genießen, sie könnten den eigenen Interessen nachgehen, allerdings würden die ErzieherInnen im Sinn eines Gleichgewichtes eingreifen, das zwischen Lern- und Freizeit, sitzender Tätigkeit und Bewegung, drinnen und draußen herrschen soll (vgl. ebd.). Der Umgang mit den SchülerInnen im Bezug auf ihre Freizeit beruht auf der persönlichen Einschätzung und den Erfahrungen der ErzieherInnen:

Ich glaube, vieles passiert hier einfach. Ich meine, wenn man anfängt, zu arbeiten, ist man natürlich beeinflusst von den Kolleginnen, die man beobachtet, hier gibt es welche, die haben irrsinnig viel Erfahrung, wo man am Anfang nachfragt. Und nicht nur am Anfang. Es gibt regelmäßigen Austausch unter den Kolleginnen. Man bespricht Strategien. [...] Natürlich kann es passieren, dass man Kolleginnen hat, wo man nicht auf der gleichen Wellenlänge ist, wo man das Gefühl hat, das passt halt nicht so. Aber im Optimalfall spricht man sich ab. Ich war immer sehr dankbar, dass es ältere Kolleginnen gab, die ich um Rat fragen konnte.
(Ebd.)

Demnach kann dem Globalen Lernen einerseits Platz eingeräumt werden, wenn die Kinder es vorziehen, sich in ihrer Freizeit mit entsprechenden Themen zu beschäftigen, was einer wichtigen Grundvoraussetzung des Globalen Lernens entspricht, nämlich einen eigenen Zugang zu wählen und damit den Bezug zur eigenen Lebenswelt zu erhalten. Sonst wird kein umfassendes pädagogisches Prinzip von der Erzieherin genannt, dem sie folgen würde, sie verlässt sich auf ihre Erfahrungen und findet Hilfe im gegenseitigen Austausch mit KollegInnen. Globales Lernen im Internatsalltag ist demnach nicht ausgeschlossen. Die Kommunikation zwischen ErzieherInnen könnte Globales Lernen fördern, wenn ErzieherInnen Erfahrungen über Projekte weitergeben und so Globales Lernen unter KollegInnen anregen.

Zu einem Einsatz Globalen Lernens kann es kommen, wenn die ErzieherInnen über das Konzept Bescheid wissen. Ob und wie es in ihren Aus- und Weiterbildungen verankert ist, wird daher im Folgenden untersucht.

Die befragte Erzieherin erklärt, dass im Internat ErzieherInnen sowie HauptschulpädagogInnen SchülerInnen betreuen, ebenso eine Person, die Pädagogik studiert hat, und ein Lehramtskandidat arbeiten im Internat, bis vor kurzem auch eine Psychologin (vgl. ebd.). Sie selbst ist ausgebildete AHS-Lehrerin und übt diesen Beruf parallel zu ihrer Aufgabe als Erzieherin aus (vgl. ebd.).

Die Vielfalt der Qualifikationen, die durch die jeweiligen ErzieherInnen bzw. BetreuerInnen im Internat eingebracht werden, macht eine allgemeine Beurteilung der Situation ihrer Aus- bzw. Weiterbildungen mit Bezug auf Globales Lernen im Rahmen dieser Diplomarbeit unmöglich. Die Auskünfte der befragten Erzieherin über ihre eigene Situation bringen allerdings etliche interessante Sichtweisen in diesem Zusammenhang ein, weshalb dennoch näher auf das Thema der Bildung der ErzieherInnen eingegangen wird: Sie berichtet über ihre eigene Situation und jene verpflichtenden und freiwilligen Weiterbildungen, an denen sie als AHS-Lehrerin teilnimmt:

Ich trenne momentan überraschender Weise nicht, was von der Schule kommt und für mich als Lehrerin gilt, vom Internat. Da sind durchaus auch Querverbindungen.
(Ebd.)

Diese Vernetzung der Ausbildungs- und Berufsbereiche könnte einer engagierten, kreativen Person ermöglichen, Globales Lernen in Weiterbildungen für LehrerInnen *oder* ErzieherInnen kennen zu lernen, und das offene Konzept schließlich in beiden Berufsfeldern anzuwenden.

Zusätzlich könnte jede Erzieherin/jeder Erzieher nach persönlichen Interessen und Schwerpunkten weitere Bildungsmöglichkeiten privat in Anspruch nehmen – was freie Wahl garantiert, wenn auch dafür selbst bezahlt werden müsse (vgl. ebd.). So hat die Erzieherin den Lehrgang „Deutsch als Zweitsprache“ absolviert:

Das war mein Privatvergnügen. Bei dem Studium wird sehr viel Wert gelegt auf Interkulturalität, da geht es vielfach darum wie man im Unterricht sensibel bleibt für kulturelle Unterschiede, oder Missverständnisse, die sich dadurch ergeben können.
(Ebd.)

Dieses Studium ist daher auch jener Teilbereich ihrer Aus- und Weiterbildungen, den sie am ehesten mit Globalem Lernen in Verbindung bringt, auch wenn kein direkter Bezug zu Konzepten oder Methoden Globalen Lernens hergestellt wurde:

Für mich ist das schwierig zu definieren, mit Globalem Lernen kann ich wenig anfangen, ganz ehrlich, der Begriff an sich ist so ungreifbar. Natürlich, bei dem Studium „Deutsch als Zweitsprache“ [...] wird das ganze ein bisschen greifbarer, weil es sehr naheliegend ist, man hat Gruppen, die sehr heterogen sind.
(Ebd.)

Dem Globalen Lernen verwandte Themen sind also durchaus von Interesse für die Erzieherin (weshalb bzw. welche Verbindungen sie im Internat zur Globalisierung sieht wird im

Abschnitt 5.2.2 über den Alltag im Internat besprochen), dieses könnte sie demnach auch in Lehrgänge über Globales Lernen führen.

Die Tatsache, dass sie Globales Lernen für schwer definierbar hält, könnte auch als Anregung gesehen werden, den Begriff im Bewusstsein der Öffentlichkeit und der allgemeinen Wahrnehmung besser zu verankern.

Nach den ersten Einblicken in die Freizeitbetreuung im Internat werden folgende Erkenntnisse festgehalten: Globales Lernen wird zwar von dieser Erzieherin nicht direkt oder bewusst eingebracht, so allerdings auch kein bestimmtes anderes pädagogisches Konzept. Sie stützt sich in der pädagogischen Arbeit auf ihr Wissen und ihre Erfahrungen, die ständiger Erweiterung unterliegen, und daher auch eines Tages Globales Lernen einbeziehen könnten. Die Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für ErzieherInnen werden so unterschiedlich beschrieben, dass sie im Rahmen dieser Arbeit nicht auf Möglichkeiten für Globales Lernen überprüfbar sind. Das Interesse der Erzieherin an der Idee bzw. am Konzept ist jedoch durchaus erkennbar, in diesem Sinn könnte weitere Forschung und schließlich entsprechende Maßnahmen ErzieherInnen im Rahmen der beruflichen Weiterbildungen oder ihrer privaten Initiative in bestehende oder möglicherweise neu zu gestaltende Lehrgänge über Globales Lernen führen.

Die angesprochenen Anknüpfungspunkte zu Themen der Globalisierung im Internatsalltag behandelt der folgende Abschnitt.

5.2.2 Globales Lernen im Internatsalltag

Welche Möglichkeiten sich im Alltag in einem Internat bieten, Globales Lernen einzubringen, welche Räume genutzt werden könnten und ob Ressourcen für Projekte Globalen Lernens zur Verfügung stehen, wird im Folgenden erörtert. Auch der Frage nach den Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche im Internat üben können, und möglichen Zusammenhängen zum Globalen Lernen wird nachgegangen.

Einen markanten Zusammenhang zwischen Internatsalltag und Globalisierungsprozessen stelle die unterschiedliche Herkunft der SchülerInnen im Internat dar, wie die Erzieherin beschreibt: Mit der Möglichkeit in der Nähe der Schule zu wohnen, biete das Internat für viele Kinder Chancen, eine andere Schulbildung wahrzunehmen, als sie in ihrem eigentlichen Wohnort oder ihrer Heimat vorfinden würden (vgl. ebd.). Das sei ein wesentlicher Grund, weshalb viele Kinder aus österreichischen Bundesländern, aber auch aus dem Ausland während ihrer Ausbildung in Wien im Internat wohnen (vgl. ebd.). Die Erzieherin erzählt:

Bezüglich global: ich hatte am Anfang des Schuljahres 18 Kinder mit 13 Nationalitäten – das ist allerdings diesmal extrem. Aber das Internat ist eigentlich relativ international. Ich spreche auch Englisch mit manchen Kindern. [...] Für mich ist es hier momentan sehr spannend. Da erzählen mir Kinder: Um Gottes Willen, hier gibt es so viele Ferien! Oder über Sachen wie Sportunterricht, das Umziehen ist halt ein Problem, weil das in anderen Kulturen ganz anders läuft. Oder der Zeichenunterricht hier wäre viel freier, weil er weniger genormt ist. Diese

Sachen finde ich sehr spannend. Ich habe manchmal das Gefühl, es bereichert mich. [...] Natürlich kann es zu Missverständnissen kommen. Aber in dem Ambiente, wo jeder offen ist für etwas Neues, ist es positiv.
(Ebd.)

Ein Lernen über andere findet also nicht nur zwischen SchülerInnen statt, die im Internat zusammen leben, sondern auch die ErzieherInnen werden mit Fragen und Ansichten, Einstellungen und Erlebnissen konfrontiert, die von den bisherigen, unterschiedlichen Erfahrungen der Kinder geprägt sind – gerade in diesem Zusammenhang könnten Verbindungen zum Globalen hergestellt werden und die individuellen Bezugspunkte der SchülerInnen berücksichtigt werden. Es bieten sich demnach ideale Anknüpfungspunkte für Globales Lernen in diesem Internat an, das der individuellen Freizeitgestaltung entsprechend sehr persönlich gestaltet werden könnte.

Wie Globales Lernen für Gruppen bzw. in Form von Projekten eingebracht werden könnte, lassen folgende Beschreibungen einschätzen: Die Gestaltung der gemeinsamen Aktivitäten der Kinder und ErzieherInnen sei an den Interessen der Kinder orientiert, erklärt die Erzieherin (vgl. ebd.), einige Programmpunkte würden auch die ErzieherInnen einbringen:

Es gibt Kolleginnen, die haben Traditionen, wie einen Kochabend, oder einen Filmabend [...]. Letztes Jahr hatten wir eine, die hat Yoga gemacht. Je nach Persönlichkeit.
(Ebd.)

Jede der genannten Aktivitäten ermöglicht, einen Bezug zu Globalem Lernen herzustellen, dazu könnten z. B. entsprechende Filme ausgewählt werden, oder bestimmte Gerichte zubereitet werden. Wieder wird darauf aufmerksam gemacht, die Interessen der Kinder zu berücksichtigen, auf diese Weise können auch im Sinn Globalen Lernens nachhaltige Lernerfolge erzielt werden, die auf der Einsicht der Zusammenhänge des Globalen zur eigenen Lebenswelt basieren.

Zusätzlich zu den Aktivitäten der Gruppen werden auch Feste mit allen SchülerInnen und ErzieherInnen im Haus gefeiert, wie z. B. ein Weihnachtsfest, solche Anlässe werden zusammen vorbereitet und geplant, wobei ebenso auf die Wünsche der Kinder Rücksicht genommen wird (vgl. ebd.).

Die Räume, die für die Freizeitgestaltung zur Verfügung stehen, bieten einen sehr unterschiedlichen Rahmen für Globales Lernen und diverse Methoden:

Wir haben ein riesengroßes Studierzimmer, ein sehr großes Wohnzimmer, also die Gemeinschaftsräume im Haus. Turnkollegen verwenden auch den Turnsaal ab und zu. Im Sommer natürlich der Innenhof, der ist wirklich viel wert. Sportplätze, die auch im Innenhof sind. Am Wochenende gibt es Programm, das kann sein, wenn ein Kollege den Schwimmschein hat, Schwimmen zu gehen, oder man geht in ein Museum, man geht zu einer Kinderveranstaltung, zu einem Indoorspielplatz oder im Winter auf den Christkindlmarkt, also ganz, ganz vielfältig. [...] Das Gelände zu verlassen wäre die Idee für die jungen Schüler, die eine Begleitperson brauchen, damit sie rauskommen, das sind eher Unterstufenschüler, die man da einbezieht.
(Ebd.)

Die Nutzung von unterschiedlichen Räumen, auch die Offenheit, Räume außerhalb des Internats bzw. der angrenzenden Schule zu nutzen, ermöglicht es, viele Wege Globales Lernen zu gehen. Die Vorschläge der inhaltlichen Gestaltung, wie sie die schulische Tagesbetreuung betreffend im Kapitel 5.1.2 angesprochen wurden, könnten auch hier als Vorschlag zu Globalem Lernen dienen.

Wie Material und Informationen für die Freizeitgestaltung im Internat beschafft werden kann, und ob diese Möglichkeiten auch für Globales Lernen offen stehen, wird im folgenden Absatz behandelt. Generell beschreibt die Erzieherin, dass etwa Bastelmaterialien für bestimmte Anlässe bestellt werden können, was problemlos funktioniert (vgl. ebd.). Bei der Beschaffung von Informationen spielen moderne Medien eine große Rolle. Sie beschreibt den täglichen Umgang der Kinder mit dem Internet:

Die Kinder haben den Internetanschluss im Zimmer [...]. Es gibt einen öffentlichen Anschluss, für alle, die ihren Laptop jetzt einmal nicht mithaben, und dann gibt es in jedem Zimmer einen Anschluss. Wir hatten viele Probleme damit, weil das [Internet, Anm. d. Verf.] immer überlastet war, es gibt auch Kinder, die in Schulen gehen, wo die Hausübungen teilweise geschickt werden müssen, dann gab es Probleme, wenn das Internet zu langsam war, auch wenn alle drinhängen am Abend. Also es ist ein Riesenthema. Ich finde es sehr problematisch. Teilweise – bei den Jüngeren – sorgen Kollegen dafür, dass es auch einmal internetfreie Zeiten gibt, beziehungsweise Zeiten ohne Computerspiele.
(Ebd.)

Die Tatsache, dass die Kinder über einen eigenen, direkten Zugang zum Internet verfügen, und selbst (zumindest bis zu einem gewissen Grad) über die Nutzung verfügen können, bietet eine andere Ausgangslage für Globales Lernen als die bisher besprochene: Die individuelle Nutzung der zugänglichen Daten ermöglicht Globales Lernen auf persönlicher Ebene. Allerdings stellt der Umgang mit diesem Medium auch eine Herausforderung dar, z. B. zu lernen, wie die verfügbaren Informationen gefiltert werden können:

Ich sehe das, wenn Schüler Referate vorbereiten. Zuerst kopieren sie einfach alles von Wikipedia, dann bin ich unzufrieden, dann wird halt gescheiter recherchiert. [...] Ich finde es schwierig, einzuschätzen, inwiefern sie damit arbeiten, und richtig arbeiten. Ich glaube, sie sind teilweise überfordert. Und ich glaube auch, dass sie teilweise das Gefühl haben, sie können eh alles aus dem Internet holen. Und vergessen dabei ganz, dass viele Sachen, z. B. Primär- oder Fachliteratur, gar nicht im Internet steht.
(Ebd.)

Die Erzieherin löst Lernprozesse im Umgang mit dem Internet aus, indem sie bestimmte qualitative Anforderungen an die Arbeiten der SchülerInnen stellt. Die Methoden des Globalen Lernens könnten hier erstens der Erzieherin bei der Vermittlung unterschiedlicher Techniken oder Möglichkeiten helfen, den Kindern den Umgang mit einem Medium zu zeigen, an das sie gewöhnt sind, dessen Möglichkeiten sie aber offenbar nicht immer auszuschöpfen wissen. Zweitens bietet der Umgang mit dem Internet unter der Aufsicht im Internat adäquate Möglichkeiten, zu üben, den verantwortungsvollen und effizienten Umgang mit einem Medium zu lernen und dabei auf die Unterstützung der ErzieherInnen zurückgreifen zu können, die damit das Erproben von Anschlussmöglichkeiten an die Weltge-

sellschaft unter vermindertem Risiko des Scheiterns ermöglichen, wie Lang-Wojtasik (2008:167ff) beschreibt (s. Kapitel 2.3).

Außer jenen genannten Kompetenzen, die den Umgang mit modernen Medien erleichtern sollen, können im Internat soziale Kompetenzen geübt werden. Durch das Zusammenleben unterschiedlicher Altersstufen im Internat (die SchülerInnen können ab dem 10. Lebensjahr bis zur Matura im Internat wohnen) können sich Beziehungen entwickeln, die Empathie und Verständnis für die anderen üben lassen:

Letztes Jahre hatte ich zwei kleinere Schüler im Stock, aus der 1. und 3. Klasse [Unterstufe, Anm. d. Verf.]. Ich sehe das eigentlich als optimal an, da kamen viele Sachen zum Vorschein. Man hat gesehen, wie sie sich auf einmal um einander kümmern. Die Kleinen sind sehr aktivierend. Die Großen kümmern sich, und fragen ob sie schon gelernt haben. Irgendwann ergibt sich dann, wenn es gut läuft, schon so ein familiärer Zusammenhalt, muss natürlich nicht. [...] Auch die Gleichaltrigen, manche sage: Es war fad am Wochenende – dabei waren sie zu Hause, aber es war keiner dort! Hier ist halt immer wer im Haus. Wenn man will, kann man immer jemand treffen, besonders in einem gewissen Alter, wo die Gruppen wichtiger sind als die Elternbeziehung.
(Ebd.)

Die Erzieherin beschreibt hier die besondere Situation, die durch das Erleben des gemeinsamen Wohnraums im Internat entsteht. Dieser kann auch zum Üben sozialer Kompetenzen im Sinn des Globalen Lernens genutzt werden. Auch wenn im Interview keine solche Begebenheit beschrieben wurde, ist durchaus denkbar, dass durch die unterschiedliche Herkunft und Sprachenkenntnisse der SchülerInnen auch Themen der Globalisierung in die Kommunikation zwischen SchülerInnen und ihren gemeinsamen Umgang einfließen. Diese Situation bietet die Möglichkeit, besonders jene sozialen Kompetenzen zu üben, auf die auch beim Globalen Lernen wert gelegt wird, wie das Zuhören, Argumentieren, Kooperieren und auch ein differenzierter Umgang mit sprachlichen Formulierungen (s. Kapitel 2.2).

Insgesamt kann im Internatsalltag Globales Lernen durchaus angewendet werden – die räumliche Situation, der Zugang zu Material und Information sowie die Orientierung der gelenkten Aktivitäten an den Interessen der Kinder bieten eine gute Grundlage für Projekte Globalen Lernens. Die unterschiedliche Herkunft der SchülerInnen im Internat, aber auch der allgemein verfügbare Zugang zum Internet stellen Besonderheiten dar, die in anderen Formen der Freizeitbetreuung so nicht bestehen. Sie könnten als besonderes Potenzial in Globales Lernen im Internat einbezogen werden.

Schließlich werden im Internat auch Kompetenzen gefördert, die das Globale Lernen ebenso unterstützen und um die globale Dimension erweitern könnte. Dazu gehören methodische Kompetenzen, wie selbstständiges Arbeiten und Recherchieren, aber auch soziale Kompetenzen, wie das Kooperieren, Zuhören, Argumentieren, Toleranz und Empathie für andere zu üben, werden gefördert. Durch die individuelle Freizeitgestaltung können auch persönliche Kompetenzen trainiert werden.

5.2.3 Das Internat und sein Umfeld

Außer der pädagogischen Konzeption, der Ausbildung der ErzieherInnen und dem Alltag im Internat wird auch das Umfeld des Internats einbezogen, um einen umfassenden Überblick über Möglichkeiten für Globales Lernen vorzustellen. Zu diesem Umfeld gehört die Internatsleitung, die Eltern, eventuell andere Organisationen oder Einrichtungen, mit denen Kooperationen bestehen könnten, also insbesondere auch die Schulen, welche die SchülerInnen besuchen.

Das Internat besteht als eigene Einrichtung, es ist keiner Schule oder einem anderen Träger zugeordnet. Die Internatsleitung wird im Interviewgespräch lediglich erwähnt, wenn es um das Besorgen von Materialien für z. B. Bastelarbeiten sowie um die Organisation der Feste im Haus geht, was beides reibungslos verlaufe (vgl. ebd.). Es kann also von organisatorischer Arbeit der Leitung ausgegangen werden, welche die pädagogische Arbeit inhaltlich nicht weiter beeinflusst. Diese Aufgabenverteilung würde die Durchführung Globalen Lernens in den Kompetenzbereich der ErzieherInnen legen, organisatorische und finanzielle Unterstützung seitens der Leitung, z. B. beim Besorgen von Materialien, könnte für Projekte Globalen Lernens zusätzlich förderlich sein.

Die Eltern der SchülerInnen liefern mit den monatlichen Beiträgen für das Internat (die Essen, Wohnen und Betreuung einschließen) die finanzielle Grundlage für das tägliche Leben und die Freizeit ihrer Kinder. Zusätzlich kommt es in manchen Fällen zu Absprachen zwischen Eltern und ErzieherInnen:

Wenn Ausflüge gemacht werden, müssen das schon die Erzieher selber übernehmen. Bzw. bei den Kleineren, also eine Kollegin von mir hat z. B. eine Kassa, und die Kinder kommen halt zu ihr, wenn sie etwas brauchen. Damit man ein bisschen einen Überblick hat, das ist in Absprache mit den Eltern.
(Ebd.)

Die Zusammenarbeit mit den Eltern besteht demnach auf einer organisatorischen und finanziellen Ebene – ganz anders als z. B. in der schulischen Tagesbetreuung, wo Eltern und SchülerInnen einander täglich wieder sehen. Diese Tatsache ist auch auf die räumliche Distanz des Internats zum Elternhaus zurückzuführen. Das Interviewgespräch lässt keine weiteren Rückschlüsse auf die Zusammenarbeit bzw. aktive Mitarbeit der Eltern an der Freizeitgestaltung der SchülerInnen im Internat zu.

Die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen, die das Leben der Kinder mitbestimmen, wie ihre Schulen, Musikschulen oder Sportvereine etc. sind auf zwei Arten für das Internat wichtig: sie fördern einerseits das Bestehen des Internats – und damit die Möglichkeit, langfristig qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit zu leisten:

Ich habe das Gefühl, es ist sehr stabil. Auch aus dem Grund, dass wir Anfang des Jahres ausgebucht waren. Natürlich gehen dann auch während dem Jahr einige. [...] Es kommen aber wieder andere nach. Es gibt einfach einige interessante Schultypen, [...] wo der Anreiz da ist, wofür die Kinder teilweise von den Bundesländern kommen, oder halt auch vom Ausland. [...] Die Schule ist ein wichtiger Punkt, unter anderen, auch die Oper, also ich habe das Gefühl, es gibt in Wien sehr viele verlockende Angebote, sodass eben ein Internat die Lebensmöglichkeit, den Lebensraum, so gestaltet, dass das eben auch für Minderjährige möglich ist. (Ebd.)

Diese Erklärung lässt einerseits den Schluss zu, dass längerfristig gearbeitet und geplant werden kann, da die Mehrzahl der SchülerInnen das Internat für mehrere Jahre besucht (vgl. ebd.). Dementsprechend könnten auch Projekte des Globalen Lernens längerfristig durchgeführt werden. Andererseits weist die Aussage auf die Vielfalt der Motivationsgründe hin, die Kinder in diese Stadt und in dieses Internat gebracht haben. Auch diese Unterschiede können Ausgangspunkte für Globales Lernen sein, indem die unterschiedlichen Positionen in der Weltgesellschaft, aber auch die unterschiedlichen Lebensmodelle thematisiert werden. Konkrete Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene oder in Form von Projekten mit Schulen oder anderen Einrichtungen gäbe es derzeit nicht, die Erzieherin merkt an, dass sie das Gefühl hätte, dieser Bereich der übergreifenden Arbeit unterschiedlicher Einrichtungen würde eher von den Schulen abgedeckt (vgl. ebd.). Inwiefern solche Zusammenarbeit im Sinn des Globalen Lernens im Internat nicht doch interessant und auch durchführbar wäre, konnte in diesem Interviewgespräch nicht näher erörtert werden.

5.2.4 Zusammenfassung

In Anlehnung an die Ausgangsthesen des dritten Kapitels können die Einschätzungen über Globales Lernen im Internat wie folgt zusammengefasst werden:

Eine Besonderheit des Internats im Vergleich zu anderen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen, besteht in einem weiter gefassten Bildungsauftrag: nicht nur die stunden- oder tagesweise Freizeitbetreuung erfolgt im Internat, sondern durch die gemeinsame Wohnsituation der SchülerInnen kommen hier auch Themen zur Sprache, die sonst eher innerhalb der Familien behandelt würden. Das bedeutet, dass auch mehrere Anknüpfungspunkte für Globales Lernen seitens der Kinder, aber auch der ErzieherInnen, die mit Kindern unterschiedlicher Nationen zu tun haben, gegeben sind, die für Globales Lernen relevant wären. Die pädagogische Arbeit im Internat untersteht keinem bestimmten Leitkonzept, dementsprechend könnte Globales Lernen durchaus zumindest in Teilbereichen einbezogen werden.

Dazu müssten die ErzieherInnen über die Methoden und Ziele Globalen Lernens Bescheid wissen. Da sie unterschiedliche Ausbildungswege absolviert haben, kann in dieser Arbeit keine allgemeine Auskunft über die Ausbildungs- und Weiterbildungssituation der ErzieherInnen gegeben werden. Das Interesse und entsprechende Weiterbildungsmöglich-

keiten für ErzieherInnen, Globales Lernen im Internat einzubringen, müsste näher erforscht werden.

Der beschriebene Alltag im Internat lässt zu, dass Globales Lernen in einem bestimmten Rahmen, nämlich der Freizeitgestaltung, umgesetzt wird. Die Räumlichkeiten, die im Internat genutzt werden, sind vielfältig, auch außerhalb des Internats werden Angebote zur Freizeitgestaltung wahrgenommen. Auch für Globales Lernen bieten sich demnach mehrere Lernorte an. Die Ressourcen für pädagogische Arbeit werden von der Erzieherin als ausreichend beschrieben. Der Zugang zu Material und Informationen bezieht unterschiedliche Quellen mit ein, sodass auch Methodenkompetenzen geübt werden können. Eine Besonderheit, die im Sinn Globalen Lernens genutzt werden könnte, ist der Internet-Zugang, den alle Kinder in ihren Zimmern oder in Gemeinschaftsräumen nutzen können.

Weil die SchülerInnen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft eine gemeinsame Wohnsituation meistern, üben sie auch soziale Kompetenzen, die im Sinn des Globalen Lernens ergänzt werden könnten. Außerdem sind auch persönliche Kompetenzen von Wichtigkeit, denn trotz dem intensiven Zusammenleben und der Aktivitäten in Gruppen entscheidet jede Schülerin/jeder Schüler selbstständig über ihre/seine Freizeit. Das ermöglicht einen individuellen Zugang zu Globalem Lernen und entsprechend individuelle Lernprozesse.

Das Umfeld des Internats ist kaum in die praktische Bildungsarbeit einbezogen: Träger, Eltern und Schulen arbeiten im Freizeitbereich auf organisatorischer und administrativer Ebene zusammen. Dieses Umfeld bietet entsprechende Ressourcen auf technischer Ebene, um Globales Lernen zu fördern.

Insgesamt besteht im Internat Potenzial für Globales Lernen unter besonderen Bedingungen, die entsprechende Themen und Planung voraussetzen – aber auch besondere Lernerfolge ermöglichen können.

5.3 Globales Lernen in Wiener städtischen Horten

Im folgenden Abschnitt wird das Globale Lernen den Rahmenbedingungen in städtischen Horten gegenübergestellt. Dafür werden allgemeine Informationen im Internet (vgl. Wien.at o. J. h) einem qualitativen Interview mit einer Kindergarten- und Hortpädagogin, die ihren Beruf in einem Kindergarten und Hort der Magistratsabteilung (MA) 10 in Wien ausübt (vgl. I1), gegenübergestellt.

Für eine umfassende Analyse der Möglichkeiten, Globales Lernen in Horten der Stadt Wien umzusetzen, wird zunächst die pädagogische Konzeption an den Horten vorgestellt, auch die Aus- und Weiterbildungen der HortpädagogInnen werden im Hinblick auf Globales Lernen angesprochen. Weiters folgt ein Blick in den Alltag der Horte, es soll herausgefunden

werden, ob Globales Lernen mit seinen Zielsetzungen Raum finden könnte und die Kompetenzen, die durch Globales Lernen gefördert werden sollen, geübt werden können. Abschließend wird das Umfeld der städtischen Horte einbezogen – auch dieses könnte sich schließlich mehr oder weniger förderlich auf Globales Lernen in den Horten auswirken.

5.3.1 Bildungsarbeit im städtischen Hort

Die pädagogischen Konzepte betreffend wird im Internet allgemein beschrieben, dass die Kinderbetreuung nach höchsten pädagogischen Standards erfolge (vgl. Wien.at o. J. h). Präziser wird formuliert, dass die Kinder in den Horten der Stadt den Nachmittag auf ihre jeweiligen Bedürfnisse ausrichten könnten – ein umfassendes Bildungsangebot ermögliche eigenverantwortliches Handeln und unterstütze Selbstsicherheit, die es ermögliche, sich im Leben zurechtzufinden (vgl. ebd.). Diese Umstände bestätigt auch die Kindergarten- und Hortpädagogin, sie erklärt, dass die Kinder zum Beispiel individuelles Nutzen der Räumlichkeiten genießen:

Die Hortkinder dürfen den Garten alleine nützen, also in kleinen Gruppen, sie sind nicht gebunden wie der Kindergarten, der als ganze Gruppe rausgehen muss. Dann dürfen sie alleine den Bewegungsraum nützen [...], dann haben wir noch im Keller den Phantasieraum [...], sie haben auch einen Medienraum unten [...] und dann noch den Werkbereich [...]. Also die Hortkinder sind in diesem Haus diejenigen, die am meisten Platz und Raum zur Verfügung haben, einfach weil sie allein die Räumlichkeiten nützen können. Natürlich schon mit der richtigen Unterweisung.

(I1)

Über die Arbeit als PädagogIn in einer Hortgruppe weiß sie:

Im Hort habe ich es erlebt, wie man einfach Themen aufgreifen kann, die die Kinder interessieren. Und wie man einfach mit den Kindern gestalten kann, das funktioniert schon toll. Einfach wahrnehmen: was wollen sie jetzt, was arbeiten wir zu diesem Thema.

(Ebd.)

Es sind also einerseits die Kinder selbst, die eine gewisse Freiheit genießen und den Nachmittag selbst gestalten können, aber auch die Pädagogin erlebt die Möglichkeit, in ihrer Arbeit auf die Kinder einzugehen, positiv. Diese Offenheit könnte einerseits Kindern ermöglichen, Globales Lernen einzufordern, andererseits auch den HortpädagogInnen, Globales Lernen anzubieten – beides sind wichtige Grundlagen für ein selbstbestimmtes, den örtlichen Bedingungen angepasstes Globales Lernen.

Die pädagogischen Konzepte ihres Hortes betreffend gibt die Hortpädagogin an, dass im städtischen Hort kein pädagogisches Konzept über alle anderen gestellt werden könnte:

Wir haben ein Leitbild, wir haben Leitsätze erarbeitet. Die haben jetzt nichts mit reformpädagogischen Ansätzen zu tun, sondern bei uns ist es so, dass viele MitarbeiterInnen Zusatzausbildungen oder Qualifikationen haben. Aber es geht nicht, dass wir z. B. eine reine Montessorigruppe haben. Also keine Starrheit, es darf vieles einfließen. [...] Es gibt viele Zusatzangebote, wie Englisch, oder was halt jeder gerne hat.

(Ebd.)

Globales Lernen könnte dieser Aussage zu Folge Eingang in den Alltag der städtischen Horte finden, wenn es als pädagogisches Prinzip nicht missverstanden wird: es soll keine übergeordnete Position einnehmen, sondern Möglichkeiten eröffnen, jederzeit vielfältige

Zugänge zu bzw. Umgang mit Themen der Globalisierung im weitesten Sinn mitzudenken bzw. einzubringen.

Globales Lernen kann prinzipiell jede Person einbringen – je besser sie über das pädagogische Konzept informiert ist, umso effektiver kann das Lernen verlaufen. Deshalb ist auch die Aus- bzw. Fortbildung der HortpädagogInnen für einen Einsatz Globalen Lernens von Bedeutung. Innerhalb der Nachforschungen für diese Arbeit konnte nicht herausgefunden werden, ob in der Ausbildung für Kindergarten- und HortpädagogInnen Globales Lernen thematisiert wird, bzw. ob die SchülerInnen dies begrüßen würden. In den allgemeinen Informationen auf der Seite Wien.at finden sich keine weiteren Informationen zur Aus- oder Weiterbildung der PädagogInnen (vgl. Wien.at o. J. h). Im Interview gibt die Kindergarten- und Hortpädagogin an, dass weder während ihrer Ausbildung, noch während der Weiterbildungskurse der MA 10, die sie besucht, Globales Lernen vorgekommen wäre:

Gar nicht. Der Begriff ist mir überhaupt nicht geläufig.
(I1)

Sie besucht außer den Kursen der MA 10 auch privat Weiterbildungen, die sie nach ihren eigenen Interessen auswählt und in ihrer Freizeit absolviert (vgl. ebd.).

Auf Grundlage meiner kurzen Einführung über Globales Lernen (s. Leitfaden im Anhang) bekundet sie ihr Interesse an Globalem Lernen, welches sie wie folgt begründet:

Alles was wir jetzt so kennen an reformpädagogischen Dingen ist meiner Meinung nach sehr starr, es ist sehr in Schubladen gezwängt. [...] Die Begabtenförderung [sie hat diesbezüglich eine Fortbildung gemacht, Anm. d. Verf.] war für mich so ein Öffnen zu ganz anderen Dingen, mehr Freiheiten nach anderen Bildungsmitteln, die man früher nie eingesetzt hätte. So etwas gefällt mir immer gut, wenn es etwas Neues gibt, was sehr individuell sein kann, Freiheiten lässt, aber wo ich trotzdem noch ein Ziel habe oder irgendwo etwas zurückkriege oder etwas spüre.
(Ebd.)

Die Bereitschaft der Hortpädagogin, sich auch privat auf neue Inhalte und pädagogische Zugänge einzulassen, deutet darauf hin, dass bei manchen PädagogInnen durchaus Interesse am Globalen Lernen bestehen könnte, und durch entsprechende Information und Eigeninitiative auch Kindergarten- und HortpädagogInnen den Weg in einen der bestehenden Lehrgänge über Globales Lernen finden könnten.

Sowohl die pädagogische Konzeption an städtischen Horten der MA 10 als auch eine grundlegende Offenheit in den Einrichtungen erlauben Globales Lernen. Die Aus- und Weiterbildung der HortpädagogInnen für Globales Lernen ist in diesem Rahmen nicht einzuschätzen, das Interesse an Globalem Lernen könnte erhoben werden und das Konzept dementsprechend in die Aus- und Weiterbildung einfließen. In jedem Fall bleibt den HortpädagogInnen ihre Eigeninitiative, sich mit Globalem Lernen zu beschäftigen.

Wie dieses in städtischen Horten konkret umgesetzt werden könnte, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

5.3.2 Der Alltag im städtischen Hort

Der Alltag in Horten der Stadt Wien setzt sich aus Zeiten für Essen, zur Erledigung der Hausaufgaben und für Entspannung, Bewegung, Spiel und Bildung zusammen (vgl. Wien.at o. J. h). Die Kinder sollen dabei Konfrontation und somit Herausforderung und Anregung in der Gemeinschaft erleben (vgl. ebd.). Impulse aus Technik, Sport, Musik, Kunst und Kultur sollen dafür sorgen, dass sie sich kritisch mit neuen und unbekanntem Bereichen auseinandersetzen (vgl. ebd.). Unter der Überschrift „Lernen“ wird angesprochen, dass die Kinder genügend Zeit hätten, sich um die Aufgaben der Schule zu kümmern, und zwar in einem individuellen Rahmen und mit Hilfestellung durch die HortpädagogInnen – wenn diese gebraucht wird (vgl. ebd.). Diese Elemente des Alltags sowie die anfangs zitierte Freiheit, den Nachmittag nach den eigenen Bedürfnissen zu gestalten, beschreiben günstige Grundlagen für Globales Lernen. Besonders die Möglichkeit, die Zeit eigenständig zu gestalten und den eigenen Interessen folgen zu können, bietet Raum für ein Lernen, das über die schulischen Aufgaben hinaus verstanden werden kann und das auch Themen der Globalisierung und den Methoden Globalen Lernens Platz verschaffen könnte.

Unterschiedliches Material bzw. Informationen bilden eine wichtige Grundlage für Globales Lernen (s. Kapitel 2.3 sowie 2.4). Wie Material für die pädagogische Arbeit im Hort beschafft wird, ist laut der befragten Hortpädagogin von Haus zu Haus unterschiedlich (vgl. 11). Sie beschreibt folgende Vorgehensweise:

Dinge, die ich dann brauche um zu arbeiten, die ich also mit den Kindern brauche, die werden auf jeden Fall vom Haus zur Verfügung gestellt, es gibt ja auch Materialkosten, die die Eltern bezahlen. [...] An und für sich sind engagierte KollegInnen so weit, dass sie alles das, was sie brauchen, um ein Thema zu erarbeiten, selbst kaufen [...]. Es gibt da wahrscheinlich viele Häuser, die auf dem letzten Stand sind, was diese Unterlagen betrifft, aber ich kenne nur solche Kolleginnen, die schauen, dass sie diese Dinge einfach selber haben. Dass sie dieses Hintergrundwissen auch immer wieder für sich selber nachschlagen können. Es gibt aber ganz bestimmt die Möglichkeit, über das Haus diverse Dinge anzuschaffen.
(Ebd.)

Wenn die Möglichkeiten, Informationen und Material zu beschaffen, auf privater Ebene wie auch auf Ebene des jeweiligen Hortes bestehen, könnten diese auch für Globales Lernen genutzt werden, wobei Material und Informationen im Hort bzw. für den Hort zu bevorzugen wären, da sie mehreren PädagogInnen zugänglich wären und auch nicht von deren finanzieller Situation abhängig wären.

Außerdem können Bildungsorte außerhalb des Hortes genutzt werden:

Gerade im Hort ist die Öffnung nach außen hin, dass man in Museen geht, mal ins Kino, sportlich, Bowling oder so, Bücherei ist auch immer etwas. [...] Wir haben extra den Freitag als aufgabenfreien Tag, damit der für solche Dinge genutzt werden kann, wo die Kinder dann die Aufgabe zu Hause machen dürfen, nicht im Hort.
(Ebd.)

Es gibt also viele, sehr unterschiedliche Möglichkeiten, sowohl für die Kinder, als auch für die HortpädagogInnen, sich theoretisch und praktisch Informationen und Wissen anzueignen,

das durchaus auch der Globalisierung verbunden sein könnte. Globales Lernen könnte nicht nur im Hort, sondern auch außerhalb, bei diversen Ausflügen stattfinden.

Eine besondere Art, auf Wissen oder Informationen zuzugreifen, bieten Medien. Sehr viele Informationen können besonders schnell zur Verfügung gestellt werden, deshalb ist der Umgang mit Medien eine Kernkompetenz des Globalen Lernens (s. Kapitel 2.3). In diesem Zusammenhang steht die Frage, wie HortpädagogInnen, aber auch Kinder selbst im Laufe des Nachmittags an Informationen gelangen können. Denn auch mit Hilfe der Medien könnte Globales Lernen in die Praxis umgesetzt werden. Dazu gibt die Kindergarten- und Hortpädagogin an:

Im Medienraum unten, der ja an und für sich nur den Hortkindern gehört, gibt es Bücher, einen Fernseher, einen DVD-Player und früher gab es einmal eine Play-Station. Und die Hortkinder haben auch einen privaten PC im Gruppenraum.

(I1)

Der Umgang mit unterschiedlichen Medien kann also auch am Nachmittag geübt werden, allerdings sollten dabei folgende Überlegungen einbezogen werden:

Bei uns ist es leider so, dass viele Kinder manche Medien daheim gar nicht haben, z. B. einen Computer. Und dann erachte ich es schon als sinnvoll, dass sie im Hort damit umzugehen lernen. Und ich glaube auch, dass es möglich wäre. Aber es hängt halt immer von diesem eigenen Zugang [der HortpädagogInnen, Anm. d. Verf.] ab. [...] Manchmal sind auch die ErzieherInnen die Lernenden.

(Ebd.)

Außerdem ergibt sich die Frage, wie mittels immer leistungsfähiger werdender Medien auch mit einem Überfluss an Informationen konstruktiv und produktiv umgegangen werden kann.

Darüber macht die Kindergarten- und Hortpädagogin sich folgende Gedanken:

Es gibt so viele Dinge, so viel Wissen, und ich muss irgendwann einmal in der Lage sein, das Richtige herauszufinden. Klar ist es irre schwer, ich weiß ja, wie ich mich plage, wenn ich selber etwas google, dass ich sage, das ist jetzt die Information, die mir gefällt. Aber lernen, mit diesen Informationen objektiv umzugehen, nämlich nicht nur, was mir gefällt rauszuholen, sondern was ich glaube, was das Glaubwürdige, oder das Richtige ist – ich denke mir, das ist schon wichtig, dass da die Kinder lernen, dass man damit sehr verantwortungsbewusst umgehen sollte. Also dass ich nicht alles glauben darf, was ich da an Informationen kriege. Wie man das natürlich umsetzt, dass die Kinder reif werden, oder in der Lage sein können, da zu selektieren, weiß ich nicht. Aber je früher oder je bewusster man ihnen das macht, umso eher wird ihnen das gelingen, später einmal. Ich persönlich sehe das oft gar nicht mit dem Alter verbunden, sondern einfach mit Interesse, mit Neigungen, mit Begabungen, mit denen die Kinder ausgestattet sind, es gibt oft schlauere Erst- als Viertklässler, je nachdem [...] was für einen Bildungshintergrund der Eltern sie haben, das würde ich nicht festlegen. Aber einfach dieses befähigt sein oder lernen können, wie ich mit diesen Informationen umgehe, sollten sie schon selber, sie sollten es zumindest ausprobieren dürfen und dann hingewiesen werden, oder zum Nachdenken angeregt werden: warum glaubst du ist denn das richtig und nicht das Andere?

(Ebd.)

Dass in den Konzepten Globalen Lernens Lösungsansätze, oder zumindest Strategien angeboten werden, aus vorhandenen Informationen zu selektieren und mit dem Wissen umzugehen (indem z. B. die Selektion von Informationen nachvollziehbar gemacht wird und andere Möglichkeiten nicht prinzipiell ausgeschlossen werden, wie Lang-Wojtasik beschreibt, s. Kapitel 2.3), könnte die Unsicherheit verringern und HortpädagogInnen wie Kindern dabei helfen, den Umgang mit dem Überfluss an Informationen zu lernen.

Außer jener Kompetenz, Umgang mit Informationen zu lernen, bestehen in städtischen Horten folgende Möglichkeiten, die Anschlüsse an die Weltgesellschaft in Gegenwart und Zukunft und damit Globales Lernen der Kinder zu fördern: die Kinder üben besonders, miteinander umzugehen: „Durch das Kennenlernen anderer Kulturen trainieren sie im täglichen Zusammenleben, Rücksicht zu nehmen und Vereinbarungen auszuhandeln.“ (Wien.at o. J. h). Wie dies in der Praxis aussieht, beschreibt die befragte Kindergarten- und Hortpädagogin:

Bei den Kompetenzen würde ich sagen steht in erster Linie einmal die soziale Kompetenz, gerade weil sie ja einen langen Zeitraum einfach in einem sozialen Gefüge leben, wo ich mir denke, da können sie ganz viel mitnehmen. Fähigkeiten, Fertigkeiten, da haben sie alle Möglichkeiten, sie müssen es nur nützen. Die Frage ist, wie viele Kinder brauchen einen Impuls, und welche nehmen sich einfach, was sie brauchen, oder fordern ein, was sie brauchen. Und das ist etwas, was nur auf Grund von Beobachtungen und Reflexionen passieren kann. [...] Wahrscheinlich muss ich halt auch bei vielen Dingen Impulse setzen, sonst würden sie vielleicht ewig das Gleiche tun.

(I1)

Auch persönliche Kompetenzen sollen gefördert werden, wo Globales Lernen stattfinden soll, denn sich selbst kennen zu lernen und verschiedene Fähigkeiten auszuprobieren bietet eine Grundlage, um Anschlüsse an die Weltgesellschaft zu finden, die wiederum ermöglichen können, in Einklang mit der eigenen Persönlichkeit auch unter veränderlichen Bedingungen ein zufriedenes Leben zu führen. Einen wichtigen Beitrag dazu leistet die Tatsache, dass Kinder im Hort ihre Freizeit selbst gestalten können – miteinander, aber auch zurückgezogen für sich, auch dazu will der Hort Raum und Gelegenheit bieten (vgl. Wien.at o. J. h). Wie solche Gelegenheiten in der Praxis geschaffen werden können, erklärt die Kindergarten- und Hortpädagogin:

Das hängt immer mit der Erzieherpersönlichkeit zusammen. Ich wäre so ein Mensch, ich würde das zulassen, weil ich sehr oft beobachtet habe, wenn Kinder nicht mitfeiern oder mitsingen wollen, dann sitzen sie halt [...] und reden sehr wohl mit, nur sie halten die Menge nicht aus. Es ist halt immer schwierig mit diesem individuellen Fördern und Aushalten, weil das viele anders sehen. Aber ich würde das durchaus begrüßen [...] weil auch die Schule einem ziemlich starren Konzept unterlegen ist, und gerade dann wäre es wichtig, dass sie diesen Raum für sich haben.

(I1)

Es scheint im alltäglichen Geschehen durchaus Diskrepanzen zu geben zwischen der Freizeit, wie ein Kind sie verbringen will, und jener gelenkten Zeit, die eine Hortpädagogin/ ein Hortpädagoge mit den Kindern gestaltet. In solchen Fällen können die Möglichkeiten für Globales Lernen wie Kinder es sich vorstellen, eingeschränkt werden – oder können gerade durch das offene, und verständnisvolle Agieren der Hortpädagogin/des Hortpädagogen unterstützt und gefördert werden.

Im Laufe dieser Beschreibungen der Situation an städtischen Horten sind verschiedene Kompetenzen angesprochen worden: einerseits die methodische Vielfalt in pädagogischer

Hinsicht, die in Horten umgesetzt wird und damit Platz für andere Ideen und Möglichkeiten bietet, wie auch das Globale Lernen eine sein könnte. Weiters jene Kompetenzen mit Informationen und einem Überfluss an Informationen, der durch moderne Medien entstehen kann, umzugehen, was auch das effektive Nutzen dieser Medien als Kompetenz mit einschließt. Schließlich die sozialen und persönlichen Kompetenzen, die jeder junge Mensch in städtischen Horten ausbilden, fördern und stärken könnte, was von unterschiedlichen Faktoren wie den anderen Mitmenschen im Hort oder der eigenen Motivation abhängt. Die befragte Kindergarten- und Hortpädagogin macht darauf aufmerksam, dass alle diese Kompetenzen auch einen Bezug zum Globalen aufweisen können:

Also es gibt auch BetreuerInnen, die aus einem anderen Land kommen, die einfach Dinge initiieren, die sie aus ihrer Heimat kennen, egal ob es jetzt um Kochen geht oder ob man sich Google Earth anschaut, und die einmal Welt so betrachtet, oder visualisiert, wie man es sonst nicht tut. Ich kenne es auch von meinem eigenen Kind [das eine Form der schulischen Tagesbetreuung besucht, Anm. d. Verf.] wo es schon in der Klasse oder vom System her Berührungspunkte gibt, wo solche Dinge einfließen. Wo ich sehe, da fragt er dann nach, interessiert sich. Halt auf dieser kindlichen Ebene wird ein bisschen erforscht, das gibt es schon.
(Ebd.)

Zusammenfassend können die eben genannten Kompetenzen im Hinblick auf Globales Lernen Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, sozialen sowie persönlichen Kompetenzen (s. Kapitel 2.2) zugeordnet werden. Auch wenn diese Kompetenzen nicht per se globale Dimensionen bewältigen, sie stehen für grundlegende Fähigkeiten, die eine globale Komponente einbeziehen können und so Zusammenhänge verständlich machen und Reflexion und Empathie fördern können. Bezogen auf die Kompetenzen, die Globales Lernen stärken will, bieten sich in städtischen Horten also etliche Möglichkeiten, die jederzeit genutzt werden könnten.

5.3.3 Das Umfeld der städtischen Horte

Das Umfeld, also jene Stellen und Institutionen, Personen und Gruppen, die mit städtischen Horten in irgendeiner Art und Weise zu tun haben, können Globales Lernen günstig beeinflussen. Welche das sind, in welcher Beziehung sie zum Hort stehen, und was das für das Globale Lernen bedeuten könnte, wird im folgenden Abschnitt behandelt.

Im unmittelbaren Umfeld des Hortes befinden sich zunächst die Eltern. Im Internet wird beschrieben, dass gemeinsam zwischen Eltern und Horten abgeklärte Ziele Orientierung und Hilfestellung für alle Beteiligten bieten, also der Hort eine, aber nicht die einzige Instanz für Kinder und ihre Erziehung ist (vgl. Wien.at o. J. h). (Ob Kinder nicht genauso in diese Abklärung der Ziele einbezogen werden könnten, wird nicht angesprochen, vgl. ebd.) Wenn Eltern in das Geschehen im Hort miteinbezogen werden, könnte das auch eine Öffnung des Hortes für Ideen, Beiträge und Wünsche der Eltern bedeuten, umgekehrt selbstverständlich

auch eine Herausforderung für Eltern, auch dann an der Erziehung ihrer Kinder teilzuhaben, wenn sie am Nachmittag nicht unmittelbar vor Ort sind. Auf diese Weise könnten auch von Eltern Inhalte, Ziele oder Methoden Globalen Lernens, die im Alltag im Hort angewendet werden könnten, vorgeschlagen werden.

Erwartungen, die von Eltern an die städtischen Horte gerichtet werden, stellen sich in der Praxis allerdings sehr unterschiedlich dar:

Bei uns ist es sicherlich so, dass die Erwartungshaltung nur dahingehend ist, dass die Aufgaben korrekt erledigt sind und das Kind etwas zu Essen und zu Trinken bekommt und ein bisschen spielen kann. Ich glaube aber sehr wohl, dass es in anderen Bezirken und anderen Standorten einen ganz anderen Zugang zu dieser Art der Betreuung gibt. Dass da sehr wohl wesentlich mehr eingefordert wird und hinterfragt wird: was wird gearbeitet, warum wird da so gearbeitet und was wird noch getan außer Aufgaben erledigt?

(I1)

Es ist also nicht ausgeschlossen, dass auch Eltern oder andere im Hort einbezogene Personen durch Hinterfragen Einfluss auf das pädagogische Geschehen nehmen – und damit beispielsweise Globales Lernen einfordern.

Auf der Internetseite über städtische Horte wird bemerkt, dass die Schule eine wichtige Rolle im Leben der Kinder und im Hortgeschehen spiele, daher würden die HortpädagogInnen einen Informationsaustausch mit LehrerInnen der jeweiligen Kinder pflegen (vgl. Wien.at o. J. h). Diese Information alleine lässt noch keine Schlüsse auf eine Zusammenarbeit unter gleichberechtigten Partnern – nämlich der städtischen Horte und der Schule – zu, die Globales Lernen ermöglichen könnte. Ob auf dieser Ebene Möglichkeiten eines Austausches bestehen, oder Globales Lernen, das eventuell in der Schule stattfindet, im Hort weiter ausgeführt werden könnte, bzw. auch umgekehrt vom Hort in die Schule getragen werden könnte, konnte auf der Datengrundlage dieser Arbeit nicht weiter erforscht werden.

Die befragte Kindergarten- und Hortpädagogin gibt an, dass es keine weiteren Kooperationen mit anderen Hortgruppen oder anderen Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung oder sonst einer außerschulischen Einrichtung gäbe, sie weist aber darauf hin, dass das von der Person und dem Engagement der Hortpädagogin/des Hortpädagogen abhängig sei, und daher nicht generell auszuschließen (vgl. I1). Allerdings würden andere Nachmittagsbetreuungseinrichtungen die Organisation des Hortes indirekt beeinflussen, wenn z. B. mehrere Schulen in der Umgebung, deren Kinder jetzt in den Hort kommen, schulische Tagesbetreuung anbieten würden, und die Kinder dorthin gehen würden, müsste auf den verringerten Bedarf reagiert werden: Gruppen könnten verkleinert oder in Familiengruppen (mit Kindern zwischen 3 und 10 Jahren, Anm. d. Verf.) umgewandelt werden (vgl. ebd.). Diese Situation bedeutet für den Fall, dass Globales Lernen an städtischen Horten umgesetzt werden sollte, dass Veränderungen im Umfeld auch zu organisatorischer Umstrukturierung unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten führen könnte, die längerfristige pädagogische Arbeit beeinträchtigen könnte.

Als Trägerorganisation der städtischen Horte könnte die MA 10 Finanzierung und Planung in den Standorten beeinflussen – und somit als maßgeblicher Faktor auf die Rahmenbedingungen für Globales Lernen einwirken. In diesen Belangen sollen die Einschätzungen der befragten Kindergarten- und Hortpädagogin Eingang finden.

Da die inhaltliche Planung der Freizeitgestaltung der Hortpädagogin obliegt, und darauf kein Einfluss von Seiten der Trägerorganisation genommen wird (vgl. I1), steht es jeder Hortpädagogin/jedem Hortpädagogen offen, auch Themen des Globalen Lernens einzubeziehen:

Die Jahresplanung gibt einen sehr großen Überblick über meinen persönlichen Schwerpunkt, der sich danach richtet, ob ich die Kinder kenne, ob ich die Gruppe schon geführt habe, wo ich ableiten kann, was brauchen sie jetzt, oder was ist jetzt einfach wichtig. Sie ist auch gegliedert in meinen persönlichen Schwerpunkt, und Dinge wie die räumliche Dimension, die zeitliche Dimension, da gibt es ganz vieles, was wir einbringen. Und dann gibt es die speziellen Planungsabschnitte, wo wir sehr geprägt sind durch den Jahreslauf, also diese Traditionen die einfach da sind, Laternenfest usw. [...] Die inhaltlichen Schwerpunkte setzt sich jede Kollegin selber. Das können z. B. die vier Elemente sein, das kann Experimentieren sein, [...] musikalische Erziehung, Dinge die einem selber wichtig sind. Es ist wichtig, dass man sich gut identifizieren kann. Und zweitens schaut man schon – ich werde mich mit einer extrem bewegungsfreudigen Gruppe nicht unbedingt in die Stille begeben, sondern ich werde eher schauen, wie oft ich den Turnsaal nützen kann, in diese Richtung arbeiten. Nicht mein Interesse überstülpen, das darf man nicht. Wichtig ist halt, dass man einen Mittelweg findet, wo man sich selber einbringen kann, wo man viele Kinder vielleicht auch für Dinge interessiert. (Ebd.)

Über die MA 10 als Dachorganisation ist auch die finanzielle Situation geregelt. Ob hier ein Spielraum gegeben ist, der Projekte des Globalen Lernens unterstützen könnte, ist nicht pauschal zu beurteilen. Die Kindergarten- und Hortpädagogin beschreibt:

Im Hort bezahlen Eltern den normalen Besuchsbeitrag und das Essen. Und dabei gibt es schon soziale Staffelungen. [...] Bei uns hat dann nicht jeder sein Gruppengeld, das er wahllos ausgeben kann, sondern wir haben einen großen Raum mit Material und wir haben eine Spielothek, jeder äußert Wünsche, wenn er etwas braucht um ein Thema zu verwirklichen, die Dinge kriegt er dann auch, nachdem hinterfragt wurde, ob das sinnvoll ist. Materialien wie Farben, Papier sind immer da. Die werden immer für alle besorgt. Alles was darüber hinausgeht, also wenn ich ein besonderes Spiel oder ein Buch haben will, wird das mitgeteilt und besorgt. Aber es darf eben nicht wahllos irgendwas gekauft werden, da greift dann die Leitung ein. Aber eigentlich geht das, wir sind ja alle gut ausgebildet. [...] Sonst kann man sich Geld erarbeiten z. B. durch Buchausstellungen, wo man dann einen Teil des Erlöses kriegt, oder durch Flohmarkt, Sommerfeste, also Dinge, die man selber initiiert, wo man sagt, da hat man dann quasi einen Spendeneingang, wo man sich etwas leisten kann. (Ebd.)

Es bestehen also auch Möglichkeiten, durch Eigeninitiative einen Spielraum zu schaffen, um außerordentliche Projekte einzubeziehen, ein solches könnte Globales Lernen in die Praxis umsetzen. Je nach Aufwand, Interesse und Lernzielen ist es also vorstellbar, auch länger andauernde, aufwändigere und intensivere Projekte Globalen Lernens zu bearbeiten.

Demnach sind die Eltern jene Akteure im Umfeld der städtischen Horte, die am ehesten zur Bildungsarbeit beitragen, es besteht ein regelmäßiger Austausch zwischen Eltern und PädagogInnen, der auch die pädagogische Arbeit bzw. Anregungen dafür zum Thema hat – wo

also Globales Lernen von beiden Seiten eingebracht werden könnte. Die Zusammenarbeit mit Schulen, der MA 10 als Trägerin der städtischen Horte erfolgt auf einer organisations-technischen Basis, die vorhandenen Kontakte könnten im Sinn des Globalen Lernens auch für Kooperationen auf inhaltlicher Ebene, wie es ein gemeinsames Projekt erfordern würde, ausgebaut werden.

5.3.4 Zusammenfassung

Auf Basis des Interviews sowie der allgemeinen, öffentlichen Information auf Wien.at werden die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Globales Lernen in städtischen Horten wie folgt zusammengefasst und auf die fünf Ausgangsthesen bezogen:

In den städtischen Horten sind die Rahmenbedingungen für das Einbinden Globalen Lernens günstig, weil unterschiedliche pädagogische Konzepte zugelassen sind und auch eingebracht werden. Auch die Kinder können ihren Interessen und Vorstellungen ihrer Freizeitgestaltung im Hort nachgehen, es bestehen Möglichkeiten, sich selbstständig oder gelenkt, allein oder in Gruppen in verschiedenen Räumlichkeiten mit unterschiedlichen Themen zu beschäftigen.

Die Aus- und Weiterbildung für HortpädagogInnen enthält laut der interviewten Kindergarten- und Hortpädagogin keine Hinweise auf Globales Lernen, zumindest nicht unter diesem Titel. Dass allerdings Interesse daran bestehen würde, ist nicht ausgeschlossen, es müsste also in erster Linie Information über das Konzept an die HortpädagogInnen gelangen, um einen Einsatz und eine weitere Verbreitung des Konzepts zu ermöglichen.

Der Zugang zu Informationen aller Art, um Globales Lernen zu betreiben, ist am Nachmittag durch unterschiedliche Medien im Hort sowie Ausflüge z. B. in Museen, Bibliotheken oder andere Einrichtungen gewährleistet.

Im Hort können besonders soziale und persönliche Kompetenzen gefördert werden, erstes liegt im Erleben des Gefüges einer Gruppe begründet, zweites in der Freizeitgestaltung, die jedes Kind für sich – mit anderen oder auch alleine – betreiben kann. In diesen Kompetenzen spiegeln sich auch globale Dimensionen, wenn etwa Kinder unterschiedlicher Nationen in einer Gruppe aufeinander treffen und unterschiedliche Sprachen oder kulturelle Auffassungen zur Diskussion stehen. Das aktive Einbeziehen der „Anderen“ kann Offenheit und Empathie fördern, und das auch über den Nachmittag hinaus, wenn etwa Eltern in das Geschehen einbezogen sind. Die Aufmerksamkeit für und Reflexion unterschiedlicher Zusammenhänge in der (Welt-) Gesellschaft kann so gefördert werden.

Die Zusammenarbeit mit Akteuren im Umfeld des Hortes betrifft unter anderem die Eltern der Kinder und ihre Schule. Beide Akteure werden als wichtiger Bestandteil des täglichen Geschehens im Hort beschrieben. Das allein sagt nichts über die Qualität eventueller Kooperationen aus, allerdings kann die Kommunikation zwischen den betreffenden Personen als Grundlage für eine gute Zusammenarbeit genutzt werden.

Die Trägerorganisation MA 10 nimmt keinen direkten Einfluss auf inhaltliche Arbeit in den Horten, es liegt im Ermessen der HortpädagogInnen an den jeweiligen Standorten die bevorzugten pädagogische Konzepte einzubringen und für qualitativ hochwertige Bildungsarbeit auf dieser Ebene zu sorgen.

Mit anderen außerschulischen Einrichtungen zu kooperieren, könnte dem Globalen Lernen zuträglich sein, denn Impulse von außen und Einblicke in andere Lebenswelten bieten großes und facettenreiches Potenzial für Globales Lernen. Die befragte Kindergarten- und Hortpädagogin führt zwar keine solchen Kooperationen durch, die Rahmenbedingungen schließen das umgekehrt aber auch nicht aus.

Diesen Angaben entsprechend kann resümiert werden, dass die Rahmenbedingungen in den städtischen Horten auf Ebene der Organisation und Konzeption, sowie in Belangen der praktischen Durchführbarkeit für Globales Lernen günstig sind. Das Umfeld könnte miteinbezogen werden, um das Globale Lernen offener und facettenreicher zu gestalten.

5.4 Globales Lernen in privaten Horten bzw. Kindergruppen

Wie im dritten Kapitel angesprochen wurde, existiert in Wien eine Vielzahl privat geführter Kindergruppen oder -horte, die Nachmittagsbetreuung für Schulkinder zwischen 6 und 14 Jahren anbieten. Jede dieser Einrichtungen kann mittels selbst gewählter Organisationsform bestimmte Elemente pädagogischer Arbeit betonen. Das könnte auch besonderes Potenzial für Globales Lernen bieten – dem auf den Grund zu gehen, ist Aufgabe dieses Kapitels.

Anders als bei öffentlichen Formen der Nachmittagsbetreuung, wie z. B. schulischer Tagesbetreuung, gestalten die privaten Kindergruppen bzw. ihre Dach- oder Trägerverbände die Rahmenbedingungen der Betreuung selbst, sie entscheiden über die Gruppengröße oder den Einsatz von pädagogischen Konzepten. Um Beispiele für diesen individuellen Umgang mit der Aufgabe der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder zu beschreiben und möglichst unterschiedliche Chancen für Globales Lernen aufzuzeigen, werden drei Interviews mit BetreuerInnen in solchen privat geführten Kindergruppen herangezogen. Ausgewählt wurden Einrichtungen, deren besondere Eigenschaften Potenzial für Globales Lernen vermuten lassen. Die Interviews wurden mit einer Betreuerin in einer elternverwalteten Kindergruppe (I8), einer Betreuerin in einem katholischen Hort (I9) und einer Betreuerin in einem bilingualen Hort durchgeführt (I10).

Die verschiedenen Voraussetzungen in den jeweiligen Einrichtungen und dementsprechende Angaben in den Interviews bieten Einblicke in ganz unterschiedliche Herangehensweisen an pädagogisches Arbeiten. Sie werden ausdrücklich nicht beurteilt oder gereiht, sondern ermöglichen es, einen Eindruck über die Vielfalt in Wiener Nachmittagsbetreuungsein-

richtungen zu erlangen und darüber hinaus die Möglichkeiten für Globales Lernen einzuschätzen.

In diesem Sinn ist der Abschnitt in drei Teile gegliedert: Nach der Einführung folgt ein Überblick über die pädagogischen Konzepte der angesprochenen Einrichtungen und die Aus- und Weiterbildungssituationen der BetreuerInnen im Bezug auf Globales Lernen. Ob der Alltag in privaten Kindergruppen Möglichkeiten für Globales Lernen bereithält, und ob entsprechende Kompetenzen geübt werden können, ist Thema des zweiten Teils. Drittens wird das Umfeld in die Überlegungen zu Globalem Lernen in privaten Kindergruppen einbezogen.

Schließlich werden Erkenntnisse der drei Themenbereiche zusammengefasst und auf die Ausgangsthesen (s. Kapitel 4.1) bezogen. So wird ein Überblick über das Potenzial für Globales Lernen in privaten Horten und Kindergruppen ermöglicht.

5.4.1 Bildungsarbeit in privaten Horten bzw. Kindergruppen

Ob Globales Lernen in privaten Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung stattfinden kann, hängt auch von der pädagogischen Ausrichtung solcher Horte bzw. Kindergruppen ab: eine Offenheit gegenüber pädagogischen Konzepten könnte auch Möglichkeiten bieten, Globales Lernen einzubeziehen.

Die drei befragten Betreuerinnen beschreiben die pädagogische Arbeit in ihren Kindergruppen folgendermaßen:

Die Betreuerin der elternverwalteten Kindergruppe weist auf das Manifest des Bundesdachverbandes Österreichischer Elterninitiativen hin (vgl. I8), wo die Charakteristika ebensolcher Kindergruppen veröffentlicht wurden: „Jede einzelne Gruppe hat ein pädagogisches Konzept, welches sich von den bisher üblichen pädagogischen Sichtweisen dadurch abhebt, dass es nicht über das Kind verfügen will, sondern dem Kind die Möglichkeit bietet, sich selbstbestimmt weiterzuentwickeln, sich zu erweitern.“ (BÖE 2007:4)

Die Betreuerin beschreibt, wie dieses Vorhaben in die Praxis umgesetzt wird:

Es entwickelt dann jeder sein eigenes Konzept. [...] Es wird von Eltern und Betreuern gemeinsam getragen. Deshalb gibt es in den Kindergruppen auch jeden Monat einen Elternabend. [...] Was wollen wir, und was wollen wir für unsere Kinder? Das wird dann von Eltern und Betreuern gemeinsam überlegt und diskutiert.

(I8)

Für die Kinder in ihrer Gruppe bedeute das konkret:

Also da ist viel Platz für freies Spiel. Es wird natürlich etwas angeboten, aber es ist kein Zwang, da irgendwie mitzumachen, als müssten alle irgendetwas basteln. [...] Es ist sicher ein Bildungsort, weil du ganz andere Möglichkeiten für Individualförderung hast. Du kannst auf die Interessen ganz anders eingehen.

(Ebd.)

Die Betreuerin beschreibt die Ausgangslage in ihrer Kindergruppe sehr offen, die Eltern werden in die pädagogische Konzeption einbezogen, die Kinder sind allerdings schließlich

diejenigen, die individuell über die Gestaltung ihrer Zeit entscheiden. Globales Lernen könnte also von Eltern oder BetreuerInnen eingebracht werden, letztlich würden die Kinder selbst entscheiden, ob und in welcher Intensität sie sich mit Themen der Globalisierung beschäftigen wollen. In dieser Hinsicht sind entscheidende Grundbedingungen für Globales Lernen erfüllt.

Ob die BetreuerInnen elternverwalteter Kindergruppen während ihrer Aus- und Weiterbildungen mit Globalem Lernen in Berührung kommen und es dementsprechend einbringen könnten, soll an dieser Stelle kurz überlegt werden, da erfolgreiches Globales Lernen in der Praxis die Kenntnis über Konzepte und Methoden voraussetzt. Die befragte Betreuerin hat eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik besucht, und zusätzlich die Ausbildung zur Kindergruppenbetreuerin absolviert (vgl. ebd.). Weiterbildungen sind in einem Ausmaß von 20 Stunden pro Jahr verpflichtend, diese können entweder beim Dachverband für elternverwaltete Kindergruppen oder auch in anderen Bildungsanstalten – je nach Interessen und Neigungen – absolviert werden (vgl. ebd.). In dieser Hinsicht steht es jeder Kindergruppenbetreuerin/jedem -betreuer frei, sich auch für die bestehenden Lehrgänge Globalen Lernens anzumelden.

Ob die Ausbildung für KindergruppenbetreuerInnen Globales Lernen einbezieht, konnte im Interview nicht herausgefunden werden. Die Betreuerin, auf Globales Lernen in ihrer Aus- oder Weiterbildung angesprochen, gibt an:

So konkret nicht. Nicht in diesem Sinn. Natürlich sind immer wieder Sachen dabei, die in diese Richtung gehen, aber ich schätze, sie sind nicht so bewusst.
(Ebd.)

Der Begriff Globales Lernen ist in den Bildungskonzepten für BetreuerInnen demnach nicht geläufig – im Gegensatz zu den damit assoziierten Themenbereichen. Dieser Umstand könnte durch Initiativen jener Stellen verändert werden, die im Aus- und Weiterbildungsbereich für MultiplikatorInnen Globalen Lernens tätig sind.

Die pädagogische Arbeit im katholischen Hort ist einerseits von der Religion, aber auch von pädagogischen Konzepten bestimmt, wie die Hortpädagogin beschreibt:

Wir sind ein christliches Haus, da zählen einmal christliche Werte, die wir den Kindern vermitteln, das fällt auf, weil wir z. B. ein Tischgebet machen, das wissen auch die Eltern. Die Kinder, die nicht katholisch oder andersgläubig sind, müssen nicht mitmachen, aber dürfen z. B. das Gebet nicht stören. Wir haben so Dinge wie Nikolaus und Erntedankfest, auch mit diesem religiösen Hintergrund. Wir gehen auch eventuell in einen Kinderkreuzweg, alles mit Maß und Ziel, aber wir beten nicht stundenlang. Das ist die eine Seite, die zweite Seite ist die ganze Palette einer Pädagogin. Ich meine Umwelterziehung, soziale Erziehung, Bewegungserziehung, Spracherziehung, das versuchen wir alles irgendwie einfließen zu lassen. Es gibt halt dann so Projekte, dass man die Kinder dann ein paar Wochen – ihnen etwas bewusster macht. [...] Was mich schon sehr fasziniert, ist Montessori. Das haben wir in meiner Ausbildung nur kurz gestreift, und meine Kinder waren dann in dieser Montessoriklasse und ich war einfach fasziniert von dem, [...] und ich habe auf Grund dessen die Montessori-Ausbildung noch gemacht. Also das beeinflusst mich sicher. [...] Was mich sicher auch beeinflusst, ist, dass ich vier Jahre selber im Sportgymnasium war und wahrscheinlich auch deswegen so aktiv bin. [...] Persönlichkeiten sonst noch – sicher prägt einen, wo man vorher

war, und auch unser Team hier, aber in meinem beruflichen Werdegang hat sicher die Maria Montessori am meisten bewegt, oder die Richtung gelenkt. Einfach dieses nicht immer perfekt sein müssen und immer den Kindern sofort helfen, sondern einfach die Kinder werden lassen.
(19)

Diese Horterzieherin ist sich der Einflüsse auf ihre pädagogische Arbeit durchaus bewusst, auch wenn sie kein bestimmtes Konzept streng verfolgt, so hat sie durch die Religion, die Pädagogik der Maria Montessori, ihre KollegInnen und ihre eigenen Erfahrungen ein eigenes, vielseitiges Konzept zur Verfügung. Das Globale Lernen könnte darin Platz finden, wenn Themen der Globalisierung angesprochen oder bearbeitet werden, die über die Umwelterziehung, die soziale Erziehung, auch die Bewegungserziehung oder Projekte jeder Art, die der Bewusstseinsbildung dienen, durchgeführt werden. Welche Themen konkret im Hort zur Sprache kommen, und wie die Rahmenbedingungen für Globales Lernen aussehen, wird im nächsten Abschnitt 5.4.2 untersucht.

Zunächst folgt ein Einblick in die Bildungssituation der Horterzieherin, um herauszufinden, welchen Zugang sie selbst zu Konzepten des Globalen Lernens finden könnte:

Es gibt von der Nikolausstiftung [Träger der katholischen Kindertagesheime in Wien, Anm. d. Verf.] Fortbildungsangebote, und wir sollen schon drei, vier im Jahr machen. [...] Wir können da aus einem Heft wählen, [...] manche sind allgemein, manche speziell für Kindergärtnerinnen, manche speziell für Hortnerinnen, und da sucht man sich einfach selber etwas aus. Und das Programm wird jedes Jahr geändert. Also es gibt da keine Vorschriften, theoretisch kann es schon sein, dass die Leiterin sagt, also unsere ist da eher sehr offen, aber: „Ja, das müssen Sie jetzt machen.“ [...] Aber grundsätzlich suchen wir uns das selber aus. Da gibt es auch diese Kindergartenzeitschriften. Ich war auch schon bei einem Kindergartenreferat in Niederösterreich zur Fortbildung, weil mir das dort zugesagt hat. Da gibt es einfach alles, über Singen, religiöse Erziehung, Bewegung, Sprache...
(Ebd.)

Was die Auswahl der Fortbildungen betrifft, fügt sie noch hinzu:

Der Vorteil der Fortbildungen bei der Stiftung ist, dass sie halt sehr kostengünstig sind, teilweise gratis.
(Ebd.)

Die Fortbildungssituation kann also als offen und vielseitig beschrieben werden. Die Hortpädagogin wählt selbst aus einem bestehenden Angebot, kann dieses aber bei Bedarf auch erweitern und andere Stellen konsultieren bzw. Angebote außer jenen ihres Arbeitgebers in Anspruch nehmen. Auf diese Weise könnten auch Seminare oder Ausbildungsblöcke über Globales Lernen einbezogen werden. Inwiefern Globales Lernen in Bildungskonzepten der angesprochenen Nikolausstiftung sowie anderen Aus- und Weiterbildungsangeboten für Kindergarten- und HortpädagogInnen eingebunden und so im internen Bildungsangebot verankert werden könnte, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter erforscht werden.

Wie die Voraussetzungen für Globales Lernen in einem bilingualen Hort in Wien stehen, und wie die BetreuerInnen mit Globalem Lernen in Kontakt kommen könnten, wird als drittes Beispiel für privat geführte Kindergruppen und deren Möglichkeiten für Globales Lernen beschrieben.

Die Betreuerin beschreibt den Bildungsauftrag im bilingualen Hort als Ergänzung zur schulischen Bildung, wo oft Zeit fehle, die im Hort eingebracht werden könne (vgl. 110). Die Arbeit mit Material, auch Montessori-Materialien, würde vieles anschaulich gestalten, und den Kindern helfen, bestimmte Lösungen zu finden, wie bei Aufgaben über Gewichte, für die eine alte Waage genützt werden könne, oder Alltagsgegenstände mit bestimmtem Gewicht gesucht würden (vgl. ebd.). Eine bestimmte, durchgehend anleitende Pädagogik würde im bilingualen Hort nicht angewendet, beschreibt sie (vgl. ebd.). Die pädagogische Praxis wäre einerseits von den Kindern und ihren Vorlieben abhängig, aber auch von der individuellen Umsetzung der BetreuerInnen (vgl. ebd.). Anregungen für Globales Lernen im bilingualen Hort könnten demnach von der Schule, den Kindern oder den BetreuerInnen eingebracht werden.

Ähnlich wird auch die Situation mit Aus- und Weiterbildungen beschrieben: die BetreuerInnen wählen selbst Kurse aus, allerdings gäbe es Vorschriften durch die Stadt Wien: wenn neue Gesetze oder Bildungspläne erlassen würden, müssten Bildungseinheiten darüber besucht werden (vgl. ebd.). Eine gleiche Grundlage wäre so für alle gewährleistet, die Umsetzung in Details liege wiederum an jeder Betreuerin/jedem Betreuer einzeln (vgl. ebd.). Aufbauend auf eine gemeinsame Wissensbasis können die BetreuerInnen demnach ihren weiteren Bildungsweg individuell gestalten – in diesem Bereich könnten auch Weiterbildungen Globalen Lernens einbezogen werden.

Wenngleich sich demnach die pädagogischen Konzepte der drei Einrichtungen deutlich unterscheiden, die Festlegung solcher Schwerpunkte wird als individueller Prozess beschrieben, der als solcher auch einzelnen BetreuerInnen ermöglicht, Globales Lernen in ihren Gruppen einzubringen.

Die Bildungsmöglichkeiten der BetreuerInnen werden ebenso als individuell gestaltbar beschrieben, sie können so im Rahmen der verpflichtenden Weiterbildungen Grundlagen Globalen Lernens kennen lernen.

Die pädagogischen Konzeptionen der angeführten privaten Nachmittagsbetreuungseinrichtungen bieten also offene Rahmenbedingungen, sodass Globales Lernen mit einbezogen werden könnte.

5.4.2 Der Alltag in privaten Horten bzw. Kindergruppen

Die Informationen der drei befragten BetreuerInnen über den Alltag in ihren Hort- bzw. Kindergruppen werden an dieser Stelle auf Möglichkeiten für Globales Lernen untersucht. Im Fokus stehen die Zugänge der Kinder zu Themen der Globalisierung, die Räume und Ressourcen, die für Globales Lernen am Nachmittag bereit stehen, und die Kompetenzen, die im Sinn des Globalen Lernens geübt werden können.

Zuerst wird der Frage nachgegangen, ob Globalisierung in der Nachmittagsbetreuung thematisiert wird, d. h. Zusammenhänge bestehen und auch erkannt werden, die Globales Lernen erst sinnvoll machen, weil es konkrete Anchlüsse an die Lebenswelt der Kinder aufweist.

Die Betreuerin der elternverwalteten Kindergruppe findet solche Bezugspunkte im Alltag ihrer Gruppe zu Globalisierungsprozessen:

Natürlich, es geht ja gar nicht anders. Allein wenn man eine Banane einkauft. Außer dem Essen – wir haben Internet, wir haben Universum-Zeitschriften. Wir haben jetzt einen Regenschirm gebastelt, das ist eigentlich auch nichts Typisches für uns hier. Radio, CDs, da ist natürlich auch etwas dabei, das solche Themen einbringt.

(18)

Sie beschreibt mehrere Punkte, an die Gespräche um Globalisierungsprozesse, aber auch konkrete Projekte Globalen Lernens anknüpfen könnten. Bestehende Projekte könnten durch Methoden Globalen Lernens möglicherweise erweitert oder vertieft werden.

Dass auch im katholischen Hort Produkte oder Prozesse der Globalisierung für Gesprächsstoff sorgen, und damit Bezugspunkte zu Globalem Lernen bestehen, beschreibt die Erzieherin folgendermaßen:

Wir versuchen im Haus erstens sehr viele Sachen aus Österreich zu nehmen, ich meine, sicher gibt es auch Bananen und Kiwi, aber die Dinge, die es in Österreich gibt, die kaufen wir von Österreich. Und was wir auch versuchen: nicht immer alles haben zu müssen. [...] Wir haben einen Kirschenbaum im Garten, aber wir kaufen nicht die Kirschen im Februar, nur weil es sie halt irgendwo gibt. [...] Und da ergeben sich immer wieder Gespräche. Zum Teil unter den Kindern, und das ist von Daheim sehr gefördert. [...] Ich habe sehr viele Eltern, die auf das sehr aufpassen. [...] Und dann gibt es schon auch die Projekte, die wir machen. Z. B: die Erde, Planeten, Umwelterziehung, Entstehung der Erde, da kommt viel von Montessori. [...] Wo wir mit den Kindern ein Jahr lang Planeten gebastelt haben, nach diesem Montessorisystem, und dann aber auch weil wir ein katholisches Haus sind, das mit der Schöpfungsgeschichte in Einklang gebracht haben.

(19)

Sowohl die Eltern als auch die Erzieherin bringen Themen ein, die sich mit bestimmten Globalisierungsprozessen auseinandersetzen. Die Kinder kommen so mit verschiedenen Sichtweisen und Umgangsformen – einerseits im Elternhaus, andererseits im Hort – in Berührung und diskutieren diese untereinander, aber auch mit der Erzieherin. Diese Situation könnte im Sinn des Globalen Lernens dazu genutzt werden, unterschiedliche Positionen und damit unterschiedliche Lebensentwürfe denkbar zu machen (s. Kapitel 2.3).

Im bilingualen Hort schließlich liegt eine Verbindung zum Globalen nahe: die Sprachen. Die Betreuerin beschreibt, dass Kinder aus 22 Ländern den Hort besuchen, und die Vielfalt der kulturellen Einflüsse und Sprachen den Alltag stark mitbestimmen (vgl. I10). Sie beschreibt, dass die Kinder nach einer Eingewöhnungsphase normal mit der „Multi-Kulti-Situation“ (ebd.) umgehen, jedes Kind lerne individuell, mit der Situation im Hort, aber auch den Regeln umzugehen (vgl. ebd.). Die Umgangssprachen im bilingualen Hort wären Englisch und Deutsch, grundsätzlich würde aber jede Muttersprache gefördert wird, die Kinder würden dafür auch

extra Kurse besuchen (vgl. ebd.). Auch würden Feste mit religiösen Hintergründen gefeiert, an denen alle Kinder teilnahmen, wenn sie auch unterschiedlichen Religionen angehörten (vgl. ebd.). Diese Ausgangssituation bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für Globales Lernen. Das tägliche Aufeinandertreffen von Kindern unterschiedlicher Herkunft und mindestens zwei verschiedenen Sprachen könnte die plurale Individualisierung nachvollziehbar und damit unterschiedliche Hintergründe und Lebensentwürfe denkbar machen (s. Kapitel 2.3).

Für Globales Lernen werden Raum und Ressourcen benötigt, die möglichst vielfältige Arbeitsmethoden und Zugänge erlauben. Wie die Situation in den privaten Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung dargestellt wird, und welche Möglichkeiten für Globales Lernen diese bereithält, wird im Folgenden beschrieben.

Die Betreuerin der elternverwaltete Kindergruppe beschreibt die räumliche Situation folgendermaßen:

Wir haben hier insgesamt mit der Küche vier Räume, also das ist der Koch- und Essbereich, dann einen Allzweckraum, dann das Aufgabenzimmer mit Computer und Büchern, und dann noch ein Spiel- und Bastelzimmer. Dann haben wir den Hof unten, und zwei Räume vom Dachverband, die können wir nutzen, und im Keller haben wir einen Riesenraum, da können wir im Winter runtergehen. Und dann haben wir diverse Parks rundherum. Dann die städtische Bücherei und was so in der Nähe wäre. [...] Dann gehen wir Eislaufen, da waren wir am Rathausplatz und im Stadtpark. Rein theoretisch haben wir alle Möglichkeiten, die in Wien sind.
(18)

Die räumlichen Gegebenheiten im Haus sind also durchaus vielfältig vorhanden und werden auch genutzt, auch außerhalb des Gebäudes sind der Kindergruppe kaum Wege zu weit oder sonst Grenzen gesetzt, um unterschiedliche Orte und Ressourcen in Wien zu nutzen. Die Vielfalt und Gestaltbarkeit der eigenen Räume, wie auch die Tatsache, dass Räume und Akteure außerhalb der Nachmittagsbetreuung einbezogen werden, bieten Gelegenheiten, um verschiedene Methoden bzw. Projekte Globalen Lernens in die Praxis umzusetzen.

Die katholische Hortgruppe verfügt über einen Turnsaal, einen Speiseraum, einen Aufenthaltsraum, ein Spiel- und Lernzimmer sowie einen Garten (vgl. 19). Im Gebäude befindet sich außerdem ein Kindergarten, mit dem nicht nur der Garten gemeinsam genutzt wird, sondern auch manchmal Projekte gestaltet werden (vgl. ebd.). Außerdem werden oft Parks in der Umgebung besucht, und Ausflüge unternommen (vgl. ebd.). Die räumliche Situation dieser Hortgruppe bietet also bereits im Haus Möglichkeiten für unterschiedliche Projekte Globalen Lernens. Dass auch Kinder anderer Altersstufen mit einbezogen werden können, bietet besonderes Potenzial, um soziale, aber auch persönliche Kompetenzen zu üben, wie noch beschrieben wird. Die Ausflüge in die Umgebung des Hortes können außerdem förderlich für Globales Lernen sein, wenn hier Komponenten der Globalisierung eingebracht werden können, die im Haus nicht nachvollziehbar wären.

Die Betreuerin im bilingualen Hort erklärt, dass die Kinder am Nachmittag die Horträume nutzen, sowohl um Schulaufgaben zu erledigen, aber auch um zu spielen oder zu basteln, außerdem stehe im Haus ein Turnraum zur Verfügung (vgl. I10). Einen Park in der Nähe besuchen sie bei Gelegenheit täglich, jeder Freitag sei zusätzlich ein Ausflugstag, an dem die Kinder z. B. ein Museum besuchen (vgl. ebd.). Auf diese Weise können verschiedene Räume für die pädagogische Arbeit genützt und gestaltet werden, die auch für Globales Lernen offen stehen. Die Ausflüge ermöglichen, auch Lernorte außerhalb des Hortes in Anspruch zu nehmen, so könnte die Vielfalt der Anknüpfungspunkte an Globales Lernen in der Stadt genützt werden.

Für die Freizeitgestaltung in der jeweiligen Gruppe sind außer den Räumen auch die Gestaltungsmöglichkeiten, Ressourcen und Möglichkeiten der Recherche relevant, um Möglichkeiten für Globales Lernen aufzuzeigen.

Die Planung der Nachmittage und der inhaltlichen Schwerpunkte beschreibt die Betreuerin der elternverwalteten Kindergruppe wie folgt:

Die grobe Planung machen wir Betreuer, aber die Kinder haben schon die Möglichkeit, mitzureden. Dann schauen wir, wie es sich ausgeht. Die inhaltlichen Schwerpunkte ergeben sich eigentlich immer situationsbedingt. Das kommt dann eher von den Kindern. Aber das ist auch nicht zwingend für alle. Wenn man merkt, etwas ist nur für ein Kind Thema, dann [...] zieht man sich halt mit dem einen Kind zurück. [...] Es ist dann eh meistens so eine Dynamik, dass die anderen sich auch interessieren, aber es ist nicht so, dass jeder da jetzt mitmachen müsste.

(I8)

Insbesondere durch die individuelle Freizeitgestaltung der Kinder könnte Globales Lernen in dieser Kindergruppe unterstützt werden, weil sie erlaubt, auf Themen der Globalisierung und die eigenen Bezüge einzugehen, auch wenn der Rest der Gruppe gerade anderweitig beschäftigt ist. Ein persönliches Globales Lernen kann hier ermöglicht werden, ebenso bestimmte Kompetenzen des Globalen Lernens zu fördern, die in diesem Abschnitt noch thematisiert werden.

Für die individuelle Freizeitgestaltung, aber auch gemeinsame Aktivitäten oder Projekte, können in der Kindergruppe folgende Ressourcen genützt werden:

Wir haben genug Informationen und Material zur Verfügung. Wir haben eigentlich ein Netzwerk aufgebaut, immer kennt irgendwer irgendwen. [...] Die Eltern selber schauen auch immer wieder, wenn sie irgendwelche Materialien übrig haben, dann fragen sie uns immer, ob wir es brauchen können und bringen es dann her. Auch Möbel und Einrichtung. Wenn wir irgendetwas brauchen, wird in erster Linie einmal nachgefragt, ob irgendwer irgendwo etwas hat, bevor man es kaufen geht.

(Ebd.)

Das funktionierende Netzwerk bietet diverse Möglichkeiten, günstig zu vielfältigem Material zu kommen, und hilft auch dabei, Dinge mehrfach zu nützen. Diese Quelle könnte einerseits Material für Globales Lernen einbringen; aber auch der Umgang mit Materialien selbst kann Thema Globalen Lernens werden, indem der Zusammenhang zu Globalisierungsprozessen und z. B. dem Verbrauch von Ressourcen hergestellt wird.

Welche Medien genutzt werden, um Informationen einzuholen, die dem Globalen Lernen als Grundlage dienen könnten, beschreibt die Betreuerin im folgenden Zitat:

Wir haben das Internet da, dann haben wir diverse Lexika und einen Atlas. Wir haben so viel, da verliert man teilweise den Überblick. Die Computerregelung ist, wenn sie etwas arbeiten, können sie jederzeit dazu, und auch das Internet nützen. [...]. Auf der anderen Seite ist Spielen auch ein Thema, und da dürfen sie pro Woche eine halbe Stunde spielen. Meistens spielen sie Spiele, die da sind, also so Strategiespiele, wo sie Städte bauen müssen. Die Spiele erhalten wir auch so über das Netzwerk. Es hat irgendwer ein Spiel zu Hause, das spannend ist, das haben sie dann irgendwann durchgespielt und [...] dann wird oft gefragt, ob wir es jetzt in der Gruppe haben wollen.
(Ebd.)

Auch in diesem Bereich funktioniert das Netzwerk für Ressourcen also gut, die Materialien werden als ausreichend für die pädagogische Arbeit angesehen, und die Medien können für das Lernen für die Schule genauso genutzt werden wie für die Freizeitinteressen der Kinder. Den Umgang mit jener Überzahl an Informationen, die durch die Medien zur Verfügung stehen, beschreibt die Betreuerin als selektiv, jeder Mensch verfolge seine Interessen und stoße dabei auf Neues, sodass eine Wechselwirkung entstehe, die wiederum durch Selektion fortgesetzt würde (vgl. ebd.). Damit spricht sie eine Kernaufgabe des Globalen Lernens an, nämlich die Problematik, wie aus einer Fülle von Informationen zu selektieren ist (s. Kapitel 2.3). Ihr Bewusstsein, dass nicht alle Informationen, die beispielsweise über das Internet zugänglich wären, auch weitergegeben oder verarbeitet werden können, sondern eine Selektion stattfindet, stellt eine wichtige Grundlage für einen sensibilisierten Umgang mit Themen der Globalisierung dar.

Die inhaltliche Arbeit im katholischen Hort wird einerseits von der Planung der Erzieherin geprägt, aber auch die Kinder können ihre Freizeit gestalten. Die Erzieherin erklärt, dass sie eine Langzeitplanung und eine Wochenplanung führe, die aber nicht strikt eingehalten würde, wenn die Kinder andere Ideen oder Vorschläge einbringen, auf die sie eingehen kann (vgl. 19). Dazu kommen Themen, die im Haus, also im Hort und im Kindergarten gemeinsam, gestaltet werden:

Wir versuchen im Haus gewisse Dinge im Jahr. Gesunde Ernährung, die Schöpfung, [...] Franz von Assisi, also eher die Tiere, und solche Dinge. [...] Das passiert im Kindergarten auf einer anderen Ebene, aber da versuchen wir im Haus doch eine Linie. Manche Feste machen wir gemeinsam.
(Ebd.)

Durch diese Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Altersgruppen könnten besonders soziale Kompetenzen trainiert werden, auf die in diesem Abschnitt noch näher eingegangen wird. Allerdings können die unterschiedlichen Altersgruppen allein in der Hortgruppe zu Herausforderungen die Planung betreffend führen:

Das ist eine Altersspanne, wo es gerade bei Kino und Theater sehr auseinanderklafft. Wenn ich einen Ausflug mache, dann trennen die Kinder sich dort in verschiedenen Spielen, da sucht sich jeder so seines. [...] Da kann ich ein Ziel wählen, und alle finden ihren Teil. [...] Im Museum finde ich das auch noch leichter. [...] Bei solchen Dingen, wo man zuschaut, ist das schwierig.

(Ebd.)

Die Erzieherin merkt auch an, dass die Aktivitäten der Schule sowie der Eltern oft bereits Kino-, Theater- oder Museumsbesuche mit den Kindern abdecken, die dann für sie und die Gruppe nicht mehr in Frage kommen (vgl. ebd.). Die Erzieherin spricht hier wichtige Bedingungen an, die für jede pädagogische Arbeit gelten – so auch für das Globale Lernen. Die Angebote müssen einerseits der Gruppe und ihren Ansprüchen gerecht werden, und sollten andererseits nicht von mehreren Akteuren in der Bildungslandschaft in gleicher Art und Weise angeboten werden, um unnötige Doppelgleisigkeiten und entsprechende Aufwände zu vermeiden.

Die Ausstattung mit Material und den Zugang zu Informationen für die pädagogische Arbeit am Nachmittag beschreibt die Erzieherin folgendermaßen:

Recherchen mache ich eher daheim, mit Internet und diesen Dingen. Bücher [...] haben wir sehr viele im Haus. Und Material ist [...] bis jetzt kein Thema. Ich kann gewisse Dinge einfach einkaufen, und alles was ein bisschen mehr ausmacht, spreche ich mit der Leiterin ab. [...] Also da geht es uns sehr gut. Wobei wir schon schauen, dass wir sparen. Wir schauen, wo wir die Sachen kaufen, [...] wir heben Papier auf und versuchen, es wiederzuverwerten. Also wir haben genug Material und können für meine Begriffe auch sehr viel kaufen.

(Ebd.)

Dass einerseits Ressourcen gespart werden, andererseits aber Möglichkeiten bestehen, in Material für die Nachmittagsbetreuung zu investieren, bietet gute Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Nachmittagsbetreuung, die auch Globales Lernen einbeziehen könnte. Außer den eben genannten Ressourcen spielen auch Medien eine wichtige Rolle für Globales Lernen, da sie als Informationsquellen eine schnelle, weit reichende Recherche ermöglichen können – wenn der Umgang damit erlernt und geübt werden kann. Die Erzieherin beschreibt die Situation in ihrer Gruppe folgendermaßen:

Wir haben Bücher, [...] die wechsele ich auch immer wieder aus. [...] In die Bücherei gehe ich nicht, weil die Schule das macht. Ich gehe dann schon einmal in die Bücherei mit ein paar Kindern, wenn wir ein Thema haben, dann schauen wir das an. [...] Medien – die Kinder arbeiten mit Kassettenrekordern, es gab auch schon Projekte, wo wir probiert haben, ein Buch zu machen. Solche Dinge schon. Was wir nicht haben im Hort ist ein Computer. Ich weiß, dass das immer mehr kommt, [...] aber ich denke mir, den Computer haben sie zu Hause, und auch in der Schule, wenn sie für Referate etwas brauchen. Und eigentlich ist es dann immer ein Kampf um den Computer, mir ist es wichtig, dass sie rausgehen, und dass sie wirklich miteinander spielen. Es sind sehr viele Einzelkinder, beim Computer sitzen, das können sie alleine daheim auch. [...] Und es hat wirklich jeder daheim einen Computer, ich finde es einfach nicht notwendig. Aber daheim mit den Eltern in den Park gehen, oder daheim 2000 Kaplasteine – das kann man nicht haben. [...] Und für die Kinder ist es vollkommen klar, die jammern nicht, sie wissen, wie das ist.

(Ebd.)

Im katholischen Hort liegt der Fokus der Medienarbeit demnach eindeutig bei Büchern. Für gezielte Recherche wird die Bücherei besucht, aber auch im Hort selbst sind Bücher vorhanden. Dass versucht wurde, ein eigenes Buch herzustellen, verrät die genaue Auseinandersetzung mit diesem Informationsträger. Dass im Hort kein Computer- oder Internetzugang zur Verfügung steht, könnte einerseits als Mangel angesehen werden – mit Hilfe des Internets können sehr schnell sehr viele Informationen aus aller Welt, die relevant für

Globales Lernen sein könnten, zugänglich gemacht werden, auch die Recherchemöglichkeiten im Internet könnten so geübt werden. Da einerseits der Computer von der Erzieherin eher als Spielgerät dargestellt wird, mit dem die Kinder außerdem zu Hause und in der Schule versorgt sind, ist ihre Entscheidung nachvollziehbar, andere Kompetenzen zu fördern, für die im Hort gute Bedingungen herrschen, als den Umgang mit diesem Medium. Dass Computer sowie Internetzugang zusätzlich zu den genannten Medien Möglichkeiten für Globales Lernen bieten, bzw. auch Spiele Globales Lernen fördern können, wenn eine Auseinandersetzung mit entsprechenden Inhalten erfolgt, könnte gerade in der Freizeit der SchülerInnen interessante Ansatzpunkte für Globales Lernen einbringen, weil hier eine Auseinandersetzung zusätzlich zu den Vorgaben der Schule und in der Gruppe – anders als zu Hause also – erfolgen könnte. Hier bestehen also mittels Medien Möglichkeiten, die durch Globales Lernen am Nachmittag erweitert werden könnten, wenn ein Zugang zu Computer und Internet unter bestimmten Regeln ermöglicht würde.

Die Gestaltung der Nachmittage wird im bilingualen Hort wird einerseits durch eine Planung der BetreuerInnen übernommen, diese treffen einander jede Woche, es werden auch gemeinsame Themen mit dem Kindergarten im Haus erarbeitet (vgl. I10). Zusätzlich können die Kinder jeden Nachmittag in einer Besprechung in der Gruppe alle ihre Anliegen vorbringen, insbesondere solche, die ihre Freizeitgestaltung am Nachmittag betreffen (vgl. ebd.). Viele Kinder gehen in bestimmte Kurse am Nachmittag, die BetreuerInnen unterstützen die Kinder dabei, rechtzeitig in ihre Sprach-, Sport- oder Musikurse zu gehen, die auch extern belegt werden können (vgl. ebd.). Die Entscheidung über den Besuch solcher Kurse, die nicht Teil der Nachmittagsbetreuung sind, liege bei den Eltern und den Kindern, (vgl. ebd.).

Diesen Angaben zu Folge könnte Globales Lernen entweder durch die BetreuerInnen und ihre Planung der Nachmittagsbetreuung eingebracht werden, aber auch von den Kindern eingefordert werden, wenn diese Fragen oder Gesprächsthemen in den Besprechungen einbringen, die zu einer Auseinandersetzung mit Themen der Globalisierung auffordern. Besonders dieses strukturierende Planungs- und Besprechungselement im Tagesablauf kann Vorteile für langfristiges Globales Lernen haben, da so der Überblick über Lernziele und Erfolge bewahrt werden kann bzw. Änderungen im Ablauf vorgenommen werden können.

Die Arbeit mit Material und Ressourcen beschreibt die befragte Betreuerin als zufriedenstellend, sie erklärt, dass sie durch den privaten Charakter der Einrichtung mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen gut zurechtkomme (vgl. ebd.). Zu Recherchezwecken stehe im Haus Internet zur Verfügung, das sowohl die BetreuerInnen als auch die Kinder nützen könnten (vgl. ebd.). Der Umgang mit Medien und Material allerdings obliege jeder Betreuerin/jedem Betreuer selbst, hier könnten durchaus individuelle Wege beschritten werden, der

Austausch unter KollegInnen sei gewährleistet und dadurch auch eine Ressource, nämlich die Erfahrung und das Wissen der anderen, genützt (vgl. ebd.). Dass nicht nur Medien, sondern auch die Kompetenzen und das Wissen der BetreuerInnen als Ressource angesehen werden, kann besonderes Potenzial für Globales Lernen bieten, wenn z. B. Erfahrungen mit Projekten oder Methoden weitergegeben werden.

Da sich die betreute Freizeit anbietet, um andere als nur Fachkompetenzen zu trainieren, wird in die Analyse einbezogen, welche Kompetenzen die befragten Betreuerinnen in ihren Gruppen fördern können, und wie diese mit Globalem Lernen in Zusammenhang stehen können.

Die Betreuerin der elternverwalteten Kindergruppe benennt folgende Möglichkeiten, am Nachmittag Kompetenzen zu üben:

Also grundsätzlich haben die Kinder hier die Möglichkeit, in sehr vielen Richtungen zu lernen. Weil einfach der Betreuerschlüssel bei uns so ist, dass du dich auch einmal mit einem Kind allein hinsetzen kannst [...]. Also das ist dann einfach möglich, dass sich einer von uns wirklich abstellt für den einen, und wirklich für einen Test oder eine Schularbeit lernt. [...] Sie kommen da auch sehr selbstständig mit Fragen. [...] Es ist sicher auch eine soziale Komponente dabei, dadurch, dass sie von 6 bis 14 [Jahren, Anm. d. Verf.] beieinander sind und eben die Kleinkinder auch sehen, weil sich das zu Mittag teilweise überschneidet, dadurch findet auch der Umgang mit Älteren und Jüngeren statt. Wir haben auch mehrere Geschwister hier, das ist manchmal nicht unproblematisch, [...] aber im Großen und Ganzen funktioniert das eigentlich gut. Man kann schon sagen, es ist wie eine Großfamilie, weil sich auch die Eltern besser kennen. [...] Dadurch, dass die Eltern hier kochen müssen oder Essen herbringen, das wir wärmen, [...] ist der Kontakt schon noch einmal ein ganz anderer, man trifft sich, man sieht sich. [...] Es wird da auf Wünsche Rücksicht genommen. Hat wie alles auch seine Nachteile, aber ich finde, es ist in erster Linie bereichernd.

(18)

Während einerseits die persönlichen Kompetenzen geübt werden können, weil die Individualität jedes Kindes unterstützt wird, bieten sich auf der anderen Seite mehrere Möglichkeiten, auch soziale Kompetenzen zu trainieren. Damit sind einerseits Kompetenzen für den Umgang mit gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern gemeint, der sich durch die Zusammensetzung der Gruppe im Alter zwischen 6 und 14 Jahren ergibt. Weiters treffen auch Kleinkinder und Eltern in der Gruppe aufeinander, so dass außer den BetreuerInnen auch andere Erwachsene täglichen Umgang mit den Kindern pflegen. Bei diesen unterschiedlichen Möglichkeiten des Umgangs bzw. der Gespräche miteinander könnten die Kompetenzen des Globalen Lernens geübt werden, und darüber hinaus die Kommunikation zwischen Generationen gefördert werden, was Möglichkeiten für den Umgang mit zeitlichen Herausforderungen für Bildungsarbeit in Zeiten der Globalisierung, wie Lang-Wojtasik sie beschreibt (vgl. Lang-Wojtasik 2008:177ff; s. Kapitel 2.3), bieten könnte.

Die Erzieherin im katholischen Hort beschreibt folgende Kompetenzen, die Kinder in ihrer Gruppe trainieren:

Auf jeden Fall Sozialverhalten, speziell die Einzelkinder, aber nicht nur. Mit dem Vorteil, dass sie wahrscheinlich hier auch oft eine andere Rolle haben als vielleicht zu Hause [...]. Und die

ändert sich auch in den vier Jahren. [...] Was mir wichtig ist, ist Bewegung, weil ich finde, das ist einfach der totale Ausgleich [...]. Ich finde, wir haben sehr viel Material, mit dem sie konstruktiv bauen können, also würde ich auch Kreativität im großen Sinn nennen, als Überbegriff, sowohl, dass einfach ein Angebot von Papier, Scheren, Stifte, Uhu, Tixo immer da ist, wie auch die Angebote, die ich zeitweise setze und versuche, verschiedene Techniken einzubringen. [...] Und natürlich auch die Regelspiele, [...] die sind für mich schon auch wichtig, mal verlieren können, mal gewinnen, sich an die Regeln halten, das Spiel durchhalten.
(19)

In dieser Aussage finden sich soziale Kompetenzen und Methodenkompetenzen, im weiteren Sinn auch Fachkompetenzen, die durch die angesprochenen Projekte erweitert werden, sowie indirekt persönliche Kompetenzen, wenn die Erzieherin nämlich beschreibt, dass die Kinder eine veränderliche Rolle in der Gruppe innehaben, und diese einzunehmen bzw. zu ändern lernen. Über persönliche Kompetenzen erzählt sie außerdem:

Alleine sein ist nicht immer einfach. Aber es gibt schon Kinder, die sich zumindest zu zweit oder zu dritt zurückziehen. Vor allem im Garten, das ist halt in der warmen Jahreszeit leichter, weil sie auch alleine in den Garten dürfen, sie müssen schon fragen, es gibt gewisse Regeln, aber grundsätzlich dürfen sie auch alleine. [...] Da sitzen sie dann in einem Eck und quatschen. [...] Dafür bräuchten wir noch mehr Raum, das wäre schön, aber kommt halt so sicher zu kurz. Das gilt auch für eine Familie, da habe ich alle drei Kinder, die gehen gemeinsam heim, die würden das [Allein-Sein, Anm. d. Verf.] vielleicht mehr brauchen, als Einzelkinder, die eh zu Hause das eigene Zimmer haben.
(Ebd.)

Die Erzieherin fördert bewusst bestimmte Kompetenzen, die den Fach- sowie den Methodenkompetenzen, auch den sozialen und persönlichen Kompetenzen (s. Kapitel 2.2) zugeordnet werden können. Durch Projekte, die eine globale Dimension einbeziehen und Zusammenhänge zu Erfahrungen und dem Wissen der Kinder aufweisen, könnte aus dem allgemeinen Üben dieser Kompetenzen Globales Lernen werden. Das Bewusstsein der Erzieherin über die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder ermöglicht eine eigenständige Freizeitgestaltung, die auch bei räumlicher Knappheit bestmöglich unterstützt wird. Dieses Bemühen könnte auch dem Globalen Lernen zu Gute kommen.

Als Kompetenzen, die Kinder am Nachmittag üben können, nennt die Betreuerin im bilingualen Hort das gemeinsame Spielen, der Umgang miteinander, Respekt vor anderen, etwas selbst zu gestalten, sowie sich selbst und den eigenen Tagesablauf zu organisieren (vgl. I10). Sie erklärt, dass die Kinder am Nachmittag etwas für das Leben lernen würden, während sie am Vormittag auf Wissen konzentriert seien (vgl. ebd.). Deshalb sei der Umgang miteinander wichtig, denn den könne man nicht auswendig lernen oder im Internet herunterladen (vgl. ebd.). Die Betreuerin hebt also vor allem die sozialen Kompetenzen hervor, aber auch Selbstkompetenzen werden genannt, wie Dinge selbst zu gestalten, aber auch die eigenständige Organisation der Zeitressourcen am Nachmittag. Fachkompetenzen ordnet sie dem schulischen Lernen zu. In diesem Sinn werden vor allem soziale und persönliche Kompetenzen am Nachmittag geübt, die auch durch Projekte Globalen Lernens gestärkt werden könnten. Fachkompetenzen des Globalen Lernens, Wissen über Globalisierungsprozesse sowie die entsprechenden Methodenkompetenzen könnten durch

Projekte Globalen Lernens zusätzlich gefördert werden. Mögliche Anknüpfungspunkte dafür bieten die Mehrsprachigkeit und Bezüge zu verschiedenen Kulturen, die durch die unterschiedlichen Herkünfte der Kinder und ihrer Familien gegeben sind.

Auch wenn die drei untersuchten privat geführten Betreuungseinrichtungen unterschiedlich geführt und organisiert werden, konnten im alltäglichen Geschehen aller förderliche Rahmenbedingungen für Globales Lernen festgestellt werden. Jede befragte Betreuerin konnte thematische Bereiche nennen, die globale Zusammenhänge aufweisen und daher als Ausgangspunkt für Globales Lernen dienen könnten. In allen drei Gruppen bestehen außerdem Möglichkeiten, verschiedene Räume und Material für die pädagogische Arbeit zu nützen, sowie Recherche zu betreiben, um vorhandenes Wissen oder Ressourcen zu erweitern. Auch wenn manche Einrichtungen außergewöhnliche Wege wie jene des Netzwerks beschreiten, um Wünschen nach bestimmten Ressourcen nachzukommen, oder bestimmte Möglichkeiten der Recherche wie sie das Internet bietet, ausschließen, um andere Techniken zu fördern, bestätigen alle drei, dass die private Organisationsform viele Möglichkeiten bietet, sich und die Kinder ausreichend für qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit zu versorgen.

In allen Einrichtungen wurden außerdem Kompetenzen genannt, die die Kinder am Nachmittag trainieren können, die ebenso durch das Globale Lernen gefördert werden könnten: es handelt sich dabei verstärkt um soziale und personale Kompetenzen, die auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität Aufmerksamkeit erfahren. Durch Globales Lernen am Nachmittag könnten diese Kompetenzen eine zusätzliche, nämlich die Globale Dimension erhalten, aber auch um Methoden- und Fachkompetenzen erweitert werden.

Unter der Berücksichtigung der Unterschiede, die diese drei untersuchten Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung aufweisen, bietet der Alltag in den jeweiligen Gruppen sehr verschiedene, aber durchaus förderliche Bedingungen für Globales Lernen.

5.4.3 Das Umfeld privater Horte/Kindergruppen

Im Abschnitt 5.4.2 wurde bereits angesprochen, dass in manchen Organisationsformen für Nachmittagsbetreuung die Eltern eine aktive Rolle im Alltag der Kinder am Nachmittag übernehmen, wie beispielsweise in der elternverwalteten Kindergruppe, wo die Eltern abwechselnd für das Mittagessen sorgen. In diesem Abschnitt wird auf solche besonderen Formen der Zusammenarbeit eingegangen und untersucht, ob Eltern, Träger- oder Dachverbände, Schulen oder andere Einrichtungen zur Freizeitbetreuung das Geschehen am Nachmittag beeinflussen, und wie sich das auf die Umsetzung von Projekten Globalen Lernens auswirken könnte.

Das Umfeld der elternverwalteten Kindergruppe ist dem Namen entsprechend am stärksten durch die Eltern geprägt. Sie treffen gemeinsam mit den BetreuerInnen die Entscheidungen über die Kindergruppe, sie sind nicht nur in Form von Elternabenden, die einmal pro Monat stattfinden, in die pädagogische Arbeit eingebunden, sondern sind auch abwechselnd für das Mittagessen zuständig und daher immer wieder mit den Kinder in der Gruppe in Kontakt (vgl. I8). Diese enge Beziehung zwischen der Gruppe, den BetreuerInnen und den Eltern bedeutet für ein Projekt Globalen Lernens, dass auch die Eltern als Akteure mitzudenken sind – sie könnten Globales Lernen aktiv einfordern und/oder sich an der Umsetzung beteiligen.

Da die Eltern auch maßgeblich an der Organisation, Verwaltung und Finanzierung dieser Form der Nachmittagsbetreuung beteiligt sind, stellen sie eine Instanz dar, die das Geschehen am Nachmittag auch auf dieser Ebene beeinflussen kann (vgl. ebd.). Die Elternbeiträge decken Personal-, Material- und eventuelle Mietkosten ab, und sind ansonsten nach den Anforderungen und Wünschen der Gruppe einsetzbar (vgl. ebd.). Über ein Projekt Globalen Lernens und entsprechende Ausgaben kann also auf Ebene der Eltern und BetreuerInnen entschieden werden, was die organisatorischen Belange vereinfachen könnte.

Elternverwaltete Kindergruppen sind im Dachverband, dem Verein der Wiener Elternverwaltete Kindergruppen, zusammengeschlossen (vgl. Wiener Elternverwaltete Kindergruppen 2009). Der Verein dient der Organisation und Kommunikation von Anliegen der Kindergruppen (vgl. ebd.). Seine Aufgaben schließen Beratung, Kommunikation zwischen Kindergruppen bzw. BetreuerInnen, aber auch Information über die rechtliche Situation sowie Ausbildungen für BetreuerInnen und Eltern und Öffentlichkeitsarbeit mit ein (vgl. ebd.). Der Verein entscheidet also nicht über die inhaltliche oder pädagogische Arbeit in den Gruppen, kann aber speziell was die Aus- und Weiterbildungen für Eltern und BetreuerInnen betrifft, Globales Lernen unterstützen, falls die Konzepte in den Bildungseinheiten angesprochen oder eingebaut werden.

Wie oben beschrieben erfolgt die pädagogische Arbeit jeder Kindergruppe sehr individuell zugeschnitten auf die Wünsche und Anliegen der Eltern, Kinder und BetreuerInnen in der jeweiligen Gruppe. Eine Zusammenarbeit mit Schulen wurde nicht angesprochen, allerdings wäre denkbar, dass SchülerInnen, die Globales Lernen in der Schule kennen lernen, entsprechende Themen oder Beiträge in den Nachmittag einbringen.

Die Zusammenarbeit mit anderen privaten Kindergruppen, die Räumlichkeiten im selben Haus nützen, wird wie folgt beschrieben:

Die Gruppe neben uns – momentan haben wir ein bisschen weniger Kontakt, das ergibt sich aber jetzt wieder durch unsere Kleinen, die gerne einmal rüber gehen [...]. Die fordern das ein, die wollen das, dass wir rüber gehen, auf Besuch, das ist möglich und findet auch statt. Umgekehrt gab es eine Zeit lang, da wollten die anderen Kinder immer wieder zu uns kommen, da haben wir teilweise die Verbindungstüre offen gehabt [...]. Je nach Bedarf.

(I8)

Die Nähe der Gruppen und auch der Austausch der Kinder machen Globales Lernen in einem erweiterten Rahmen möglich, allerdings wurden im Interview keine Kooperationen

mehrerer Gruppen bzw. deren BetreuerInnen und Eltern auf einer Planungs- oder Projektebene genannt.

Es handelt sich also um ein facettenreiches Umfeld der privaten Kindergruppe, das Globales Lernen unmittelbar bereichern könnte, wenn Eltern oder nahe gelegene andere Kindergruppen am Globalen Lernen mitarbeiten würden. Auch auf Ebene des Dachverbandes könnte eine Multiplikatorwirkung erreicht werden, wenn Globales Lernen in die Aus- und Weiterbildungsangebote des Vereines aufgenommen würde.

Anders als in den elternverwalteten Kindergruppen, nehmen die Eltern im katholischen Hort keine so integrierte Rolle in der Nachmittagsbetreuung ein. Die Erzieherin beschreibt dennoch, dass die Eltern um das Wohl ihrer Kinder besorgt wären, und mit dem katholischen Hort bewusst eine Nachmittagsbetreuungseinrichtung auswählten, die ihren Anliegen und ihren Kindern entspreche (vgl. 19). In diesem Sinn beurteilt sie die gesellschaftliche und politische Tendenz hin zur Ganztagesvolksschule wie folgt:

Eltern werden indirekt dazu gedrängt, die Erziehungsaufgaben an den Staat abzugeben. [...] Wobei ich nicht gegen die Ganztageschule bin, aber bei meinen Kindern war es meine Entscheidung. [...] Meistens sind die Vorteile, dass die Eltern Karriere machen, was sicher auch gut und wichtig ist. [...] Aber ich will nicht als Mutter dazu vergattert werden, meine Kinder ständig abzugeben. Und zu fragen, ob ich sie abholen kann. Und nichts mehr Privates zu machen. Und Eltern geben auch ihre Autorität ab, indem sie keine Kontrolle mehr haben, was die Kinder lernen, was sie machen. Das finde ich schade. [...] Ich denke mir, es ist auch ein Problem, dass viele Alleinerzieher sind, dass man es sich einfach nicht leisten kann, zu Hause zu bleiben, oder auch nur halbtags zu arbeiten. Was bei uns im Hort ist, wir haben verschiedene finanzielle Lösungen. Wir haben auch Kinder, die nur dreimal [pro Woche, Anm. d. Verf.] essen kommen und nur zweimal nachmittags da sind. Das ist eine der Lösungen, die am meisten geliebt wird. [...] Und ich finde, das ist eine der optimalsten Lösungen. Sie können sehr viel mit den Kindern privat unternehmen, die aber über Mittag versorgt sind.
(Ebd.)

In diesem Zitat beschreibt die befragte Erzieherin den Bildungsauftrag, den ihrer Meinung nach die Schule bzw. der Staat als Träger öffentlicher Schulen mit Betreuungseinrichtungen und Eltern zu teilen hätten. Sie macht darauf aufmerksam, dass ein Eingreifen der Politik, beispielsweise durch die Förderung von Ganztageschulen, die Entscheidungsmöglichkeiten und damit die individuellen Angebote für Eltern, Kinder und Betreuungseinrichtungen einschränke. Eine solche Entwicklung könnte auch Möglichkeiten für Globales Lernen einschränken, das von den unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den bestehenden Nachmittagsbetreuungseinrichtungen – wie diese Diplomarbeit aufzeigt – auf vielfältige Weise profitieren könnte.

Auch die Stiftung St. Nikolaus als Träger der katholischen Kindertagesheime gehört zum Umfeld des katholischen Hortes. Die Erzieherin nimmt sie als übergeordnete Instanz wahr, die aufgrund der Vielzahl der Mitglieder und daher zu vereinbarenden Interessen die Individualität an den einzelnen Standorten verringern könnte (vgl. ebd.). Allerdings erklärt sie auch, dass die Stiftung erst 2009 eingerichtet wurde, die Zusammenarbeit daher relativ neu und noch kaum zu beurteilen wäre (vgl. ebd.).

Die Zusammenarbeit mit jener Schule, die die meisten Hortkinder besuchen, beschreibt die Erzieherin auf einer organisatorischen Ebene: die Kinder werden von der Schule abgeholt und zum Hort begleitet, ebenso sorgt sie dafür, dass Kinder, die Nachmittagsunterricht in der Schule, einer Musikschule oder einen Sportkurs extern besuchen, das Haus rechtzeitig verlassen (vgl. ebd.). Inhaltliche Kooperationen mit einer oder mehreren dieser Bildungseinrichtungen werden nicht genannt. Wie schon angemerkt gibt es allerdings eine Zusammenarbeit in Form von Projekten mit dem Kindergarten im selben Haus, die auch für Globales Lernen genützt werden könnte.

Das Umfeld des katholischen Hortes nimmt demnach keinen Einfluss auf inhaltliche Belange der Nachmittagsbetreuung – diese gestaltet die Erzieherin mit den Kindern. Die Stiftung als Trägerorganisation sowie die Eltern arbeiten der Erzieherin auf einer administrativen Ebene zu, sie können Globales Lernen in diesem Bereich unterstützen und fördern. Potenzial für Projekte Globalen Lernens, das aus dem Umfeld kommend direkt in das Geschehen im Hort eingebunden werden könnte, liegt in der Zusammenarbeit mit anderen Gruppen im Haus, denkbar ist auch, dass Kinder die in diversen anderen Bildungseinrichtungen mit Globalem Lernen in Berührung kommen, Gespräche oder Prozesse anstoßen, die im Hort aufgenommen und weitergeführt werden könnten.

Das Umfeld des bilingualen Hortes wird wie folgt charakterisiert: Die private Organisation ohne jeglichen Dach- oder Trägerverband ermöglicht, dass innerhalb des Hortes eigenständig über alle Belange entschieden werden kann (vgl. 110). Das könnte auch die Organisation von Globalem Lernen erleichtern, wenn z. B. Projekte innerhalb des Hauses abgesprochen werden.

Die Eltern leisten in dieser Einrichtung keine inhaltliche Mitarbeit, allerdings wird auch hier auf die Überlegungen der Eltern aufmerksam gemacht, die dazu führten, ihre Kinder in einem bilingualen Hort anzumelden und zusätzliche, externe Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen – auf diese Weise würden sie doch die Freizeitgestaltung ihrer Kinder mitgestalten (vgl. ebd.). Die Betreuerin schätzt die Anliegen der Eltern dahingehend ein, dass sie auf qualitativ hochwertige Betreuung Wert legen würden, die ein privater Hort anbieten kann, weil z. B. weniger Kinder pro Betreuerin/einen Betreuer zugeteilt wären; sie wären auch bereit, dafür mehr zu bezahlen (vgl. ebd.). Dieser pädagogische Auftrag, der durch einen entsprechenden Mehraufwand auch eingelöst werden könne, stelle die eigentliche Daseinsberechtigung einer solchen Nachmittagsbetreuungseinrichtung dar (vgl. ebd.). Die Eltern ermöglichen demnach die Bildungsarbeit im bilingualen Hort, die inhaltliche Gestaltung, die durch Globales Lernen ergänzt werden könnte, bleibt den BetreuerInnen und Kindern überlassen.

5.4.4 Zusammenfassung

Die hier vorgestellten privaten Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung weisen große Unterschiede in ihrer Organisationsform und Arbeitsweise auf. Sie bieten daher verschiedene Rahmenbedingungen für Globales Lernen, die an dieser Stelle zusammengefasst und auf die Ausgangsthesen bezogen werden.

Erstens konnten in allen drei Einrichtungen eine Offenheit für unterschiedliche pädagogische Konzepte festgestellt, sowie Anknüpfungspunkte für Themen rund um die Globalisierung am Nachmittag identifiziert werden – dementsprechend kann von günstigen Voraussetzungen für Globales Lernen ausgegangen werden.

Die Aus- und Weiterbildungskonzepte der privaten Nachmittagsbetreuungseinrichtungen sind sehr individuell gestaltet – während im katholischen Hort sowie in den privaten Kindergruppen eine Trägerorganisation ein vielfältiges Spektrum interner Weiterbildungen anbietet, wählen die BetreuerInnen im bilingualen Hort selbst Aus- und Weiterbildungen nach ihren individuellen Interessen, sie folgen dabei den gesetzlichen Vorgaben für Tagesbetreuung. Keine der befragten Personen hat von Globalem Lernen als pädagogisches Konzept in ihren Weiterbildungseinheiten gehört. Globales Lernen in solchen Kursen anzubieten, die BetreuerInnen der privaten Betreuungseinrichtungen besuchen, könnte einen Multiplikatoreffekt zu Folge haben, der Ideen und Konzepte unter BetreuerInnen besser bekannt machen würde und der den nötigen Anstoß liefern könnte, um die vielfältigen Möglichkeiten für Globales Lernen in diesen Einrichtungen zu nützen.

In allen drei Einrichtungen werden die Ressourcen für pädagogische Arbeit als ausreichend beschrieben. Die Recherchemöglichkeiten im Internet werden nur in zwei der drei untersuchten Einrichtungen genutzt, in der dritten allerdings stehen andere Möglichkeiten, wie Bücher im Haus sowie in der Bibliothek, zur Verfügung. Alle drei Einrichtungen ermöglichen den Kindern, sich entweder allein, auf individueller Ebene oder auch in Gruppen mit Inhalten ihrer Wahl zu beschäftigen, die Rahmenbedingungen sind also auch in dieser Hinsicht günstig für Globales Lernen.

Die Kompetenzen, die am Nachmittag in privaten Betreuungseinrichtungen geübt werden können, decken sich mit den sozialen und persönlichen Kompetenzen, die auch für Globales Lernen relevant sind. Die Methoden- und Fachkompetenzen des Globalen Lernens könnten ebenso geübt werden, wenn ein Projekt Globalen Lernens diese gezielt trainieren würde.

Das Umfeld der Nachmittagsbetreuung in privaten Einrichtungen ist wiederum sehr unterschiedlich. Während in privaten Kindergruppen die Eltern eine große Rolle spielen, basiert das Alltagsgeschehen in den anderen beiden Einrichtungen auf den Initiativen der Kinder und der BetreuerInnen. Zwei Einrichtungen unterstehen Dach- oder Trägereinrichtungen, die Globales Lernen auf organisatorischer Ebene und mittels Aus- und Weiterbildungen unterstützen könnten. Keine der BetreuerInnen beschreibt inhaltliche Zusammenarbeit mit

anderen Organisationen oder Einrichtungen. Diese könnte Potenzial für Globales Lernen bieten, wenn an Orten außerhalb der Einrichtungen Wissen und Kompetenzen erweitert werden könnten. Alle drei Einrichtungen pflegen allerdings gute Kontakte zu anderen Kinderbetreuungsgruppen im eigenen Haus, die BetreuerInnen berichten von inhaltlicher Zusammenarbeit in Form von Projekten oder den Vorbereitungen und dem Feiern von gemeinsamen Festen. Es kann also hier von bestehenden Kontakten ausgegangen werden, die es ermöglichen könnten, auch Globales Lernen über die Gruppe hinaus und in heterogenen Altersgruppen anzuwenden.

Insgesamt bieten die Rahmenbedingungen in den privaten Nachmittagsbetreuungseinrichtungen sehr unterschiedliche Möglichkeiten, Globales Lernen umzusetzen, besonders weil die Organisationsform individuelle Schwerpunktsetzung erlaubt. Werden die besonderen Potenziale und Möglichkeiten der Gestaltung einbezogen, können individuelle Anschlussmöglichkeiten an die Weltgesellschaft aufgezeigt werden und zu gelingendem Globalen Lernen führen.

5.5 Globales Lernen bei Tagesmüttern/-vätern

Auch Tagesmütter bzw. Tagesväter, die Schulkinder in Wien nach Unterrichtschluss und während der Ferien betreuen, bilden mit ihrem Angebot einen Teil der Bildungslandschaft. In diesem Abschnitt werden daher die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Globales Lernen in dieser privat organisierten Form der Nachmittagsbetreuung analysiert.

Die Grundlagen dafür liefern eine kurze Charakterisierung der Form der Nachmittagsbetreuung im Kapitel 3.3.4 sowie zwei Interviews mit Frauen, die selbstständig als Tagesmütter in Wien arbeiten (vgl. Interviews 6 und 7 mit jeweils einer Tagesmutter). Sie betreuen jeweils vier bis fünf Schulkinder bei sich zu Hause (vgl. ebd.). Wenngleich sie ähnliche berufliche Herausforderungen teilen, bieten ihre Auskünfte und Erzählungen unterschiedlichste Einblicke in die individuelle Handhabung, die diesen Beruf auszeichnet, und die auch für Globales Lernen von Bedeutung sein könnte.

Die Gliederung dieses Abschnitts erfolgt anhand der zu analysierenden Themenbereiche, diese sind die Bildungsarbeit am Nachmittag, das alltägliche Geschehen und das Umfeld der Nachmittagsbetreuung. In jeden dieser Teile fließen die Informationen der Tagesmütter ein und werden mit Globalem Lernen in Zusammenhang gebracht. Abschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst und auf die fünf Ausgangsthese bezogen, um einen Überblick über die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten Globalen Lernens bei Tagesmüttern darzustellen.

5.5.1 Der Bildungsauftrag der Tagesmütter/Tagesväter

Zuerst wird der grundsätzlichen Möglichkeit nachgegangen, Globales Lernen als pädagogisches Konzept in der Nachmittagsbetreuung von Tagesmüttern anzuwenden. Beide befragten Tagesmütter beschreiben ein entsprechend offenes Arbeitsklima und ihr persönliches Interesse an verschiedenen Konzepten (vgl. I6, I7), so formuliert eine Tagesmutter:

Ich kenne die Unterschiede der Konzepte, wir haben darüber in der Ausbildung gelernt. Aber ich wende keines direkt an, eher vom Gefühl her, was für die Kinder am besten passt. Ich lasse schon auch einfließen, was ich so lese, in Zeitschriften oder so. [...] Es kommt schon auch Montessori oder so vor, aber nicht nur.

(I6)

Zusätzlich weiß die andere Tagesmutter eine Quelle für pädagogisches Arbeiten zu schätzen und beschreibt ihre Motivation folgendermaßen:

Nur wenn Tagesmütter eine Ausbildung haben, können sie einen Bildungsauftrag annehmen. [...] Was Vorgaben betrifft: inhaltlich bin ich total unabhängig. [...] Bestimmten Konzepten folge ich nicht, aber ich habe sehr viel von meiner Mutter gelernt. [...] Die ist ausgebildete Pädagogin, die rufe ich manchmal an und frage. [...] Ich fühle mich nicht überfordert. Nur möchte ich es besser machen, damit beschäftige ich mich.

(I7)

Beide Tagesmütter beschreiben mehrere pädagogische Konzepte und Möglichkeiten zur Inspiration, die mit ihrer Ausbildung (worauf anschließend noch eingegangen wird), den Bedürfnissen der Kinder und verfügbarem Wissen in der Familie in Zusammenhang stehen, letztlich bleibt es jedoch der Tagesmutter selbst überlassen, die passende Praxis für „ihre“ Kinder zu finden. Diese Offenheit gegenüber pädagogischen Konzepten lässt annehmen, dass auch Globales Lernen in die Nachmittagsbetreuung durch Tagesmütter/-väter einfließen könnte.

Um Globales Lernen in die Nachmittagsbetreuung einzubinden, ist Kenntnis über das pädagogische Konzept und die Methoden notwendig. Deshalb wird hier untersucht, ob Globales Lernen in Aus- und Weiterbildungskursen der Tagesmütter vorgestellt wurde.

Beide Tagesmütter haben ihre Ausbildung bei der Kinderdrehscheibe⁴ erfolgreich absolviert, darauf aufbauend können sie ihre berufliche Tätigkeit selbstständig ausüben – unter den Bedingungen der Weiterbildungen im Ausmaß von 16 Stunden pro Jahr und den Kontrollen, die durch die MA 11 (Magistratsabteilung 11, Amt für Jugend und Familie, vgl. Wien.at o. J. k) ausgeführt werden (vgl. I6, I7).

Beide befragten Tagesmütter geben an, während ihrer Ausbildung, aber auch während bisheriger Weiterbildungskurse nichts von Globalem Lernen gehört zu haben (vgl. ebd.).

Beide Tagesmütter bekunden allerdings ihr Interesse an der Idee des Globalen Lernens (vgl. ebd.). Da sie die Weiterbildungskurse als selbstständige Tagesmütter selbst auswählen und

⁴ Der Verein Wiener Kinderdrehscheibe ist der Zusammenschluss der privaten Trägerorganisationen, die in Wien Kinderbetreuung anbieten. Er bietet eine Grundausbildung für Tagesmütter/-väter an (vgl. Kinderdrehscheibe o. J.)

von der MA 11 bewilligen lassen können (vgl. ebd.), könnten sie ein entsprechendes Angebot Globalen Lernens wahrnehmen. Den Anforderungen der Tagesmütter an Weiterbildungen, nämlich neue Impulse für die Nachmittagsgestaltung, die je nach Interesse und Neigung der Tagesmutter sowie der Kinder angepasst, ausgebaut und umgesetzt werden können (vgl. I7), könnte durch Globales Lernen nachgekommen werden.

Ob die Kursangebote der Ausbildung durch die Kinderdrehscheibe bzw. Weiterbildungskurse, die Tagesmütter/-väter ebenda, aber auch am IFP (Institut für Freizeitpädagogik) oder an Wiener Volkshochschulen absolvieren können (vgl. I6, I7), Globales Lernen in passendem Stundenausmaß anbieten könnten, kann in dieser Arbeit nicht weiter erforscht werden. Die interessierten Tagesmütter können an dieser Stelle an Bildungseinrichtungen für Globales Lernen, wie z. B. BAOBAB, verwiesen werden.

5.5.2 Der Alltag bei Tagesmüttern

Jene Rahmenbedingungen, die die Betreuung durch Tagesmütter bestimmen, werden hier vorgestellt, es handelt sich dabei um mögliche Anknüpfungspunkte an Themen der Globalisierung, sowie Räume, verfügbare Zeitrahmen und die Möglichkeiten, an Informationen zu gelangen, außerdem werden Gelegenheiten angesprochen, die es ermöglichen, am Nachmittag Kompetenzen des Globalen Lernens zu üben.

Welche Ansatzpunkte am Nachmittag überhaupt gefunden werden können, Themen der Globalisierung und in Folge Globales Lernen in der Freizeit der Kinder zum Einsatz zu bringen, beschreiben die Tagesmütter wie folgt:

Natürlich werden sie über die Medien konfrontiert, mir ist wichtig, dass wir im Alltag Anknüpfungspunkte finden, die ich ihnen erklären kann. Zum Beispiel habe ich auch ein muslimisches Mädchen. Da haben wir schon oft über Religionen geredet und ich habe auch einen Fortbildungskurs darüber gemacht. Damit ich da antworten kann. Und sie bringen auch Dinge aus der Schule mit, zum Beispiel sind in der Spatenpost jetzt immer Länder vorgestellt, mit Informationen darüber [...]. Also die Informationen besprechen sie in der Schule, das müssen sie lernen und einige Aktivitäten machen, wie die Flagge anmalen, da sprechen wir natürlich auch am Nachmittag darüber.

(I6)

Hier wurden bereits drei mögliche Zugänge zu Themen der Globalisierung genannt: die Medien, die Lebenswelt der Kinder selbst, aber auch die Schule bietet Anregungen. Es bestehen also unterschiedliche Zugänge, die einen Zusammenhang mit der Globalisierung und dem Alltag der Kinder aufweisen, und daher Ansätze für Globales Lernen bieten.

Die zweite befragte Tagesmutter beschreibt, dass den Kindern die globalen Themen als solche nicht bewusst wären – sie aber Tatsachen wahrnehmen, die mit Prozessen der Globalisierung in Zusammenhang gebracht werden können (vgl. I7):

Es kommt vor, dass sie über Ausländer sprechen, aber nicht im negativen Sinn. [...] Sie wissen, dass die anders sind, das nehmen sie wahr, aber sie sprechen nicht sehr viel darüber. Meine Tochter sagt oft, dass es einen gibt in der Schule, der sehr gut Englisch spricht. Ich glaube er ist Brasilianer. Also sie merken das schon.

(Ebd.)

Auch solche Wahrnehmungen können Ausgangspunkte für Globales Lernen sein, Grundlagen für Fragen oder Gespräche bieten, die nicht auf eindimensionale Antworten beschränkt bleiben, sondern darüber hinaus zu einer Auseinandersetzung mit den Aspekten des Globalen und des Lokalen führen.

Beide Tagesmütter nennen also Gelegenheiten in ihrem Alltag mit den Kindern, auf die Globales Lernen aufbauen könnte. Welche Ressourcen ihnen für die Bildungsarbeit zur Verfügung stehen, und wie diese für Globales Lernen genutzt werden könnten, wird im folgenden Absatz beschrieben.

Die Nachmittagsbetreuung erfolgt in beiden hier beschriebenen Fällen im Haus bzw. in der Wohnung der Tagesmutter (vgl. I6, I7). Die Kernfamilie teilt also ihren Wohnraum für einige Stunden des Tages mit den so genannten Tageskindern. Eine relativ kleine Gruppe verglichen mit den bisher vorgestellten Formen der Nachmittagsbetreuung hält sich hier also nicht in Gruppenräumen oder Turnsälen, sondern Wohnzimmern, Küchen, Gärten oder auf Balkonen auf (vgl. ebd.). Um die Privatsphäre der Kernfamilie zu schützen, werden bestimmte Räume am Nachmittag nicht genutzt, erzählt eine Tagesmutter:

Das Zimmer meines Sohnes ist Sperrgebiet, außer er lädt die Kinder ein, ich möchte, dass er die Möglichkeit hat, sich dahin zurückzuziehen. [...] Meistens sind wir im Wohnzimmer, der Küche, und auf dem Balkon. [...] Manchmal wenn wir Geburtstag feiern, schieben wir alle Möbel zur Seite, damit wir genug Platz haben im Wohnzimmer. Und auf dem Balkon, natürlich nur im Sommer oder in der Übergangszeit, können sie auch ihre Sachen für den nächsten Tag liegen lassen, wenn sie aus Bausteinen was aufbauen zum Beispiel. Das funktioniert gut.

(I6)

Ähnlich beschreibt die zweite befragte Tagesmutter:

Sie räumen auch, holen Sachen [vom ersten Stock, Anm. d. Verf.] herunter, also die Räume sind schon gestaltbar. Sie haben da ihre Freiheiten. [...] Da wird schon auch zur Seite geschoben, wenn sie etwas spielen wollen, auch draußen, im Garten haben wir so einen Schuppen, da können die Kindern drin spielen, auch die Großen sind da immer noch davon begeistert, obwohl das für die Kleine gedacht war. Aber da sind sie weg von mir hier, und ich biete ihnen auch an, draußen zu sein, sie müssen nur Bescheid sagen. [...] Mir ist die Bewegung wichtig, viel Freiraum, und dass ich nicht dauernd nur sage, was sie nicht dürfen.

(I7)

Die Gestaltbarkeit der Räume und die mehrfache Nutzungsmöglichkeit bieten eine gute Grundlage für unterschiedliche Projekte und Methoden Globalen Lernens. Dazu kommt der Vorteil der Überschaubarkeit einer Wohnung bzw. eines Hauses oder Grundstücks, die Kinder können, wie die Tagesmutter in I7 anmerkt, auch selbstständig den Platz nutzen und ihren eigenen Plänen oder Vorstellungen von Freizeit nachgehen, somit auch individuell oder in der Kleingruppe Zugänge für Globales Lernen finden.

Außer den Räumen im Haus nützen beide Tagesmütter auch Spielplätze oder Parks in der Nähe (vgl. I6, I7), manchmal können auch ein Schwimmbad oder eine Bibliothek besucht werden, die in der Nähe liegen (vgl. I6). Beide Tagesmütter erzählen außerdem, dass sie mit den Kindern manchmal Haushaltseinkäufe tätigen (vgl. I6, I7). Dieses Einbeziehen des

Haushaltes kann besonders Potential für Globales Lernen bieten, wenn die Warenketten, Herkunft der Produkte oder Produktionsbedingungen angesprochen werden.

Dass Orte außerhalb der unmittelbaren Wohnumgebung selten genützt werden können, liegt laut Aussagen beider Tagesmütter am beschränkten Zeitraum, der ihnen mit den Kindern am Nachmittag zur Verfügung steht (vgl. I6, I7). Beide beschreiben, dass das Mittagessen und das Erledigen der Hausaufgaben bzw. das Lernen für die Schule die meiste Zeit in Anspruch nähme (vgl. ebd.). Eine der Befragten erklärt:

Als Tagesmutter bin ich den Anforderungen der Eltern verpflichtet, und die bestehen besonders darauf, dass die Hausübungen gemacht und korrigiert werden. Da bleibt sehr wenig Zeit für Freizeitangebote inhaltlicher Art. Die meisten [Kinder, Anm. d. Verf.] werden auch sehr bald nach dem Erledigen der Hausübungen abgeholt.

(I6)

Eine Möglichkeit, auch in diesem eingeschränkten Zeitrahmen bzw. unter den Vorgaben der Schule Globales Lernen einzusetzen, wäre, wenn das Konzept in der Schule angewendet würde, denn es könnte dann innerhalb der Nachmittagsbetreuung fortgesetzt werden.

Da aber doch auch manchmal Freizeit bleibt, soll diese auch im Hinblick auf Globales Lernen untersucht werden. Freizeitaktivitäten einzurichten gelinge besonders während der Ferienzeiten, denn die Kinder verbringen auch dann zumindest teilweise ihre Freizeit bei den Tagesmüttern, wie beide befragten Frauen beschreiben (vgl. I6, I7). Welche Möglichkeiten sich bieten, wird wie folgt beschrieben:

Ich frage die Kinder schon auch, was sie sich wünschen, was sie gerne machen wollen [...]. Aber ich mache nicht so viel, denn sie sollen auch lernen, untereinander selber zu spielen. Es soll nicht so viel von mir kommen, es kommt eh oft genug in der Schule etwas vom Lehrer. [...] Ein Schwerpunkt ist die Bewegung, draußen zu sein. [...] Sonst ist mein Motto Gesellschaftsspiele, aber auch Basteln und gemeinsam Kochen.

(I7)

In diesem Zitat werden zwei Punkte angesprochen, die eine wichtige Grundlage für gelingendes Globales Lernen darstellen: einerseits wird die Selbstständigkeit in der Freizeitgestaltung der Kinder gefördert, andererseits besteht eine inhaltliche und methodische Offenheit, Themen oder Bereiche einzubringen, die unterschiedliche Kontakte zu Themen der Globalisierung ermöglichen. So wird bezüglich Bewegung und Spielen im Freien wiederum auf die Arbeit über Globales Lernen und Bewegung und Sport (Braumüller 2007) hingewiesen. Ebenso könnte beispielsweise das Kochen, unterschiedliche Zutaten bzw. auch die Herkunft der Zutaten oder Gerichte Anknüpfungspunkte liefern, die Globales Lernen ermöglichen.

Die andere befragte Tagesmutter erzählt über Freizeitaktivitäten mit den Kindern:

Manchmal können wir schon etwas Basteln und die Wohnung dekorieren, aber manchmal bleibt halt nicht viel Zeit für so etwas. Ich versuche natürlich die Interessen der Kinder einzubeziehen, ich bringe Ideen ein, die ich irgendwo gelesen habe, und sehe dann, was sie daraus machen, ob sie es aufnehmen und wie lange wir uns damit beschäftigen.

(I6)

Auch hier können die Kinder mitbestimmen, womit sie sich wie lange beschäftigen, und somit ihre eigenen Zugänge zu bestimmten Themen wählen oder ihre persönlichen Neigungen einbringen, für Ausgleich und neue Impulse sorgen die Anregungen der Tagesmutter, die auf diese Weise Themen der Globalisierung oder Projekte des Globalen Lernens einbringen könnte, die dann den Interessen und Nachfragen der Kinder entsprechend ausgebaut und vertieft werden könnten.

Wenn Themen der Globalisierung am Nachmittag einbezogen werden sollen, müssen auch Informationen zugänglich sein, die eine fundierte pädagogische Arbeit zulassen. Möglichkeiten, solche Informationen zu beschaffen, sind für beide Tagesmütter Thema in ihrem Alltag vorhanden (vgl. I6, I7), jedoch unterscheidet eine Tagesmutter zwischen Materialien, die sie am Nachmittag brauchen könnte:

Es gibt immer noch genug zu lernen. Aber ich hätte Zugang. Und Material hätte ich schon genug für die Kinder. Nur für mich, von der pädagogischen Seite, da könnte ich noch genügend... Aber es ist halt auch ein Geld- und Zeitmangel. Also von meiner Seite würde ich mich noch weiterbilden, aber für die Kinder ist genug da.
(I7)

Es wird hier also ein Unterschied gemacht zwischen Material und Informationen, die den Kindern zugänglich sind, und solchen, die die Tagesmutter für fundierte Bildungsarbeit braucht. Globales Lernen könnte in diesem Zusammenhang Informationen und Material auf beiden Ebenen zugänglich machen: den Kindern, wenn Globales Lernen in der Praxis angewendet wird, und der Tagesmutter, wenn sie beispielsweise einen Weiterbildungskurs in dieser Richtung besucht.

Dass die finanziellen Mittel für die Arbeit am Nachmittag knapp bemessen sind, berichtet auch die andere befragte Tagesmutter:

Es ist halt finanziell, ich habe die Kinder von allein erziehenden Müttern, da ist jeder Cent zu sparen. [...] Ich versuche, das Beste herauszuholen, aus dem was ich kriege. Ich hole mir Bastelunterlagen aus dem Internet, oder was ich privat gesammelt habe, in der Ausbildung haben wir ein paar einfache Sachen gelernt.
(I6)

Dass die Tagesmütter trotz der finanziell eingeschränkten Situation kreative Möglichkeiten finden, die Freizeit anregend zu gestalten, beweisen ihre Erzählungen, die in diesem Abschnitt wiedergegeben werden. Auch Globales Lernen kann ohne weiteren Kostenaufwand funktionieren, wenn vorhandene Ressourcen und Anlässe genützt werden, die Globalisierung anzusprechen und Themen und Zusammenhänge auszuarbeiten.

Wie aus Themen und Informationen, die am Nachmittag angesprochen werden, selektiert wird, beschreibt eine Tagesmutter folgendermaßen:

Ich versuche eher aus den persönlichen Erfahrungen zu erzählen. Dann wird es leichter für die Kinder, sich das vorzustellen. [...] Ich versuche meine Erfahrungen einzubringen, nicht zu viel, aber das was ich bringe dann genau, in Einzelheiten, auch etwas über die Menschen und die Zustände in verschiedenen Ländern, ich war schon in Südamerika, Asien, also früher bin ich viel gereist.
(I6)

Auf diese Weise kann die Tagesmutter Themen einbringen, zu denen sie selbst Zugänge hat, ihr persönliches Globales Lernen kann auch einen oder mehrere Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen der Kinder darstellen.

Ob und in welcher Weise auch über Medien auf Informationen zugegriffen werden kann, die für die Nachmittagsbetreuung und in diesem Zusammenhang auch für Globales Lernen relevant sind, wird wie folgt beschrieben:

Wir haben genügend Bücher, Zeitschriften, was die Kinder halt interessiert. [...] Ich habe einen Computer, aber ich vermeide das, höchstens wenn nur mehr ein Tageskind da ist. Weil ich möchte, dass sie miteinander spielen, und vor dem Computer gibt es kein soziales Miteinander. Es kann immer nur einer etwas machen. Fernsehen sollen sie wenn schon daheim. Von einer der Mütter kommt sogar ein absolutes Fernsehverbot [...]. Man könnte das Internet nutzen, um etwas nachzuschauen. Aber da bleiben sie dann hängen, und machen noch dieses und jenes, da müsste ich ein bestimmtes Konzept machen, und Regeln aufstellen. Und dann fängt wieder das Schulmeisterhafte an. Aber ein Video zeigen, zu einem bestimmten Thema, das könnte ich mir schon vorstellen. Aber das müsste ich vorher absprechen, dass ich nur das zeigen will.

(17)

Unter Medien wird also offenbar eine Vielfalt an Kommunikationsmöglichkeiten verstanden: gedruckte Medien, Fernsehen und Internet. Der Umgang damit ist zum einen durch das Angebot geregelt, bestimmte Bücher und Zeitschriften können zur Verfügung gestellt werden. Das Fernsehen ist zum Teil auch durch die Vorgaben der Eltern geregelt (s. auch Kapitel 5.5.3), und der Umgang mit dem Internet wäre möglich. Da die Tagesmutter aber einerseits den Umgang miteinander fördern möchte und andererseits nicht alle Tagesordnungspunkte strikt vorgeben möchte, so auch keine limitierten Computer- oder Internetzeiten, wird der Computer nur in seltenen Fällen genutzt. Dass dieser oder auch das Fernsehen aber doch gezielt zum Einsatz kommen könnte, um bestimmte Inhalte zu vermitteln oder Informationen zu finden, ist nicht ausgeschlossen, ein Projekt Globalen Lernens könnte einen solchen erweiterten, sinnvollen Umgang mit Medien ermöglichen.

Die andere Tagesmutter beschreibt folgenden Umgang, den sie und ihre Tageskinder mit Medien üben:

In der Schule haben sie dieses Programm, da lesen sie Bücher und müssen dann am Computer zu Hause Fragen dazu beantworten. Ich habe hier zwei Computermöglichkeiten, mein Sohn hat seinen Computer und ich habe einen Laptop, die können die Kinder nutzen. Fernsehen will ich nicht, [...] ich habe schon einen Fernseher, aber ich verzichte absichtlich, und es geht sich von der Zeit auch nicht aus. Die Kinder fernsehen viel zu viel, ich will das nicht fördern. Auch wenn es Sendungen gibt, die lehrreich wären. [...] Internet ist schon super zu nützen. Letztes Jahr, wenn genug Zeit war, bei Schlechtwetter, haben sie dann zu dritt am Computer gesessen, da haben sie sich abgewechselt, einer nach dem anderen hat eine Frage beantwortet, das funktioniert schon. Also das Internet nutzen wir für die Schule, oder wenn wir etwas suchen, für Paris zum Beispiel [Die Tagesmutter hat mit den Kindern ein Projekt über Paris gestaltet, Anm. d. Verf.], da hab ich ein paar Fotos von den Sehenswürdigkeiten rausgesucht. Also gezielt, da Rumhängen im Internet ist zu gefährlich [...].

(16)

Beide Tagesmütter teilen also die Ansichten über das Fernsehen, das Angebot ist entspricht hier offenbar nicht den Vorstellungen gelungener Freizeitgestaltung für Kinder. Anders als

die Tagesmutter in I7 wird im letzten Zitat ein strukturierter, gezielter Umgang mit dem Internet beschrieben, der zur Zufriedenheit der NutzerInnen gestaltet werden konnte. Auch der Computer kann von allen Kindern genützt werden, wenn sie sich an faire Spielregeln halten, die jedes Kind zum Zug kommen lassen. Diese Umgangsformen mit elektronischen Medien stellen eine gute Voraussetzung für Globales Lernen dar, solange Lernprozesse im Umgang mit Medien und dort vorhandenen Informationen stattfinden können und die unterschiedlichen Möglichkeiten, aus Informationen zu selektieren, erklärt und geübt werden können.

Auf die Frage nach Kompetenzen, die am Nachmittag geübt werden können, haben die bisherigen Ausführungen zum Teil schon Antworten gegeben: die Kinder lernen am Nachmittag bestimmte Regeln für ein faires soziales Zusammenleben, sie lernen in einer Kleingruppe von vier bis fünf Kindern pro Tagesmutter, so ist auch Raum gegeben, individuellen Neigungen oder Interessen nachzugehen. Der Umgang mit den Medien kann geübt und je nach Notwendigkeit individuell gestaltet werden und verschiedene Möglichkeiten stehen offen, Informationen zu bestimmter Projektarbeit zu beschaffen. Weiters nennen die Tagesmütter einige Kompetenzen, die sie ihren Kindern mitgeben möchten:

Konflikte lösen, das haben wir hier jeden Tag, das gehört dazu. [...] Also ich versuche sie auf das Leben vorzubereiten, der Umgang mit Geld zum Beispiel, ich versuche auch gesunde Ernährung einzubringen, und das zu erklären. Und selbstständiges Denken, das ist mir auch wichtig.
(I6)

Persönliche Kompetenzen kann sie allerdings mangels Zeit ihrer Einschätzung nach eher schlecht fördern:

Es gibt schon Unterschiede bei den Kindern, wie sie lernen. Manches machen sie gemeinsam. Viel Rücksicht nehmen kann ich bei so vielen Kindern schwer. Wenn einer langsam ist, lasse ich sie auch getrennt raus, und ich kann mich auf jemand einzeln konzentrieren. [...] Aber diese eine Stunde, wenn einer früher aus hat, versuche ich gezielt, die Zeit mir demjenigen zu verbringen. Sie erzählen mir alles, wenn sie hereinkommen, was in der Schule war usw. Also wenn einer allein kommt, oder zu zweit, geht das gut. Aber wenn am Freitag alle gleichzeitig kommen, geht das nicht mehr.
(Ebd.)

Auch wenn die Zeit drängt, hat diese Tagesmutter eine Lösung gefunden, wie sie dennoch zu bestimmten Zeiten auf die Kinder auch einzeln eingehen kann und auf individueller Ebene Gespräche führen kann. Diese Kompetenz ihrerseits und die Kompetenzen, die die Kinder üben können, bieten ein großes Spektrum an Möglichkeiten, auch Methoden und Inhalte Globalen Lernens einzubauen. Der Kernsatz „die Kinder auf das Leben vorzubereiten“ (I6) schließt ja eigentlich auch Globales Lernen mit ein – diese Kinder werden in einer globalisierten Welt, die von Zusammenhängen quer über alle Kontinente und Branchen ausgezeichnet ist, erwachsen. Dass sie diese Zusammenhänge erkennen lernen, aber auch ihre eigene Position in dieser Welt finden, sich eine Meinung bilden können und diese auch vertreten, können sie in der Schule, aber auch in ihrer Freizeit lernen – die Betreuung durch

Tagesmütter/-väter ermöglicht, individuell auf solche Bedürfnisse einzugehen. Diese sind selbstverständlich veränderlich, gerade deshalb ist die Aufmerksamkeit und Offenheit der Tagesmütter wichtige Grundbedingung für das Lernen, denn sie verschaffen den Kindern Raum und Zeit, über die diese selbst verfügen können. Wenn Interesse und Neugier der Kinder auch für globale Themen geweckt werden können, kann Globales Lernen unter günstigen Rahmenbedingungen gelingen.

5.5.3 Das Umfeld der Nachmittagsbetreuung durch Tagesmütter

Nach dem Einblick in den Alltag bei Tagesmüttern, der eine positive Einschätzung für Globales Lernen vor Ort erlaubte, soll auch jenen Menschen oder Organisationen ein Gedanke gewidmet werden, die durch ihr direktes oder indirektes Einwirken die Nachmittagsbetreuung bei Tagesmüttern mitgestalten können. Darauf aufbauend kann erklärt werden, wie diese sich auf Globales Lernen bei Tagesmüttern auswirken könnten.

Zunächst sind es die Eltern, die für ihre Kinder eine Tagesmutter bzw. einen Tagesvater auswählen, das Kind anmelden und für die Betreuung bezahlen. Sie stellen bestimmte Ansprüche an diese Betreuung, sonst würden sie diese nicht wählen. Eine Tagesmutter beschreibt ihre Aufgabe:

Im Hort erwarten die Eltern schon etwas anderes. [...] Von mir erwarten sie auch etwas, es gibt gewisse Regeln, die ich ausgemacht habe, aber sie erwarten, dass sie sich mit mir persönlich verstehen. Das ist im Hort vielleicht nicht so wichtig. Hier wollen die Mütter schon Sympathie. Hier ist einfach ein persönlicherer Umgang.

(17)

Wie bereits angemerkt, besprechen die Eltern mit den Tagesmüttern bestimmte Verhaltensregeln, z. B. ob Fernsehen erlaubt ist, oder ob Fleisch zum Mittagessen erwünscht ist. Auch dass die Kinder ihre Hausaufgaben verlässlich erledigen, ist eine solche Anforderung der Eltern an die Nachmittagsgestaltung (vgl. 16, 17). Sie nehmen in dieser Hinsicht Einfluss auf das Geschehen am Nachmittag, jedoch erwähnt keine der beiden Tagesmütter, dass die Eltern bestimmte pädagogische oder inhaltliche Ansprüche stellen würden. Die Eltern nehmen auch nicht an der Gestaltung von Freizeitaktivitäten teil, auch wenn sie manche Vorhaben in diesem Bereich unterstützen:

Ich glaube, die Eltern würden einmalig auch etwas extra bezahlen, wenn ich sie darauf ansprechen würde. Vielleicht zum Schulschluss, könnte ich mir vorstellen, etwas zu machen. Aber sie machen ja viele Ausflüge von der Schule, da müssen die Mütter viel bezahlen. [...] Und manche Kinder haben ja ihre eigenen Hobbys außerhalb, die kommen ja nicht nur zu mir. Die eine geht Turnen, die andere spielt Gitarre, die andere Handball. Sie wollen von mir gar nicht so viel Programm. Einmal haben wir im Sommer eine Radtour gemacht, sie wohnen ja alle in der Nähe, da sind sie mit den Fahrrädern hergebracht worden.

(17)

In diesem Zitat wird klar, dass eine Zusammenarbeit mit den Eltern möglich ist und auch manchmal umgesetzt wird, die Unterstützung der Eltern ist für ein gelungenes Freizeitprogramm bei der Tagesmutter durchaus von Bedeutung, auch wenn sie selbst nicht daran

teilnehmen. Ob die Eltern auch Themen des Globalen Lernens einfordern oder sogar selbst einbringen könnten, konnte in diesem Gespräch nicht weiter erforscht werden. Da das Gesprächsklima offen erscheint, ist eine inhaltliche Zusammenarbeit mit den Eltern auch im Bereich des Globalen Lernens nicht ausgeschlossen.

Da Lernen für die Schule am Nachmittag hohe Priorität hat (vgl. I6, I7), ist auch die Schule von Wichtigkeit für die Gestaltung des Nachmittags. Durch Globales Lernen in der Schule könnte solches auch in die Gestaltung des Nachmittags einfließen, wenn Inhalte oder Methoden, die die Kinder am Vormittag erlernt haben, weiterhin geübt werden. Da kein Kontakt der Tagesmütter zur Schule der Tageskinder beschrieben wird, müsste Globales Lernen über die Kinder von der Schule in die Nachmittagsbetreuung gebracht werden.

Da die Tagesmütter selbstständig arbeiten, gibt es eigentlich keine Dach- oder Trägerorganisation, der sie verpflichtet wären (der Vollständigkeit halber: es gibt auch Formen der Beschäftigung, wo Tagesmütter ein Angestelltenverhältnis eingehen, allerdings nur für Tagesmütter, die Kleinkinder betreuen (vgl. I7)). Dennoch sprechen beide Tagesmütter AkteurInnen in ihrem Umfeld an, die ihre Arbeit erleichtern könnten. Damit ist einerseits gemeint, dass mit Tagesmüttern vorwiegend die Betreuung von Kleinkindern in Verbindung gebracht wird, und daher diejenigen, die Schulkinder betreuen, weniger leicht Interessenten finden (vgl. ebd.). Denn nur durch entsprechende Nachfrage können die Tagesmütter langfristig und stabil ihre eigene Existenz sichern und entsprechende Bildungsarbeit leisten. Damit im Zusammenhang steht auch die Problematik der Bezahlung für Essen und Betreuung bei der Tagesmutter. Die Eltern der betreuten Kinder könnten auch bei dieser Betreuungsform um finanzielle Beihilfe ansuchen (vgl. I6). Beim Abwickeln der bürokratischen Notwendigkeiten hierfür komme es allerdings immer wieder zu Verzögerungen, die dann die Tagesmutter zu spüren bekomme, weil manche Eltern den zu bezahlenden Betreuungsbetrag nicht vorstrecken könnten (vgl. ebd.). Diese Tatsache stellt keine stabile Grundlage für pädagogische Arbeit jeder Art dar. Ob und in welcher Hinsicht die bürokratischen Schritte beschleunigt werden können, kann in dieser Arbeit nicht behandelt werden, es wäre allerdings auch im Sinn des Globalen Lernens, wenn das Potenzial der Betreuung bei Tagesmüttern genützt und nicht blockiert würde.

Was eventuelle Kooperationen mit anderen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen betrifft, die für Globales Lernen im Sinn eines Austausches und der Erweiterung der Räume und Methoden förderlich sein könnte, erklären beide Tagesmütter, dass sie andere nicht als Konkurrenten sähen (vgl. (I6, I7), sondern eher als KollegInnen:

Ich habe eine Freundin, die hat mit mir die Ausbildung gemacht, und andere kenne ich auch. [...] Es gibt auch ein Tagesmüttertreffen in der Kinderdrehscheibe, wir sehen uns überhaupt

nicht als Konkurrenten, eher zum Erfahrung austauschen. Ich gebe auch Anfragen weiter, die ich nicht betreuen kann, eben für kleine Kinder derzeit.
(16)

Diese Einstellung gegenüber anderen Tagesmüttern macht einen Erfahrungsaustausch, aber auch eine Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene denkbar – Projekte Globalen Lernens könnten von diesem Einbeziehen anderer AkteurInnen – Kindern wie Erwachsenen – profitieren, wenn diese Themen der Globalisierung einbringen und ihre Meinungen dazu zur Diskussion stellen.

Demnach ist das Umfeld der Betreuung durch Tagesmütter im Anteil an der Betreuung passiv einzuschätzen. Potenzial für Globales Lernen liegt hier bei den Schulen, aber auch bei den Eltern, die in einem kleineren, persönlichen Rahmen auch inhaltliche Beiträge für Globales Lernen am Nachmittag einbringen könnten. Auch bestehen Kontakte zu anderen Tagesmüttern/-vätern, diese könnten ebenso für Globales Lernen aktiviert werden.

5.5.4 Zusammenfassung

Den Ausführungen in diesem Kapitel entsprechend können in Hinsicht auf die fünf Ausgangsthesen folgende Bedingungen für Globales Lernen in der Betreuung durch Tagesmütter/-väter resümiert werden:

Die Tagesmütter orientieren sich an mehreren pädagogischen Konzepten, um den Bildungsauftrag der Nachmittagsbetreuung zu erfüllen. Sie passen dabei ihr Wissen aus Aus- und Weiterbildungskursen den Bedürfnissen der Kinder an. Globales Lernen könnte demnach als eines der pädagogischen Konzepte am Nachmittag einfließen, wenn die Tagesmütter über die Konzepte und Methoden Bescheid wissen. Da die Tagesmütter ihre Weiterbildungskurse selbst auswählen, ist ein Kennenlernen auf diesem Weg durchaus denkbar. Ob die bestehenden Bildungsprogramme über Globales Lernen Angebote für Tagesmütter/-väter beinhalten, konnte innerhalb dieser Arbeit nicht überprüft werden. Die Tagesmütter erwarten von Weiterbildungsangeboten neue Impulse für die Freizeitgestaltung am Nachmittag – dem könnte Globales Lernen jedenfalls theoretisch nachkommen.

Die Nachmittage bei Tagesmüttern werden je nach Interessen und Bedürfnissen mit den Kindern gestaltet. Da höchstens fünf Kinder von einer Tagesmutter betreut werden, bieten sich besondere Möglichkeiten, in Kleingruppen oder auf individueller Ebene zu arbeiten. Als mögliche Lernorte sind die Wohnung bzw. das Haus der Tagesmutter, aber auch Einrichtungen der näheren Umgebung zu nennen. Auf diese Weise bieten verschiedene Orte und dort vorhandene Ressourcen Anknüpfungspunkte für das Einbeziehen einer globalen Dimension. Die Tagesmütter berichten allerdings von knappen finanziellen und zeitlichen Ressourcen, die Freizeitprojekte, wie auch das Globale Lernen eines sein könnte, hinter das Lernen für die Schule reihen. Eine Besonderheit gegenüber anderen Betreuungsein-

richtungen stellt der Bezugsrahmen des Haushaltes der Tagesmütter dar. Die Kinder können hier an Organisationsprozessen teilhaben, die ihnen in großen Gruppen anderer Betreuungsformen verborgen blieben. Auch auf dieser Ebene des Einfamilienhaushaltes könnte Globales Lernen eingebracht werden.

Bei Tagesmüttern üben die Kinder insbesondere soziale Kompetenzen, aber auch methodische, fachliche und persönliche Kompetenzen können trainiert werden. Würden in diese Kompetenzen auch globale Perspektiven einbezogen, könnte ein wesentlicher Bildungsauftrag Globalen Lernens erfüllt werden.

Das Umfeld der Nachmittagsbetreuung wird von den Tagesmüttern nicht maßgeblich in die Betreuung einbezogen. Eltern unterstützen ihre Arbeit auf finanzieller und organisatorischer Basis, der Kontakt zu anderen Tagesmüttern besteht, wird allerdings nicht in Form von direkter Zusammenarbeit genutzt. Diese Akteure bieten Potenzial für ausgeweitete Projekte Globalen Lernens, die besonders die Individualität und unterschiedlichen Lebensweisen verständlich machen könnten. Mit Schulen gibt es keine weitere Zusammenarbeit.

Die Nachmittagsbetreuung bei Tagesmüttern bietet demnach Potenzial für Globales Lernen unter besonderen Bedingungen, solche sind Bildungsarbeit in Kleingruppen und Einfamilienhaushalten, aber auch eine knappe zeitliche und finanzielle Situation. Wenn auf diese Bedingungen bei Globalem Lernen in der Praxis Rücksicht genommen wird, bzw. diese als Ressourcen begriffen werden, kann Globales Lernen bei Tagesmüttern erfolgreich sein.

5.6 Globales Lernen in der Kinder- und Jugendarbeit

Wie im dritten Kapitel beschrieben wurde, handelt es sich auch bei bestimmten Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit um regelmäßige Freizeitbetreuung für SchülerInnen. Sie werden demnach in die Forschung miteinbezogen, auch wenn sie sich in einigen Punkte deutlich von typischen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen unterscheiden (s. Kapitel 3.3.5). Zwei Interviews mit einem Leiter eines Jugendzentrums (I11) sowie einer Sozialarbeiterin in der Parkbetreuung (I12) stellen die Datengrundlage für die folgenden Ausführungen dar.

Diese konzentrieren sich zunächst auf den Bildungsauftrag, der in den beiden Einrichtungen erfüllt wird. Analysiert wird, ob Globales Lernen in der Kinder- und Jugendarbeit Platz finden bzw. zum Erreichen der bestehenden Ziele beitragen könnte. Ebenso werden die Aus- und Weiterbildungen der BetreuerInnen thematisiert, um herauszufinden, ob Globales Lernen in diesem Bereich auf Interesse stoßen und auf diese Weise Verbreitung finden könnte.

Der mittlere Teil ist dem Alltag im Jugendzentrum bzw. der Parkbetreuung gewidmet. Mit den Räumen, die Kinder und Jugendlichen nützen können, mit den Inhalten, die sie beschäftigen und den Medien, die sie nutzen, werden jene Rahmenbedingungen dargestellt, auf die

Globales Lernen aufbauen könnte. Ebenso werden die Kompetenzen untersucht, die Kinder und Jugendliche am Nachmittag üben können, und eventuelle Bezüge zu Globalem Lernen hergestellt.

Im dritten Teil wird das Umfeld der Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit angesprochen, um Möglichkeiten aufzuzeigen, die es für Globales Lernen bieten könnte.

Schließlich werden die Ausführungen zusammengefasst und auf die Ausgangsthesen, welche im vierten Kapitel vorgestellt wurden, bezogen.

5.6.1 Der Bildungsauftrag in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit

Ob in die bestehenden Bildungskonzepte der untersuchten Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit Globales Lernen eingebracht werden kann, und wie die Aus- und Weiterbildungskonditionen der MitarbeiterInnen gestaltet sind, durch die sie sich mit Globalem Lernen vertraut machen könnten, gilt es im Folgenden zu untersuchen.

Die pädagogische Arbeit im Jugendzentrum beschreibt der Leiter wie folgt:

Es ist sicherlich ein Schwerpunkt von uns, dass wir versuchen, außerschulische Bildung zu vermitteln. Für die Kinder und Jugendlichen ist es ein Treffpunkt, zu dem sie aber auch aus dem Grund kommen, weil sie hier etwas mitbekommen. [...] Wir unterstützen sie in allen Bereichen des Lebens, bei Problemen, mit denen sie zu uns kommen, dann versuchen wir für sie eine adäquate Lösung zu finden, oder einen Lösungsansatz. Es passiert viel Beziehungsarbeit, [...] unser Schwerpunkt liegt natürlich im freizeitanimatorischen Angebot. Aber das ist das unterschwellige Angebot, das dazu dient, den Kontakt zu bekommen, das Vertrauen, um in dem Zusammenhang dann Beziehungsarbeit machen zu können.

(I11)

In diesem Jugendzentrum wird also außerschulische Bildungsarbeit angeboten, sie ist außerdem darauf aufgebaut, dass die Kinder und Jugendlichen die Einrichtung aufsuchen, hier ist ein regelmäßiger Besuch möglich, aber nicht verpflichtend. Für Globales Lernen bedeutet das, dass insbesondere der außerschulische Charakter des Konzeptes gefragt wäre, und auf die Interessen der Kinder eingegangen werden müsste, um ihre Teilnahme zu erreichen bzw. zu erhalten. Inhaltlich beschreibt der befragte Leiter eine Offenheit für unterschiedliche Themen:

Es gibt Leitlinien im Bezug auf die Arbeit, für verschiedene Bereiche der Arbeit, also für die offene Arbeit, für die herausreichende Arbeit. [...] Inhaltlich lassen diese Leitlinien verschiedene Sachen zu, aber es gibt auch gewisse Sachen, denen wir ganz einfach unterliegen, wie z. B. Alkoholverbot und Rauchverbot in der Einrichtung, wo es keine Flexibilität gibt.

(Ebd.)

Auf die Leitlinien wurde bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit aufmerksam gemacht – diese, aber auch die inhaltliche Offenheit der Themen, die bearbeitet werden können, sowie die genannten Regeln über bestimmtes Verhalten in den Einrichtungen können mit Globalem Lernen vereinbart werden.

Wie die Situation in der Parkbetreuung aussieht, beschreibt die befragte Sozialarbeiterin folgendermaßen:

Wir verstehen uns im weitesten Sinn als Bildungseinrichtung, wobei es eben vor allem um soziales Lernen geht. Es geht ganz viel [...] um das Miteinander, um den gegenseitigen Respekt, um Rücksichtnahme, um die Förderung von Interessen, um die Ausweitung von Spielmöglichkeiten, das heißt es geht ganz viel um Handlungsspielräume erweitern und im weitesten Sinn darum, Kindern und Jugendlichen etwas Neues zu ermöglichen.
(I12)

Die Aufgaben der Parkbetreuung beziehen sich auf einen ganz bestimmten Raum, nämlich den öffentlichen oder halböffentlichen Raum, in dem sich die Kinder und Jugendlichen aufhalten. Die Herausforderungen scheinen jenen des Globalen Lernens – das ebensolche Aufgaben mit globalen Bezugspunkten versieht – durchaus ähnlich zu sein. Aufgrund der konkreten, lokalen Bezugspunkte der Parkbetreuung könnte Globales Lernen in diesem Bereich Themen der Globalisierung mit einbeziehen, die Anknüpfungspunkte in den öffentlichen Räumen anbieten, Globales Lernen könnte quasi auf dem Fundament des sozialen Lernens vor Ort ermöglichen, eine globale Dimension mitzudenken.

Weiters werde in der Parkbetreuung mit pädagogischen Elementen, wie z. B. der Erlebnispädagogik gearbeitet, es gäbe aber kein besonderes, übergeordnetes Leitmotiv in dieser Hinsicht, beschreibt die Sozialarbeiterin (vgl. ebd.).

In der Parkbetreuung lassen sich also Rahmenbedingungen für Bildungsarbeit definieren, die inhaltlich offen sind, allerdings auf ganz bestimmte Ziele, nämlich jene des sozialen Lernens, ausgerichtet sind. Durch Globales Lernen könnten weitere Aspekte eingebracht werden, die den Kindern und Jugendlichen erlauben, ihre Umgebung und Lebenswelt samt weiter reichenden Zusammenhängen zu erschließen.

Die Aus- und Weiterbildungssituation für MitarbeiterInnen in Jugendzentren bzw. der Parkbetreuung liefert Hinweise für Möglichkeiten, das Globale Lernen als pädagogisches Konzept kennen zu lernen und weiterzugeben.

Der Leiter des Jugendzentrums beschreibt, dass der Verein Wiener Jugendzentren interne Fortbildungen für MitarbeiterInnen anbiete, aber auch die Möglichkeit bestehe, extern Seminare zu besuchen, die genehmigt und entsprechend anerkannt würden (vgl. I11): Es besteht also in diesem Sinn die Möglichkeit für MitarbeiterInnen des Vereins, auch extern Kurse zu Themen Globalen Lernens zu besuchen, und diese in das zu leistende Pensum an Weiterbildungen einzubringen. Bildungsangebote, die einen Zusammenhang zu Globalem Lernen aufweisen, beschreibt er folgendermaßen:

Ich denke mir, der Begriff Globales Lernen, da gehört auch Partizipation dazu, Demokratieverständnis, solche Sachen werden natürlich auch in Fortbildungen angeboten. Der Begriff Globales Lernen als solches fällt da nicht.
(Ebd.)

Er versteht Globales Lernen als eher weitläufigen Begriff (vgl. ebd.) und erkennt in den Inhalten der Fortbildungen Teilbereiche des Globalen Lernens, es ist demnach denkbar,

dass Globales Lernen als pädagogisches Konzept auf Interesse der MitarbeiterInnen stößt. Der Leiter des Jugendzentrums hält fest, dass Konzepte oder Methoden, die einen Praxisbezug aufweisen, am ehesten auf Interesse stoßen würden (vgl. ebd.).

Die Sozialarbeiterin in der Parkbetreuung beschreibt, dass sie Fortbildungskurse nach ihren Interessen absolvieren würde, festgelegt seien solche für die Parkbetreuung nicht (vgl. I12). Ein Anteil der Zeit und Kosten könnte allerdings übernommen werden, was die Motivation der MitarbeiterInnen für eine Teilnahme an Weiterbildungskursen fördere, allerdings solle sich keine Mitarbeiterin/kein Mitarbeiter gezwungen fühlen, an bestimmten Seminaren teilzunehmen (vgl. ebd.).

Über Globales Lernen hätte sie in ihrer Ausbildung zur Sozialarbeiterin oder während ihres Studiums „Internationale Entwicklung“ an der Universität Wien nichts gehört (vgl. ebd.), allerdings beschreibt sie folgenden Eindruck:

Ich denke, dass dieses Konzept des Globalen Lernens wahrscheinlich ein stark schulisches ist, also vom Bildungsministerium propagiert ist, jetzt im Sozialbereich, oder bei unseren Konzepten, also von der Stadt Wien wird eben mit anderen Worten gearbeitet. Was wir z. B. sehr stark haben, ist die Interkulturalität, Förderung von Diversität, Antidiskriminierungsarbeit, [...] also das sind alles Schlagworte, die wir versuchen, umzusetzen. Und wo ich schon Überschneidungen finde: also auch wenn es wo anders Menschenrechts- und Friedenserziehung heißt, wenn ich Partizipation und Förderung der Chancengleichheit betreibe, ist es im Wesentlichen das Gleiche.

(Ebd.)

Die befragte Sozialarbeiterin nimmt also eine Differenz von Begriffen wahr, deren Einsatz, Definitionen bzw. Konzepte gar nicht so unterschiedlich zu sein scheinen. Es kann also einerseits von einem Bedarf an Aufklärungsarbeit über diese Begriffe ausgegangen werden, aber auch von einem Potenzial für Zusammenarbeit an gemeinsamen Aufgaben und Zielen, die durch getrennte Zuständigkeitsbereiche verdeckt sein könnten. Globales Lernen könnte als neuer, übergreifender Begriff auch anstreben, doppelgleisiges Arbeiten zu vermeiden.

Für zukünftige Fortbildungen beschreibt die Sozialarbeiterin folgende Anforderungen:

Ich habe auch das Gefühl, was stark nachgefragt wird, nicht nur bei uns, sondern auch bei anderen Vereinen: für konkrete Problemstellungen Lösungen anbieten. Ich glaube, je konkreter, umso besser kann man sich denken, was man für seine eigene Arbeit rausholen und übernehmen oder teilweise übernehmen kann. Umso interessanter wird es dann.

(Ebd.)

Auch sie formuliert, wie der Leiter des Jugendzentrums, dass die Weiterbildungen konkrete Bezüge zur Bildungsarbeit bieten müssten, um die MitarbeiterInnen zu interessieren. Denkbar wäre also, dass nicht ein Seminar über das Konzept des Globalen Lernens, sondern die konkreten Möglichkeiten, Methoden und Inhalte auf Interesse und damit auf mögliche MultiplikatorInnen stoßen würden.

Die Konzeption von Bildungsarbeit in den genannten Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit bietet diesen Ausführungen zu Folge durchaus Möglichkeiten, Globales Lernen einzu-

binden. Die Tatsache, dass die Kinder und Jugendlichen die Einrichtungen aufsuchen, und ein Aufenthalt keine Anmeldung erfordert, bzw. die Bildungsarbeit direkt an den Aufenthaltsorten der Kinder und Jugendlichen, wie z. B. im Park, stattfinden, stellt andere Anforderungen an Globales Lernen als die bisher beschriebenen Formen der Nachmittagsbetreuung. Diese werden in den Abschnitten über den Alltag sowie das Umfeld der Einrichtungen näher ausgeführt.

In beiden Einrichtungen belegen die MitarbeiterInnen Aus- und Fortbildungskurse, die sie zum Teil selbst wählen können, ihnen steht also eine Auseinandersetzung mit Globalem Lernen offen. Dass Themen des Globalen Lernens, z. T. unter anderen Begriffen bereits Einzug in die Kinder- und Jugendarbeit gefunden haben, beschreiben beide befragten Personen. Das Konzept und seine Methoden genauer kennen zu lernen, insbesondere eine globale Dimension in die Bildungsarbeit einzubeziehen, könnte durchaus auf Interesse unter MitarbeiterInnen stoßen, wenn die Inhalte konkrete Möglichkeiten für eine Umsetzung in die Praxis der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit bieten.

Wie der Alltag in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit aussieht, und welche Möglichkeiten sich für Globales Lernen bieten, wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

5.6.2 Alltag in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit

Wie Globales Lernen im täglichen Geschehen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit in Wien eingebracht werden könnte, wird auf Grundlage der Beschreibungen des Alltags in den beiden Interviews analysiert. Themenbereiche der Globalisierung, die in die Nachmittage hineinreichen, aber auch die Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendarbeit, die zugänglichen Räumlichkeiten, Projektarbeiten und Kompetenzen, die in diesen Einrichtungen geübt werden können, werden im Hinblick auf Globales Lernen interpretiert.

Ob Themen der Globalisierung am Nachmittag überhaupt angesprochen werden, beschreibt der Leiter eines Jugendzentrums wie folgt:

In meinem Verständnis würde ich das schon sagen. Natürlich hängen alle Lebensumstände auch mit globalem Lernen zusammen, auch mit der globalen Umwelt oder Wirtschaftssituation. [...] Es kommt darauf an, von welcher Zielgruppe wir sprechen, altersmäßig. Bei den Kindern, die wir von 6 bis 10 Jahren einteilen, glaube ich kaum. [...] Ältere Jugendliche vielleicht, ich würde sagen, ab 14, 15, 16, wenn die Pubertät abgeschlossen ist, dass dann vielleicht diese Themen auch einwirken.

(I11)

Der Leiter sieht Zusammenhänge zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und Globalisierungsprozessen, hält diese aber den Altergruppen entsprechend für unterschiedlich relevant. Die unterschiedlichen Methoden Globalen Lernens könnten in diesem Zusammenhang entsprechende Zugangsweisen bieten, Themen der Globalisierung und die Bezüge zum Alltag der Kinder und Jugendlichen aufzuarbeiten.

Die Sozialarbeiterin sieht in ihrem Arbeitsalltag der Parkbetreuung folgende Zusammenhänge mit Globalisierungsprozessen:

Sicher im Bereich Migration. Unser Bezirk ist ein traditioneller Arbeiterbezirk, und gerade in den Bereichen, die wir betreuen, gibt es einen relativ hohen Migrantenanteil und sozusagen dieses bunt durchgemischte, gerade auch im öffentlichen Raum und gerade von Menschen einer bestimmten sozialen Schicht, die sich das nicht richten können, dass ihre Kinder Montag bis Freitag Fußballtraining, Nachmittagsbetreuung usw. haben, sind halt im öffentlichen Raum aufhältig, d. h. wir haben einen sehr großen Anteil an Familien, die irgendwann einmal einen Migrationshintergrund aufweisen und viele verschiedenen Sprachen sprechen. Und das ist Thema, das ist eine Tatsache. Es ist dann auch immer wieder Thema, wie z. B. die Schulen damit umgehen. Sie bringen auch das mit, was von der Schule oder zu Hause kommt. Für viele Kids sind wir auch der Ansprechpartner, diejenigen, die zuhören, wenn sie etwas erzählen möchten. [...] Da gibt es viele Kinder, für die wir die einzigen Erwachsenen sind, hab ich manchmal das Gefühl, die sich Zeit nehmen. Zeit nehmen können – das soll wertfrei sein. (I12)

Die Sozialarbeiterin nennt Migrationsbewegungen als konkrete Bezugspunkte zu Globalisierungsprozessen, diese könnten in allen Facetten als Ausgangspunkt für unterschiedliche Projekte Globalen Lernens genutzt werden.

Weitere Details, die für das Globale Lernen ebenso relevant sind, beschreiben die befragten Personen im Hinblick auf die Räumlichkeiten, die sie am Nachmittag nutzen:

Es ist ein Jugendtreff, und ein Teil unserer Arbeit ist auch herausreichende Arbeit. Weil wir von den räumlichen Voraussetzungen etwas begrenzt sind. Natürlich schätzen die Kinder und Jugendlichen die Einrichtung als Treffpunkt und auch als Aufenthaltsort und als Ort des Spielens. Aber für manche Sachen müssen wir rausgehen, das sind Bewegungsspiele, Sportangebote, aber auch Kino, Schwimmen, Museum. (I11)

Dass die Innenräume des Jugendzentrums auch gestaltbar sind, erklärt folgende Aussage:

Es ist geplant, dass ein Raum gestaltet wird, wir wollen den Kasten heraus nehmen, wir haben auch gemeinsam mit den Jugendlichen einen Wettbewerb zur Gestaltung des Raumes voriges Jahr gemacht, wo wir dann auch die besten drei Pläne honoriert haben. Und wir wollen natürlich auch, dass sie dann bei der direkten Umsetzung dabei sind. (Ebd.)

Innerhalb und außerhalb des Jugendzentrums werden Räume und Angebote wahrgenommen werden, die ebenso im Sinn Globalen Lernens genutzt werden könnten. Außerdem beschreibt der Leiter des Jugendzentrums, dass zumindest auch die Innenräume des Zentrums gestaltet werden können, wozu die Kinder und Jugendlichen eingeladen sind und entsprechende Beiträge einbringen. Diese Handhabung könnte auch Globales Lernen unterstützen, wenn die Räumlichkeiten für bestimmte Projekte oder Methoden umgestaltet werden können.

Etwas anders liegt die räumliche Situation der Parkbetreuung – wie der Name schon sagt, findet sie vor allem draußen statt:

Wir haben eben die Orte im halböffentlichen Raum, die wir in der Sommersaison fix betreuen, dann sind wir das ganze Jahr über mit mobilen Teams unterwegs im Raum, also wir halten uns auch im Winter draußen auf und sind da AnsprechpartnerInnen, und wir haben insgesamt drei Räumlichkeiten [im Sinn eines Zentrums oder Klubraumes, Anm. d. Verf.]. Und Ausflüge und Diverses bieten wir auch an. [...] Was noch eine wichtige Raumressource ist, ist der

Mädchengarten, den wir auch im der Sommersaison betreuen. [...] Der ist nur für Mädchen und Frauen geöffnet. [...] Es kommen auch relativ viele erwachsene Bezugspersonen mit. Und da gibt es eben viel zu machen, [...] da passiert ganz viel. Und da merkt man wirklich Unterschiede zu den Parks oder Spielplätzen, wo sie [die Mädchen und Frauen, Anm. d. Verf.] einfach immer unter der Beobachtung von Burschen sind. Oder eben nie im Leben einen Fußball in die Hand nehmen würden, weil das machen Burschen. So probieren sie ganz viel Neues aus: Holzarbeiten; Gartenarbeiten, Gemüsebeet... da machen wir ganz viel.
(I12)

Die Arbeit im öffentlichen oder halböffentlichen Raum setzt einige andere Grundbedingungen voraus, und betrifft alle Menschen, die sich vor Ort aufhalten. Genau deshalb könnte auch in diese Arbeit Globales Lernen einbezogen werden, die räumlichen Rahmenbedingungen sind vielfältig und bieten dafür ebensolche Grundlagen.

Besondere Möglichkeiten für Globales Lernen ergeben sich im öffentlichen Raum, weil dort auch Erwachsene, die mit der Kinder- und Jugendarbeit direkt nichts zu tun haben, auf die Kinder und Jugendlichen treffen – es könnte aus dieser Konstellation ein Projekt des Globalen Lernens entstehen, das sowohl Kindern und Jugendlichen, als auch Erwachsenen erlaubt, Werte und Umgangsformen auszuhandeln, die allen einen zufriedenstellenden Umgang miteinander ermöglichen. Globales Lernen könnte hier auf einer zeitlichen Ebene (s. Kapitel 2.3) zwischen Generationen über Traditionen und moderne Entwicklungen, aber auch auf sachlicher und räumlicher Ebene bezogen auf die gemeinsam genutzten Räume, gelingen. Warum die Kinder und Jugendlichen dabei Hilfe brauchen könnten, beschreibt der Leiter des Jugendzentrums eindringlich:

Ich denke mir, dass Jugendliche oder Kinder auch eine Stimme haben sollten, und gehört werden sollten, auch im Bezug auf öffentliche Plätze oder überhaupt auf den öffentlichen Raum in einem Bezirk. Es ist etwas, das ich hoffe, sich auch in den nächsten Jahren weiter entwickeln wird. Weil es notwendig ist, und wir sowieso nur in einer Welt der Erwachsenen leben und aus dem heraus sicherlich auch Konflikte entstehen.
(I11)

Es wird hier ein Zustand angesprochen, der mit einer weltweiten Entwicklung der zunehmenden Verstädterung in Zusammenhang gebracht werden kann. Globales Lernen müsste diese Situation der Kinder und Jugendlichen im städtischen, öffentlichen Raum berücksichtigen bzw. in die Lernprozesse einbeziehen, um den jungen Menschen Möglichkeiten und Methoden für einen Umgang miteinander zu zeigen.

Außer den besonderen Möglichkeiten Kinder- und Jugendarbeit im öffentlichen Raum sind auch andere Schwerpunkte und Methoden dieser Form der Freizeitbetreuung und ihr Potenzial für Globales Lernen von Interesse.

Im Jugendzentrum, beschreibt der Leiter, wären folgende Themen von Wichtigkeit:

Es gibt den Vereinsschwerpunkt politische Bildung, der natürlich auch damit zusammenhängt, dass dieses Jahr ein Wahljahr ist. [...] Es ist auch immer wieder ein Schwerpunkt von uns das Thema Schule, Berufsausbildung. Wir haben sehr gute Verbindungen zur nahe liegenden Kooperativen Mittelschule, mit der wir auch jedes Jahr zweitägig ein Projekt veranstalten, wo es um Berufsorientierung geht. Weiters haben wir jedes Jahr auch auf Wunsch des Bezirks oder der Bezirksvorstehung ein Projekt, [...] wobei das ein Schülerparlament ist, wo das Thema z. B. öffentlicher Raum ist, [...] das basiert dann auf Informationen, auf Gruppenarbeit, Wahl der

Delegierten, und am Schluss gibt es dann immer ein Plenum mit dem Bezirksvorsteher wo ausgearbeitet Fragen oder Wünsche an den Bezirksvorsteher oder Verantwortliche für den öffentlichen Raum gestellt werden.
(Ebd.)

Außerdem beschreibt er Freizeitaktivitäten, die Anforderungen sinnvoller Freizeitgestaltung und entsprechenden Interessen folgen:

Ein Treffpunkt für Gleichaltrige zu sein, Spielen, sinnvolle Freizeitbetätigung sind die wichtigsten Themen, aber natürlich gibt es auch andere, die kommen, ein Tanzworkshop z. B. Wenn es eine Gruppe gibt, die sich für Tanzen interessiert, versuchen wir, mit ihnen einen Tanzlehrer aufzustellen, oder das über die Jugendlichen selber zu organisieren und dann eben ein Tanzangebot zu setzen.
(Ebd.)

Dass damit unterschiedlichen Interessen Folge geleistet werden kann, nämlich in erster Linie jenen der Kindern und Jugendlichen selbst, aber auch Projekte durchgeführt werden können, die die BetreuerInnen oder die Bezirksvorstehung einfordern, zeugt von einer Offenheit, die auch für Globales Lernen Platz bietet. Den offenen Strukturen entsprechend könnte Globales Lernen von allen an der Kinder- und Jugendarbeit Beteiligten eingefordert werden.

Das Material, das im Jugendzentrum für diese Arbeit zur Verfügung steht, beschreibt der Leiter als ausreichend (vgl. ebd.). Benötigte Informationen könnten die Kinder und Jugendlichen im Jugendzentrum über diverse Medien beziehen:

Es gibt Internetzugang, wir kaufen auch regelmäßig Zeitschriften und Zeitungen. Also Tageszeitungen und halt die gängigsten Zeitschriften, die von den Jugendlichen gelesen werden. Der Internetzugang ist mit Anmeldung geregelt und einer gewissen Zeitspanne, die jeder vor dem Computer verbringen kann, damit eben mehrere drankommen. Wir haben hier zwei Surfstations, die sind meistens den ganzen Abend oder Nachmittag ausgebucht. Hauptsächlich verwenden sie das zu ihrem Vergnügen, aber natürlich auch für gewisse Recherchen, zum Chatten, ich denke mir Chatten und Spielen sind die Hauptmotivationen für das Internet.
(Ebd.)

Es können also unterschiedliche Informationsquellen genutzt werden, den Umgang damit seien sie gewöhnt, erzählt der Leiter, sie seien ja damit groß geworden und fragen bei Bedarf BetreuerInnen oder helfen sich gegenseitig (vgl. ebd.).

Welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen im Jugendzentrum üben können, außer jenen bereits angesprochenen, nämlich im öffentlichen Raum Platz und eine Stimme zu erhalten, oder mit Medien umzugehen, beschreibt der Leiter:

Für uns wichtig ist der Umgang miteinander, Toleranz, Respekt voreinander, und dann natürlich auch eine gewisse Kreativität, Selbstständigkeit, Teilhaben an gesamten Prozessen und selbstständiges Agieren. Also unser Ansatz ist schon, dass wir sie zu einem mündigen Teil der Bevölkerung heranziehen möchten, die halt auch eine gewisse Offenheit anbietet. Und das ist auch etwas, das wir hier leben.
(Ebd.)

Die Prioritäten, die hier gesetzt werden, lassen sich durchaus mit Globalem Lernen vereinbaren: das selbstständige Agieren im Hinblick auf die Entwicklung von Perspektiven, sowie auf Kommunikations- und Entscheidungsprozesse, aber auch die personalen Kompetenzen wie das üben von Toleranz und Empathie für andere sind im Zusammenhang mit der Arbeit im Jugendzentrum angesprochen.

Nach diesem Einblick in das tägliche Geschehen in einem Jugendzentrum, soll auch die Situation in der Parkbetreuung näher betrachtet werden, um Möglichkeiten für Globales Lernen in ihrem Alltag zu erforschen.

Über die Projekte und Themen, die in der Parkbetreuung angesprochen werden, erzählt die Sozialarbeiterin:

Wir haben eigene Angebote für Jugendliche, mit bestimmten Zielsetzungen, wo auch mit den Jugendlichen projektorientierter gearbeitet werden kann – und auch wird. [...] Es gibt jetzt ein Projekt zum Thema Umgang mit Sexualität, oder Medienprojekte, da hat man dann wirklich einen Fokus. Aber grundsätzlich sind unsere Angebote offen auch für jüngere Kinder. [...] Wir haben hier einen ganz starken Partizipationsschwerpunkt und eben Mädchen- und Burschenarbeitsschwerpunkt. Also das sind zwei Sachen, die andere Vereine nicht in diesem Ausmaß anbieten.

(I12)

Dass Projektarbeit möglich ist und die Angebote zwar für alle offen, aber für bestimmte Altersgruppen zugeschnitten sind, bietet diverse Möglichkeiten, auch Globales Lernen als ein solches Projekt anzubieten. Ein solches könnte auch einen der genannten Schwerpunkte wie z. B. Mädchen- oder Burschenarbeit unterstützen.

Auch in der Parkbetreuung, allerdings in den fixen Räumlichkeiten, wird das Internet genützt, den Kindern stehen so genannte Surfstations zur Verfügung, die sie eigenständig nützen können (vgl. ebd.). Die Erfahrungen mit diesem Medium zeigen ein Problem auf, das auch das Globale Lernen aufgreift:

Ich habe das Gefühl, dass die Kinder ganz oft mit Wahlmöglichkeiten überfordert sind. Oder dass sie sich für irgendetwas interessieren, dann schauen sie im Internet nach [...] und dann ist es plötzlich sehr viel. Und dann ist es für viele zu viel, sich mit dem, was sie gefunden haben, auch auseinanderzusetzen. Das ist teilweise auch bei Spielen der Fall. Dann wissen sie nicht, was sollen sie jetzt: etwas anfangen, oder etwas anderes abbrechen? Und dann habe ich das Gefühl, dass sie das auch brauchen, [...] dass sich was sie machen ganz stark von dem unterscheidet, was sie in der Schule machen. Einfach diese Freiwilligkeit und dass sie jederzeit beginnen können [...] und jederzeit aufhören können. [...] Und dass sie das sehr genießen, dass es ihre Art von Freiraum ist. Ich finde es ist in gewisser Weise schade, man stellt bei manchen Kindern und Jugendlichen auch Defizite fest, [...] wenn man merkt, wie lange ihre Aufmerksamkeitsspanne ist, bei manchen Sachen. Nur richtig dagegen arbeiten können wir nicht, weil wir viele von ihnen nicht kontinuierlich sehen und auch nicht in einem Rahmen, der das ermöglichen würde. [...] Ob es nicht auch ganz wichtig ist, dass sie gewisse Freiräume haben, wo sie selber entscheiden können: das mache ich, das mache ich nicht, da bin ich Herr meiner selbst und ich kann bestimmen. Und vielleicht kommen sie ja darauf zurück und das ist etwas, was wir ihnen immer anbieten: wenn du etwas brauchst, und wenn du noch etwas brauchst, dann kommst du wieder, weißt ja, wann wir da sind. [...] Bei einigen ist es tatsächlich so, dass sie dann dastehen, wenn sie konkret etwas brauchen. [...] Es wird also schon als Ressource von ihnen wahrgenommen.

(Ebd.)

Es wird im Umgang mit dem Internet also wahrgenommen, dass die Fülle an Informationen manchmal zu einem Gefühl der Überforderung führen kann, mit dem die Kinder umgehen lernen müssen. Das Globale Lernen könnte dabei hilfreich sein, Methoden zu finden, die den Kindern und BetreuerInnen Möglichkeiten anbieten, mit dieser Problematik umzugehen.

Weitere Kompetenzen, die in der Parkbetreuung im Zentrum stehen, wurden bereits im ersten Abschnitt genannt, es gehe vorwiegend um das soziale Lernen, den Umgang miteinander, beschreibt die Sozialarbeiterin hier (vgl. ebd.). Dem fügt sie hinzu, dass das Team der BetreuerInnen eine starke Vorbildwirkung hätte, weil ihr Verhalten aufzeige, wie Handlungsspielräume oder Reaktionsmöglichkeiten bei bestimmten Problemen aussehen können (vgl. ebd.). Dass auch die persönlichen Kompetenzen geübt werden können, besonders durch die Mädchen- bzw. Burschenarbeit, beschreibt die Sozialarbeiterin im folgenden Zitat:

Es ist immer so ein Spagat zwischen Neues ermöglichen [...] und neue Denkanstöße geben, [...] und auf der anderen Seite die Interessen, die schon da sind, auch nicht zu verteufeln oder zu verdammen [...]. Das ist immer ein bisschen ein Ausbalancieren, wo einfach wirklich viel möglich ist, auch wenn sie am Anfang skeptisch sind, wenn man etwas Neues ausprobiert, aber dann machen sie es doch. Und dann macht es auch Spaß und es ist etwas, das sie mitnehmen können.

(Ebd.)

Die sozialen Kompetenzen, aber auch die Methodenkompetenzen sowie die personalen Kompetenzen, die hier gefördert werden, können auch im Sinn Globalen Lernens weiter geübt werden, wenn eine globale Dimension einbezogen wird. Die nicht angesprochenen Fachkompetenzen Globalen Lernens, also jene, die Wissen über Globalisierungsprozesse erweitern, könnten durch gezielte Projekte eingebracht werden.

Insgesamt können im Alltag beider Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, die hier besprochen wurden, Möglichkeiten für Globales gefunden werden. Beide Einrichtungen bieten den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten, ihre persönlichen Interessen und Talente einzubringen. Das stellt eine wichtige Grundlage für einen nachhaltigen Lernerfolg dar, denn erst die persönlichen Bezugspunkte machen Gelerntes verständlich und anwendbar. Auch die BetreuerInnen bieten Vorschläge zur Freizeitgestaltung an, bei entsprechender Ausbildung über Globales Lernen könnten sie auch Projektideen einbringen, um die Kinder und Jugendlichen mit Themen der Globalisierung zu konfrontieren. Ein Austausch unter BetreuerInnen über einen möglichen Erfolg solcher Projekte könnte anderen KollegInnen bei der Vorbereitung eigener Projekte dienen.

In den Einrichtungen sind Medien vorhanden, die zu Recherchezwecken genutzt werden können, und bei Kindern und Jugendlichen regen Zulauf finden. Besonders in der Parkbetreuung wird die Problematik wahrgenommen, dass durch das Internet eine Fülle von Informationen bereit steht, mit denen umzugehen die Kinder und Jugendlichen erst lernen müssen. Globales Lernen könnte hier zu einem effizienten Umgang mit Selektion und Verarbeitung der Informationen verhelfen.

Schließlich können in beiden Einrichtungen auch unterschiedliche Kompetenzen Globalen Lernens gefördert werden, insbesondere das soziale Lernen steht im Vordergrund. Die befragten Personen nennen den Umgang miteinander, Respekt und Toleranz als zentrale

Kompetenzen und Schwerpunkte ihrer Arbeit. Personale und methodische Kompetenzen können in der Parkbetreuung durch geschlechterspezifische Projekte unterstützt werden. Durch Globales Lernen könnten diese Kompetenzen um jene Dimension erweitert werden, die den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, sich außer in der lokalen Umgebung auch in der globalisierten Welt zurechtzufinden.

Der Alltag im Jugendzentrum sowie in der Parkbetreuung, wie er in diesem Abschnitt beschrieben wurde, bietet also durchaus Rahmenbedingungen, die für Globales Lernen genutzt werden könnten.

5.6.3 Das Umfeld in der Kinder- und Jugendarbeit

In diesem Abschnitt werden jene Akteure angesprochen, die das Umfeld der Kinder- und Jugendarbeit maßgeblich beeinflussen. Das Ziel ist es, herauszufinden, ob auch diese Globales Lernen unterstützen könnten.

Auf das Umfeld der hier zitierten Einrichtungen wirken Trägerorganisationen, aber auch jene Stellen, mit denen Kooperationen bestehen, sowie die Eltern jener Kinder, die diese Formen der Betreuung aufsuchen.

Zunächst muss unter den Trägerorganisationen unterschieden werden: das Jugendzentrum gehört einem Verein an, nämlich dem Verein Wiener Jugendzentren (vgl. I11), die Parkbetreuung ist als Verein organisiert und wird vom Bezirk finanziert (vgl. I12).

Der Leiter des Jugendzentrums beschreibt, dass die finanziellen Mittel vom Verein an jede Betreuungseinrichtung zugeteilt würden, die je nach Subvention und Absprache mit der Zentrale durchaus flexibel eingesetzt werden könnten und jährlich aufgeteilt würden (vgl. I11). Projekte Globalen Lernens können in diesem Zeitraum vom flexiblen Umgang mit den Mitteln profitieren, wenn die entsprechenden Absprachen in organisatorischer und finanzieller Hinsicht getroffen wurden.

Über die organisatorische Situation in der Parkbetreuung berichtet die Sozialarbeiterin:

Es gibt Subventionen, wir werden vom Bezirk finanziert, und eben sozusagen die inhaltliche Kontrolle und Koordination findet durch die Stadt, durch die MA 13, statt. Der bei weitem größte Budgetposten sind bei uns die Personalkosten. [...] Und das ist die Grundressource. Und dann hängt es stark von den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen vor Ort ab, Fähigkeiten, Kenntnisse der Mitarbeiter, welche Schwerpunkte sie setzen können und was sie dazu brauchen. Gewisse Ressourcen, die man so braucht, die Räumlichkeiten, Strom, Materialbudget, Jongliersachen, gibt es einfach, dann muss man schauen, was noch dazu kommt und wie man auch einen Ausgleich findet.

(I12)

Außerdem erzählt sie, dass sie mit ein- oder zweijährigen Budgets arbeiten würde, dadurch sei einerseits eine gewisse Kontinuität gesichert, andererseits aber genug Flexibilität gegeben, um mit der Zeit zu gehen und auf die eventuell veränderten Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen reagieren zu können (vgl. ebd.). Auch in dieser Form der Kinder- und Jugendarbeit kann also davon ausgegangen werden, dass die flexible Organisation und der flexible Einsatz von Mitteln Projekte Globalen Lernens zulassen würden.

Die Rahmenbedingungen in dieser Hinsicht sind also, soweit das durch die Interviewaussagen beurteilt werden kann, für Globales Lernen durchaus offen.

Außerdem können auch Kooperationen mit diversen Einrichtungen im Umfeld der Kinder- und Jugendarbeit für Globales Lernen förderlich sein, wenn diese nämlich Perspektiven und Praxiserfahrungen einbringen, die allein in der jeweiligen Betreuungseinrichtung nicht angeboten werden könnten. Mit welchen Organisationen oder Stellen in ihrer Umgebung das Jugendzentrum bzw. die Parkbetreuung zusammenarbeiten, beschreiben die befragten Personen wie folgt:

Wir haben Kontakt zu den Schulen, besonders zu der Kooperativen Mittelschule [...]. Aber auch zu den Volksschulen, es sind relativ viele Schulen im Viertel [...]. Es hat auch immer regelmäßige Vernetzungstreffen zwischen Polizei, Jugendzentrum und Schulen gegeben. Momentan ist das irgendwie eingeschlafen, letztes Jahr waren es noch so zwei, drei Mal im Jahr, wo konkrete Anlässe eben dazu geführt haben, dass wir das eingeführt haben, wo es eben darum geht, dass ein gemeinsames Klientel, sag ich jetzt, die uns bekannt sind, die der Schule bekannt sind, die vielleicht bei der Polizei bekannt sind, ganz einfach darüber geredet wird, wie ist die Stimmung, was tut sich im Viertel [...]. Es ist mehr ein Kooperationsdenken, weil man gemeinsam mehr bewerkstelligen kann als einzeln.
(I11)

Wie bereits im vorigen Abschnitt besprochen wurde, werden gemeinsam mit den Schulen Projekte abgewickelt, wie z. B. die Berufsorientierung, ebenso gibt es ein Schülerparlament, das wiederum eine Zusammenarbeit auf Bezirksebene ermöglicht (s. o.). Das Einbinden unterschiedlicher politischer und administrativer Ebenen in die Bildungsarbeit beinhaltet eine Reihe Möglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen, die eigene Umgebung und ihre konkreten Handlungsspielräume kennen zu lernen. Ein Projekt Globalen Lernens könnte darauf aufbauend Anknüpfungspunkte an die Weltgesellschaft einbringen, wenn genau diese Themen, die hier im regionalen Zusammenhang angesprochen werden, auch eine globale Dimension erhalten.

Auch in der Parkbetreuung bestehen Kooperationen mit unterschiedlichen Stellen und Organisationen:

Es gibt in unserem Bezirk einen Austausch unter allen Einrichtungen, die Kinder- und Jugendarbeit machen, es gibt noch Einrichtungen vom Verein Wiener Jugendzentren. Wir arbeiten dann fallweise auch mit Gebietsbetreuung zusammen, also eben alle Einrichtungen, die den öffentlichen Raum irgendwie zum Thema haben. Mit Schulen gibt es derzeit keine Kooperationen, sie sind z. B. auch nicht im Regionalforum vertreten, [...] es gestaltet sich einfach schwierig, es ist irgendwie eine abgeschlossene Welt, die Schulbildungswelt und der Rest. Das wäre so eine Idee, dass man da etwas ändert...
(I12)

Es handelt sich hier um eine Art der organisatorischen Zusammenarbeit, die den Kindern zu Gute kommen kann, wenn nach Absprache entsprechende Angebote gesetzt werden können. Auch für Projekte Globalen Lernens könnte diese Vernetzung Potenzial bieten. Sofern Globales Lernen in Schulen stattfindet, könnte dieses einen Anknüpfungspunkt für Kooperationen sein, durch die Themen der Globalisierung, die im Unterricht erarbeitet

wurden, mit anderen Schwerpunkten, Lernzielen und Methoden auch in der Freizeitbetreuung aufgegriffen werden könnten.

Auch mit VertreterInnen der Politik arbeitet die Parkbetreuung zusammen, wie bereits angesprochen wurde, der Bezirk finanziert ja die Einrichtung. Dennoch, beschreibt die Sozialarbeiterin, arbeite sie unabhängig, der Bezirk nütze ein gewisses Mitspracherecht, das sich in erster Linie in Empfehlungen ausdrücke, wo die Parkbetreuung eingesetzt werden möge oder ein mobiles Team der Parkbetreuung vorbeischaue möge (vgl. ebd.). Auf inhaltlicher Ebene würden die SozialarbeiterInnen in der Parkbetreuung selbstständig arbeiten, beschreibt sie weiter (vgl. ebd.). Es handelt sich also auch hier um eine Zusammenarbeit auf organisatorischer Ebene, die noch dazu keine inhaltlichen Punkte aufweist, das Globale Lernen könnte also von BetreuerInnen, wenn diese eine entsprechende Notwendigkeit oder ein Bedürfnis sehen, eingebracht werden.

Dass sich direkte Kooperationen nicht unbedingt vorteilhaft auf ihre Arbeit auswirken, erklärt die Sozialarbeiterin folgendermaßen:

Dass mehr Kinder in Nachmittagsbetreuung an Schulen gehen wirkt sich dahingehend aus, dass sie später [am Nachmittag, Anm. d. Verf.] kommen. [...] Das verschiebt sich nach hinten, ist mein Gefühl. Und es wird vielleicht auch wichtiger, [...] sollte der Ausbau der Ganztageschule vorangetrieben werden, die Frage nach einer Betreuung an Samstagen, Sonntagen, Feiertagen. Als Konkurrenz sehe ich andere Betreuungsformen nicht. Natürlich auch, weil wir etwas anderes bieten, und ganz andere Rahmenbedingungen bieten, nehmen unser Angebot auch andere wahr. Es gibt sicher welche, die alle Angebote gerne wahrnehmen, aber es gibt sicher auch gerade Kinder und Jugendliche, vielleicht auch schwierige, die eben in der Schule Probleme haben, die eher dann zu uns kommen, wenn sie etwas brauchen, und sich eher nicht wieder an den Lehrer wenden.

(Ebd.)

Es ist also für einen Teil der Zielgruppe auch wichtig, dass die Parkbetreuung gerade nichts mit der Schule zu tun hat, um sich mit Vertrauen an sie wenden zu können. Dem Globalen Lernen steht diese Trennung von der Schule nicht im Wege, denn auch wenn Kooperationen mit Schulen Möglichkeiten bieten würde, bestimmte Projekte durchzuführen, so bieten sich ebenso viele Möglichkeiten, die auch ohne weitere Kooperationen erfolgreich durchführbar wären. Die Entscheidung für oder gegen ein gemeinsames Projekt müsste demnach von den BetreuerInnen in jedem Einzelfall abgewogen werden.

Außer den verschiedenen Einrichtungen in der Umwelt der Kinder und Jugendlichen können auch ihre Eltern in die Betreuung einbezogen werden. Dazu berichtet der Leiter des Jugendzentrums:

Natürlich gibt es auch Wünsche der Erwachsenen, aber die sind für uns nicht primär. Also ich denke mir als Anlaufstelle und als Unterstützung bei gewissen Thematiken oder Problemen des täglichen Lebens, werden sie [die Eltern, Anm. d. Verf.] uns schon sehen. [...] Unsere Zielgruppe sind die Kinder und Jugendlichen!

(I 11)

Auch die Sozialarbeiterin berichtet von Erwachsenen, oft Bezugspersonen der Kinder, die sich auch im öffentlichen Raum aufhalten und manche Angebote der Parkbetreuung wahr-

nehmen, wie in den vorangegangenen Zitaten angemerkt wurde, wenn etwa Erwachsene Kindern aus Büchern vorlesen, die die Parkbetreuung verleiht, oder insbesondere Frauen, die mit den Mädchen gemeinsam den Bereich des Mädchengartens nützen (vgl. I12). Durch die aktive Teilnahme der Erwachsenen an der Gestaltung der Nachmittage im Park ist auch eine Mitarbeit ihrerseits an Projekten Globalen Lernens denkbar. Solche Projekte könnten beispielsweise zur intergenerationellen Verständigung innerhalb von Familien beitragen, aber auch Menschen mit einbeziehen, die sich im öffentlichen Raum aufhalten.

Insgesamt ist das Umfeld der jener Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, die in diesem Zusammenhang besprochen wurden, in seinem Potenzial für Globales Lernen ambivalent zu beurteilen. Einerseits bieten sich in manchen Bereichen durch direkte Zusammenarbeit, etwa mit Schulen oder politischen VertreterInnen wie im Jugendzentrum, aber auch Eltern in der Parkbetreuung, sehr interessante Möglichkeiten zur Zusammenarbeit und um eine globale Dimension einzubringen, und damit den Kindern und Jugendlichen sehr direkte Anknüpfungspunkte an die Weltgesellschaft aufzuzeigen. Andererseits hilft die Trennung mancher Lebensbereiche, ein bestimmtes Vertrauensverhältnis aufzubauen oder zu erhalten, denn die Rahmenbedingungen, durch die sich die Kinder- und Jugendarbeit von anderen Betreuungseinrichtungen oder Schulen unterscheiden, erfüllen einen Zweck, der größeren Mehrwert einbringen kann, als durch eine Zusammenarbeit entstehen könnte. Letztlich liegt es an den jeweiligen BetreuerInnen, die möglicherweise auch die Kinder und Jugendlichen in eine Entscheidungsstruktur einbinden können, sowie den jeweiligen PartnerInnen, ob Kooperationen gewünscht sind, erfolgreich ablaufen und eine globale Dimension einbeziehen.

5.6.4 Zusammenfassung

Auch wenn die hier vorgestellten Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit gänzlich andere Rahmenbedingungen aufweisen als die davor dargestellten Nachmittagsbetreuungseinrichtungen, weil die Kinder und Jugendlichen die Einrichtungen aufsuchen, ohne angemeldet oder zur Anwesenheit verpflichtet zu sein, bzw. die Einrichtungen ihre Angebote auch bewusst im öffentlichen Raum setzen, also dort wo Kinder und Jugendliche sich in ihrer Freizeit aufhalten, ergibt sich ein interessanter Handlungsspielraum für Globales Lernen.

Entsprechend der ersten Ausgangsthese kann in beiden Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit ein Bildungsauftrag festgestellt werden, der unterschiedliche pädagogische Konzepte mit einschließt und insbesondere an der Lebenswelt der Kinder interessiert ist, diese im Fall der Parkbetreuung im öffentlichen Raum sogar aufsucht. Diese Bedingungen bieten eine reiche Grundlage für Globales Lernen.

Die BetreuerInnen, die in der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind, haben individuell unterschiedliche Bildungswege hinter sich, ob Globales Lernen hier eingebracht wurde, bzw.

Möglichkeiten dazu bestehen, kann in dieser Diplomarbeit nicht weiter nachvollzogen werden. Die Weiterbildungsbedingungen werden offen und uneingeschränkt beschrieben, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die BetreuerInnen je nach Interesse auch Module oder Seminare Globalen Lernens absolvieren könnten.

Auch der Alltag in der Kinder- und Jugendarbeit kann Möglichkeiten bieten, auf Themen der Globalisierung einzugehen. Solche bietet die gestaltbare räumliche Situation, die in der Kinder- und Jugendarbeit besonders darauf ausgerichtet ist, den jungen Menschen Handlungsspielräume in ihrer Umgebung aufzuzeigen. Weiters sind beiden befragten Personen Themen der Globalisierung bewusst, die Anknüpfungspunkte für Globales Lernen darstellen. Sowohl in der Gruppe als auch individuell können die Kinder und Jugendlichen in der Freizeitgestaltung Medien nutzen um Informationen zu beschaffen, die Globales Lernen unterstützen können.

An Kompetenzen, die in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit gefördert werden, nennen die befragten Personen vorwiegend soziale, aber auch persönliche Kompetenzen. Je nach Gestaltung könnten am Nachmittag auch Methoden- und Fachkompetenzen eingebracht werden. In allen vier Bereichen könnte Globales Lernen gelingen, wenn das Verständnis für globale Zusammenhänge miteinbezogen würde.

Da die Kinder- und Jugendarbeit im öffentlichen Rahmen stattfindet, ist das Umfeld ein entsprechend besonderes. Durch das Einbinden von bestimmten Organisationen, politischen AkteurInnen, oder auch der Schulen, könnte Potenzial für Globales Lernen geschaffen werden. Allerdings sind hierbei die Vorbehalte der jeweiligen BetreuerInnen zu berücksichtigen: das Vertrauensverhältnis zwischen BetreuerInnen und den Kindern und Jugendlichen kann hier entscheidend für weitere Kooperationen über Programme der Kinder- und Jugendarbeit hinaus sein.

Im Gesamtbild bieten sich im Jugendzentrum bzw. in der Parkbetreuung vielfältige Ansatzpunkte für Globales Lernen. Allerdings müssen einige Besonderheiten der Einrichtungen berücksichtigt werden – die durchaus als Chance für ein besonderes Globales Lernen begriffen werden können.

6 Conclusio

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse dieser Diplomarbeit zusammengefasst, um die Rahmenbedingungen, aber auch Möglichkeiten für Globales Lernen in Wiener Nachmittagsbetreuungseinrichtungen im Überblick darzustellen. Dazu werden zuerst die Ausgangsthesen herangezogen; Hinweise auf besondere Bedingungen in Wiener Nachmittagsbetreuungseinrichtungen ergänzen die allgemeinen Aussagen. Diese Forschungsergebnisse werden in einem zweiten Schritt entsprechend der eingangs formulierten Überlegungen in Kapitel 2 und 3 sortiert und auf diese rückbezogen.

Im zweiten Teil des Kapitels werden die Erkenntnisse der Diplomarbeit mit den aktuellen Bestrebungen in Zusammenhang gebracht, Globales Lernen in der österreichischen Bildungslandschaft zu verankern.

Schlussendlich wird auf weitere Forschungsfragen hingewiesen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht bearbeitet werden konnten, die allerdings im Zusammenhang mit Globalem Lernen in außerschulischen Bereichen von Interesse wären.

6.1 Forschungsergebnisse

Die Forschungsergebnisse und damit verbundene Möglichkeiten für Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung werden anhand der fünf Ausgangsthesen wie folgt festgehalten:

Erstens wurde in allen untersuchten Einrichtungen ein vielseitiger Bildungsauftrag festgestellt, dem durch unterschiedliche pädagogische Konzepte nachgekommen wird. Ein offener Umgang mit diesen Konzepten erlaubt es außerdem, auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, die Nachmittagsbetreuungseinrichtungen besuchen, einzugehen. Diese Umstände stellen günstige Bedingungen dar, um das Globale Lernen als pädagogisches Konzept in die Freizeitgestaltung einzubeziehen.

Alle befragten Personen geben außerdem an, dass sie selbst maßgeblich an der Auswahl der pädagogischen Konzepte für die jeweilige Nachmittagsbetreuung beteiligt wären. In manchen Einrichtungen wird von einem partizipativen Auswahlverfahren für Themen oder Projekte berichtet, das auch andere Akteure wie KollegInnen, Kinder oder Eltern aktiv in die Grundlagenarbeit einbezieht (vgl. I1, I8, I10, I11, I12). Durch diese gemeinsame Methode können mehrere Menschen Themen Globalen Lernens einbringen, auch ist anzunehmen, dass durch eine gemeinsame Entscheidung Globales Lernen stabil in der Nachmittagsbetreuung verankert werden kann.

Zweitens kann Aus- und Weiterbildung der BetreuerInnen in Bereichen Globalen Lernens entsprechende Umsetzung in die Praxis der unterschiedlichen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen fördern. Dem ist hinzuzufügen, dass der Begriff *Globales Lernen* von den befragten Personen unterschiedlich interpretiert wird. Es kann also nicht von einem Bewusstsein bzw. einem Verständnis eines bestimmten Konzepts ausgegangen werden. Keine der befragten Personen hat in ihrer/seiner Aus- bzw. Weiterbildung ein Seminar oder Modul Globalen Lernens besucht, allerdings weisen einige InterviewpartnerInnen auf Kurse hin, die eine Verbindung zu Themen Globalen Lernens aufweisen würden (vgl. I3, I4, I12). Da die befragten Personen gänzlich unterschiedliche Bildungs- und Karrierewege absolviert haben, müsste mit einem Bildungsangebot Globalen Lernens für NachmittagsbetreuerInnen in Wien auf diese heterogene Situation reagiert werden, das den unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht wird.

Drittens können einzelne Personen oder auch kleine oder größere Gruppen in den Nachmittagsbetreuungseinrichtungen auf globale Zusammenhänge eingehen. Alle befragten Personen beschreiben Bezugspunkte zu Globalisierungsprozessen in der Lebenswelt der Kinder, die sie betreuen. Die Rahmenbedingungen der Betreuungseinrichtungen sind durch große Vielfalt gekennzeichnet, überall besteht die Möglichkeit, Ressourcen für eine Projektarbeit zu nützen, und Recherche mit Hilfe unterschiedlicher Medien zu betreiben. Globales Lernen im Alltag der Nachmittagsbetreuung ist also durchaus denkbar. In einigen Fällen werden knappe zeitliche, räumliche oder finanzielle Ressourcen angesprochen (vgl. I4, I6, I7), die auch auf Globales Lernen hemmend wirken könnten.

Viertens berichten alle befragten Personen davon, soziale, persönliche, methodische und fachliche Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmaß fördern zu können. Insbesondere auf soziale Kompetenzen wird in der Nachmittagsbetreuung Wert gelegt, wie die BetreuerInnen beschreiben. Keine der befragten Personen fördert bewusst das Erkennen und Verstehen von globalen Bezügen oder Zusammenhängen. Diese Dimension kann durch Projekte Globalen Lernens eingebracht werden und die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen um solche Aspekte erweitern, die dabei helfen, sich in der globalisierten Weltgesellschaft zurechtzufinden zu lernen.

Fünftens bestehen in den Nachmittagsbetreuungseinrichtungen unterschiedliche Möglichkeiten, Akteure aus der Umgebung in die Freizeitgestaltung einzubeziehen. Diese sind für Globales Lernen relevant, wenn sie Bezugspunkte zum Globalen herstellen, die in der Nachmittagsbetreuung nicht vorhanden sind. Als solche Akteure werden die Träger oder Dach-

verbände der Nachmittagsbetreuungseinrichtungen beschrieben, sie unterstützen die Bildungsarbeit auf organisatorischer, administrativer und/oder finanzieller Ebene.

Auch Eltern bringen sich – unterschiedlich intensiv – in die Nachmittagsbetreuung ein. Ob sie aktiv an Teilen des Freizeitprogramms beteiligt sind (vgl. I8), oder die Betreuung finanziell unterstützen (vgl. I7, I10), mit der Auswahl einer Form der Nachmittagsbetreuung für ihre Kinder fordern sie eine bestimmte Bildungsarbeit ein, sie könnten dabei auch auf Globales Lernen Wert legen.

Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen außerschulischen Institutionen werden einzig in der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben (vgl. I11). In anderen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen werden zumindest Kontakte zu Freizeiteinrichtungen in der Umgebung beschrieben (vgl. I2, I4, I10), die jedoch (noch) nicht für konkrete Zusammenarbeit genützt werden.

Kontakte zwischen Schulen und Nachmittagsbetreuungseinrichtungen sind ebenso unterschiedlich wie deren Organisationsformen. Während die Formen der schulischen Tagesbetreuung naturgemäß eine sehr enge Beziehung zur Schule pflegen – an jedem Standort besteht hier ein übergreifendes pädagogisches Konzept, das Unterricht und Nachmittagsbetreuung verbindet (vgl. I2, I3, I4) – pflegen andere Formen der Betreuung einen losen Kontakt im Sinn der Organisation der lückenlosen Betreuung (vgl. I9). Wieder andere BetreuerInnen kommen lediglich durch die Hausaufgabenbetreuung mit Schulthemen in Kontakt (vgl. I6, I7). In der Kinder- und Jugendarbeit herrschen unterschiedliche Denkweisen über Zusammenarbeit mit Schulen vor: während einerseits Kooperationsprojekte über mehrere Tage umgesetzt werden (vgl. I11), wird auch beschrieben, dass die SchülerInnen die Betreuungseinrichtungen aufsuchen, um Rat oder Informationen von jemandem einzuholen, der/die mit der Schule nichts zu tun hat, eine Distanz sich also durchaus positiv auf das Vertrauensverhältnis zwischen BetreuerInnen und SchülerInnen auswirken könnte (vgl. I12).

Die AkteurInnen, Ressourcen und Räume im Umfeld der Nachmittagsbetreuung können demnach zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen Globalen Lernens führen. Es besteht ein vielfältiges Potenzial, das im Sinn des Konzepts genützt werden kann.

Mit dieser Bandbreite an Rahmenbedingungen und daraus resultierenden Möglichkeiten für Globales Lernen konnte belegt werden, dass die Nachmittagsbetreuung in Wien eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für Globales Lernen bietet. Diese können zwei unterschiedlichen Zugängen, die den Grundlagen der Arbeit in den Kapiteln 2 und 3 entstammen, zugeordnet werden:

Einerseits wurden innerhalb der fünf Thesen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Globales Lernen angesprochen, die sich auf die inhaltlichen Anforderungen des Konzepts

beziehen, die im zweiten Kapitel vorgestellt wurden. Dazu zählen die Ausführungen über die Thesen 1 und 4: sowohl die Offenheit der pädagogischen Arbeit, in die Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung eingebettet werden könnte, als auch die Kompetenzen, die im Sinn des Globalen Lernens und der Anschlussfähigkeit an die Weltgesellschaft geübt werden können, wurden als geeignet und ausbaufähig für eine gelingende Umsetzung Globalen Lernens in der Nachmittagsbetreuung beschrieben.

Andererseits wurden mit Hilfe der Thesen strukturelle Rahmenbedingungen untersucht, auf die das Globale Lernen in der Wiener Nachmittagsbetreuung stößt. Dazu gehören die Aus- und Weiterbildungssituation der BetreuerInnen (These 2), die Ressourcen, die für die pädagogische Arbeit am Nachmittag zur Verfügung stehen (These 3) und das Umfeld, das direkt oder indirekt auf die Nachmittagsbetreuung Einfluss nimmt (These 5). Auch diese Rahmenbedingungen erscheinen günstig für Globales Lernen; besonders im Umfeld der jeweiligen Betreuungseinrichtungen konnte Potenzial festgestellt werden, das für bestimmte Projekte Globalen Lernens mobilisiert werden könnte, und so Lernprozesse über die Globalisierung erweitern könnte.

Welche Konsequenzen aus diesen Forschungsergebnissen gezogen werden können, wird im folgenden Abschnitt besprochen.

6.2 Konsequenzen der Forschung

Mögliche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Arbeit in erster Linie für die Zielgruppen. Dazu gehören jene Menschen, die an einer Strategie für Globales Lernen in Österreich arbeiten, aber auch NachmittagsbetreuerInnen, die einige Informationen und Anregungen in die Praxis mitnehmen können.

Zunächst kann diese Arbeit einen Beitrag zur Erarbeitung der Strategie für Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem darstellen, an deren Teilbereich für außerschulische Jugendarbeit derzeit gearbeitet wird (vgl. Strategieguppe Globales Lernen 2009:2). Wenn das Globale Lernen im Bildungsbereich stärker verankert werden soll, wie die Strategie das vorsieht (vgl. ebd.:4), sind dazu auch Bildungsmaßnahmen für die MultiplikatorInnen nötig. In diesem Sinn eröffnen die Forschungsergebnisse dieser Arbeit möglicherweise auch Erkenntnisse für Bildungs- und Schulstellen, die Globales Lernen verbreiten. In dieser Arbeit kommt eine heterogene Berufsgruppe zu Wort, die durchaus Interesse an Bildungsangeboten zeigen könnte, die sinnvolle Freizeitgestaltung unter Einbeziehen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen unterstützen.

In diesem Sinn sind umgekehrt auch die BetreuerInnen gefragt, sich mit Globalem Lernen auseinanderzusetzen. Ihnen könnte die Diplomarbeit eine entsprechende Basis bieten,

Literatur und Erfahrungsberichte nachzulesen, die für weitere Projekte eine wertvolle Grundlage bieten können. Auf diese Weise können sich auch Synergieeffekte aus der breiten Definition der Nachmittagsbetreuung, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, ergeben: die BetreuerInnen könnten durchaus Anregungen in Projekt- oder Betreuungsformen finden, die eigentlich für andere Einrichtungen vorgeschlagen wurden.

Wenngleich die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit ausführlich und umsichtig zu beantworten versucht wurde, ergaben sich doch im Laufe der Interviewgespräche immer wieder Themenbereiche, die aufgrund der Ausmaße in dieses Forschungskonzept nicht mit einbezogen werden konnten.

Es handelt sich dabei erstens um die Aus- und Weiterbildungsmodelle der befragten BetreuerInnen. Die Diversität ihrer Bildungswege stellt ein komplexes Thema für sich dar. Dementsprechend konnten die Möglichkeiten, Globales Lernen in die bestehenden Bildungsprogramme der BetreuerInnen einzubeziehen, kaum erforscht werden. Wenn Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung angewendet werden soll, ist eine genauere Auseinandersetzung mit der Bildungssituation der BetreuerInnen nötig, die auch Möglichkeiten einbezieht, neue Module zu gestalten, die den Anforderungen der BetreuerInnen und ihrer Berufspraxis entsprechen.

Zweitens bieten die Kooperationsformen zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen vielfältiges Potenzial für ein vernetzendes Globales Lernen. Wie eine solche Zusammenarbeit konkret aussehen kann, welche Akteure und Mechanismen sie prägen, welchen Aufwand sie einfordern und welche Erfahrungen bereits gesammelt wurden, könnte Informationen bieten, die zu einer zukünftigen Zusammenarbeit anregen.

Schließlich wäre für eine weitere Ausweitung des Globalen Lernens eine Art Bestandsaufnahme von Interesse. Diese könnte beschreiben, welche Projekte oder Aktivitäten in Nachmittagsbetreuungseinrichtungen bestehen, die derzeit vielleicht nicht als Globales Lernen bezeichnet werden, und doch als solches verstanden werden können, weil sie entsprechende Kriterien erfüllen, z. B. eine globale Dimension einbeziehen. Eine derartige Untersuchung könnte einen Überblick über bestehende Projekte, Möglichkeiten und Interessen einbringen, um ineffiziente Doppelgleisigkeiten zu vermeiden.

Abschließend hoffe ich, dass einige Gedanken und Anregungen dieser Diplomarbeit ihren Weg in die Praxis finden, damit Globales Lernen über die Rolle als Gegenstand in der Forschung und Entwicklung hinaus auch als pädagogisches Konzept in der Praxis Aufmerksamkeit erhält und so zum Globalen Lernen der Menschen in allen Lebensabschnitten beiträgt.

7 Quellenverzeichnis

7.1 Monographien

- Baltes Gerhard, Eckert Brigitta (1999): *Differente Bildungsorte in systemischer Vernetzung: eine Antwort auf das Problem der funktionellen Differenzierung in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule*. Frankfurt (u. a.): Lang.
- Braumüller Monika Wendy (2007): *Globales Lernen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport*. Diplomarbeit Universität Wien.
- Bühler Hans (1996): *Perspektivenwechsel? Unterwegs zu globalem Lernen*. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Feldbaum Karl-Heinz, Scheunpflug Annette (1998): *Globales Lernen mit Kindern. Rahmenkonzept für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit mit Kindern in evangelischen und katholischen Jugendverbänden*. Düsseldorf: Entwicklungspolitischer Arbeitskreis von aeJ und des BDKJ.
- Fountain Susan (1996): *Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen*. Braunschweig: Westermann.
- Froschauer Ulrike, Lueger Manfred (2003): *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas.
- Hartmeyer Helmuth (2007a): *Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung*. Frankfurt/Main (u. a.): IKO.
- Lang-Wojtasik Gregor (2008): *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim, München: Juventa.
- Mayring Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Müller Burkhard, Schmidt Susanne, Schulz Marc (2005): *Wahrnehmen können: Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Scheunpflug Annette, Schröck Nikolaus (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Scheunpflug Annette (2001): *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Scheunpflug Annette, Schröck Nikolaus (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Seitz Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Statistik Austria (2009): *Kindertagesheimstatistik 2008/09*. Wien: Statistik Austria.

7.2 Aufsätze und Artikel

- Asbrand, Barbara (2002): Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Jg. 25, Heft 3. S. 13-19.
- Bleckmann Peter, Durdel Anja (2009): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: Bleckmann Peter, Durdel Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.11-16.
- Brenner Gerd, Nörber Martin (1992): Thema: Jugendarbeit und Schule. Ein Problemaufriss. In: Brenner Gerd, Nörber Martin (Hrsg.): Jugendarbeit und Schule: Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim (u. a.): Juventa. S. 9-13.
- Datta Asit (2001): Globalisierung und Globales Lernen. Eine Sicht des Südens. In: 21 – Das Leben gestalten lernen. Nr. 3. S. 63-65.
- Enderlein Oggi (2009): „Um groß zu werden, braucht man als Kind ein ganzes Dorf.“ Bildungslandschaften im Interesse der Kinder und Jugendlichen. In: Bleckmann Peter, Durdel Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 159-177.
- Fritzsche Bettina (u. a.) (2009): Legitimation des Ganztags an Grundschulen – Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit. In: Kolbe Fritz-Ulrich (u. a.) (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Habig Barbara, Kübler Annette (2000): Impulse für die pädagogische Praxis des Globalen Lernens. In: Overwien Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main: IKO. S. 342-354.
- Hartmeyer Helmuth (2007b): Globales Lernen in Österreich: Entwicklungen und Perspektiven. In: Scheunpflug Annette u. a.: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008 – Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven. Bonn: VENRO. S. 53-58.
- Hofmeister Ulrike (2007): Schulische Tagesbetreuung in der AHS-Unterstufe. Aspekte von Forderung und Förderung in der Praxis. In: Popp Ulrike (Hrsg.): Fördern und Fordern an Schulen. München: Profil. S. 230-246.
- Holtappels Heinz Günter (2006): Stichwort Ganztagsschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jahrgang 9, Heft 1. S. 5-29.
- Idel Till-Sebastian, Reh Sabine, Fritzsche Bettina (2009): Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In: Kolbe Fritz-Ulrich (u. a.) (Hrsg.): Ganztagsschule als

- symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kolland Franz (2004): Zwischen Fortschrittsoptimismus und kritischer Gesellschaftsanalyse. Die klassischen Entwicklungstheorien. In: Fischer Karin u. a.: Entwicklung und Unterentwicklung. Eine Einführung in Probleme, Theorien und Strategien. Wien: Mandelbaum. S. 81-105.
- Krämer Georg (2007): Was ist und was will „Globales Lernen“? In: Scheunpflug Annette u. a.: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008 – Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven. Bonn: VENRO. S. 7-10.
- Mayring Philipp (2004): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick Uwe, Kardorff Ernst von, Steinke Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. S. 468-475.
- Mohrs, Thomas (2005): „Die Welt ist *meine* Welt“ – Philosophische Grundlagen des Globalen Lernens. In: Hallitzky Maria, Mohrs Thomas (Hrsg.): Globales Lernen. Grundlagen der Schulpädagogik Band 52. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 3-66.
- Seitz Klaus (2001): Die ganze Welt an einem Ort. Globales Lernen: Bildung in Zeiten der Globalisierung. In: 21 – Das Leben gestalten lernen. Nr. 3. S. 8-10.
- Tiefenbacher Erika (2002): Globales Lernen – ein zukunftsorientiertes pädagogisches Konzept. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. 152. Jahrgang Nr. 9-10/2002. S. 1099-1109.
- Würtele Adriana Alfonso (2000): Kinder entdecken die eine Welt – Einblicke in globale Zusammenhänge in Kindergarten und Hort. In: Overwien Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main: IKO. S. 487-494.

7.3 Quellen aus dem Internet

- Baobab (o. J.): Was ist Globales Lernen? <http://www.baobab.at/start.asp?b=121> [Zugriff 8.11.2010]
- BMUKK (2009): Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung. Wien: Eigenverlag. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16215/stb_empf.pdf [Zugriff 17.11.2010]
- BÖE (2007): Manifest der Erwachsenen in elternverwalteten Kindergruppen. In: <http://www.wiener.kindergruppen.at/Dokumente/Manifest2007.doc> [Zugriff 26.11.2010]
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2010a): Landesrecht Wien. Wiener Tagesbetreuungsgesetz Nr. 73/2001 §2. http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=LrW&Dokumentnummer=LRWI_S270

- _000&ResultFunctionToken=15179c1b-7302-44d4-bdf9-83b15c6145ae&Titel=&Typ=&Index=&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=50&Suchworte=tagesbetreuung [Zugriff 17.11.2010]
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (2010b): Bundesverfassungsgesetz BGBl. Nr. 1/1930. Art. 14.
<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40064335&ResultFunctionToken=22d9ac8b-3041-4a99-bb75-5aa3ea1c63a5&Kundmachungsorgan=&Index=&Titel=&Gesetzesnummer=&VonArtikel=&BisArtikel=&VonParagraf=&BisParagraf=&VonAnlage=&BisAnlage=&Typ=&Kundmachungsnummer=&Unterzeichnungsdatum=&FassungVom=03.06.2010&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=sch%C3%BCler-+und+studentenheime> [Zugriff 18.11.2010]
- Bundes- Kinder- und Jugendhilfegesetz 2010 Ministerialentwurf § 21a.
http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/ME/ME_00114/fname_171508.pdf [Zugriff 17.11.2010]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Schulische Tagesbetreuung (2009)
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/tb/index.xml> [Zugriff 15.11.2010]
- Bundesverfassungsgesetz Art. 14 Abs. 4. Stand 23.5.2009
<http://www.austria.gv.at/site/4780/Default.aspx> [Zugriff 17.11.2010]
- Dachverband der Wiener Privatkindergärten und –horte (o. J.): Leitbild.
<http://www.kindergarten.at/index-Dateien/Page466.htm> [Zugriff 19.11.2010]
- Forum Reggio-Pädagogik Österreich (o. J.): Pädagogik. <http://www.vhs.at/paedagogik.html> [Zugriff 22.11.2010]
- GENE (o. J.): About GENE. <http://www.gene.eu/about-gene-1.html> [Zugriff 8.11.2010]
- Kinderdrehscheibe (o. J.): Wir über uns. http://www.kinderdrehscheibe.at/ueber_uns/ [Zugriff 24.9.2010]
- MA 13 (Hrsg.) (2009): Grundkonzept der Wiener Parkbetreuung.
<http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/pdf/grundkonzept.pdf> [Zugriff 19.11.2010]
- North-South Centre of the Council of Europe (2006): Global Education in Austria. The European Global Education Peer Review Process. National Report on Austria. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/13627/ge_prp_austria_report.pdf [Zugriff 10.11.2010]
- North South Centre of the Council of Europe (2008): Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers. Lisbon: North South Centre of the Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf> [Zugriff 10.11.2010]

- Otto-Friedrich Universität Bamberg (2005): „Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns“ – Bemerkungen zu dem neuen Buch.
<http://www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/109239/> [Zugriff 10.11.2010]
- St. Nikolaus – Kindertagesheimstiftung (o. J.): Die St. Nikolaus – Kindertagesheimstiftung.
<http://www.kathkids.at/> [Zugriff 19.11.2010]
- Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem.
http://www2.komment.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Strategiepapier%20Globales%20Lernen/StrategieGlobalesLernen_final.pdf [Zugriff 21.11.2010]
- Verein Wiener Jugendzentren (o. J.): Leitbild.
http://typo.jugendzentren.at/vjz/fileadmin/pdf_downloads/VEREIN_WIENER_JUGEND_ZENTREN_LEITBILD.pdf [Zugriff 19.11.2010]
- Wien.at (o. J. a) <http://www.wien.gv.at/> [Zugriff 15.11.2010]
- Wien.at (o. J. b): Ganztagsbetreuung für Schülerinnen und Schüler
<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/ganztagsbetreuung.html> [Zugriff 15.11.2010]
- Wien.at (o. J. c): Bildung und außerschulische Jugendbetreuung (MA 13)
<http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/index.html> [Zugriff 15.11.2010]
- Wien.at (o. J. d): Städtische Kinderhorte
<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/hort/index.html> [Zugriff 15.11.2010]
- Wien.at (o. J. e): Landesgesetzblatt für Wien: Wiener Kindertagesheimgesetz Jahrgang 2003, 17. Stück. <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lg2003017.htm> [Zugriff 17.11.2010]
- Wien.at (o. J. f): Bildung und außerschulische Jugendarbeit. Fachbereich Jugend/Pädagogik.
<http://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/jugend/index.html> [Zugriff 17.11.2010]
- Wien.at (o. J. g): Städtische Kinderhorte.
<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/hort/index.html> [Zugriff 19.11.2010]
- Wien.at (o. J. h): Alltag im Kinderhort.
<http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/hort/alltag.html> [Zugriff 19.11.2010]
- Wien.at (o. J. i): <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/privat.html> [Zugriff 19.11.2010]
- Wien.at (o. J. j): Gesetz über die äußere Organisation der öffentlichen Pflichtschulen und öffentlichen Schülerheime im Lande Wien und über die Zusammensetzung des Kollegiums des Stadtschulrates für Wien. 2. Hauptstück, 7. Abschnitt.
<http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/rechtsvorschriften/html/i8000000.htm> [Zugriff 18.11.2010]

- Wien.at (o. J. k): MAG ELF – Amt für Jugend und Familie.
<http://www.wien.gv.at/menschen/magelf/> [Zugriff 27.11.2010]
- Wiener Elternverwaltete Kindergruppen (2009): Funktion des Vereins der Wr. Elternverwalteten Kindergruppen. <http://www.wiener.kindergruppen.at/Funktion.htm> [Zugriff 26.11.2010]
- Wiener elternverwaltete Kindergruppen (2006): Ideen von KiGrus.
<http://www.wiener.kindergruppen.at/Idee.htm> [Zugriff 19.11.2010]
- Wiener Kinder- und Jugendbetreuung (o. J. a): Über uns. http://wiener-kinderbetreuung.at/_ueber_uns/ueber_uns.html [Zugriff 18.11.2010]
- Wiener Kinder- und Jugendbetreuung (o. J. b): Tagesbetreuung. http://wiener-kinderbetreuung.at/_tagesbetreuung/tagesbetreuung.html [Zugriff 18.11.2010]
- Wiener Kinder- und Jugendbetreuung (o. J. c): Lern- und Freizeitklub: Allgemeine Informationen. http://wiener-kinderbetreuung.at/_tagesbetreuung/lern-freizeitklub/allgemeine_info.html [Zugriff 18.11.2010]
- Wiener Kinder- und Jugendbetreuung (o. J. d): Offene Volksschulen. http://wiener-kinderbetreuung.at/_tagesbetreuung/ovs/ovs.html [Zugriff 18.11.2010]
- Wiener Kinder- und Jugendbetreuung (o. J. e): Offene Volksschulen. Allgemeine Informationen. http://wiener-kinderbetreuung.at/_tagesbetreuung/ovs/allgemeine_info.html [Zugriff 18.11.2010]
- Wiener Kinder- und Jugendbetreuung (o. J. f): Ganztagsvolksschule. http://wiener-kinderbetreuung.at/_tagesbetreuung/gtvs/gtvs.html [Zugriff 18.11.2010]
- Wiener Kinder- und Jugendbetreuung (o. J. g): Ganztagsvolksschule. Allgemeine Informationen. http://wiener-kinderbetreuung.at/_tagesbetreuung/gtvs/allgemeine_info.html [Zugriff 18.11.2010]
- Wiener Kinder- und Jugendbetreuung (o. J. h): Campus Schulen. http://wiener-kinderbetreuung.at/_tagesbetreuung/campus/campus.html [Zugriff 18.11.2010]
- Wiener Kinder- und Jugendbetreuung (o. J. i): Campus Schulen. Allgemeine Informationen. http://wiener-kinderbetreuung.at/_tagesbetreuung/campus/allgemeine_info.html [Zugriff 18.11.2010]

7.4 Interviews

- Interview 1 mit einer Kindergarten- und Hortpädagogin, beschäftigt in einem städtischen Hort der MA 10 am 14.10.2009
- Interview 2 mit einem Lehrer an einer Ganztagesvolksschule am 11.2.2010
- Interview 3 mit einer Betreuerin an einer Offenen Volksschule am 6.4.2010
- Interview 4 mit einer Betreuerin an einer Campus-Schule am 6.5.2010

Interview 5 mit einer Erzieherin in einem Internat am 25.3.2010

Interview 6 mit einer Tagesmutter am 15.10.2009

Interview 7 mit einer Tagesmutter am 22.10.2009

Interview 8 mit einer Betreuerin einer elternverwalteten Kindergruppe am 24.2.2010

Interview 9 mit einer Hortpädagogin, beschäftigt in einem katholischen Hort am 8.4.2010

Interview 10 mit einer Betreuerin in einem bilingualen Hort am 28.4.2010

Interview 11 mit einem Leiter eines Jugendzentrums am 11.3.2010

Interview 12 mit einer Sozialarbeiterin, beschäftigt in der Parkbetreuung am 17.2.2010

8 Anhang

8.1 Leitfaden zu den qualitativen Interviews über die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten Globalen Lernens in der Wiener Nachmittagsbetreuung

8.1.1 Einleitung

Befragt wurden 12 BetreuerInnen verschiedener Nachmittagsbetreuungseinrichtungen in Wien.

Der Leitfaden diente zur Orientierung während des Interviewgesprächs; die dadurch entstehende Struktur der Gespräche wiederum half, die gewonnenen Daten anschließend in Beziehung zu setzen. 2 Sondierungsfragen zu Beginn und 3 inhaltlich getrennte Teile sollten Informationen über die Rahmenbedingungen der Nachmittagsbetreuung und die Möglichkeiten für Globales Lernen seitens des Betreuers/der Betreuerin, in der Praxis der Nachmittagsbetreuung und auf Ebene der Einrichtung und deren Umfeld, einbringen.

Sofern es einen Erklärungsbedarf betreffend Globalem Lernen gab, wurden folgende Merkmale als die wichtigsten in Kürze genannt: Globales Lernen ist ein pädagogisches Prinzip (das Anliegen der Umwelterziehung, interkulturellen Lernens, interreligiöser Erziehung, der Menschenrechts- sowie der Friedenserziehung und entwicklungspolitischer Bildung mit einbezieht und deren globale Dimension herausarbeitet), mit dessen Hilfe Menschen lernen zu erkennen, welche Zusammenhänge zwischen *Hier* und dem globalen *Dort* bzw. *Wir* und *Sie* durch die Globalisierungsprozesse entstanden sind, und welche Handlungsspielräume sich ihnen dadurch eröffnen, ihr Denken und Handeln kritisch reflektiert lokal und global einzubringen.

8.1.2 Interviewfragen

Sondierungsfragen

Finden Sie, dass die Nachmittagsbetreuungseinrichtung der Anforderung nachkommt, auch Bildungsstätte, nicht reiner Aufenthaltsort für schulpflichtige Kinder am Nachmittag zu sein?

Wenn ja, wie?

Welche Berührungspunkte mit dem Globalen sehen Sie in der Welt der Kinder, die Sie betreuen – welche generell und welche direkt in der Nachmittagsbetreuung?

1. Der/die NachmittagsbetreuerIn

Wie sind Sie NachmittagsbetreuerIn geworden?

Welche Ausbildung haben Sie abgeschlossen bzw. welche absolvieren Sie gerade?

Wurde während Ihrer Ausbildung auf Globales Lernen als pädagogisches Konzept Bezug genommen?

Wenn nicht, würden Sie es begrüßen?

Nehmen Sie an Weiterbildungen im Hinblick auf die Nachmittagsbetreuung teil?

Wenn ja: Können Sie die Kurse selbst wählen?

Wer bezahlt diese?

Haben Sie im Rahmen der Weiterbildung von Globalem Lernen gehört?

2. Nachmittagsbetreuung konkret

Welcher Raum bzw. welche Räume – im weitesten Sinn – stehen Ihnen am Nachmittag zur Verfügung?

Inwiefern sind diese gestaltbar?

Wie sieht Ihre Planung für die Nachmittagsbetreuung aus?

Wer hat Mitspracherechte?

Welche sind die inhaltlichen Schwerpunkte?

Sind die Schwerpunkte der Gruppe eventuell andere als jene der Einrichtung/Dach- oder Trägerorganisation?

Steht Ihnen und den Kindern Sachinformation und Material zur Verfügung?

Welche Medien können genutzt werden?

Wie sieht der Umgang damit aus?

Wie können Sie damit umgehen, dass Ihnen (z.B. bei der Planung) und den Kindern (am Nachmittag, z.B. durch Medien) mehr Informationen zur Verfügung stehen, als Sie bzw. die Kinder verarbeiten können?

Welche Fertigkeiten trainieren die Kinder am Nachmittag, welche Kompetenzen können Sie fördern?

Stammen die finanziellen Mittel für Ihre Arbeit von einer einzigen Stelle?

Sind diese eher flexibel oder gebunden?

3. Die Nachmittagsbetreuungseinrichtung und ihr Umfeld

Um welche Form der Nachmittagsbetreuungseinrichtung handelt es sich in diesem Fall?

Sehen Sie die Arbeit in Ihrer Einrichtung durch pädagogische Konzepte beeinflusst?

Wenn ja, welche?

Und durch politische Entscheidungen?

Können Sie diesbezüglich ein Beispiel nennen?

Sehen Sie die Nachmittagsbetreuung als Teil des bestehenden Bildungssystems oder als neue bzw. unabhängige Initiative?

Wovon könnte das Bestehen der Nachmittagsbetreuungseinrichtung abhängig sein?

Sofern Sie über die Planung (z. B. Budgetierung) Ihrer Nachmittagsbetreuungseinrichtung Bescheid wissen: empfinden Sie diese als eher kurz- oder langfristig?

Was sind Ihrer Meinung nach die Erwartungen der Gesellschaft (u. a. der Eltern) an eine Nachmittagsbetreuungseinrichtung – ganz allgemein?

Und welche Erwartungen werden konkret an Ihre Einrichtung gerichtet?

Sehen Sie andere Nachmittagsbetreuungseinrichtungen als Partner, gibt es Zusammenarbeit, gemeinsame Projekte?

Oder sind diese eher Konkurrenten?

Wenn ja, wie äußert sich das?

Ist diese Nachmittagsbetreuungseinrichtung in Ihren Augen eine, die gesellschaftliche oder kulturelle Traditionen pflegt und weitergibt?

Wenn ja, welche Stärken sehen Sie darin?

Bestimmt beeinflussen auch neue Entwicklungen der Gesellschaft die Nachmittagsbetreuung – halten Sie die Einrichtung für einen „geschützten Raum“, in dem die Kinder den Umgang mit neuen Phänomenen üben können?

8.2 Abkürzungsverzeichnis

Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
d. Verf.	der Verfasserin
I	Interview
MA	Magistratsabteilung
o. J.	ohne Jahr
s.	siehe
s. o.	siehe oben
u. ä.	und ähnliche
z. B.	zum Beispiel

8.3 Zusammenfassungen in deutscher und englischer Sprache

8.3.1 Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für Globales Lernen in Wiener Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung darzustellen. Die Idee beruht auf der Überlegung, dass die freizeitpädagogische Arbeit in Nachmittagsbetreuungseinrichtungen viele verschiedene, aber durchwegs günstige Bedingungen für selbstbestimmtes Lernen über globale Themen bieten könnte.

Die Arbeit richtet sich einerseits an jene Stellen und Institutionen, die sich mit der Grundlagenarbeit und der Verbreitung Globalen Lernens beschäftigen – für solche Vorhaben bietet die Diplomarbeit einen Überblick. Die andere Zielgruppe sind jene Menschen, die in Einrichtungen zur Nachmittagsbetreuung arbeiten. Sie werden auf Möglichkeiten aufmerksam gemacht, Inhalte und Methoden des Globalen Lernens in den Alltag der jungen Menschen einzubringen. Außerdem trägt die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Teilbereichs der Wiener Bildungslandschaft – der Nachmittagsbetreuung – dazu bei, einem jungen, aber stetig wachsenden Bildungsbereich jene Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, die benötigt wird, um seine Potenziale – nicht nur im Sinn des Globalen Lernens – zu erforschen und nützen zu können.

Als Grundlage für die Forschung bieten die Kapitel 2 und 3 der Diplomarbeit erstens einen Überblick über die Konzepte und Methoden Globalen Lernens, auch erste Erfahrungen mit Globalem Lernen in der außerschulischen Jugendarbeit in Deutschland können vorgestellt werden. Zweitens wird die Nachmittagsbetreuung definiert, ihre Ziele und ihr Bildungsanspruch erörtert.

Methodisch folgt die Diplomarbeit den Vorgaben qualitativer Forschung, da diese ermöglicht, auf die Einzelfälle und damit die Unterschiede der Formen der Nachmittagsbetreuung einzugehen. Basierend auf Inhaltsanalysen von zwölf problemzentrierten, offenen Interviewgesprächen mit BetreuerInnen in unterschiedlichen Nachmittagsbetreuungseinrichtungen werden jene Rahmenbedingungen und Möglichkeiten als Kern der Arbeit dargestellt, die besonderes Potenzial für Globales Lernen einräumen. Zusätzlich werden jene Faktoren angesprochen, die im Sinn des Globalen Lernens ausbaufähig wären.

Insgesamt lauten die Schlussfolgerungen, dass sowohl die pädagogischen Konzepte der Nachmittagsbetreuungseinrichtungen, als auch die Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen der BetreuerInnen von einer Offenheit geprägt sind, die auch die Konzepte Globalen Lernens einzubeziehen ermöglicht.

In der Praxis der Nachmittagsbetreuung stehen Raum und materielle Ressourcen zur Verfügung, die zumindest einzelne Projekte Globalen Lernens ermöglichen. In manchen Fällen werden enge zeitliche Beschränkungen und finanzielle Engpässe als hinderlich bei der Gestaltung pädagogischer Arbeit am Nachmittag beschrieben. Das Umfeld der Nachmittagsbetreuung, damit sind andere Einrichtungen zur Freizeitbetreuung, aber auch Schulen und die Gemeinschaft der Eltern gemeint, birgt in den meisten Fällen bisher ungenütztes Potenzial für Kooperationen, auch diese Akteure könnten Globales Lernen in der Nachmittagsbetreuung einfordern oder unterstützen.

8.3.2 Abstract

This thesis explores the conditions and opportunities for projects related to global learning in Vienna day-care institutions for pupils between the ages of 6 and 14.

The time spent in day-care institutions is deemed as a great opportunity for children and young adults to engage in self-determined learning on global issues.

The analysis addresses institutions in Vienna working on strategies for extending the knowledge and practice of concepts in global learning. Furthermore, the paper could be of interest to staff members at day-care facilities who intend to try out methods of global learning in their field of work.

The paper introduces global learning, its concepts, ideas and methods supported by reports of experiences in global learning by day-care institutions in Germany. An overview of day-care facilities in Vienna and their pedagogical concepts gives insight to the heterogeneous subject of research.

Qualitative methods of research are applied to the different situations present in day-care facilities. 12 people, each working at a different institution in Vienna, were interviewed in late 2009 and 2010 to gather information on the conditions and possibilities of applying methods of global learning in their working environment.

All in all, the interviewees' answers present a distinct picture of the situation in the day-care institutions. It can therefore be concluded that education in day-care facilities follows various concepts, of which global learning could very well be one part. The space, time and resources the children, young adults and staff members have at their disposal vary, hence projects of different length and intensity of global learning could be introduced. Other stakeholders related to day-care facilities, such as schools, parents or near-by leisure facilities offer opportunities for co-operation which could enrich the benefits of global learning projects. Unfortunately, in most cases these have neither been explored nor implemented yet.

8.4 Lebenslauf

Johanna Brandstetter
Weststraße 7
2273 Hohenau
Österreich
Mail: johanna_b81@yahoo.de

Persönliche Daten

Geburtsdatum 7. Juni 1981
Geburtsort Wien

Ausbildung

2004-2010 Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung,
Universität Wien
Schwerpunkte Bildung, Osteuropa
2002-2003 Icelandic School of Travel and Tourism
Abschluss IATA Foundation Diploma
2000-2001 Diplomstudium Russisch und Skandinavistik,
Universität Wien (2 Semester)
1991-1999 Gymnasium Gänserndorf, Niederösterreich,
Abschluss: Matura mit gutem Erfolg
1987-1991 Volksschule Hohenau an der March, Niederösterreich

Ehrenamtliche Tätigkeiten, Praktika

Seit 2004 private Nachhilfestunden für SchülerInnen in Deutsch,
Englisch, Mathematik
Seit 1998 Mitarbeit beim Verein Auring, Hohenau, Niederösterreich
2007-2009 Deutschkurs und Lernhilfe, Caritas Wien
Sommer 2005, 2006, 2007 Mitarbeit bei Tallinn Backpackers, Estland
Sommer 1999 Betreuerin auf einem Sommercamp des Österreichischen
Roten Kreuzes für Kinder mit körperlichen Behinderungen,
Niederösterreich

Berufserfahrungen

2008-2010	Ordinationshilfe bei Dr. Schellner, Facharzt für Orthopädie, Wien
2004-2005	Nachmittagsbetreuerin für den Verein Wiener Kinder- und Jugendbetreuung, Wien
Winter 2003-2004	Angestellte im Alpenhotel Russbacher Hof, Salzburg
2002-2003	Angestellte im Kindergarten Heidarborg, Reykjavik, Island
Sommer 2002	Angestellte im Hochlandhotel Hrauneyjar, Island
1999-2000 sowie 2001-2002	Au-Pair in Selfoss, Island

Besondere Kenntnisse

Sprachen	Deutsch als Muttersprache Englisch ausgezeichnet in Wort und Schrift Isländisch ausgezeichnet in Wort und Schrift Französisch Grundkenntnisse Russisch Grundkenntnisse Estnisch Grundkenntnisse Latein Grundkenntnisse
Informatik	MS-Office: sehr gute Anwenderkenntnisse