



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Wenn in Volksschulen Globales Lernen gelehrt wird...“

verfasst von

Stefanie Kölli

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 27. April 2015

A handwritten signature in black ink, reading 'Stefanie Kölli'. The signature is written in a cursive style with a large initial 'S' and a distinct 'K'.

(Stefanie Kölli)

Inhaltsverzeichnis

Prolog	6
Einleitung	7
1 Hintergründe und Einführung	11
1.1 Globalisierung	11
1.1.1. Auswirkungen der Globalisierungsprozesse	12
1.1.2. Herausforderung der Globalisierung für die Schulpädagogik	14
1.2 Globales Lernen	19
1.2.1. Was ist Globales Lernen?	20
1.2.2. Entwicklung des Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum	21
1.2.3. Globales Lernen im Bereich der Volksschule	25
1.2.4. Das Theorie- Praxisverhältnis im Globalen Lernen in Österreich	26
1.2.5. Verfechter und Gegner des Globalen Lernens	27
2 Ein bildungstheoretischer Zugang zum Lehren	30
2.1 Eine Einführung in das Lehren in Bildungseinrichtungen	31
2.1.1. Das didaktische Dreieck	31
2.1.2. Der Lehrinhalt als Lehrgegenstand	32
2.2 Das Lehren im Sinne Wolfgang Klafkis	33
2.2.1. Bildung nach seinem Verständnis	33
2.2.2. Vorbereitung des Schulunterrichts und die didaktische Analyse	34
2.2.3. Unterrichtsinhalte – Lehren zur Allgemeinbildung	35
2.2.4. Unterrichtsmethoden	37
2.2.5. Unterrichtsziele	38
2.3 Globales Lernen und Klafkis Verständnis von Allgemeinbildung	39

3	Inhalte, Methoden, Ziele – wie Globales Lernen gelehrt wird	41
3.1	Inhaltsbereiche des Globalen Lernens	43
3.1.1.	Was bei Inhaltsfragen beachtet werden muss	43
3.1.2.	Inhalte - ein Beispiel der Global Education Week Network	44
3.1.2.1.	Empfohlene Inhaltsbereiche der Global Education Week Network	44
3.1.2.2.	Fähigkeiten, Werte und Einstellungen	46
3.1.3.	Einer der ‚bedeutsamsten‘ Inhaltspunkte	47
3.1.4.	Inhalte im Vergleich	48
3.1.5.	Inhalte in der Volksschule	53
3.2	Methoden im Unterricht	55
3.3	Ziele des Globalen Lernens	57
3.4	Zielreichtum und Inhaltsarmut	60
3.5	Resümee der Inhalte, Methoden und Ziele	61
4	Empirisch-qualitative Untersuchung	62
4.1	Methodik	62
4.1.1.	Methode der Erhebung	62
4.1.2.	Methode der Auswertung	63
4.2	Teilnehmerinnen der Erhebung	65
4.3	Datensammlung	66
4.4	Datenanalyse	67
4.4.1.	Analyse Interview 1	69
4.4.2.	Analyse Interview 2	71
4.4.3.	Analyse Interview 3	74
4.4.4.	Analyse Interview 4	76
4.4.5.	Analyse Interview 5	79
4.4.6.	Analyse Interview 6	82
4.4.7.	Analyse Interview 7	85
4.4.8.	Analyse Interview 8	87
4.4.9.	Analyse des Expertinneninterviews	89

4.5	Ergebnisse	92
4.5.1.	Ergebnisse der Inhalte	92
4.5.2.	Ergebnisse der Ziele	95
4.5.3.	Ergebnisse der Methoden	96
4.5.4.	Ergebnis des Expertinneninterviews	99
5	Diskussion	100
	Epilog	108
	Literaturverzeichnis	109
	Abbildungsverzeichnis	109
	Tabellenverzeichnis	117
	Abkürzungsverzeichnis	118
	Lebenslauf	119

Prolog

Dialog aus „Robinson der Jüngere“ von Joachim Heinrich Campe, Erstausgabe 1779, zitiert aus der Ausgabe von 2005:

Vater. So unendlich schwer ist es für jeden einzelnen Menschen, für alle seine Bedürfnisse selbst zu sorgen; und so groß sind die Vortheile, die uns das gesellige Leben gewährt! O Kinder wir wären nur arme elende Wigte von Menschen, wenn jeder von uns allein leben sollte, und keiner sich der Hilfe seiner Nebenmenschen getrösten dürfte! Tausend Hände reichen nicht zu, um alles das zu bereiten, was ein Einziger unter uns an jedem Tag braucht!

Johannes. O, Vater –

Vater. Meinst du nicht, lieber Johannes? Wohlan! Laß doch sehen, was du heute alles genossen und was du alles gebraucht hast! Erstlich hast du bis zu Sonnenaufgang geschlafen und zwar in einem ordentlichen Bette, nicht?

Johannes. Auf Madrazen.

Vater. Recht! – Die Madrazen sind mit Pferdehaaren ausgestopft. Diese haben zwei Menschenhände abgeschnitten, zwei gewogen und verkauft, zwei eingepakt und versandt, zwei empfangen und ausgepakt, zwei wieder an den Satler oder Tapezirer verkauft. Des Satlers Hände haben die Hare, die verwickelt waren, auseinander geflukt, und die Madraze damit aufgefüllt. Der Überzug der Madraze ist von gestreifter Leinwand, und wo ist diese hergekommen?

Johannes. Die hat der Leineweber gemacht.

Vater. Und was braucht´ er dazu?

Johannes. I, einen Weberstuhl und Garn, und eine Winde, und einen Schneeramen und Kleister und –

Vater. Schon genug! Wie viele Hände musten nicht erst beschäftigt sein, ehe der Weberstuhl fertig ward! Wir wollen nur wenig sezen – zwanzig! Der Kleister wird von Mehl gemacht: wie viel muß nicht erst geschehen, ehe man Mehl haben kann! Wie viel hundert Hände müssen sich angreifen, um alles das zu machen, was zu einer Mühle gehört, worauf das Mehl gemalen wird! – Der Leineweber braucht aber auch vornemlich Garn, und wo nimt er das her?

Johannes. Das wird gesponnen von den Spinnenerinnen.

Vater. Und woraus?

Johannes. Aus Flachs.

Vater. Und weißt du noch durch wie viel Hände der Flachs erst gehen muß, ehe er zu Faden gesponnen werden kann?

[...]

Vater. Nun bedenkt, wie viel andere Dinge ihr täglich nötig habt; und sagt mir denn einmal, ob´s wohl zu verwundern sei, daß Robinson alle Augenblick in Noth gerathen mußte, da keine einzige andere Hand, ausser den Seinigen, für ihn arbeitete, und da er kein einziges von allen den Werkzeugen hatte, womit er man bei uns so leicht etwas zu Stande bringen kan?

Einleitung

Um der heutigen vernetzten, globalisierten Realität wirksam begegnen zu können, ist es die Aufgabe der Gesellschaft, sich auf einen entsprechenden Bewusstseinswandel einzulassen (vgl. Forghani, 2001). Die zunehmende Komplexität weltweiter Zusammenhänge stellt das pädagogische Denken und Handeln in Schulen vor eine Herausforderung. Wegen der gesellschaftlichen Veränderungen, der weltweiten Migration und dem daraus folgenden Multikulturalismus sind besonders Schulen und ihre Lehrkräfte aufgefordert, mit dieser kulturellen Vielfalt umzugehen. Lehrer/Lehrerinnen haben in unserer Zeit nicht mehr nur die Aufgabe Kindern Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen. Die Erwartungen an sie steigen. Sie haben auch die anspruchsvolle Aufgabe, ihre Schüler und Schülerinnen auf die Welt, in der sie leben und in die sie sie entlassen, vorzubereiten.

Meine persönlichen Beweggründe, diese Thematik für die Masterarbeit zu wählen, sind simpel. Nach dem Abschluss meines Volksschullehramt - Studiums 2011 an der KPH Graz startete ich das Studium der Bildungswissenschaft. Einige Monate später begann ich im 10. Bezirk, Wien-Favoriten in einem Hort als Pädagogin zu arbeiten. Die bunte Vielfalt der Herkunft der Kinder sowie deren oftmals schwierigen familiären Umstände waren nicht die einzigen Probleme, mit denen die Leiterin des Hortes und die Angestellten zu kämpfen hatten.

Multikulturalität spielt in meinem Leben immer schon eine wichtige Rolle. Bereits in der Volksschule hatte ich das Glück vier Jahre lang eine Klassenlehrerin und eine Religionslehrerin zu haben, die versuchten, die ‚Welt‘ in die Klasse zu bringen. Das mag sich erst einmal sehr idealistisch anhören angesichts der Komplexität der Welt. Doch es sind häufig einfache Dinge, die auf etwas Komplexes vorbereiten bzw. es zugänglich machen. So kochten wir afrikanische, hawaiianische, chinesische Gerichte und lernten die in Österreich lebenden Bekannten der Lehrerinnen aus Sri Lanka, Senegal, Australien und Philippinen kennen. Als einzige Klasse der gesamten Schule hatten wir Englischunterricht, arbeiteten oft an Projekten mit ‚globalen Themen‘ und pflegten Schulpartnerschaften mit Schulen aus verschiedenen Ländern Europas und Afrikas.

Die beiden Lehrerinnen waren bemüht, uns neben dem alltäglichen Unterricht aufmerksam zu machen darauf, dass es nicht nur uns Österreicher/Österreicherinnen hier in Graz gibt. Sie wollten uns die interessante Vielfalt der Menschen, der Kulturen, der Traditionen und auch die Unterschiedlichkeit der in Graz lebenden Menschen vor Augen führen. Der Ausdruck ‚Globales Lernen‘ war mir bis zu meiner Studienzeit an der KPH Graz fremd. Dennoch standen folgende Ziele des Globalen Lernens bestimmt schon

damals im Zentrum des Interesses meiner Volksschullehrerinnen: „Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit, Umgang mit sozialer Fragmentierung unserer Weltgesellschaft, Umgang mit weltweiten Kommunikationsnetzen“ (Forghani-Arani & Hartmeyer, 2008, S. 19).

Da mich meine vier Volksschuljahre sehr geprägt haben, möchte ich mich nun vierzehn Jahre später in meiner Masterarbeit mit der Thematik ‚Globales Lernen‘ auseinandersetzen und in einem kleinen Rahmen untersuchen, wie Globales Lernen didaktisch umgesetzt wird und was seine Inhalte sind. Fest steht, und das habe ich aus meiner Volksschulzeit mitgenommen: Das Ferne liegt sehr oft schon im Nahen!

Unter ‚Globalem Lernen‘ wird die Auseinandersetzung mit weltumfassenden Themen verstanden, zu denen Lang-Wojtasik und Klemm in ihrem Handlexikon über Globales Lernen unter anderem Folgendes zählen: Nachhaltigkeit, Armut und Bildung, fairer Handel, Bildungsreisen als Lernmöglichkeit, Citizenship Education, Schulpartnerschaft und Netzwerke (vgl. Lang-Wojtasik, 2012, S. 11ff).

Der breitgefächerte Inhalt des Globalen Lernens ist allerdings schwer einzugrenzen. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, bereits in der Volksschule gewisse globale Thematiken aufzugreifen, sich dabei jedoch auf das für Volksschulkinder Wesentliche zu konzentrieren. Was kann auf Volksschulebene ‚global‘ bedeuten? Was bedeutet es für Kinder in einer globalisierten Welt zu leben? Wie kann ich diese Themen didaktisch aufbereiten? Es gilt dabei einen adäquaten Unterricht über Globales Lernen zu gestalten und zwar mit Inhalten, die für sechs- bis zehnjährige Kinder angemessen sind. Die richtige Auswahl der zu behandelnden Themen, die Methode des Unterrichts und die didaktische Analyse spielen hierbei eine erhebliche Rolle.

Es ist mir ein Anliegen, in meiner Arbeit klarzustellen, dass weder Schule eine moralische Lehranstalt ist noch Globales Lernen eine Ideologie ‚verklickern‘ soll. Die Beschäftigung mit globalen Themen, wie beispielsweise Kinderarbeit und Armut, sollte die Kinder nicht zu sehr emotionalisieren. Eine große Gefahr besteht nämlich laut Vanessa Andreotti (2010) darin, dass innerhalb pädagogischer Handlungsformen wie ‚Global Education‘ oder ‚Global Citizenship Education‘ wieder eine gewisse ‚weiße Überlegenheit‘ hergestellt werden könnte. Damit ist gemeint, dass mit der Thematik, aber in besonderem Maße mit Tatsachen, Fakten, Statistiken und Emotionen, vorsichtig umzugehen ist. Keinesfalls sollen Bilder vermittelt werden, die nur oberflächlich den Wohlstand der Reichen und die Armut aus der dritten Welt ansprechen. Schule soll Kindern die Möglichkeit geben, verschiedene Modi des Weltverstehens kennen zu lernen, denn das ist das Essenzielle, was Kinder mitnehmen. Wie - laut Wolff (2008) - bekannt ist, leben wir in einer Zeit der sinkenden Halbwertszeit des Wissens. Aufgrund der relativ kurzen Halbwertszeit des

Wissens bleiben Details nicht lange im Gedächtnis. Der Gehirnforscher Manfred Spitzer ist der Meinung: „Was Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Spitzer, 2007, S. 160). Es werden also nicht Daten und Fakten sein, die Kinder in ihr Leben mitnehmen. Unterschiedliche Optionen mit der Welt umzugehen, Erfahrungen und Geschichten bleiben in den Köpfen der Kinder nachhaltig hängen. Auf dieser Erkenntnis muss das Konzept des Globalen Lernens aufbauen. Normative Aussagen gilt es innerhalb der Arbeit zu vermeiden. Ich möchte weder aufzeigen, wie eine perfekte Einbettung des Globalen Lernens in den Volksschulunterricht auszusehen hat, noch mich in Kritik verlieren und aufklären, wie das Konzept des Globalen Lernens keinesfalls umgesetzt werden solle. Mein Ziel ist es, Beispiele des ‚Status quo‘ im Globalen Lernen in Form einer qualitativen Forschung zu präsentieren. Damit soll eine Vielfalt von Umsetzungsmöglichkeiten verdeutlicht werden. Im Forschungsmittelpunkt steht der Inhalt, den der Lehrer/die Lehrerin an die Schüler/Schülerinnen weitergibt.

Der österreichische Lehrplan für Volksschulen führt an keiner Stelle Globales Lernen explizit an; er bildet aber laut Lang-Wojtasik und Klemm (2012) einen passenden Rahmen dafür und entspricht sowohl inhaltlich als auch methodisch den leitenden konzeptionellen Vorstellungen. Es obliegt den Volksschullehrern/Volksschullehrerinnen und ihrem Engagement, wie intensiv, in welchem Umfang und vor allem in welchem Zusammenhang sie globale Themen und Problemstellungen im Unterricht bearbeiten. Weltfrieden, Umweltschutz, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, Wirtschaftswachstum, soziale Gerechtigkeit, Migration und Menschenrechte sind laut Lang-Wojtasik und Klemm (ebd.) mögliche Inhalte.

Aus den Richtlinien der UNESCO (Reineke, O.J.) lässt sich ableiten, dass eine wesentliche Aufgabe von Bildung heute darin besteht, besonders junge Menschen zu befähigen, komplexe Vorgänge zu verstehen und diese kritisch zu reflektieren. Dabei gilt es, die vielfältigsten Entwicklungen wahrzunehmen und Möglichkeiten zur Partizipation in der Weltgesellschaft zu erkennen.

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil.

Das erste Kapitel ist fokussiert auf das ‚Globale‘, wie ‚Globalisierung‘, das ‚Globale Lernen‘ und vielfältige Begriffsannäherungen. Definitionen können nicht linear sein, daher ist eine eindeutige Auslegung in vielen Bereichen nicht möglich. Ich berufe mich hauptsächlich auf aktuelle Literatur und aktuelle Forschungsberichte über Globales Lernen aus dem deutschen, aber auch aus dem anglo-amerikanischen Raum.

Das zweite Kapitel ist der Theorie gewidmet. Darin rückt die Theorie des Lehrens ins Zentrum. Für diese komplexe Thematik wird ein besonderer Zugang gewählt, nämlich der des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki. Erst wird eine Einführung in das Lehren allgemein gegeben, danach folgt Klafkis Verständnis von Bildung und Lehren.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Essenziellen des Globalen Lernens - dem Inhalt, den Methoden und den Zielen. Verschiedene literarische Auffassungen werden dokumentiert und miteinander diskutiert. Warum aber gerade ‚der Inhalt‘ innerhalb dieses Rahmens eine so wichtige Rolle spielt, wird am Ende dieses dritten Kapitels erläutert werden.

Das vierte Kapitel besteht aus dem empirischen Teil. Lehrpersonen aus verschiedenen Volksschulen werden zum Thema ‚Globales Lernen‘ befragt und erzählen in teil-narrativen Interviews, wie sie Globales Lernen in ihren Unterricht integrieren und welche Inhalte, Ziele und Methoden für sie zum Globalen Lernen gehören. An dieser Stelle wird auch die Forschungsfrage dieser Arbeit vorgestellt:

„Was machen Lehrpersonen, wenn sie in Volksschulen Globales Lernen lehren?“

Mit Hilfe der narrativen Analyse von Heinze (2001) werden die Interviews einzeln analysiert. Es soll festgestellt werden, was für Lehrpersonen Globales Lernen ist, was die Inhalte sind und mit welchen Methoden die Ziele erreicht werden.

In der Diskussion werden die Erkenntnisse, die aus den jeweiligen Kapiteln gewonnen werden, kurz zusammengefasst und einander gegenübergestellt. ‚Globales Lernen‘ wird in der gesamten Arbeit hindurch neutral behandelt. Innerhalb der Diskussion fließt schließlich die eigene Meinung hinsichtlich der Ergebnisse der qualitativen Datenerhebung und des gesamten Bildungskonzeptes ein.

1 Hintergründe und Einführung

1.1 Globalisierung

Die Überbrückung des Ozeans bei der Entdeckung Amerikas 1492 bedeutet nicht nur eine Grenzüberschreitung, sondern auch die Entdeckung neuer Kulturen, Kulturgüter, andersartiger Menschen und die Ausbreitung des okzidentalen Horizonts. Tragler (2007) beschäftigt sich mit Globalisierung und ist der Ansicht, dass sie als kein neues Phänomen bestimmt wird. Die Ursprünge weltweit verknüpfter Entwicklungen setzen in unterschiedlichen Zeiträumen an.

Die Entdeckung Amerikas und der darauffolgende transatlantische Sklavenhandel ist aus westlicher Perspektive ein früher Schritt zur Globalisierung. Doch könnte dieser frühe Schritt der Erste gewesen sein? Magellan und die Entdeckung Indiens, die Kolonialisierung, Imperialismus, Vertreibung indigener Völker, Industrialisierung, Weltkriege, Krisen in der Nachkriegszeit, Entkolonialisierung - all diese Geschehnisse und Umstände tragen zu den Anfängen weltweiter Zusammenhänge bei. In Seitz (2004) ist zu lesen, dass aus diesen und noch unzähligen weiteren Ereignissen die Globalisierung, wie man sie heute zu verstehen pflegt, nach und nach resultiert. Verflechtungen aus verschiedensten Bereichen expandieren über den gesamten Erdball hinweg immer mehr. Die „Ausdehnung sozialer Handlungszusammenhänge“ (Seitz, 2004, S. 10) über einzelne Staatsgrenzen hinaus nimmt stetig zu.

Die Globalisierung hat eine lange Historie und differenzierte Annahmen über ihre Anfänge sind uns vertraut. Zahlreiche Ursachen, Nachteile und Vorteile, aber auch unzählige Definitionen stehen im Raum. Betrachtet man die „Kehrseite der Globalisierung wie z.B. ihre Re-Ethnisierung, die Gründung neuer Nationalstaaten und die Suche nach eigenen kulturellen Wurzeln (...)“ (Adick, 2002, S. 399), könnte man meinen, dass Menschen keinesfalls als Weltbürger/Weltbürgerinnen gesehen werden wollen. Adick (2002) ist jedoch der Meinung, dass sich das weltweite „Freizeit- und Konsumverhalten“ (ebd.) immer analoger verhält und bei einer Betrachtung der weltweiten Konjunktur von „Kommunikation, Wissenschaft und Technologie“ (ebd.) sich ein Trend unserer Gesellschaft eindeutig hin zu einer Weltkultur erkennen lässt.

Einen weiteren Versuch Globalisierung zu erläutern, wählt Forghani (2001): Ihrer Ansicht nach umschreibt das Wort eine Welt, deren Dichte immer geringer wird. Die Welt wird mehr und mehr komprimiert, die Kluft zwischen Arm und Reich wächst. Aus dem

Zusammenspiel von Individuen, von Gesellschaften und ganzen Ländern gehen entweder Gewinner oder Verlierer hervor.

Die Leben aller Menschen sind durch weltweite Zusammenhänge verflochten, welche einen erheblichen Einfluss auf Lebensgestaltungen ausüben. Wie rasant sich Globalisierungsfragen in den letzten Jahrzehnten verbreiten, zeigt ein kurzer Überblick der Verbreitung des Globalisierungsbegriffes in einem Artikel von Seitz (2004, S. 10ff): Daraus geht hervor, dass Globalisierung „zu einer Weltformel avanciert“ (ebd., S. 10) ist und mittlerweile als allgemeine Rechtfertigung für diverse große aber auch kleine Veränderungen innerhalb unseres Globus dienen kann. Seitz (ebd.) beschreibt weiter: Die Frankfurter Allgemeine Zeitung wird zwischen 1993 und 2001 zu einem interessanten Untersuchungsgegenstand. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, festzustellen, wie sich die Quantität der jährlichen Gesamtnennungen des Wortes ‚Globalisierung‘ innerhalb der Jahre vervielfacht. So wird das Wort im Jahr 1993 Vierunddreißig mal gezählt, acht Jahre später steigt die Zahl bereits auf 1136. Höchst spannend wäre an dieser Stelle die Häufigkeit der Thematisierung im Jahr 2015 anzubringen, doch ließ sich trotz intensiver Recherche kein brauchbares Ergebnis erzielen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Anzahl der Nennungen kontinuierlich steigt.

Für eine Arbeit, die sich besonders auch auf den Inhalt des Globalen Lernens konzentriert, ist die Entwicklung der Globalisierung nicht irrelevant. Nicht zuletzt ist bekannt, dass Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Globalisierung gesehen wird (Forghani, 2004; Seitz, 2001). Ähnlich sieht das Hartmeyer (2007): Er schreibt, dass sich Globales Lernen als eine „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ (S. 14) versteht.

1.1.1. Auswirkungen der Globalisierungsprozesse

Es erscheint an dieser Stelle als wichtig in Erinnerung zu rufen, auf wen sich Globalisierungsprozesse auswirken. Allein das Wort ‚Weltgesellschaft‘ ist ein sehr komplexer Begriff. Wenn es um Bildung und Erziehung geht, sowie in dieser Arbeit, sollte die Frage gestellt werden: Wen bilde ich, welche Menschen erziehe ich? Welche Vorgeschichte haben sie?

Gebildet und erzogen werden nicht Gesellschaften, sondern Individuen. Das Wissen über die Herkunft und die Rolle, die gewisse Menschen in der Gesellschaft einnehmen, ist essenziell. Wie bereits erwähnt bestehen Gesellschaften nicht aus homogenen Gruppen, beinahe alle Individuen sind in dem globalen Markt involviert und Teil eines Systems.

Dabei werden den Menschen weltweit unterschiedliche Rollen zugeteilt. Brodicky (2012, S. 3) teilt allen Individuen eine von drei möglichen Rollen zu, die Produzenten/Produzentinnen, die Konsumenten/Konsumentinnen und die Rolle des/der Flüchtenden. Als Produzenten/Produzentinnen gelten jene Menschen, die in der sogenannten ‚dritten Welt‘ Lebensmittelprodukte anbauen und ernten. Sie stellen auch Luxusgüter und diverse Waren her, die darauffolgend in die westliche Welt verfrachtet werden. Als Konsumenten/Konsumentinnen bezeichnet sie jene Menschen im Westen, die am weltweit vernetzten Markt teilnehmen, diesem beinahe ausgeliefert sind und Artikel aus der ‚dritten Welt‘ verbrauchen. Die ‚Weltgesellschaft‘ wird noch mit einer dritten Rolle konfrontiert, nämlich mit der des/der Flüchtenden. Diese Menschen flüchten vor Armut und Krieg und hoffen auf ein aussichtsreicheres Leben. Sie nehmen jedoch in Kauf, zumeist ihr gesamtes soziales Umfeld und ihren materiellen Besitz zu verlieren. Brodicky (2012) erklärt, dass alle dieser Rollenverteilung der Freiheit und Macht ausgesetzt sind: „Allen drei Rollen ist gemein, in einem Spannungsfeld zwischen Freiheit und Macht zu stehen, das sich zumeist zu Ungunsten der individuellen Freiheit des/r Einzelnen auswirkt“ (ebd., S. 5).

Stellt man dieses Rollenmodell dem Begriff der Weltgesellschaft gegenüber, so wird bewusst: ‚Weltgesellschaft‘ bezeichnet ein System, das laut Lang-Wojtasik & Klemm (2012, S. 241) nur welteinheitlich gebildet werden kann. Eine Weltgesellschaft setzt also laut Brodicky (2012) voraus, dass verschiedene Rollen innerhalb dieser Weltgesellschaft verteilt werden. Nur so kann dieses allumfassende System funktionieren.

Die Erläuterung der Rollenverteilung in der Gesellschaft von Brodicky (2012), die sich an dieser Stelle auch auf Messerschmidt bezieht, ist einerseits verständlich. Jedoch ist ihre strenge Teilung in nur drei Gruppen zu kritisieren. Es ist pauschalisierend, ungefähr sieben Milliarden Menschen in nur drei große Gesellschaftsgruppen aufzuteilen und sich nicht die Frage zu stellen, welche Rolle jene einnehmen, denen keine der drei Rollen zugeteilt werden kann. Innerhalb der drei Rollengesellschaften entstehen weitere hierarchische Rollenverteilungen. Beispielsweise Menschen, die in der sogenannten ‚dritten Welt‘ nicht in Armut leben und auch nicht in Produktionen für den globalen Markt involviert sind. Diesen kann weder die Rolle eines westlichen Konsumenten noch die eines Flüchtlings zugeschrieben werden.

Brodicky (ebd.) bleibt in ihrer Betrachtung der Weltgesellschaft an der Oberfläche und lässt beispielsweise gesellschaftliche Randgruppen wie Eremiten und Aussteiger, die eine alternative Lebensform wählen und versuchen ohne Konsum und Materialismus zu leben, außer Acht. Allen weltweit lebenden Menschen eine von drei Rollen zuzuteilen, erweist sich als oberflächlich. Fest steht zweifellos, dass „die Gleichzeitigkeit des Ungleichen“

(Wulf & Merkel, 2002, S. 11) ein zentrales Thema der Globalisierung darstellt. Das heißt, dass in der nördlichen Hemisphäre viele Menschen im Wohlstand leben und in vielen Regionen der südlichen Hälfte der Erde Menschen hungern, Not leiden und Armut erfahren müssen. Die Menschen leben heutzutage sowohl in verschiedenen Kulturen als auch mit unterschiedlichen Traditionen. Aufeinander prallen unzählige Ungleichheiten, die alle versuchen, in der *einen* Welt zu bestehen.

Wichtig ist es, laut Brodicky (2012) sich der weltweiten kulturellen Vielfalt bewusst zu werden, diese stets zu beachten und mit ihr vorsichtig umzugehen. Um sich der weltweiten Unterschiede wirklich bewusst zu werden, benötigt es ein sich Loslösen von seinem Alltäglichen. Reflexives und vor allem selbstreflexives Denken wird daher gefordert.

Nach einer Bewusstmachung der verschiedenen heterogenen Gesellschaftsgruppen wird nun die Bedeutung der weltweiten Vernetzungen für die Schulpädagogik thematisiert.

1.1.2. Herausforderung der Globalisierung für die Schulpädagogik

Warum Bildung im Kontext der Globalisierung eine immens wichtige Rolle spielt?

„Ein leistungsfähiges Bildungssystem wird (...) als unabdingbare Voraussetzung zum Auf- und Ausbau einer erfolgreichen Wissensgesellschaft angesehen. Das gilt sowohl für die weltgesellschaftliche, als auch für die einzelgesellschaftliche Ebene“ (Lenhart, 2007, S. 813).

Hornberg, Richter und Rotter stellen in der Einleitung ihres Werkes ‚Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft‘ (2013, S. 7) fest, dass eine Verflechtung im Bereich der „Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung“ (ebd.) mit der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft spätestens seit den neunziger Jahren stattfindet. Die drei Autorinnen beziehen sich in ihrem Werk häufig auf Christel Adick, eine renommierte Professorin und Autorin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Ihrer Ansicht nach können Bildungs- und Erziehungsfragen nicht mehr bloß auf nationaler Ebene erörtert, sondern müssen innerhalb eines weltgesellschaftlichen Rahmens bearbeitet werden. Dem ist absolut beizupflichten, wenn man bedenkt, dass laut Brodicky (2012) weltweit grenzüberschreitende „Handel- und Wanderbewegungen“ (S. 3) schon seit Jahrhunderten stattfinden und Gesellschaften schon lang nicht mehr nur aus homogenen Gruppen bestehen. Das Erziehungssystem ist also fest mit der gesellschaftlichen Globalisierung verankert. Bildungssysteme sind

„Internationalisierungs- und Globalisierungsanforderungen ausgesetzt“ (Hornberg, Richter, & Rotter, 2013, S. 7) und haben die Aufgabe, aktiv als ein Teilsystem der Gesellschaft im globalen Kontext stattfindende Veränderungen zu analysieren und darauffolgend zu agieren.

Einen weiteren Zugang zu der Thematik ‚Herausforderung der Globalisierung für die Schulpädagogik‘ bringt Brodicky (2012): Auswirkungen der Globalisierung in pädagogischen Zusammenhängen zeigen sich ihrer Ansicht nach besonders in zwei Bereichen: Einerseits in der „Institutionalisierung von Bildung“ und andererseits „in einer Konfrontation von pädagogischen Praxisfeldern mit Themen der Migration und des gesellschaftlichen Wandels“ (Brodicky, 2012, S. 4). Schulintern stehen Themen im Raum, die mit den Auswirkungen von Globalisierung in Verbindung stehen. Besondere Aufmerksamkeit gilt laut Brodicky (ebd.) der Förderung von sozialen Stärken und des Deutschen Spracherwerbes. Kennzeichnend für die Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen und Problematiken im Rahmen der Politischen Bildung ist ‚Globales Lernen‘.

Einen anderen, sehr wichtig erscheinenden Zugang wählen Christian Wulf und Christine Merkel (2002): Sie erläutern in der Einleitung von ‚Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien‘ die Herausforderungen, mit denen Bildung und Erziehung durch die Globalisierung konfrontiert sind. Dies erfolgt bei ihnen strukturierter und vor allem ausführlicher als bei Brodicky. Ihrer Ansicht nach führen zunehmend universelle Vernetzungen in diversen Bereichen zu neuen Prämissen in der Disziplin ‚Erziehung‘. Der Autor und die Autorin lehnen ihre Argumentation an den Report ‚Learning. The Treasure within.‘ der UNESCO aus dem Jahr 1996 an. In diesem Report werden weltweit bestehende antagonistische Spannungen aufgezählt. Da diese als sehr wichtige Spannungen auch für die Inhalte Globalen Lernens gesehen werden, werden diese anschließend dokumentiert und diskutiert. In einer strukturierten Ausführung der UNESCO (Delors, 1996) werden diese globalen Probleme widergespiegelt und es ergibt sich eine Vorstellung, welchen Beitrag die Pädagogik zur Bewusstmachung dieser Probleme leisten könnte.

Eine der Herausforderungen für die Pädagogik und die zuvor angekündigten Spannungen stellen die Pole ‚Globales und Lokales‘ dar. Im UNESCO Bericht wird dieser Punkt wie folgt beschrieben: „From the local community to a world society“ (Delors, 1996, S. 4).

Die Aufgabe der Erziehung besteht darin, Heranwachsenden beizubringen, sich als ‚Weltbürger‘/‚Weltbürgerin‘ zu sehen und den Blick für eine „gemeinsame Verantwortung gegenüber unserer Erde“ (Wulf & Merkel, 2002, S. 15) zu schärfen. Hinzu kommt in

diesem Kontext die Schwierigkeit, dass hierbei seiner Tradition und seiner Kultur nicht vergessen werden darf und die Verbundenheit zum eigenen Ursprung nicht aufgegeben wird.

Ein weiterer entscheidender Aspekt für die Bildung ist die Spannung zwischen „Tradition und Modernität“ (ebd.). Die Herausforderung besteht darin, einerseits seiner Kultur treu zu bleiben und sich gleichzeitig, in einer so schnelllebigen Zeit wie im 21. Jahrhundert, für alles Neue offen zu zeigen. Wulf und Merkel (2002, S. 11ff) stellen sich in ihrer Ausarbeitung die Frage, ob es denn möglich ist, dass verschiedene Lebenseinflüsse wie Tradition und Modernität konstruktiv in Verbindung zueinander zu bringen sind. Eine weitere, dritte Diskrepanz besteht zwischen einem „notwendigen Wettbewerb“ (ebd., S. 16) und der „Sorge für Chancengleichheit (ebd.). Für die Pädagogik gilt es an dieser Stelle, die Bedeutsamkeit von ‚Wettbewerb, Kooperation und Solidarität‘ gleich zu gewichten, obwohl diese Aspekte unterschiedliche, sogar entgegengesetzte Charaktere auszeichnen.

Eine letzte Herausforderung, die hier thematisiert werden soll und der sich die Pädagogik stellen muss, ist die Spannung zwischen dem „Geistigen und dem Materiellen“ (ebd.). Es ist unser aller Wunsch, dass die Erde weiter besteht. Um das zu ermöglichen, ist es dringend von Nöten, eine Balance zwischen den beiden Mächten ‚Geistiges‘ und ‚Materielles‘ herzustellen. Der tägliche Blick in die Nachrichten und die Konfrontation mit den Missständen des 21. Jahrhunderts weisen eindeutig darauf hin, dass diese Balance bis dato nicht gegeben ist. Das Materielle überwiegt in vielen Köpfen, während geistige Werte in den Hintergrund treten. Wulf und Merkel (ebd.) appellieren an den Leser/die Leserin und machen darauf aufmerksam, dass Erziehung auch die Aufgabe hat, ein Umdenken und ein Reflektieren bei den Menschen zu initiieren.

Die beiden Autoren bemühen sich um eine Auflistung der weltweiten Spannungen, angelehnt an den UNESCO Bericht von 1996. All diese Spannungen, die aus weltweiten Vernetzungen resultieren, sind Elemente, die in Erziehung und Bildung implementiert werden sollen. Doch auch wenn Politik und Ökonomie auf unterschiedliche Art und Weise Druck auf die Erziehung ausüben, darf sich diese nicht nur auf die geforderten Disziplinen reduzieren lassen. Erziehung, die stets ‚Diversität‘ und ‚Heterogenität‘ beachtet, flexibel ist und ein lebenslanges Lernen forciert, wäre wünschenswert.

Nachdem Brodicky und Wulf&Merkel gegenüber gestellt wurden, gilt es eine weitere Tatsache zu konstatieren, nämlich die, der Präsenz und Aktualität dieser Thematik. Globalisierung stellt nicht erst seit dem 21. Jahrhundert eine Herausforderung für die Pädagogik dar. Diese Aussage wird folgend begründet:

„Auf die Strukturen der Weltgesellschaft hat das Erziehungs- und Bildungssystem seit langem in vielfältiger Form reagiert. Vor allem Krieg und Menschenrechtsverletzungen, Umweltzerstörung und Bevölkerungsexpansion, Armut und Krankheit bildeten Herausforderungen für das Erziehungs- und Bildungssystem“ (Wulf & Merkel, 2002, S. 17).

Aufgrund katastrophaler Gegebenheiten in dieser Welt müssen Thematiken aufgegriffen werden und altersgemäß in den Schulunterricht eingebettet werden. Hartmeyer (2007, S. 45ff) erklärt, dass aus diesen und weiteren Umständen heraus Politische Bildung in einem Erlass von 1978 in Österreichischen Lehrplänen als ein Fach erklärt wird, das in Schulen fächerübergreifend fungieren soll. Er berichtet weiter, dass Entwicklungspolitische Bildung und das Thema ‚Dritte Welt‘ in den Lehrplänen ab den 1980er Jahren stärker verankert wird. Umweltbildung und Friedenspädagogik wird auch in den 1980er Jahren immer öfter Bestandteil schulischer Bildung, und Interkulturelles Lernen ist seit 1991/92 Bestandteil Österreichischer Volks- und Hauptschullehrpläne. Es soll in Schulen zu einem „Österreichbewusstsein“ (Hartmeyer, 2007, S. 45) und zu einem „gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit“ (ebd.) erzogen werden. Diese Thematik wird im Unterpunkt ‚1.2.2. Entwicklung des Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum‘ etwas genauer unter die Lupe genommen. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Globalisierung seitens der Pädagogik unabdingbar.

Um verschiedene Zugänge zur Globalisierungsherausforderung seitens der Pädagogik aufzuzeigen, wird abschließend noch ein weiterer Artikel untersucht. Seitz (2004) formuliert die Herausforderung für die Bildung so: „Der Globalisierungsprozess beeinflusst die Erziehungswirklichkeit, in der die nachwachsende Generation heute aufwächst. Er verändert die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Lebenswelt, in der sich Bildung und Sozialisation ereignen“ (ebd., S. 18).

Seitz (2004) bringt zum Ausdruck, dass Erziehungs- und Bildungseinrichtungen dem wachsenden Druck unterliegen, sich der globalisierenden Gesellschaft zu stellen. Schüler und Schülerinnen müssen für einen weltweit vernetzten Arbeitsmarkt fit gemacht werden. Um in diesen Bereichen Erfolge zu erzielen, werden Curricula und Ausbildungsstrukturen stetig verändert und weiterentwickelt.

Seitz thematisiert den Druck, dem die nachwachsende Generation gewachsen sein muss und dem sie hilflos ausgeliefert ist. Eine Stabilität im Bildungsbereich ist nicht zu erzielen, da sich das System an die permanent verändernden Umweltbedingungen anpassen muss. Ständig wird weiterentwickelt, expandiert, verbessert – Bildung steht vor der mächtigen Herausforderung, Heranwachsende auf ein Leben vorzubereiten, das verlangt, zwischen Wettkampf und Konkurrenz bestehen zu können. Denn wir sind laut (Hartmeyer

H. , 2004) „Zeugen und Teilnehmer einer Entwicklung in eine zunehmend globalisierte Gesellschaft“ (ebd., S. 5). Die Betonung liegt bei diesem Zitat auf ‚Zeugen und Teilnehmer‘. Denn nicht jeder/jede hat die Möglichkeit, in den Genuss der angenehmen Auswirkungen einer globalisierten Welt zu kommen. Die Umstände sind zweifellos diffizil und auf keinen Fall frei wählbar. Die Möglichkeiten und Chancen auf Bildung sind nur jenen Menschen barrierefrei zugänglich, die aufgrund von sozialer Herkunft privilegiert sind.

„Während sich Wirtschaft, Finanzwelt, Naturwissenschaft, Kommunikation und Unterhaltung in weltweiten Horizonten definieren, sind Politik, Recht und Bildung nationalstaatlich oder gar föderalistisch organisiert“ (Hartmeyer H. , 2004, S. 5).

Die Herausforderung für die Bildung soll anhand folgenden Beispiels bewusst gemacht werden: Viele Konzerne bestehen auf multinationaler Ebene und erwarten von ihren Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen lokale Flexibilität. Doch ein Schulwechsel von einer Nation in die andere stellt für viele Menschen eine erhebliche Schwierigkeit dar (vgl. Hartmeyer, 2004). Eine weitere Herausforderung für die Bildung, die weitaus mehr Menschen betrifft als der Punkt von Hartmeyer zuvor, ist Folgende: Die Zahl der Flüchtlinge und Gastarbeiter in Ländern wie Österreich steigt laut Bauer (2008) von Jahr zu Jahr. Da diese Gastarbeiter und Flüchtlinge oft in großen Familien und mit Kindern anreisen, ist unter anderem auch die Bildung aufgefordert, sich diesen Umständen anzupassen. Das heißt, die Bildungswissenschaft ist an dieser Stelle auch dafür verantwortlich, die weltweiten globalen Herausforderungen wie Globales und Lokales, Tradition und Modernität, Wettbewerb und Chancengleichheit (Wulf & Merkel, 2002) in Lehrpläne zu bringen, damit diese Themenfelder in der Schule aufgegriffen werden, um für die globalisierte Welt gewappnet zu sein. An dieser Stelle schließt sich der Kreis für diesen Unterpunkt wieder, denn genau diese zwei Aufgabenfelder wurden schon bei Brodicky (2012) zu Beginn dieses Unterpunktes erwähnt. Einerseits stellt die Globalisierung im Bereich der ‚Institutionalisierung von Bildung‘ eine Herausforderung dar. Andererseits beschäftigt sie sich mit der Verknüpfung der Globalisierung und den „pädagogischen Praxisfeldern mit Themen“ (Brodicky, 2012, S. 4) wie „der Migration und des gesellschaftlichen Wandels“ (ebd.).

An dieser Stelle ist auch Klafki erwähnenswert. Abermals beschäftigt er sich mit Bildung und der mit ihr verbundenen Globalisierung: Für den Vorgang der Globalisierung findet er eine der treffendsten Definitionen und beschreibt sie als

„die zunehmende Verkoppelung des Schicksals aller Erdteile, Staaten, Gesellschaften“ (Klafki, 1998, S. 237). Er ist fest davon überzeugt, dass Bildung von der Globalisierung nicht mehr zu trennen sei. Angesichts der Globalisierung „und der darin liegenden Risiken

und Möglichkeiten stellen sich selbstverständlich auch der Bildungsarbeit und der Erziehungswissenschaft neue, große Aufgaben“ (Klafki, 1998, S. 236).

Die weltweite Vernetzung in diversen Bereichen legt der institutionellen Bildung eindeutig die große Bürde auf, den Heranwachsenden beizubringen mit den Umständen einer globalen Welt zurechtzukommen. Sie zu registrieren, aber darin auch verantwortungsvoll zu agieren und Geschehnisse zu reflektieren. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Bereich das „Globale Lernen“ oder wie es im anglo-amerikanischen Raum verwendet wird „Global Education“.

1.2 Globales Lernen

Eine detaillierte und vollständige Dokumentation der Entwicklung, der Ziele, der Verfechter und der Gegner von Globalem Lernen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Der Fokus liegt vielmehr auf dem Lehren, dem Inhalt und der Didaktik des Globalen Lernens. Das gesamte erste Kapitel dient als Einführung in diese Thematik.

Im folgenden Unterpunkt wird Globales Lernen aus mehreren Perspektiven untersucht. Da der Begriff ‚Globales Lernen‘ in dieser Arbeit häufig vorkommt, ist es vorerst von Bedeutung diesen Sammelbegriff für didaktische Handlungen, der an den Prozess der Globalisierung anknüpft, zu umschreiben. Eine universelle Definition wird ausgeschlossen, da Globales Lernen kein Begriff, sondern ein sich stetig weiterentwickelndes Vorhaben ist.

Die vorliegende Arbeit versteht Globales Lernen als pädagogisches Konzept, welches versucht, besonders Kindern verschiedene Modi des Weltverständnisses zu vermitteln und somit einen wichtigen Teil zur Allgemeinbildung beiträgt. Diese Konzeption findet in diversen Bildungsinstitutionen seine Ausführung. Bedeutend ist, wie in der Einleitung bereits hervorgehoben, das Ferne im Nahen zu sehen. Dieser Ansicht ist auch Klaus Seitz (2004):

Ein Lernen über moderne Weltverhältnisse beschäftigt sich (...) nicht in erster Linie damit, eine abstrakte Fernproblematik zu vermitteln oder den Katalog der Weltprobleme zu entfalten. Vielmehr muss es vor allem darum gehen, den Lernenden ein differenziertes Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswelt zu erschließen, die längst in globale Zusammenhänge verwoben ist. (S. 21)

Akteure/Akteurinnen fragen sich, welche Kompetenzen Schüler/Schülerinnen benötigen, um an der Gestaltung der Gegenwart aber auch an der der Zukunft teilhaben zu können. Es geht in besonderem Maße darum, dass sie aktiv und bewusst teilnehmen.

1.2.1. Was ist Globales Lernen?

Eine allgemeingültige, vollständige Definition von Globalem Lernen aufzustellen ist ebenso nicht möglich, wie dieses pädagogische Konzept abzugrenzen von anderen schulischen und erzieherischen Ansätzen aus dem interkulturellen und internationalen Bereich. Dazu zählen „Friedenserziehung, interkulturelles Lernen, entwicklungspolitische Bildung, Erziehung zur Völkerverständigung, Menschenrechtserziehung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Adick, 2002, S. 399).

Diese Ansicht deckt sich mit der von Forghani-Arani (2005). Sie formuliert ihr Verständnis von Globalem Lernen so:

„Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen“ (Forghani-Arani, 2005, S. 5).

Einen eindeutigen Begriff oder gar eine allgemeingültige Definition gibt es auch für sie nicht. Auch Hartmeyer (2004) und seine Auslegung des Globalen Lernens stimmen mit den Auffassungen von Adick (2002) und Forghani-Arani (2005) überein. Seines Erachtens ist es nicht sinnvoll darauf zu bestehen, Globales Lernen in das Korsett einer Definition zu zwängen (vgl. Hartmeyer, 2004).

„Wer Globales Lernen als Begriff frühzeitig in Stein gemeißelt definieren und im Bildungsbereich fest verankern möchte, läuft Gefahr, zu seiner Erstarrung beizutragen und ihm das zu nehmen, was das Globale Lernen kennzeichnet: Entwicklung, Entfaltung und Entgrenzung“ (Hartmeyer H. , 2004, S. 255).

Dass Globales Lernen eine sich stetig weiterentwickelnde Konzeption ist, zeigen unter anderem Einblicke in das ‚Jahrbuch Globales Lernen 2012‘, in dem Wirkungsbeobachtungen geschildert und Entwicklungen der Beschaffenheit des Globalen Lernens dokumentiert werden. Der Verband ‚Venro – Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen‘ hat es sich 2012 zur Aufgabe gemacht, in einem Buch Theoriebeiträge zu Globalem Lernen, Wirkungsbeobachtungen in der Praxis und die Qualität des Globalen Lernens in Deutschland zu untersuchen und zusammenzufassen. Globales Lernen wird darin als ein Konzept beschrieben, welches beabsichtigt Menschen zu einer Mitgestaltung der Weltgesellschaft zu motivieren und zu befähigen. Um sicher zu gehen, dass der Ertrag gehaltvoll ist, werden Methoden analysiert und dokumentiert. Venro richtet den Fokus auf Gehalt und Ertrag des Globalen Lernens und klärt mit Nachdruck auf, dass eine stetige Weiterentwicklung in diesem Bereich von großer Notwendigkeit ist (vgl. Venro, 2012).

Es wird nun deutlich, dass es eine enorme Herausforderung darstellt, Globales Lernen zu charakterisieren. Einfacher erscheint es daher festzustellen, was Globales Lernen alles nicht ist.

Seitz (2004) ist der Ansicht, dass Institutionen immer mehr dazu gedrängt werden, sich dem globalen Wettbewerb zu stellen und sich ihm anzupassen. Schüler/Schülerinnen sollen für einen weltweit vernetzten Arbeitsmarkt fit gemacht werden, wie bereits im Kontext von 1.1.2. Herausforderung der Globalisierung für die Schulpädagogik thematisiert. Christine Tragler (2007) hält dem, in einem Bericht über die Theorie des Globalen Lernens entgegen und ist der Meinung, dass Globales Lernen sich diesem Druck widersetzen möchte. Es handelt sich laut ihrer Ansicht nach nicht um „ein Lernen für die Globalisierung“ (ebd., S. 8). Globales Lernen beabsichtigt nicht, Heranwachsende für den globalen Wettkampf zu qualifizieren. Kritisches Reflektieren und sich mit den Fragen der globalen Solidarität zu beschäftigen sollten eigentlich in den Fokus des Globalen Lernens rücken. Die Aufgabe des Globalen Lernens dient laut Wintersteiner (2001) zur Förderung einer „anderen Globalisierung“ (S. 4) und versteht sich als Kritik an den verschärften Globalisierungsprozessen im Hier und Jetzt.

Globales Lernen vereint Inhalte und Ziele aus der Friedens- und Menschenrechtserziehung, der Umwelt- und Ökopädagogik, der Entwicklungspolitischen Bildung und der ‚Dritten Welt‘ Pädagogik. Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themenbereichen soll allerdings nicht ausschließlich in Fächern wie Sachunterricht, Sozialkunde, Geschichte, Gesellschaftskunde und Politik vorkommen. Globales Lernen ist laut Overwien (2002) als fächerübergreifendes Prinzip zu sehen und soll dem „cross-curricular-approach“ (S. 8) folgen. Appelliert wird sozusagen an einen fächerübergreifenden Gebrauch, der handlungsorientiert seine Ausrichtung findet und eine partizipatorische Umsetzung impliziert.

Bevor sich die Arbeit in Begriffsannäherungsversuche verliert, wird der Fokus nun auf die Entwicklung von Globalem Lernen gelegt. Im Laufe der Arbeit besteht die Möglichkeit ‚Globales Lernen‘ für sich selbst individuell zu vergegenwärtigen.

1.2.2. Entwicklung des Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum

Zu Beginn dieses Abschnitts ist zu erwähnen, dass es eine Vielzahl an Möglichkeiten der Herangehensweise bezüglich der Entwicklung gibt. In diesem kleinen Rahmen, wie ihn folgender Unterpunkt bietet, ist es unmöglich eine vollständige Darstellung der gesamten Entstehung des Globalen Lernens darzulegen. Zur Einführung in die Entwicklung folgt eine knappe Darstellung des Werdegangs des Terminus:

Seitz (2004, S. 10) berichtet: 1990 findet in Deutschland ein bedeutender Bildungskongress mit entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen statt. Damals beziehen sich die geführten Diskussionen auf Entwicklungspädagogik, jedoch in keiner Weise noch auf Globalisierung oder auf Globales Lernen. Hartmeyer ist der Auffassung, dass in Österreich Globales Lernen zwar auch erst anfangs der 1990er Jahre diskutiert wird, die Anfänge aber weiter zurück reichen.

„Die Konzepte Globalen Lernens, welche Anfang der 1990er Jahre in Österreich diskutiert wurden, entstanden vor dem Hintergrund einer konzeptionellen Entwicklung, die schon mehrere Jahrzehnte zuvor einsetzte“ (Hartmeyer, 2007, S. 40).

Vor den 1990er Jahren war in Deutschland und auch in Österreich der Terminus ‚Globales Lernen‘ nicht bekannt. Seitz (2004, S. 10) klärt weiter auf: Ein Blick in den anglo-amerikanischen Bereich der Pädagogik zeigt, dass die Entwicklung rascher voran schreitet als in Deutschland und in Österreich. Bereits seit den 1970er Jahren wird ‚Global Education‘ im anglo-amerikanischen Raum diskutiert und praktiziert. Interessant ist an dieser Stelle Douglas Bourn (2014, S. 17) zu erwähnen: Er verweist auf eine Studie von Hunt aus dem Jahr 2012, die folgendes Ergebnis erzielt. Laut dieser Studie stellt sich das Wort ‚global‘ im Primarschulbereich als weitaus zugänglicher heraus, als all die anderen pädagogischen Richtungen, die zuvor mit dem Begriff ‚development‘ in den Schulbereich eingeführt werden.

Die Auswahl der Literatur für diesen Unterpunkt wird folgend begründet: Die Entwicklung des Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum, so wie sie folglich abgebildet wird, lehnt sich erst an die Literatur von Lang-Wojtasik und Klemm und deren Handlexikon ‚Globales Lernen‘. Es erscheint an dieser Stelle passend, sich auf die Quelle zu beziehen, da sie in ihrem ‚Handbuch: Globales Lernen‘ die Dokumentation der Entwicklung kurz halten und dennoch die vermutlich wichtigsten Entwicklungsstufen beachten. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass in dieser Quelle nicht sonderlich investigativ vorgegangen wird. Es ist auffällig, dass die Darstellung von Lang-Wojtasik und Klemm, mit jener von Lydia Schubert aus einem Vortrag an der Universität Wien am 11. Juni 2014 kongruiert.

Darauffolgend wird Hartmeyer (2007) thematisiert, der Globales Lernen auf seine konzeptionellen Wurzeln untersucht. Es wird an dieser Stelle nicht beabsichtigt, seine Ausführung der Entwicklung mit der von Lang-Wojtasik, Klemm und Schubert zu vergleichen, da die Herangehensweise von Hartmeyer eine andere, ausführlichere ist. Er fokussiert in seinem Beitrag die Herkunft des Globalen Lernens, indem er nach den Anfängen in den verschiedensten pädagogischen Feldern sucht. Auch wenn die folgenden Ansichten nicht zu vergleichen sind, ist es von Bedeutung, zwei verschiedene

Quellen der Entwicklungsgeschichte heranzuziehen, da es die Vielfalt der verschiedenen Zugänge verdeutlichen soll.

Zu Beginn wird die Auffassung der Entwicklung von Lang-Wojtasik und Klemm präzisiert. Über den exakten Ursprung des Globalen Lernens scheiden sich die Geister. Es gibt verschiedene Auffassungen, aus welcher pädagogischen Disziplin sich das Konzept des Globalen Lernens entfaltet. Fest steht, dass laut Lang-Wojtasik und Klemm (2012, S. 89ff) die entwicklungspolitische Bildung und die ‚dritte Weltpädagogik‘ den Rahmen für das Globale Lernen bilden.

Lydia Schubert, die an der Projektstelle für entwicklungspolitische Bildungsarbeit und Globales Lernen an der Evangelischen Akademie in Sachsen-Anhalt tätig ist, hat in einem Vortrag am Wiener Institut für Bildungswissenschaft erwähnt, dass ‚Brot für die Welt‘ als Initialzündung für das Globale Lernen in Deutschland gesehen werden kann.

Die ‚Aktion e‘, von ‚Brot für die Welt‘, die durch den Slogan ‚einfacher Leben damit andere überleben können‘ bekannt wird, gilt in den 1980er Jahren in Deutschland als erste Bildungskampagne, die den „Ressourcenverbrauch im Norden und die Entwicklungsmöglichkeiten in der südlichen Welthalbkugel untersucht“ (Lang-Wojtasik & Klemm, 2012, S. 90). Ungefähr ein Jahrzehnt später wurde diese Kampagne im Rahmen einer Konferenz in Rio de Janeiro wieder aufgegriffen und in der Agenda 21 dokumentiert. Die Agenda 21 gilt als das wegweisende Leitdokument in Sachen Entwicklungs- und Umweltpolitik zur globalen nachhaltigen Evolution für das 21. Jahrhundert. Auf der ‚Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen‘ 1992, bezieht man sich unter anderem auch auf die Gedanken von ‚Brot für die Welt‘ aus Deutschland und entwickelt diese Ideen weiter.

In Deutschland wird laut Lang-Wojtasik und Klemm (2012) Anfang der 1980er Jahre die erste große Bildungskampagne durchgeführt, die sich mit Ressourcenverbrauch und Entwicklungshilfe auseinandersetzt. Die beiden Autoren erklären weiterführend, dass in dieser Zeit Österreich nicht nur passiv involviert ist. Die erste Bildungskampagne Anfang der 1980er in Österreich, die nicht mit katholischer entwicklungspolitischer Bildungsarbeit verknüpft ist, wird unter dem Namen ‚Hunger ist kein Schicksal, Hunger wird gemacht‘, von der ÖIE geleitet. Bei der Umsetzung stehen die Bedürfnisse der Lernenden an erster Stelle, nachrangig erscheint frontal orientierte Wissensvermittlung. Ideen zu nachhaltigem Denken und Handeln und zur Entwicklungshilfe verlangen eine Implementierung in die Gesellschaft. Diese Aufgabe, die unter anderem auch der Bildung und Erziehung zugeschrieben wird, stellt für sie eine Herausforderung dar.

„Global denken – lokal handeln“ (Lang-Wojtasik & Klemm, 2012, S. 11).

So das Motto vieler Themenfelder der Agenda 21, das ebenso auch häufig im Zusammenhang mit Praxis und Theorie des Globalen Lernens vorkommt. An dieser Stelle werden erste Gemeinsamkeiten zum Globalen Lernen sichtbar, denn auch Globales Lernen strebt nach globalem Denken und einem lokalen Handeln, wie folgend erläutert wird. „ ‚Global denken, lokal handeln‘ ist der zentrale Slogan für ‚Globales Lernen‘. Es erhebt den Anspruch, die Unterschiede zwischen Handeln und Verstehen überbrücken zu können“ (Bühler, 1996, S. 192). Bühler lehnt sich in seiner Auseinandersetzung mit Globalem Lernen sehr stark an den Slogan der Agenda 21. Auch Schulz und Stäudel heben diesen Slogan hervor und verweisen auf ein globales Denken und ein lokales Handeln: „Global denken – lokal (pädagogisch) handeln“ (Schulz & Stäudel, 1998, S. 37).

Wie am Anfang dieses Unterpunktes angekündigt, beschäftigt sich Hartmeyer (2007), neben Lang-Wojtasik, detaillierter mit den Anfängen des Globalen Lernens und findet diese in der Politischen Bildung, in der Entwicklungspolitischen Bildung, in der Umweltbildung, in der Friedenspädagogik, im Interkulturellen Lernen und im ökumenischen und interreligiösen Lernen. Hartmeyer verdeutlicht, dass es Mitgliedern aus diesen pädagogischen Feldern ein Anliegen ist, aus Schülern/Schülerinnen verantwortungsvoll handelnde Bürger/Bürgerinnen zu machen. Die Akteure/Akteurinnen sind laut Hartmeyer (2007) der Ansicht, dass Schule die passende Lokalität ist, um durch Unterricht und Erziehung Heranwachsende zu wichtigen Werten zu erziehen. Nach und nach werden seit den 1960er Jahren die vorher genannten pädagogischen Felder in den Schulalltag implementiert. Diese setzen nicht auf Frontalunterricht, sondern sind von einem handlungsorientierten Unterricht überzeugt, der auf Erfahrung und Einsicht setzt. Der Projektunterricht spielt in einigen dieser pädagogischen Felder eine wichtige Rolle. Man möchte Schüler/Schülerinnen für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Welt und mit Mitmenschen sensibilisieren, Wertvorstellungen entfalten und ein Bewusstsein der eigenen Kultur schaffen (ebd., S. 45ff). Aus diesen Zielen dieser pädagogischen Felder bildet sich nach und nach das Konzept des Globalen Lernens heraus. Wichtig für Hartmeyer und für seine Dokumentation der Entwicklung ist das Zusammenspielen verschiedenster pädagogischer Felder, aus dem sich nach und nach Globales Lernen entwickelt.

Abschließend ist deutlich zu sehen, dass Lang-Wojtasik und Klemm einen eher theoretischen Zugang zur Entwicklung wählen, während Hartmeyer die Entwicklung und deren Einbettung in die Praxis untersucht.

Von wesentlicher Bedeutung ist für den Unterpunkt der Entwicklung noch die Tatsache, dass laut Overwien (2002, S. 8) Globales Lernen in der pädagogischen Praxis einen weitaus höheren Stellenwert besitzt und daher weiter verbreitet ist als Globales Lernen in

der Theorie, also im Forschungs- und Lehrsektor. Kurz zusammengefasst meint Overwien: Die pädagogische Praxisebene ist weltweit weiter verbreitet als die Forschung und die Lehre des Globalen Lernens.

Seiner Meinung kann einerseits beigeplichtet werden, dennoch kann diese Aussage auch kritisch gesehen werden. Die Praxis bezieht sich in manchen Beispielen, wie im empirischen Teil der Arbeit sichtbar werden wird, sehr stark auf die vorhandenen Lehrmaterialien, anstatt an die neuesten theoretischen Erkenntnisse anzuknüpfen. Dies hat womöglich den einfachen Grund, dass Praxisunterlagen und aufbereitete Lehrmaterialien einfacher zu besorgen sind. Neben dem schulischen Alltag stellt es für Lehrpersonen eine hohe Herausforderung dar, noch zusätzlich die Motivation und das Engagement aufzubringen, um sein individuelles Globales Lernen aufzubereiten. Diese Erkenntnisse und noch viele weitere resultieren aus den Interviews für den empirischen Teil dieser Arbeit.

Laut Overwien (2002) kann der Theorie des Globalen Lernens kein hoher Stellenwert zugesprochen werden. Dem kann beigeplichtet werden, jedoch mangelt es weder an zeitgemäßer Literatur noch an aktuellen Forschungsberichten.

Es kann angenommen werden, dass sich Forscher/Forscherinnen und Theoretiker/Theoretikerinnen überwiegend mit der Theorie befassen und Praktiker/Praktikerinnen vorwiegend Materialien aus der Praxis zur Hand nehmen. Es ist anzunehmen, dass aus diesem Grund die erfolgreiche Weiterentwicklung des Konzeptes nur langsam voranschreiten kann. Eine zunehmende Verschmelzung und ein Miteinander der Experten/Expertinnen wären wünschenswert.

1.2.3. Globales Lernen im Bereich der Volksschule

Globales Lernen als Konzept und Begriff findet sich nicht in den österreichischen Lehrplänen, weder in der Primar- noch in der Sekundarstufe. Lang-Wojtasik und Klemm (2012) sind aber der Meinung, dass der Lehrplan der Volksschule einen förderlichen Rahmen dafür bietet. Auf der Homepage des BMBF wird Globales Lernen immerhin erwähnt. Auf dieser Seite werden Materialien zur Unterrichtsgestaltung angeboten und es finden sich Links zu BAOBAB und weiterer Literatur (vgl. BMBF, Globales Lernen, 2014).

Erwähnenswert sind an dieser Stelle die 17 Wiener Volksschulen, die sich Global Education Primary Schools nennen. Schwerpunkte werden in Englisch und in Informations- und Kommunikationstechnologien gesetzt. Ziel dieses Projektes ist es unter anderem, Kinder zu einer bestimmten „global awareness“ (O. A., O .J., Stadtschulrat Wien) zu erziehen.

In allen anderen Volksschulen in Österreich liegt es am alleinigen Engagement der Lehrperson, ob und inwiefern Globales Lernen in den alltäglichen Schulunterricht eingebettet wird.

1.2.4. Das Theorie- Praxisverhältnis im Globalen Lernen in Österreich

Ein nicht zu vernachlässigender Punkt in dieser Arbeit ist das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis. Auch wenn laut Forschungsfrage der Fokus dieser vorliegenden Arbeit in der praktischen Umsetzung liegt, ist es wesentlich, die Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in Erinnerung zu rufen.

„Praxis ohne Theorie sei blind, und Theorie ohne Praxis sei lahm.“ (Böhm W. , 1995, S. 58). Ursprünglich stammt dieser Satz von Kant, Böhm hat ihn hinsichtlich seiner Beschäftigung mit dem Theorie-Praxis Verhältnis des Globalen Lernens wieder aufgenommen. Eine praktische Umsetzung im Globalen Lernen setzt laut Hartmeyer (2012) eine theoretische Reflexion voraus, ansonsten sei sie „Aktionismus ohne Erkenntniszuwachs“ (S. 5). So steht fest, dass Globales Lernen auf eine wissenschaftliche Fundierung angewiesen ist. Asbrand (2002) hebt die Wichtigkeit der Theorie ebenfalls hervor: Theoriediskussionen, die Evaluationen und Beobachtungen implizieren, sind notwendig für eine erfolgreiche Praxis. Dabei sollen Ziele und der Gegenstand selbst kontinuierlich unter die Lupe genommen werden, denn nur ein stetiges Reflektieren der Umsetzung hat eine vielversprechende Praxis zur Folge. In Anbetracht dieser Tatsachen ist ein intensiver Austausch von Wissenschaft und Praxis gefragt. Praktiker/Praktikerinnen, die im Schulalltag stehen, bleibt häufig nicht genug Zeit sich mit der Weiterentwicklung der Konzepte auseinanderzusetzen und darüber zu konferieren. Daher ist gerade das vielmehr die Aufgabe von Theoretiker/Theoretikerinnen. Doch es benötigt einen funktionierenden Austausch der beiden Gruppen. An dieser Stelle setzen Hartmeyers Bedenken ein. Bislang mangelt es an einem funktionierenden Dialog zwischen den beiden Polen.

„Unverändert führt das Globale Lernen im Wissenschaftsbereich ein stiefmütterliches Dasein. Es gibt keine Universitätsinstitute, die auf Globales Lernen hin ausgerichtet sind. Dies führt zu einem Mangel an Theoriebildung“ (Hartmeyer H. , 2012, S. 29).

Er beklagt das mangelnde Interesse des Wissenschaftsbereichs im Globalen Lernen in Österreich. Im Zuge dessen bringt er jedoch zum Ausdruck, dass es sehr wohl vereinzelt engagierte Experten/Expertinnen gibt, die an Österreichischen Universitäten und Hochschulen die Theorie des Globalen Lernens lehren und ihr ‚Know-how‘ über die

Wissenschaft und die Praxis an Studierende weitergeben. Zu diesen Experten/Expertinnen zählt er unter anderem Forghani, Grobbauer, Schwarz und sich selbst. Es bestehen auch noch weitere Einzelinitiativen, die versuchen, die Theorie des Globalen Lernens mit der Praxis verschmelzen zu lassen. Eine Balance zwischen Theorieexperten/Theorieexpertinnen und Praktiker/Praktikerinnen besteht jedoch bei weitem noch nicht.

1.2.5. Verfechter und Gegner des Globalen Lernens

Wie bereits erwähnt, fehlt es an einer allgemeingültigen Definition des Begriffes ‚Globales Lernen‘. Das ist gut so, denn ein sich stetig weiterentwickelndes Konzept darf keiner dogmatischen Begriffsbestimmung ausgesetzt werden. Das Fehlen einer allgemeingültigen Definition lässt Interpretationsfreiraum. Der Spielraum, der bei den Auslegungsvarianten frei wird, führt zu einem Problem, das folgend beschrieben wird: Bereits im Vorfeld der Arbeit kommt es zur Aussage, dass Heranwachsende in bestimmten Bereichen der Bildung für eine globalisierte Marktwirtschaft fit gemacht werden sollen (Seitz, 2004). Globales Lernen, wie viele andere pädagogische Handlungsbereiche auch, kann als ein Konzept verstanden werden, das dazu anregt, Lernende für einen Weltmarkt zu rüsten. Globales Lernen spricht sich an keiner, von der Autorin dieser Arbeit recherchierte Stelle, deutlich für oder gegen die Globalisierung aus. Es geht hauptsächlich um die Bewusstwerdung dieser Globalisierung (vgl. BMBF, 2012). Es kann als Konzept verstanden werden, das sich als Antwort auf Globalisierungsprozesse versteht (vgl. Forghani, 2004; Seitz, 2004). Es offeriert für den inner- sowie den außerschulischen Bereich, pädagogische Angebote, um unter anderem mit dem gegenwärtigen Zustand der Welt reflektiert umzugehen. Lehrer/Lehrerinnen, die Globales Lernen betreiben, sind also demnach keine expliziten Globalisierungsgegner.

In Krüger und Helsper (2006) wird der Bildung und der modernen Organisationsform von Schule vorgeworfen, dass „das Lernen in eine raum-zeitliche Distanz zum Leben gesetzt“ (S. 20) wird und dass man „auf Lernen für später eingestellt“ (ebd.) wird. So scheint Lernen nur einen symbolischen Charakter zu haben, der Bezug zur individuellen Lebenspraxis geht dadurch, laut den beiden Autoren, verloren.

Auf der einen Seite gibt es also diejenigen, die annehmen, Bildung muss zweckmäßig sein. Es wird ausgebildet für etwas, ein bestimmtes Ziel steht im Fokus der Bildung. Auf der anderen Seite stehen diejenigen, die der Meinung sind, Bildung soll aufgrund des Bildungswillens geschehen. Allgemeinbildung, und kein spezifisches Ziel, wird dabei

fokussiert (ebd., S. 20ff). Diese zwei Pole existieren nicht nur in der Bildung im Allgemeinen, auch im Globalen Lernen gibt es Akteure/Akteurinnen, die Globales Lernen mit unterschiedlichen Absichten praktizieren und differente Ziele vor Augen haben. Die große Spannweite von Zielen wird sogar in dem kleinen Rahmen der empirisch-qualitativen Untersuchung dieser Arbeit deutlich (vgl. 4.5.2. Ergebnisse der Ziele).

Zu allererst möchte man meinen, das Konzept des Globalen Lernens sei auf keine spezifische Zweckmäßigkeit aus und wolle Heranwachsenden bloß beibringen, sich als Mitglied der globalen Gesellschaft zu verstehen, eine globale Weltsicht zu entwickeln und als Gemeinschaft an den Herausforderungen, die diese Globalisierung mit sich bringt, zu arbeiten (vgl. Forghani, 2001). Doch zielt eine Volksschule, die den Namen ‚Global Education Primary School‘ trägt und ihren Fokus auf Globales Lernen und auf Wirtschafts- und Weltsprache legt, wirklich nur darauf ab, Kinder bloß aufmerksam auf die globalen Verknüpfungen zu machen?

Es geht in diesem Unterpunkt darum, auf zwei Pole aufmerksam zu machen, sowohl in der Schulbildung als auch im Globalen Lernen:

Für Krüger und Helsper (2006) steht ‚Pädagogisches Handeln zwischen Allgemeinbildung und sozialer Brauchbarkeit‘ in einem Buchkapitel im Zentrum des Interesses. „Erziehung zum Menschen oder zum Bürger“ (S. 29) - diese Frage stellt sich Helsper und verweist darauf, dass man sich schon in den Anfängen der modernen Pädagogik fragt, auf wen Erziehung abzielen soll. Es ist also keine neue Frage, die sich erst aufgrund der Globalisierung stellt. Helsper verweist auf den Pädagogen Villaume, der der Meinung ist, Bildung an die Herkunft der Menschen und der ihnen zugeteilten Stände anzupassen. So soll die Bildung auf eine gewisse ‚standbezogene Brauchbarkeit‘ abzielen – Bildung um der Gesellschaft Willen also. So ist es auch teilweise noch heute, wenn man beachtet, dass der Bildung die Verantwortung übertragen wird, Heranwachsende für ein soziales Teilsystem, wie beispielsweise für die Ökonomie, zu qualifizieren (ebd., S. 29). „Damit ist pädagogisches Handeln auch auf die sozialen Erfordernisse bezogen und soll – wie Villaume es nannte – ‚brauchbare‘ oder ‚nützliche‘ Individuen hervorbringen“ (ebd.).

Offenbar befindet sich das pädagogische Handeln in einem Teufelskreis. Einerseits soll die Bildsamkeit des Individuums vollkommen ausgeschöpft werden und andererseits sollen in dem Prozess des Lernens gesellschaftliche Ansprüche beachtet werden.

Es scheint daher fast unmöglich zu sein, sich als Lehrender im Bereich des pädagogischen Handelns ausschließlich für einen Pol zu entscheiden und auch im Globalen Lernen nur für die Allgemeinbildung oder für die soziale Brauchbarkeit zu

stehen. Es ist an dieser Stelle abermals darauf hinzuweisen, dass die vorliegende Arbeit Globales Lernen als eine Bildung zur Allgemeinbildung versteht.

Es fördert die Fähigkeit, aus der Sicherheit der eigenen Identität heraus, mit anderen Menschen in offenen Kontakt zu treten, dialogfähig zu sein, die Welt aus der Sicht anderer zu betrachten und auf der Basis verschiedener Betrachtungsweisen innerhalb der globalen Gesellschaft Urteile zu bilden und Handlungen zu setzen. (Hartmeyer H. , 2004, S. 13)

Globales Lernen eignet sich laut Hartmeyer (2004) nicht vordergründig zur Herstellung einer besseren, immer mächtiger werdenden Welt. Es soll die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung in einem globalen Kontext fördern“ (ebd.).

Wird an dieser Stelle ein Blick auf den Titel dieses Untertitels „Verfechter und Gegner des Globalen Lernens“ geworfen, kann angenommen werden, dass die Verfechter des Globalen Lernens, diejenigen im pädagogischen Bereich sind, die Wert darauf legen, Heranwachsenden eine Allgemeinbildung zu vermitteln. Diese soll sie dazu befähigen, das Leben auf der Welt bewusst zu erleben und reflektieren zu können. Es geht darum die Globalisierungsprozesse reflektiert wahrzunehmen (vgl. Wintersteiner, 2001; Tragler, 2007). Lehrende haben die Aufgabe, verschiedene Modi des Weltverstehens durch Globales Lernen an die Schüler/Schülerinnen zu vermitteln. Als Gegner des Globalen Lernens können vermutlich die bezeichnet werden, die darauf aus sind, Heranwachsende bloß, wie Helsper (2006) es formuliert, ‚brauchbares‘ Wissen zu übermitteln. Damit sollen sie am Ende ihrer Schullaufbahn fit für den globalen Welthandelsmarkt sein – haben jedoch kaum gelernt, bewusst zu leben und zu reflektieren.

2 Ein bildungstheoretischer Zugang zum Lehren

Diese vorliegende Arbeit setzt an der Praxis der Lehrenden an. Daher ist es notwendig, sowohl einen praktischen, als auch einen theoretischen Zugang zu dieser Thematik zu legen. Die gesamte Arbeit fokussiert den Lehrinhalt und die Didaktik des Globalen Lernens. Autoren/Autorinnen, die sich mit den globalen Herausforderungen innerhalb des Bildungssektors beschäftigen, lehnen sich häufig an die Literatur von Klafki (vgl. Bühler, 1996; Forghani, 2001). Somit liegt es nicht fern, den deutschen Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki und seine Theorien ins Zentrum dieses Theoriekapitels zu stellen.

Seine Theorien können mit dem Globalen Lernen verknüpft werden. Klafki (1996) spricht sich für die Notwendigkeit der Lehre einer Allgemeinbildung in Schulen aus. Und auch Globales Lernen ist laut Global Education Week Network (2008) ein Bildungskonzept, das im weitesten Sinne auf Allgemeinbildung setzt. Es geht Klafki unter anderem um die politische Bildung, um die Ursachen der gesellschaftlichen Ungleichheit und den Versuch, die Kluft zwischen Arm und Reich zu minimieren (vgl. Klafki, 1996, S. 43ff). Ob und inwiefern Klafkis Theorien mit Globalem Lernen einhergehen und zu vergleichen sind, wird am Ende dieses Kapitels diskutiert.

Nicht zuletzt wird Klafki in den Fokus gestellt, da er für viele als der Erziehungswissenschaftler der bildungstheoretischen Didaktik gilt. Ist in der Literatur vom Lehren die Rede, so ist es unabdingbar Klafki zu erwähnen.

Da wie soeben erläutert, Klafki als Ausgangspunkt folgender Ausführungen gilt, liegt der Gedanke nahe, dass die bekannte Inhalt/Gehalt Thematik problematisiert wird. Es ist jedoch ausdrücklich darauf zu verweisen, dass sich dieses Kapitel lediglich dem Unterrichtsinhalt, dem Lehren und dem Schulunterricht widmet. Begründet wird diese Entscheidung folgend:

Der empirische Teil dieser Arbeit konzentriert sich auf das Lehren des Globalen Lernens. Anhand von Lehrerinneninterviews wird herausgefiltert, was unterrichtet wird, wie es unterrichtet wird und welche Unterrichtsziele dabei verfolgt werden. Da in dieser Arbeit der Inhalt und nicht der Gehalt untersucht wird, liegt auch hier der Fokus auf dem Inhalt des Unterrichts. Allerdings ist nach Hopmann (O.J.) der Inhalt nicht vollkommen vom Gehalt trennbar (vgl. S. 85f). Es gibt viele Zugänge zur Untersuchung eines Unterrichtsinhaltes, zumal er als Lehr- und als Lerngegenstand gesehen werden kann. Er rückt aber folgend als Lehrgegenstand in den Mittelpunkt.

Der Inhalt dieses Theoriekapitels widmet sich der Literatur von Wolfgang Klafki (1993; 1996; 1998). Auch Hopmann (O.J.), Künzli (1994), Menck (1986) spielen in diesem Kapitel eine Rolle.

2.1 Eine Einführung in das Lehren in Bildungseinrichtungen

2.1.1. Das didaktische Dreieck

Hopmann (O.J.) gelingt es in dem Artikel ‚Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung‘ die gesamte Geschichte der Didaktik im kleinen Rahmen treffend nachzuzeichnen und die Disziplin der bildungstheoretischen Didaktik zu erläutern. Die Didaktik versteht sich als die „Kunst des Zeigens“ (Hopmann, O.J., S. 71). Drei Teilbegriffe sind bis heute Elemente, die das Netz der Didaktik spannen und gespannt halten. Es handelt sich dabei um „die Rhetorik“, „die Katechetik“ und „die Methodik“ (Hopmann, O.J., S. 77f). Die Redekunst der Lehrperson, die den Lehrinhalt überbringt; die Kommunikationskunst zwischen Lehrer/Lehrerin und Schüler/Schülerin; und die Systematisierung der Unterrichtsumsetzung bilden laut Hopmann (O.J.), überaus prägnant zusammengefasst, die wichtigsten Bestandteile der Didaktik.

In Hopmanns weiterer Ausführung wird Comenius thematisiert: Um didaktisch tätig sein zu können, braucht es drei Grundelemente. Die Möglichkeit des Lehrens bindet sich an Notwendigkeit einer Lehrperson, eines/einer Lernenden und eines Lehrinhaltes. Diese Aspekte gelten als Eckpunkte des bekannten didaktischen Dreieckes.

Die Richtigkeit dieser Auslegung ist nicht zu bezweifeln, dennoch wird dieser Argumentation Menck (1986) gegenübergestellt um den wichtigen Stellenwert dieses didaktischen Dreieckes zu unterstreichen: Das didaktische Modell basiert auf drei Instanzen und ihrer wechselseitigen Beziehung zueinander. Auf einer Seite steht laut Menck (1986) ein „lernfähiges Wesen“ (ebd., S. 21), der Schüler oder die Schülerin, er/sie gilt als Subjekt. Auf der anderen Seite steht „die Wirklichkeit, die Welt“ (ebd.) anders formuliert „etwas Objektives oder Allgemeines“ (ebd.). Für die Verknüpfung dieser reziproken Erschließung, des ‚Objektiven‘ und ‚Subjektiven‘ ist die Lehrperson zuständig. Der Sinn und Zweck von Unterricht liegt also in der Entschlüsselung eines Unterrichtsinhaltes.

Laut Hopmann (O.J.) stößt dieses Modell vermutlich bei keinem/keiner Didaktiker/Didaktikerin auf Unverständnis und Gegenwehr. Hervorzuheben ist unbedingt die verschiedenartige Schwerpunkthaltung unter den Didaktikern/Didaktikerinnen innerhalb dieses Paradigmas.

Menck (1986) beschäftigt sich mit den Unterrichtsinhalten und ihrer didaktischen Tradition. Die Vermittlung der Unterrichtsinhalte stellt historisch gesehen, immer schon eine Herausforderung für die Lehrperson dar. Erst seit Comenius, der die Welt anhand von Bildern in den Unterricht bringt, wird das Lehren zu etwas Anschaulichem.

2.1.2. Der Lehrinhalt als Lehrgegenstand

Innerhalb der Kunst des Lehrens spielt der Lehrinhalt eine wesentliche Rolle. Ein Unterricht kann laut Menck (1986) dann als bildend gelten, wenn es ihm um Inhalte geht. Der Bildungszweck von Unterricht beläuft sich auf die Erschließung etwas Allgemeinen. Der Inhalt muss so beschaffen sein, dass sich durch einen Unterricht „Bildung und Mündigkeit“ (S. 22) erschließen.

Auch Künzli (1994) beschäftigt sich mit dieser Thematik und ist der Ansicht, dass sich der Didaktiker/die Didaktikerin mit dem Bildungssinn eines Lehrinhaltes und mit seiner Vermittlung auseinander zu setzen hat. Die Kunst einer Lehrperson liegt darin, herauszufinden, wie die Bedeutung eines Lehrinhaltes für einen Lernenden erfahrbar gemacht werden kann.

Aufgrund einer Aufzählung von drei Punkten will Menck (1986) zu einem bewussteren Umgang mit diesen Unterrichtsinhalten führen. Dem zufolge ist ein Bezug von einem Unterrichtsinhalt zur Realität und zur „gesellschaftlichen Praxis“ (S. 139) herzustellen. Als zweiten Punkt erwähnt er die „Interpretation eines Unterrichtsthemas“ (ebd.). Der Inhalt, der in den Unterricht gebracht wird, ist zu analysieren und zu erläutern. Und als dritten Punkt nennt er den Begriff der „pädagogischen Autorität“ (ebd.). Damit meint er, dass die Schule eine autoritäre Rolle einnimmt. Die Schule beziehungsweise auch die Lehrperson ist es, die die Richtung des Unterrichts vorgibt, Themen vorschlägt, Leistungen bewertet, motiviert, Lehr- und Lernprozesse startet und abschließt.

Die Bewusstwerdung dieser drei Punkte ist nur eine von unzähligen Leistungen, die eine Lehrperson vor, während und nach dem Unterricht zu erbringen hat. Sie ist laut Menck (1986) ein „mit staatlicher Autorität ausgestatteter Vermittler offizieller Interpretation der Welt“ (S. 93). Sie trägt eine überaus verantwortungsvolle Rolle, deren Aufgaben nicht innerhalb eines Unterpunktes zusammengefasst werden können. Aus diesem Grund muss die Herangehensweise an die Thematik eingeschränkt werden.

Die Beschäftigung mit dem komplexen Thema des Lehrens und des Lehrinhaltes führt zu Wolfgang Klafki.

2.2 Das Lehren im Sinne Wolfgang Klafkis

2.2.1. Bildung nach seinem Verständnis

Wie aus Kuhlmann (2013) hervorgeht, entwickelt Klafki einen eigenen Bildungsbegriff. Er bleibt nicht beim Kritisieren der derzeitigen Mankos in der Bildungslandschaft wie Horkheimer, Adorno und Heydorn. Er stimmt mit den Gedanken zwar überein, dass „Bildung als Voraussetzung für die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Menschen“ (Kuhlmann, 2013, S. 227) gilt, konstituiert jedoch aus den Defiziten verjährt Begriffsbestimmungen einen neuen kritisch-konstruktiven Bildungsbegriff. Klafki (1996) ist der Ansicht, durch gezielte Kommunikation und Reflexion seiner eigenen Erfahrungen, eine neue Ebene der Bildung erreichen zu können.

Bildung erschließt sich nach seinen Ansichten durch die ‚Kategoriale‘ und diese ist für ihn die optimale Vorstellung von Bildung.

„Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (Klafki, 1963, S. 44).

Geht im Sinne Klafkis (1963) materiale mit formaler Bildung einher, ergibt das kategoriale Bildung. Materiale Bildung ist als Wissensaneignung zu verstehen. Diese Bildung erschließt sich durch Wissen und Inhalte über die Welt. Durch die formale Bildung manifestieren sich innere Kräfte und der erschlossene Mensch gilt als Ergebnis dieses Prozesses. Erschließt sich für einen Menschen ein Objekt, impliziert das sogleich ein Erschlossensein des Subjekts - so kann kategoriale Bildung auch formuliert werden (vgl. Klafki, 1963).

Besonders erwähnenswert an dieser Stelle ist Klafkis Verständnis von Bildung im internationalen Sinn. Im Zuge dessen müssen sich besonders Lehrpersonen des universalen Horizonts bewusst sein (vgl. Forghani, 2001; Klafki, 1998).

Es benötigt laut Klafki (1998) einen „neugefaßten Bildungsbegriff als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung, insbesondere die inhaltliche, methodische und strukturelle Reform unseres Bildungswesens“ (S. 239). Doch er spricht nicht nur das Äußere, die erneuerbare Struktur der Bildung an, sondern auch das Innere, den Inhalt. Bildung, deren Inhalt in Schulen gelehrt wird, soll nach Klafki zeitgemäße Allgemeinbildung sein. So soll Bildung „als ein umfassender zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der vorhersehbaren Zukunft“ (Klafki, 1998, S. 239) sein.

Des Weiteren setzt sich Klafki mit diversen Komponenten des Lehrprozesses auseinander. Aus seinen Texten geht hervor, dass Vorbereitung, Inhalte und Inhaltsauswahl, Ziele und Methoden des Unterrichts den Rahmen seiner theoretischen Ausführungen bilden.

Wie Kuhlmann (2013) hervorhebt, ist bei Klafki nicht das Ziel, sondern der Prozess vorrangig. Auch weil der Lehrprozess in der Arbeit im Fokus steht, und sich die Frage gestellt wird, ‚was Lehrpersonen machen, wenn sie Globales Lernen lehren‘, rückt der Lehrprozess nach Klafki an dieser Stelle in den Mittelpunkt und die einzelnen Komponenten werden folglich thematisiert.

2.2.2. Vorbereitung des Schulunterrichts und die didaktische Analyse

Laut Menck (1986) beschäftigt sich Klafki (1958) mit der Frage, wie ein Unterricht aufbereitet sein muss, damit er zu Recht als pädagogischer Unterricht gelten kann. Dabei rückt die Unterrichtsplanung für Klafki in den Fokus. Da im empirischen Teil dieser Arbeit das Lehren der Lehrer/Lehrerinnen in Volksschulen untersucht wird, liegt es auf der Hand die Didaktische Analyse im Theorieteil zu thematisieren. Laut Hopmann (O.J.) gilt sie als Anhaltspunkt und kritische Beschäftigung des zu unterrichtenden Inhaltes für Pädagogen/Pädagoginnen in der Vorarbeit jeden Unterrichts. Sie steht als „Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (ebd., S. 85).

Klafki (1998) vertritt die Ansicht, dass die Lehrperson den Unterricht den jeweiligen Ausgangsbedingungen der Schüler/Schülerinnen auf kognitiver, emotionaler und moralischer Ebene anzupassen hat. Die Vorbereitung des Unterrichtes knüpft daher am Erfahrungsraum der Kinder an.

Klafki konzipiert ein strukturiertes Netz an Fragen, die der Pädagoge/die Pädagogin innerhalb der Unterrichtsvorbereitung zu verinnerlichen hat. Fünf Fragen sind für Klafki leitend, die sich der Didaktiker/die Didaktikerin während jeder Unterrichtsvorbereitung stellen soll. Da diese Fragen als sehr bedeutsam für die Arbeit gelten, werden alle fünf vollständig zitiert.

1. Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm exemplarisch erfassen?
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt ausgesehen – darin haben?
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1 und 2 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?
5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, anschaulich gemacht werden kann? (Klafki, 1958, S. 461ff)

Jede Frage wendet sich an den Unterrichtsinhalt. Auch wenn es laut Hopmann (O.J.) wenige Jahre nach Entstehung des Modells, Kritik an ihm hagelt und andere Gegenentwürfe entstehen, kann keines der nachkommenden Modelle die Präsenz in der Lehrer/Lehrerinnenausbildung erreichen, wie die Didaktische Analyse von Klafki.

2.2.3. Unterrichtsinhalte – Lehren zur Allgemeinbildung

Das Konzept der Allgemeinbildung nach Klafki lässt sich definieren, als ein „umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft“ (Klafki, 1996, S. 53).

Bildungsinhalte nach Klafki orientieren sich demnach an den unmittelbaren Lebensräumen der Kinder und den mit ihnen verbundenen Zusammenhängen. Einerseits steht laut Klafki (1998) das Eigene und Nahe im Fokus der Allgemeinbildung. Andererseits impliziert die Thematisierung ‚des Nahen‘ auch ‚das Ferne‘ innerhalb der heutigen globalisierten Gesellschaft. Das Internationale und Weitreichende darf in der schulischen Bildung nicht fehlen. Das Bewusstsein zum Internationalen und Interkulturellen soll so früh wie möglich in institutionellen Bereichen gefördert werden. Klafki (1998) erwähnt, dass Bildung das Internationale, Interkulturelle und Universale beinhalten muss und diese Inhalte stets in praktischer Gestaltung ihre Ausführung finden. Bezüglich dessen wird Klafki in der Literatur sehr oft zitiert, auch Forghani (2001) beschäftigt sich mit seinen Erkenntnissen. Sie sieht, dass Klafki und seine Vorstellung von

Bildung, eine Verknüpfung mit der Bewältigung globaler Herausforderungen implizieren (vgl. Forghani, 2001, S. 94f).

So richtet sich die Bildungsarbeit an das Universale, das verbunden ist mit dem Regionalen. Es gilt sich die „internationalen/interkulturellen Zusammenhänge, in die die jeweils konkreten Probleme >vor Ort< verwoben sind, schrittweise bewußt zu machen“ (Klafki, 1998, S. 239).

Klafki verweist darauf, im Unterricht beispielsweise einen bestimmten Umweltskandal zur Hand zu nehmen, mit denen die Lernenden vertraut sind und dessen Auswirkungen auch Wirkung auf sie selber haben können. Er bestärkt die Wichtigkeit der Tatsache, des persönlichen ‚Involviert-Seins‘ mit dem Lehrinhalt, indem er im Abschluss dieses zitierten Artikels abermals darauf verweist: „Konkrete Erfahrungen, Lebensbedingungen, Interesse der jeweiligen SchülerInnen- und Schülergruppen“ (ebd., S. 249) dienen als Ausgangsbasis effektiver Lernprozesse.

Diverse, folgend definierte Schlüsselprobleme können als Gerüst gesehen werden, auf die die Konzeption der Allgemeinbildung nach Klafki aufbaut. Zentrale Probleme im Hier und Jetzt gelten als Unterrichtsinhalte. Für ihn sollen Unterrichtsinhalte an den epochaltypischen Schlüsselproblemen anknüpfen. Daher ist auch eines seiner Bildungsprinzipien: „Bildung im Medium des Allgemeinen“ (1996, S. 56). Diese Schlüsselprobleme vollständig auszuführen würde den Rahmen dieses Unterpunktes sprengen. Laut Klafki sind die vier epochaltypischen Schlüsselprobleme unserer Gesellschaft: „Frieden, Umwelt, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Medien“ (ebd., S. 56ff).

Klafki (1998) erweitert die Struktur, indem er Jahre später die Frage nach „Liebe, Sexualität und Partnerschaft“ (S. 229) als ein fünftes Schlüsselproblem definiert.

Klafki (1998) ist der Ansicht, dass die Schlüsselprobleme für jeden einzelnen Menschen präsent sind und daher als Bildungsinhalte gelten sollen. So erschließen sich für ihn folgende Inhalte, die als Beispiele für Bildungsinhalte gesehen werden können:

- Thematisierung der Motive von Krieg gelten als Inhalte des ‚Friedensproblems‘.
- Bei der Umweltfrage treten die Folgen der Industrialisierung in den Mittelpunkt, dadurch werden alternative Technologien interessant.
- Beim Schlüsselproblem der Ungleichheit geht es nicht nur um die „Macht- und Wohlstandsungleichheit zwischen sogenannten entwickelten [sic] und wenig entwickelten Ländern“ (Klafki, 1996, S. 59). Dieser Punkt beinhaltet auch Themen wie Ungleichheit zwischen Mann und Frau, zwischen Einwanderern und Inländern,

zwischen Menschen mit oder ohne Beeinträchtigungen, zwischen Menschen mit Beruf und Arbeitslosen etc..

- Der vierte Punkt weist auf die Gefahren und die Chancen der neuen Technologien hin.
- Das fünfte Schlüsselproblem der Liebe, Sexualität und Partnerschaft konzentriert sich auf zwischenmenschliches Miteinander, Soziales und Psychologisches.

Die eben formulierten universal geltenden Unterrichtsthemen sollen laut Klafki (1993, S. 3) in den Lehrplänen aller Schulen verankert werden. Damals ist er sich noch unsicher über das Ausmaß dieser internationalen Rahmeninhalte in Lehrplänen. Er weiß nicht zu wie viel Prozent diese Inhalte den gesamten Unterricht abdecken sollen. Die Bedeutung der Existenz ist jedenfalls unabdingbar. Die Schlüsselprobleme können auf jeden Fall auch als Anknüpfungspunkte für das Globale Lernen gesehen werden.

2.2.4. Unterrichtsmethoden

Die Schlüsselprobleme gelten für Klafki als Kern einer Internationalen Erziehung (vgl. Klafki, 1993; 1996; 1998). Klafki (1993) spricht sich vehement gegen einen „Problemunterricht“ (S. 8) aus, in dem Themen lediglich in einer 45 Minuten Stunde abgefertigt werden. Er erklärt (ebd.): Geblockte Doppelstunden sind für ihn an dieser Stelle sinnvoller, jedoch auch nicht so optimal wie der Epochalunterricht. Nach ihm sollen sich Kinder und Jugendliche in Schulen täglich mindestens zwei Stunden mit aktuellen Problemen der Welt auseinandersetzen. Der Problemunterricht, der epochaltypische Schlüsselprobleme aufgreift, soll fächerübergreifend stattfinden. Der Unterricht wird an dieser Stelle nicht von einer Lehrperson alleine, sondern immer von einem Team geplant. Die Durchführung innerhalb von Gruppen und mehreren Klassen kann sich auch über den Zeitraum eines Schuljahres erstrecken.

Die Umsetzung des Unterrichts erfolgt laut Klafki (1993) unter Berücksichtigung von vier Methoden:

- Das exemplarische Lehren ist für ihn eine mögliche Umsetzungsmethode. Die Lehrperson setzt ihr Lehren an der Kinderwirklichkeit an.
- Methodenorientiertes Lernen beschreibt er als „Aneignung von übertragbaren Verfahrensweisen des Lernens und Erkennens sowie der Übersetzung von Erkenntnissen in praktischen Konsequenzen“ (Klafki, 1996, S. 68).

- Da das Lehren für diese Arbeit so wichtig ist, wird genauer darauf eingegangen was Klafki unter einem handlungsorientierten Unterricht versteht: Es geht um eine aktive Teilnahme am Unterricht. Dieser verlangt unter anderem auch den Einsatz von multimedialen Geräten und vieles mehr (vgl. Klafki, 1996, S. 68).
- Sachbezogenes und soziales Lernen: Hierbei wird das kooperierende Lernen in Paararbeit und in Kleingruppen gefördert. Sich einbringen und seine Meinung äußern, in kleinen oder gar größeren Gruppen, ist eine Methode, die für den problemzentrierten Unterricht wichtig ist.

Für alle Methoden gilt: Der Lehrende hat für Klafki (1993) dem Lernenden gegenüber keine vorgesetzte Rolle, sondern vielmehr eine Gleichgestellte. Der Lehrende hat sich genauso als Lernender zu verstehen und gilt als Lehrperson, der sein Gegenüber kritisch befragt, aber auch von Schüler/Schülerinnen kritisch befragt werden kann.

2.2.5. Unterrichtsziele

Häufig ist bei Klafki von ‚Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen‘ (Klafki, 1993; S. 7; 1998, S. 238) die Rede. Sie gelten für ihn definitiv eher als Bildungsziele anstatt als Wissensaneignung. Junge Menschen sollen dazu befähigt werden, in der Welt, in der sie leben, bewusst Tatsachen und Entwicklungen wahrzunehmen. Er bezieht sich auf die Probleme der derzeitigen und zukünftigen Weltsituation. Das Ziel liegt für den Lehrer/die Lehrerin darin Schüler/Schülerinnen „urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig“ (Klafki, 1998, S. 238) zu machen. Ein weiteres Ziel sieht Klafki (1998) darin, Schüler/Schülerinnen für eine produktive Lebensweise zu animieren und sie zum Reflektieren zu bringen. Sie sollen sich ihrer persönlichen Situation, die sie in der Welt eingenommen haben, bewusst werden.

Das Wahrnehmen betrifft nicht nur ihre eigenen unmittelbaren Lebensräume, sie sollen auch dazu befähigt werden über den Tellerrand hinaus blicken zu können.

Er plädiert für „Bildung in weltbürgerlicher Absicht“ (ebd., S. 237). Laut seinem Verständnis von Bildung ruft sie ein „internationales und interkulturelles Problembewusstsein“ (ebd., S. 238) hervor.

Er führt seine Zielvorstellung von Bildung in einer modernen Welt weiter aus, in dem er ‚Schlüsselqualifikationen‘ auflistet, die ein Lernender im Unterricht erwerben sollte. Zu diesen Zielen zählen unter anderem Folgende:

„Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit, [...] Argumentationsbereitschaft und –fähigkeit, >>Empathie<<, [...] Kooperations- und Teamfähigkeit, Vernetztes Denken bzw. Zusammenhangsdenken, Kreativität“ (ebd., S. 248).

Der letzte Aspekt ‚Kreativität‘ wendet sich an die Fantasie der Lernenden. Es gilt nicht alles so hinzunehmen, wie es beispielsweise eine Lehrperson einem vorsetzt. Klafki ist der Meinung, dass Schule eigenständig denkende Individuen heranbilden soll. Bereits Klafki ist darum bemüht zu einem vernetzten Denken anzuregen. Es wird an dieser Stelle absichtlich näher darauf eingegangen, da dieser Aspekt stark mit Globalem Lernen in Verbindung gebracht werden kann.

Die Lehrperson hat die Aufgabe Inhalte so zu lehren, damit Kinder ein „Zusammenhangsdenken“ (Klafki, 1993, S. 8) entwickeln.

Diese Fähigkeit soll dem Kind ermöglichen ‚alles mit allem‘ zu verknüpfen. Er spricht ein bestimmtes Beispiel an. In diesem Fall soll die Frage gestellt werden: „(...) hat unser Konsumverhalten etwas mit Umweltzerstörung oder ihrer Begrenzung, beides mit Energieverbrauch und Energiepolitik zu tun usw.“ (ebd.).

Didaktisch sind diese Themen laut Klafki (1993) so aufzubereiten, dass erst in lebensnaher Umgebung angesetzt wird und sich erst danach ein weiterer Horizont eröffnen soll.

2.3 Globales Lernen und Klafkis Verständnis von Allgemeinbildung

Bildung im Sinne Klafkis und Globales Lernen sind zwei getrennt voneinander zu betrachtende Aspekte. Dennoch hat sich Klafki schon sehr früh auf bildungstheoretischer Ebene die Frage gestellt, welcher Unterricht in einer vernetzten Welt gefordert ist. Da er sich den globalen Verkoppelungen bewusst ist, stellt er sich die Frage:

„Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen heute und für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?“ (Klafki, 1993, S. 3)

Als Hauptliteraturquelle für den gesamten Unterpunkt ‚2.2. Das Lehren im Sinne Wolfgang Klafkis‘ dient unter anderem die zweite Studie ‚Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme (Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik, 1996)‘.

Folglich werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Klafkis Verständnis der Allgemeinbildung und dem Verständnis von Globalem Lernen veranschaulicht. Forghani (2004) weist darauf hin: „Globales Lernen ist nicht Friedenserziehung. Es ist nicht Umwelterziehung und auch nicht Menschenrechtserziehung“ (S. 2).

Klafki hingegen versteht unter der Allgemeinbildung, dass alle diese Komponente, die Bildung ergeben, die es heute zu Tage benötigt. So erwähnt Forghani (2004), dass Globales Lernen ‚epochale Schlüsselprobleme‘ wie „die Umweltproblematik, Armut, Bevölkerungswachstum und Migration“ (ebd.) ins Zentrum stellt – Schlüsselprobleme, die ursprünglich Klafki definiert.

Folglich werden zwei Aussagen von Klafki (1996) zitiert, da diese auf die eindeutigen Parallelen zum Globalen Lernen hinweisen sollen.

Nach Klafki muss Allgemeinbildung verstanden werden, „als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren“ (Klafki, 1996, S. 53).

Seine Kernthese formuliert er wie folgt: „Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtliches vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki, 1996, S. 56).

In diesen letzten beiden Zitaten sind definitiv Gemeinsamkeiten mit dem Globalen Lernen zu erkennen. Laut Grobbauer und Thaler, um nur ein Beispiel zu nennen, ist Globales Lernen „als offenes und facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung“ (2007, S. 1) zu sehen.

Diese Aussage kann Forghani (2004) gegenübergestellt werden. Globales Lernen nimmt die Impulse aus diversen pädagogischen Disziplinen auf und stellt sie alle unter die „inhaltliche Zielperspektive der Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit“ (S. 2).

Klafkis Verständnis von Allgemeinbildung kann zwar nicht als eine eigene pädagogische Disziplin gesehen werden. Sie hat jedoch definitiv Einfluss auf viele pädagogische Disziplinen.

3 Inhalte, Methoden, Ziele – wie Globales Lernen gelehrt wird

- Was wird in der Schule umgesetzt?
- Wie wird es umgesetzt?
- Was soll dabei erreicht werden?

Diesen Fragen wird in diesem Kapitel auf den Grund gegangen. Das Ziel des dritten Kapitels ist es, eine Vielzahl an diversen Auslegungen über Inhalte, Methoden und Ziele zu dokumentieren und diese untereinander zu vergleichen. Bevor intensiv auf die Thematik des Inhalts eingegangen wird, ist es von Bedeutung vorab ausdrücklich zu erwähnen, dass Globales Lernen nicht beabsichtigt, neue Inhalte einzuführen. Das Konzept hat laut Global Education Week Network (2008, S. 24) die Aufgabe, die Inhalte, die in Bildungssystemen bereits verankert sind, aufzugreifen und sie unter einem weiteren Blickwinkel zu betrachten.

Im Bereich des Globalen Lernens hätte es unzählige Herangehensweisen zur Untersuchung des Themengebietes in der Praxis gegeben. Leitend zu Beginn der Recherche waren die Fragen ‚Was bringt Globales Lernen?‘ und ‚Was nehmen die Kinder davon mit?‘. Zielführend wäre diese Fragestellung auch gewesen. Angemessener erscheint es jedoch, den ‚Berg des Globalen Lernens‘ nicht von oben nach unten zu ‚wandern‘, sondern ihn von unten nach oben ‚zu besteigen‘ und sich die erst banal erscheinende Frage zu stellen ‚Was wird gemacht?‘, ‚Was ist der Inhalt des Globalen Lernens in der Schule?‘, ‚Welche Inhalte werden in der Schule wirklich umgesetzt?‘ und ‚Wie wird Globales Lernen betrieben?‘.

Daher konzentriert sich dieses Kapitel vordergründig auf Inhalte aber auch auf Methoden und Ziele. Es fokussiert das Essenzielle des Globalen Lernens, das in innerschulischen Einrichtungen seine Ausführung finden soll. Wer an der Oberfläche des Globalen Lernens verweilt, läuft Gefahr dem Glauben zu verfallen ‚Fairtrade, Menschenrechte und Offenheit‘ wären bereits die Inhalte.

Das Lernen über das Globale umfasst eigentlich monströse Inhalte. Es geht um nicht mehr oder weniger als die Welt, um Milliarden von Menschen, um die Beziehungen zwischen allen Gesellschaften, Kulturen, Religionen. Es beschäftigt sich mit den elementarsten Fragen menschlichen Lebens, Überlebens und Zusammenlebens. Es wird die Frage nach Macht und Ohnmacht gestellt, nach Befreiung und Widerstand, nach Friede und Gewalt, nach dem Verhältnis der Geschlechter und nach so vielem mehr. (Hartmeyer H., 2004)

Hartmeyer liefert keine detaillierte Angabe der Inhalte, er stellt sie aber in einen passenden Rahmen. Ganz im Gegensatz dazu erfährt der Leser/die Leserin im Handbuch ‚Global Education Guidelines‘, veröffentlicht vom Nord-Süd Zentrum des Council of

Europe, welche Inhalte im Globalen Lernen definitiv behandelt werden sollen. Das Dokument basiert auf vielfältigen Erfahrungen und Resultaten aus den ‚Global Education Weeks‘, dem Wissen und den langjährigen Erkenntnissen und Evaluationen aus Praxis und Theorie von Experten/Expertinnen diverser europäischer Länder. Das Dokument der Global Education Week Network gilt für diese Arbeit sowohl in englischer Fassung als auch in deutscher und aufgrund seiner Aktualität als passender Wegweiser für Globales Lernen. Das Handbuch wurde 2008 erstmalig veröffentlicht, 2012 überarbeitet. In den Bereichen der Inhalte und Methoden der Dokumente gibt es in den zwei verschiedenen Ausgaben jedoch keine Unterschiede.

Das „multidimensionale Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung (...) ermöglicht es den Menschen Wissen, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen zu entwickeln, die nötig sind, um dauerhaft eine gerechte und nachhaltige Welt zu garantieren, in der jede/r das Recht hat, sein oder ihr Potenzial voll auszuschöpfen“ (Global Education Week Network, 2008, S. 22).

Aufgrund der unendlichen Reichweite und des breiten Umfanges der Inhalte benötigt es einen Rahmen zur Gliederung. Um Ordnung in das Konzept der vielen Inhalte zu bringen, hat die ‚Global Education Week Network‘ ein Dreieck erstellt. Darin werden die zu behandelnden Themen in drei große Sparten geteilt: In ‚Wissen‘, ‚Fähigkeiten‘ und ‚Werte und Einstellung‘ (vgl. Global Education Week Network, 2008, S. 21ff).

An dieser Stelle vermischen sich bereits Inhalte und Ziele. Die Thematisierung der Vermischung und Vernetzung der einzelnen Komponente des Globalen Lernens wird etwas später in dieser Arbeit noch aufgegriffen. Die folgende Dokumentation diverser Inhalte, Ziele und Methoden ist sehr wichtig in Anbetracht der Tatsache, dass sie als Basis für den empirischen Teil dieser Arbeit gilt. Die Auswertungen der Lehrerinneninterviews werden sich stark auf dieses Kapitel beziehen.

3.1 Inhaltsbereiche des Globalen Lernens

Dieser Unterpunkt gibt Auskunft über mögliche Inhaltsbereiche, die im Globalen Lernen eine Rolle spielen. Diverse Auffassungen über die passenden Inhalte im Globalen Lernen werden einander gegenübergestellt.

3.1.1. Was bei Inhaltsfragen beachtet werden muss

Beim Herantreten an Inhaltsfragen nimmt die didaktische Strukturierung von David Selby eine wichtige Rolle ein. Das von Selby vorgeschlagene Modell gibt dem Konzept des Globalen Lernens eine Strukturierung. Sein Modell besteht laut Adick (2002) aus vier Dimensionen, einer Räumlichen, einer Thematischen, einer Zeitlichen und einer Dimension, die sich auf das „lernende Subjekt als Teil eines holistisch gedachten Weltganzen versteht“ (S. 410). Die thematische Dimension, die von Selby „The Issues Dimension“ (Selby, 2000, p. 3) genannt wird, bezieht sich auf die inhaltlichen Themen, die in diesem Kapitel im Fokus stehen. Sich sein Modell vor Augen zu halten, ist sinnvoll, um eine Struktur des Konzeptes zu besitzen.

Dieser Unterpunkt zielt nicht darauf ab, einen „festumrissenen Kanon von Unterrichts- und bzw. Bildungsinhalten“ (Asbrand, 2002, S. 15) zu skizzieren. Fixierte Inhaltsbereiche und ein dogmatisches Inhaltsschema erscheinen speziell für Globales Lernen in einer sich stetig weiterentwickelnden Welt paradox. Diese Meinung teilt auch die Strategieguppe Globales Lernen (2009). In ihrem Konzept teilen sie dem Leser/der Leserin mit, dass sich ein „fest umrissener Themenkanon“ (S.8) nicht als erfolgreich herausstellen wird. Die Strategieguppe begründet dieses Argument: Inhalte des Globalen Lernens sollten im Leben eines Akteurs/einer Akteurin präsent sein. Teilnehmer/Teilnehmerinnen sollen sich über Inhalte eine Meinung bilden und darauffolgend multiperspektivisch untersucht werden.

Asbrand (2002) argumentiert folgend: In einer so schnelllebigen Welt ist es nicht von Bedeutung, Wissen, welches in der Zukunft gebraucht wird, heute in der Schule zu lernen. Es ist viel bedeutsamer, Kindern Werte, Einstellungen, Fakten und Wissen mitzugeben. Das wird es sein was die Schüler/Schülerinnen in ihrer Zukunft brauchen. Es steht nun also fest, dass dieses Kapitel nicht beabsichtigt ein festgefahreneres Konzept der Inhalte wiederzugeben. Es versucht die Vielfalt der diversen Inhaltsbereiche darzulegen.

Laut der Global Education Week Network (2008) entsteht der Inhalt „aus einer ständigen Wechselbeziehung zwischen abstraktem Theoriewissen und konkreter Lebenserfahrung“ (Global Education Week Network, 2008, S. 23).

Bestärkt werden die vorigen Aussagen und Ansichten durch ein Zitat von Hartmeyer. Auch er ist der Meinung, Globales Lernen „lässt sich nicht reduzieren auf einzelne Themenbereiche“ (Hartmeyer H. , 2003, S. 33). Adick (2002) teilt in einem Artikel über ‚das Modell der didaktischen Strukturierung des globalen Lernens‘ dieselbe Meinung, in dem sie festhält, dass das „Themenspektrum des globalen Lernens(...) als prinzipiell offen und unabgeschlossen gedacht wird“ (S. 10).

Die Vielseitigkeit der Inhalte stellt eine wichtige Eigenschaft des Globalen Lernens dar. Doch so universell das Konzept auch ist, gibt es Lehrinhalte, die Globales Lernen nicht behandeln soll. Barbara Asbrand thematisiert in einem Artikel in der ZEP ‚Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen‘, was Globales Lernen nicht beinhalten sollte:

„Normative Leitbilder und eindimensionale Antworten auf komplexe globale Probleme“ (Asbrand, 2002, S. 16).

Inhalte, die normative Handlungsanweisungen übermitteln, stoßen vermutlich bei Kindern und Jugendlichen weder auf Interesse, noch erwecken sie Neugier.

3.1.2. Inhalte - ein Beispiel der Global Education Week Network

In der folgenden Dokumentation rückt die Quelle ‚Global Education Guidelines‘ und ihr Unterkapitel ‚Konzepte‘ ins Zentrum des Interesses. Sowohl die originale Englischfassung als auch die ins Deutsche übersetzte dient als Literaturquelle. Die Richtlinien gelten für keine bestimmte Schulstufe oder Altersklasse. Die Inhalte beziehen sich auf Globales Lernen im Bildungsbereich.

3.1.2.1. *Empfohlene Inhaltsbereiche der Global Education Week Network*

Im Handbuch der ‚Global Education Week Network‘ (2008) sind „empfohlene Inhaltsbereiche“ (S. 24) als ein Eckpunkt eines Dreiecks zu finden. Die anderen Eckpunkte des ‚Dreiecks des Globalen Lernens‘ werden in den folgenden Unterpunkten thematisiert.

Die Inhaltsbereiche werden in drei Gruppen geteilt:

- „Wissen über den Globalisierungsprozess und die Entwicklung der Weltgesellschaft
- Kenntnis von Geschichte und Philosophie universeller Konzepte der Menschlichkeit
- Kenntnis von Gemeinsamkeiten und Unterschieden“ (Global Education Week Network, 2008, S. 24)

Das Bestreben liegt darin ein Wissen zu vermitteln, durch das man eine Vorstellung von der Weiterentwicklung und dem Status Quo der Weltgesellschaft bekommt. Einblicke in verschiedene Lebenswelten, sowohl in seiner eigenen Umgebung als auch auf globaler Ebene, sollen gewonnen werden. Der Horizont des Wissens über das Zusammenleben verschiedener Kulturen und globaler Verknüpfungen in diversen Bereichen soll erweitert werden. Es gilt stets zu reflektieren und zu erkennen, welche Gemeinsamkeiten uns mit anderen Kulturen verbinden und Unterschiede wahrzunehmen. Da die Schwerpunkte der Wissensvermittlung im Globalen Lernen laut Global Education Week Network (2008) bei „sozialer Gerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung“ (ebd., S. 24) liegen, ist es von Bedeutung Wissen zu vermitteln, das Menschlichkeit als obere Priorität ansieht.

Ein wichtiger Punkt, der diesem Abschnitt noch zuzufügen ist und womöglich als Merkmal aller Inhaltspunkte gesehen werden kann, ist Folgender:

„Inhalte globalen Lernens verbinden Herausforderungen auf lokaler Ebene mit globalen Problemen auf der Makroebene“ (ebd., S. 23).

Globales Lernen erfordert von jedem Akteur/jeder Akteurin die Fähigkeit, sich von der nahen Realität zu entfernen. Nur so ist es möglich, sich einer breiteren Ebene wie der „mittleren Realität“ (S. 23) anzunähern und bestenfalls auf die „globale Welt“ (ebd.) einzulassen. Es ist bedeutsam, seine nahe Realität nicht aus den Augen zu verlieren und stets seine eigene Umgebung wahrzunehmen. Beabsichtigt werden Auseinandersetzungen ähnlicher Themenbereiche auf allen Ebenen, denn nur so können Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Mikro- und Makrowelt beforscht werden.

Laut Literatur der ‚Global Education Network‘ (2008) bilden die Bedürfnisse der Menschen die Grundlage für die Entwicklung der Inhalte des Globalen Lernens. Die Literatur, auf die sich dieser Unterpunkt stützt, liegt, wie bereits bekannt ist, in englischer und deutscher Fassung vor. Im Originaldokument in englischer Fassung der ‚Global Education Week Network‘ (2008) wird erwähnt, dass der ursprüngliche Inhalt des Globalen Lernens durch drei Punkte ersetzt wird:

The traditional concept of content is replaced by a) an analysis of events and developments happenings at micro level in the nearest reality b) selection of specific themes related to those events c) recognition of connections with the macro world and the emerging dialogue between them. (Global Education Week Network, 2008, p. 16)

Der neue Inhalt basiert nun auf der Analyse von Begebenheiten und Entstehungen, die sich auf regionaler Ebene abspielen. Die Auswahl der Themen steht in Verbindung zu den Ereignissen auf der besagten Mikroebene. Inhalte beziehen sich auf die Zusammenhänge zwischen der Mikro- und Makrowelt (vgl. ebd., p. 16).

Unklar ist an dieser Stelle, welcher ursprüngliche Inhalt ersetzt wird. Die Herkunft dieser Quelle ist unbekannt, denn aus der Literatur geht nicht hervor, welcher frühere Inhalt mit „the traditional concept“ (ebd.) gemeint ist. Dieser besagte ursprüngliche Inhalt ist jedoch für diese Arbeit von wichtiger Bedeutung. Da im Dokument keine näheren Hinweise einer Quelle vorzufinden sind, und auch nach Anfrage der Koordinator des Handbuches, Miguel Carvahlo da Silva, die Frage nicht beantworten kann, bleibt diese Frage leider unbeantwortet.

Wie in diesem Abschnitt bereits erkennbar wird, ist es nicht die Wissensvermittlung, die im Globalen Lernen primär zu sein scheint. Es handelt sich hierbei um einen Inhalt, der nicht als Wissen von Fakten und Tatsachen zu verstehen ist, sondern der mit Einstellungen, Werten und Fähigkeiten einhergeht.

3.1.2.2. Fähigkeiten, Werte und Einstellungen

Die beiden weiteren Eckpunkte des Dreiecks gelten eher als Zielbestimmung. Aus den Fähigkeiten, Werten und Einstellungen können Vorstellungen erzeugt werden, welche Inhalte zu behandeln sind. ‚Global Education Week Network‘ (2008) hat sich darauf geeinigt, dass sich durch Globales Lernen bei den Lernenden fünfzehn Fähigkeiten entwickeln und sieben Werte und Einstellungen entfalten sollen. Zu den Fähigkeiten zählen laut ‚Global Education Week Network‘ unter anderem:

- „Kritisches Denken und Analysieren
 - Teamwork und Kooperation
 - Empathie
 - Fähigkeiten im Dialog
 - Umgang mit Komplexität, Widersprüchen und Unsicherheit
 - Umgang mit Konflikten
 - Umgang mit Medien
 - Umgang mit Wissenschaft und modernen Technologie“
- (Global Education Week Network, 2008, S. 26)

Werte, die durch Globales Lernen übermittelt werden sollen, sind:

- „Selbstwertgefühl, Selbstsicherheit, Selbstrespekt und Respekt gegenüber anderen
- Soziale Verantwortung
- Umweltbewusstsein
- Weltoffenheit
- Visionäre Einstellung
- Gemeinschaftliche Partizipation
- Solidarität“ (ebd., S. 26f).

3.1.3. Einer der ‚bedeutsamsten‘ Inhaltspunkte

Die Suche nach weiteren Inhaltspunkten führt zu einem Artikel von Hartmeyer in Kiefer (2003). In dem Unterpunkt ‚Die untrennbare Verbindung von Inhalt und Form‘ macht Hartmeyer (2003) darauf aufmerksam, dass der Inhalt nicht allein durch bloße Wissensvermittlung bestehen kann. Die Welt soll laut Hartmeyer (ebd.) durch Globales Lernen erfahrbar gemacht werden. Ein handlungsorientierter Umgang mit den Inhalten steht für ihn an oberster Stelle. Er bringt einen spannenden, neuen Aspekt in die Diskussion. Der/Die Lehrende wird aufgefordert, seine/ihre eigenen „Rassismen und Sexismen“ (Hartmeyer, 2004, S. 14) darzulegen.

Gerade in diesem Bereich dürfen wir uns nicht nur als Lehrende, sondern sollten uns im gleichen Ausmaß als Lernende begreifen. Globales Lernen ist deshalb auch interkulturelles Lernen. Es befähigt uns, Entwicklungen aus der Sicht unterschiedlicher Kulturen und Gesellschaften zu beleuchten und unser Selbstverständnis kritisch zu hinterfragen. (ebd., S. 32)

Das Globale Lernen möchte laut Hartmeyer (ebd.) bei dem Lernenden/der Lernenden Solidarität erwecken, aber auch Bewusstsein, das auf emotionaler Ebene empören kann. Hartmeyer greift an dieser Stelle einen neuen Aspekt auf, indem er uns selbst, unser Denken, unsere Einstellungen zum Inhalt des Globalen Lernens macht. Wir Menschen im Kontext der gesamten Welt, mit allen Einflüssen und globalen Veränderungen sind der Inhalt des Globalen Lernens. Wortwörtlich ist das in Hartmeyer (2003) nicht zu lesen, doch in einer Reflexion des Zitates entpuppt sich der Mensch in seiner Verwobenheit mit der Welt als ein bedeutsamer Inhaltspunkt. Unser ‚Involvement‘ in globale Entwicklungen ist nicht zu leugnen, daher kann der Mensch sich selbst als Inhalt sehen. Bestätigt wird die Interpretation in einem Artikel in der ZEP, in der es heißt: „Globales Lernen als Teil eines allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages muss die Lernenden in den Mittelpunkt stellen“ (Asbrand, 2002, S. 16).

Genauso wegweisend ist diese Erkenntnis auch für die Strategieguppe Globales Lernen (2009) aus Österreich: Faktoren wie das Lebensumfeld, das Interesse, die Erfahrung des Akteurs/der Akteurin gelten als Ausgangspunkt der Inhalte. So ist auch hier zu erkennen, dass der zu behandelnde Inhalt vom Lernenden ausgeht, mit anderen Worten: Der Lernende gilt selbst als Inhaltsmittelpunkt.

3.1.4. Inhalte im Vergleich

Als Einstieg in diesen Vergleich bietet sich die Argumentation der Strategieguppe Globales Lernen (2009) aus Österreich an. Die Mitglieder dieser Strategieguppe sind Experten/Expertinnen aus der Theorie und der Praxis in Österreich. Sie scheinen mit ihren Zielen als Wegweiser und helfende linke Hand für Praktiker/Praktikerinnen gelten zu wollen. Der inhaltliche Fokus liegt für sie auf der einen Welt, wobei es darum geht, die Vielfalt dieser einen Welt klar zu benennen. Als zu behandelnde Hauptthemen und Inhalte gelten für sie:

„Schlüsselfragen der Gegenwart, vor allem die ökonomische und soziale Ungleichentwicklung in der Welt, die strukturelle Gewalt gegen Menschen und ganze Bevölkerungen, die ökologischen Gefährdungen“ (S. 8).

Weitere Lehrinhalte sind für sie auch „unterschiedliche Konzepte von Entwicklung, Macht-, Ohnmachts- und Herrschaftsverhältnissen, Fragen der globalen Gerechtigkeit, Inklusion und Exklusion von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen, Fragen der Demokratieentwicklung im nationalen und globalen Kontext“ (S. 10).

Behandelt und analysiert werden die Umstände in unserer Welt. Interessant ist, wie es zu diesen Umständen kommt und wie der Mensch in diesen Kreislauf eingreifen kann. Die Strategieguppe ist der Ansicht, dass nahezu alle Bildungsinhalte so umgestaltet werden können, um als Inhalte des Globalen Lernens zu fungieren.

David Selby (2002) wählt in einem Bericht eine andere Herangehensweise der Auflistung von Schlüsselgehalten. Für ihn zählen spezifische pädagogische Bereiche zu den Inhalten: „development education, environmental education, human rights education, peace education, health education, gender equity education, education for a multicultural society, humane education, citizenship education, media education“ (Selby, 2000, p. 5).

Entwicklung, Umwelt, Menschenrechte, Friedenserziehung, Gesundheit, Geschlechtergleichstellung, Erziehung zu einer multikulturellen Gesellschaft, Menschlichkeit, staatsbürgerliche Erziehung und Medien spielen innerhalb des Globalen Lernens für Selby (2000) eine sehr wichtige Rolle.

Stefan Halbartschlager, von Südwind Wien, bemüht sich um die Beantwortung der Themenfrage und formuliert folgende Inhaltspunkte: „soziale Gerechtigkeit, die weltweite Verteilung der Ressourcen, Frieden und Konfliktprävention, weltweiter Klimawandel und unser Verhältnis zur Umwelt, aber auch Fragen des interkulturellen Zusammenlebens“ (Halbartschlager, 2012, S. 282).

Ein weiterer Inhaltspunkt, den Halbartschlager (2012) darlegt, ist die Welt und ihre Horizonte. Durch den Titel seines Artikels ‚Weltsicht entwickeln durch globales Lernen‘ (S. 1) wird deutlich, dass die gesamte Welt und ihr Horizont als Inhalt gilt. Das Konzept ist daran interessiert, die eine Frage ins Zentrum zu rücken: „Welche Rolle spielen wir in einer vielfältigen und globalisierten Welt und einer sich entwickelnden Weltgesellschaft?“ (Halbartschlager, 2012, S. 282). Es ist bemerkenswert, wie nun deutlich wird, dass der Fokus in Inhaltsfragen auf den Menschen und seine Umwelt gelegt werden kann.

Als weitere Ergänzung zu den Inhaltsfragen zählt die Quelle von Sieber, Lausset, Schwarz, Helbling und Schüssler (2010, S. 61ff). Der Autor und die Autorinnen des Buchabschnittes mit dem Artikel ‚Nord-Süd-Partnerschaften als Lernfeld für Globales Lernen‘ erwähnen, dass es eine Analyse zu den Inhalten braucht, um das Ziel erfolgreich zu erreichen. Die zu analysierenden Inhalte des Globalen Lernens formulieren sie wie folgt: „die Aufbereitung von Fakten über globale Entwicklungen, die Unterscheidung verschiedener Interessenslagen von sozialen Akteuren, das Sichtbarmachen verschiedener Normen und Wertvorstellungen“ (Sieber, Lausset, Schwarz, Helbling, & Schüssler, 2010, S. 71). In dieser Aufzählung versteckt sich das Dreieck des Handbuchs der ‚Global Education Week Network‘ (2008), welches bereits im Punkt ‚3.1.2. Inhalte – ein Beispiel der Global Education Week Network‘ erläutert wird. Fakten können dem Wissens-Eckpunkt zugeteilt werden, „Unterscheidung verschiedener Interessenslagen von sozialen Akteuren“ (ebd.) dem Fähigkeiten-Eckpunkt und Normen und Werte können dem Eckpunkt der Werte und Einstellungen zugeteilt werden.

Zur Erinnerung das Dreieck des Handbuches der Richtlinien des Globalen Lernens:

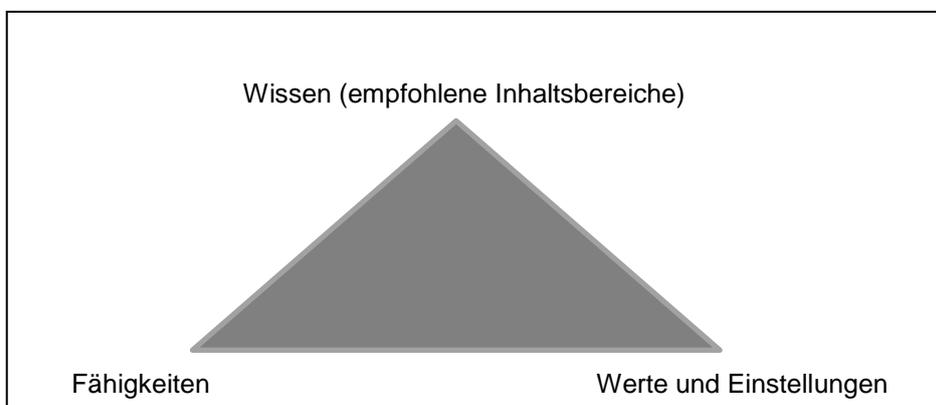


Abb.1: Dreieck des Konzeptes ‚Globales Lernen‘
(Quelle: Global Education Week Network, 2008, S. 22)

Auffällig im Vergleich zu den zuvor angeführten Inhaltsbereichen (Asbrand 2002; Hartmeyer 2003; Halbartschlager 2012; Global Education Week Network 2008; Sieber et.al. 2010) ist die präzise, jedoch inhaltsreiche Auflistung von Douglas Bourn (2014). Bourn dokumentiert die Inhaltsbereiche des Globalen Lernens innerhalb der Entwicklungspädagogik. Seiner Ansicht nach gibt es drei essenzielle Punkte, die Globales Lernen beinhalten soll:

- deepening an understanding of different viewpoints and perspectives on development and global poverty
- encouraging a critical reflection of teachers' and pupils' own perceptions of development, aid and poverty
- promoting an emphasis on learning that contextualises development and poverty themes within historical, cultural and social traditions and frameworks of social justice. (Bourn, 2014, p. 21)

Im zweiten Punkt erkennt und erwähnt Bourn die wichtige Verwobenheit der Menschen mit den Entwicklungen der Erde. Die Inhalte des Globalen Lernens belaufen sich bei Bourn auf Themen wie Entwicklung, Entwicklungshilfe und Armut und deren geschichtliche, kulturelle und soziale Hintergründe. Durch einen erweiterten Blickwinkel, der in den Köpfen der Lernenden durch Globales Lernen geschaffen wird, sollen die übermittelten Inhalte gewissenhaft reflektiert werden. Reflexion zählt für ihn zu einem Inhalt des Globalen Lernens. Ebenso zählt das Reflektieren auch für andere als Inhalt (Tragler, 2008; Global Education Week Network, 2008).

Einen weiteren Punkt in Inhaltsfragen liefert Hartmeyer (2012) in einem praxisorientierten Buch ‚Toolkit, von der Theorie zur Aktion‘. Er weist darauf hin, dass der gesamte Erdball im Kontext mit den Inhalten steht. Er nimmt an, dass es kaum möglich ist, den Globus in seiner Vielfältigkeit gänzlich zu erfassen. Dabei stellt er sich die Frage, ob wir nicht am meisten aus besonderen Erlebnissen und Begegnungen lernen, an denen wir teilnehmen. In diesem Fall spricht Hartmeyer das an, was uns tagtäglich konfrontiert. Die Inhalte des Globalen Lebens sollen demzufolge das sein, was in Beziehung zu unserem Leben, zu unserer Umgebung, zu unseren Interessen steht. In weiterer Untersuchung des Buches, werden folgende Inhalte erwähnt: „Fairer Handel, Netzwerke, Treibhauseffekt, Klima, Fleisch und Umwelt, Computer und CO2, Herkunftsorte der Spielzeuge“ (Hartmeyer, 2012, S. 41ff).

Nach diesem Überblick von der Strategiegruppe Globales Lernen Österreich (2009), Selby (2000), Halbartschlager (2012), Hartmeyer (2003) Sieber et. al. (2010) und Bourn (2014) wird deutlich, dass der Rahmen der Inhalte breit gespannt ist. Beinahe jedes Thema kann zum Inhalt des Globalen Lernens gemacht werden, solange es laut Adick

(2002) multiperspektivisch unter die Lupe genommen wird und es in Verbindung zur Weltgesellschaft oder zum Individuum steht.

Als bahnbrechend und zukunftsorientiert gilt jene Inhaltsauffassung von Kersten Reich (2012). Er beschäftigt sich mit ‚Inklusion und Bildungsgerechtigkeit‘, widmet sich aber an einer Stelle des Werkes den Lehr- und Lerninhalten, die im Globalen Lernen maßgeblich sein sollen. Er präsentiert ein Konzept, in dem er Lehrinhalte gegenüberstellt: Er stellt die als traditionell geltende Lehrinhalte den Inhalten für alle, die auf globalen Rechten basieren, gegenüber.

Auf globalen Rechten basierende Lerninhalte für alle:	Traditionelle Lerninhalte:
Essen Wasser Kleidung Unterbringung/Wohnen Mobilität und Transport Gesundheit/Wohlbefinden, Gemeinschaft Erde, Sonnensystem, Weltall Natur Energie Kommunikation/Kommunikationstechnologie Literatur/Kunst/Musik Arbeit/Aktivität Ethik, Macht, Regierung	Mathematik Sprache und Literatur Moderne Fremdsprachen Physik Chemie Biologie Geografie Geschichte Kunst Musik Religion Design und Technologie Sport Persönliche, gesundheitliche und soziale Bildung/Erziehung

Tabelle 1: Veranschaulichung der ‚auf globalen Rechten basierende Lehrinhalte für alle‘
 (Quelle: Reich, 2012, S. 199)

Die Tabelle ist angelehnt an Reich (2012, S. 199). Er macht mit dieser Übersicht Inhalte anschaulich, was bereits Experten/Expertinnen des Globalen Lernens ähnlich zum Ausdruck gebracht haben, wie unter anderem die Strategieguppe Globales Lernen

Österreich (2009), Selby (2000), Halbartschlager (2012), Hartmeyer (2003) und Sieber et al. (2010).

Die traditionellen Lehrinhalte, die an das ‚National Curriculum‘ von 2011 angelehnt sind, bauen laut Reich (2012) auf ein akademisches Wissen auf, das von Erfahrung getrennt ist. Die linken Begriffe setzen auf Partizipation. Sein Konzept gilt als Angebot und Lehr- und Lernunterstützung und nicht als Unterrichtskonzept. Für Reich (2012) gilt diese Tabelle als Zeichen von Inklusion:

„Es können Lerninhalte für Menschen von 3-103 Jahren daraus abgeleitet werden. Unabhängig von Abschlüssen und Errungenschaften haben die Begriffe einen Bezug zu gemeinsamen Erfahrungen von Menschen und eignen sich für Inhalte von der Vorschule zur Promotion“ (S. 200).

Für die Thematik dieses Unterpunktes kann seine Tabelle allerdings als wegweisend für die Inhalte des Globalen Lernens gelten.

Wie zuvor festgestellt wird, soll es laut Asbrand (2002) kein starres Inhaltsschema geben. Das Konzept könnte jedoch als Vorlage für Praktiker/Praktikerinnen dienen. Mit dieser Tabelle wird Folgendes bewusst: Es geht um die Einbettung des Globalen Lernens in den schulischen Alltag. So entsteht ein Netz an Bildungsinhalten, die den globalen Anforderungen der heutigen Welt gerecht werden. Man kann also jeden Lehrinhalt, der in Lehrplänen vorkommt, stets mit einem globalen Thema verknüpfen. Diese Meinung teilt unter anderem auch die Strategieguppe Globales Lernen, die zu Beginn dieses Unterpunktes zitiert wird.

Trotz der Vielfalt der Quellen und den unterschiedlich gesetzten Schwerpunkten, der Experten/Expertinnen, ähneln sich die Schlüsselfragen.

Am Ende der gesamten Recherche über die Inhalte des Globalen Lernens und der mit ihr verbundenen Literatur fällt auf: Die Literatur über Globales Lernen befasst sich größtenteils mit Leitbildern, Begründungen, Zielen und Schlüsselkompetenzen (Forum Politische Bildung 2010; Klemm, Lang-Wojtasik 2012, Selby 2010). Auffallend selten sind in der Literatur Inhalte strukturiert aufgelistet und ausführlich beschrieben. So wie, um nur drei zu nennen: Global Education Week Network (2008), Hartmeyer in Kiefer (2003) oder besonders nennenswert die Quelle von Reich (2012).

An dieser Stelle besteht nun die Möglichkeit eines Missverständnisses:

Aus dem Anfang des Unterpunkts ‚3.1.1. Was bei Inhaltsfragen beachtet werden muss‘ geht hervor, dass ein striktes Inhaltsgerüst nicht sinnvoll zu sein scheint. Am Ende der

Recherche fällt nun auf, dass sich nur wenige Experten/Expertinnen dezidiert mit den Inhalten des Globalen Lernens beschäftigen.

Nun, das Eine schließt das Andere nicht aus. Es wäre sehr wohl möglich Inhaltsbereiche aufzulisten, ohne dabei einem dogmatischen Schema zu verfallen. Eine Auflistung der Inhalte gelingt bei Untersuchung vieler Quellen nur wenigen Autoren/Autorinnen, möglicherweise am besten Kersten Reich (2012).

3.1.5. Inhalte in der Volksschule

Kurz und bündig beschreiben Heidi Grobbauer und Karin Thaler (2007) ‚Globales Lernen in der Volksschule‘ in einem Bericht auf zwei Seiten. Inhalte müssen auf „altersadäquate Weise ein realistisches Bild vom Leben der Menschen in anderen Ländern (...) vermitteln“ (2007, S. 1). Es gilt Zusammenhänge auf kindergerechte Art herzustellen, die darauf verweisen, dass das Ferne mit dem Nahen in Verbindung steht. Für die beiden Autorinnen gelten Themen wie ‚Kinder- und Menschenrechte‘, ‚Gleichberechtigung der Geschlechter‘ und Solidarität in Gesellschaften als angemessene Inhalte. Extreme, wie Elend und Unterdrückung, stellen Inhalte dar, die besonders sensibel zu behandeln sind. Den Rahmen für die Inhalte in der Volksschule bildet die „Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/innen“ (S. 1). Das Eigene soll mit dem „Fremden“ (S. 1) in Beziehung gesetzt und thematisiert werden. Der Fokus liegt also auf dem Verbinden. So ähnlich sieht das auch die folgende zitierte Spezialistin.

Charlotte Anderson gilt nach Woysner (2014) als Expertin der ‚Global Education‘ in Amerika. Anderson (1982) vergleicht Globales Lernen in der Primarstufe mit der Sekundarstufe. Ihrer Meinung nach sind die Themen im Primarschulbereich etwas begrenzter. Der Fokus der Inhalte liegt in der Elementarstufe auf dem Umfeld der Kinder selbst:

„elementary school teachers concentrate the search for links within the childrens' local community while middle school and secondary school teachers are more apt to branch out, directing research projects on the international links throughout their respective states“ (Anderson, 1982, p. 172).

Es werden demnach in Volksschulen globale Inhalte bearbeitet, die stets mit dem Umfeld der Kinder in Verbindung stehen. Sie werden dazu angeregt, in ihren Spielesammlungen nach Spielen und ihren Herkunftsländern zu suchen. Anderson (1982) führt weiter aus: Auf diese Art und Weise bekommen sie schon sehr früh ein Verständnis dafür, wie ihr Leben und ihr Umfeld, das Lokale, mit dem Globalen verflochten ist. Auf einer großen Weltkarte werden Linien von ihrer Heimat zu den Ländern, in denen ihre Spielzeuge angefertigt werden, gezogen. Nach einer Auseinandersetzung mit ihren Spielsachen und deren Herkunftsländern werden weitere globale Verbindungen gesucht, die in ihrem

Leben eine Rolle spielen. Themen wie Abstammung der Familie oder Freunde werden aufgegriffen. Zusammengefasst ergibt sich bei Anderson das Resultat, dass Inhalte in Volksschulen stets in Verbindung mit ihrer eigenen Umgebung stehen müssen. Inhalte, die durch diese Methode weitergegeben werden, erweisen sich als wirkungsvoll:

„Some of the most effective and widespread strategies used in global education are what can be called ‚links lessons‘“ (Anderson, 1982, p. 172).

Grobbauer, Thaler (2007) und Anderson (1982) legen ihren Fokus auf die Verbindungen zwischen dem Nahen, Persönlichen und der damit verbundenen Umgebung aber auch dem damit verbundenen Fernen. Das persönliche beteiligt Sein in diesem Kreislauf spielt vermutlich die wichtigste Rolle.

Weitere spezifische Inhalte werden in Hartmeyer (2007) erwähnt. Im Lehrplan der Volksschule (BMBF) wird im Abschnitt Erfahrungs- und Lernbereich Natur den Lehrenden nahegelegt, „zu verantwortungsbewusstem Verhalten gegenüber der Natur“ (S. 2) zu führen. Nach Seitz (2004) knüpft das Globale Lernen stets an dem Nahen an und versucht von da aus in das Ferne zu blicken. Daher eignen sich, wie Seitz (ebd.) vorschlägt beispielsweise Inhalte wie ‚Produkte, die sie konsumieren‘: Kakaobohnen, Baumwolle und Bananen. Dieser Inhaltspunkt wird bei der Ergebnisauswertung im Punkt ‚4.5.1. Ergebnisse der Inhalte‘ erneut aufgegriffen.

Eine weitere Quelle liefert die Studie von Mundy und Manion (2008) ‚Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study‘. In dieser Untersuchung werden Lehrpersonen aus Elementarschulen interviewt. Die Befragten sollen ihr Verständnis von Globalem Lernen wiedergeben und von ihrer Umsetzung in ihren Klassen berichten. Eine Lehrperson definiert Globales Lernen in der Elementary School wie folgt:

(...) I think in the sense of how we participate within the world; it’s about teaching my students and myself about other places and other cultures and how we do things that influence each other both at the local community level and in the broader sense. (Mundy & Manion, 2008, p. 959)

Bezogen auf die Literatur von Grobbauer & Thaler (2007) und Anderson (1982) deckt sich das Verständnis der zitierten Lehrperson mit den Ansichten der zitierten Literatur in diesem Teil. Die Lehrperson ist der Ansicht, dass Globales Lernen über ferne Länder und andere Kulturen lehrt, und wie diese Aspekte uns in unserer Lebenswelt betreffen und beeinflussen. Die Autoren/Autorinnen der Studie kritisieren allerdings das Statement der Lehrperson. Es wird viel über das ‚Ferne‘ gelehrt, das Bewusstwerden der „distant others“ (Mundy & Manion, 2008, p. 960) rückt oftmals in den Mittelpunkt des Globalen Lernens. In vielen Fällen werden Kinder darauf aufmerksam gemacht, wie glücklich sie sein können in

Kanada zu leben. Die Autorinnen bemängeln das fehlende Essenzielle in vielen Antworten. Von 43 Befragten sprechen nur die Wenigsten spezifische Inhalte an. Zu diesen Inhalten zählen für die beiden Autorinnen: „human rights, global citizenship, problems of war and conflict, or environmental sustainability“ (ebd.). Weitere Inhalte für die Autorinnen stellen die Verbindungen von globalen und lokalen Herausforderungen dar und das Fördern einer aktiven Teilnahme an einer Weltbürgerschaft. Das Resultat dieser Studie ist, dass viele Inhalte, die nicht als Inhalte des Globalen Lernens gelten, dennoch als solche übermittelt werden. So wird den Schüler/Schülerinnen oft vermittelt, dass sie Gegebenheiten nicht als selbstverständlich hinnehmen dürfen. Lehrende stellen ihre Kultur und ihre Herkunft auf einen Sockel und vergleichen mit den Armen, den „distant others“ (ebd.). Auf diese Art fördern Lehrpersonen eine „them/us mentality“ (ebd.). Es wird ein Bild transportiert, das den Kindern zeigt, wie gut es ihnen geht und wie schlecht den Anderen. Essenzielle Inhalte wie globale Vernetzungen, wechselseitige Abhängigkeit und soziale Gerechtigkeit bleiben daher häufig unerwähnt.

Aus dieser Zusammenschau diverser Inhalte erschließt sich folgendes Resultat: Ausnahmslos verweisen die zitierten Quellen (Grobbaauer & Thaler, 2007; Anderson, 1982; Hartmeyer, 2007; Mundy & Manion, 2008) darauf, stets an die Lebenswirklichkeit der Kinder anzuschließen. Die Inhalte müssen so beschaffen und aufbereitet sein, „dass es im Unterricht um das Verstehen von Zusammenhängen und um Orientierung, um Ganzheitlichkeit und Multiperspektivität gehen soll“ (Hartmeyer H. , 2007, S. 6).

3.2. Methoden im Unterricht

Zu Beginn des dritten Kapitels stehen drei Fragen im Raum.

„Was wird in der Schule umgesetzt?“, „Wie wird es umgesetzt?“ und „Was soll dabei erreicht werden?“

Die Frage nach dem ‚Wie?‘ und den Methoden wird im Folgenden zu beantworten versucht. Asbrand (2002, S. 18) konstatiert in einem Artikel die Aufgaben der Lehrperson im Globalen Lernen. Ihrer Ansicht nach ist diese zuständig dafür, Lernarrangements vorzubereiten, die ein aktives und handlungsorientiertes Lernen möglich machen. Die Methode sollte also ein forschendes Handeln hervorrufen. Pure Vermittlung von Wissen über globale Zusammenhänge ruft laut der Autorin noch lange kein Bewusstsein über die Welt in den Köpfen der Lernenden hervor. Globales Lernen zielt nicht darauf ab, Kinder mit Wissen zu versorgen, welches sie befähigen soll, die Welt zu verbessern. Kinder und

Jugendliche brauchen ein Bewusstsein, um in einer „komplexen Weltgesellschaft zu leben“ (Asbrand, 2002, S. 18).

Über die Methoden sind sich auf den ersten Blick viele Experten/Expertinnen einig. Das Forum der Politischen Bildung in Österreich teilt die Meinung mit Asbrand über die Form des Globalen Lernens. Globales Lernen ist ein Konzept, das für „ganzheitliche, interdisziplinäre, partizipatorische und handlungsorientierte Lernmethoden“ (Forum Politische Bildung, 2005, S. 9) steht.

Hartmeyer (2012) nimmt sich ebenfalls die Methoden zum Untersuchungsgegenstand. Er bezieht sich auf Organisationen, die in die österreichische Bildungsarbeit involviert sind und zur Umsetzung des Globalen Lernens Stellung beziehen. Die besagten Organisationen verdeutlichen,

dass von Schülerinnen und Schülern nach Schulabschluss nicht vornehmlich umfassendes Fachwissen erwartet wird, sondern vielmehr eine breite Wissensbasis mit grundlegendem Willen zur eigenständigen Informationsaneignung und -verwertung, die Bereitschaft zu persönlicher Flexibilität und das Arbeiten in Gruppen. (Hartmeyer H. , 2012, S. 27).

Aus diesem und keinem anderen Grund setzt Globales Lernen auf eine aktive Teilnahme der Lernenden. In einem Artikel Jahre zuvor setzt Hartmeyer (2003) sich bereits mit der Implementierung des Globalen Lernens in den Schulunterricht auseinander und ist der Ansicht, dass sich Inhalte des Globalen Lernens nicht anbieten, um Stück für Stück in den Unterricht getragen zu werden. Globales Lernen soll seine Ausführung im fächerübergreifenden Unterricht und im Projektunterricht finden.

Treffend ist auch die Formulierung von Hartmeyer (2004) nach der Frage der Methode im Globalen Lernen: Lernformen, die eine Sensibilisierung für einen entwicklungspolitischen Umgang fördern, sind sehr effektiv. Methoden aus der Theaterpädagogik und generell ein Lernen, das sich auf der sinnlichen Ebene vollzieht, ist im Globalen Lernen gut einsetzbar. Der positive Einfluss von Medien wie Literatur, Musik, Filme und Feste wird häufig zu wenig geschätzt (vgl. ebd., S. 14).

In dem praxisnahen Buch ‚Global Action Schools 2 Community‘ wird eine Methode präsentiert, die zeigt, wie Globales Lernen in den Unterricht eingeführt werden kann. Mit dieser Vorgehensweise können die vielfältigsten Inhalte besprochen werden. Die Methode nennt sich „Standpunkt – Weg – Zukunft“ (Global Action Schools 2 Community, 2012, S.43). Kinder reflektieren über einen ‚Ist-Zustand‘ und arbeiten zusammen an einem möglichen ‚Zukunftszustand‘. Gemeinsam sollen Ideen gesammelt werden, wie ein Wunschzustand erreicht werden kann.

Das ‚Welt-Cafe‘ ist eine weitere Unterrichtsmethode, die eingesetzt werden kann und einen aktiven Unterricht möglich macht. An verschiedenen Tischen werden globale Themen besprochen. Die Klasse wird in Gruppen geteilt, sodass jede Tischgruppe ein ‚Kaffeekränzchen‘ zu einem Thema halten kann. In einem ersten Durchlauf bekommt jedes Kind die Möglichkeit seine Meinung zum betreffenden Thema zu äußern, danach wird wieder neu durchgemischt. Diese Methode, in der sich Themen und Gruppen ständig neu finden, macht es möglich viele Meinungen zu unterschiedlich vielen Themen in kurzer Zeit zu sammeln und ein Thema multiperspektivisch unter die Lupe zu nehmen (vgl. Global Action Schools 2 Community). Genau das ist auch das Ziel des Globalen Lernens laut Adick (2002).

Der stille Dialog mit Musik ist eine weitere Methode, um am Anfang oder in der Mitte eines Projektes, Ideen zu sammeln. Dabei kann jedes Kind seinen Gedanken freien Lauf lassen, der Dialog basiert auf Stille. Auf in der Klasse verteilten Flipchart-Bögen werden Ideen gesammelt, so haben auch die nicht so reddegewandten Kinder die Möglichkeit ihre Ideen einfließen zu lassen.

Die Zusammenschau diverser Unterrichtsmethoden gibt einen Überblick über die Vielfalt der Techniken und Umsetzungsmöglichkeiten im institutionellen Bereich. Abschließend für den Unterpunkt der Methoden wird Hartmeyer herangezogen. Er setzt laut Baobab (2007) auf „kooperative Arbeitsformen, Abbau von starker Lenkung, Einschränkung von Konkurrenzsituationen“ (S. 4).

3.3. Ziele des Globalen Lernens

Zielformulierungen des Globalen Lernens existieren in einer Vielzahl. Häufig ist in der Literatur des Globalen Lernens von Schlüsselkompetenzen und Zielen die Rede. Auffällig ist die Hervorhebung einiger Autoren/Autorinnen, dass Globales Lernen keine Fakten übermitteln möchte (Hartmeyer, 2004; Bourn, 2014; Forghani, 2001).

Eine Definition der Zielsetzung findet Seitz. Er ist überzeugt davon, dass Globales Lernen bedeuten soll „ (...) zu einem differenzierten Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswirklichkeit, die längst in globale Zusammenhänge verflochten ist, anzuregen und die Wirklichkeit der Weltgesellschaft gewissermaßen von innen heraus sichtbar zu machen“ (Seitz, 2003, S. 249).

Klaus Seitz (2003) betont, dass Globales Lernen nicht danach strebt, Kindern ein unanschauliches, globales Wissen zu vermitteln, das außerhalb ihres Horizontes liegt. Bloß einen theoretischen Inhalt zu vermitteln, liegt nicht im Interesse der

Akteure/Akteurinnen. Ziel ist es an eine Wahrnehmung heranzuführen, durch die bewusst wird, dass unser Hier und Jetzt nur aufgrund weltverbundener Zusammenhänge stattfinden kann.

An dieser Stelle wird der Leser/die Leserin dieser Arbeit ersucht, gedanklich einen Blick zurück an den Prolog zu werfen, kurz inne zu halten und zu reflektieren. Das Ziel, das 2003 als ein Ziel des pädagogischen Konzepts des Globalen Lernens gilt, war bereits 1776, also vor mehr als 200 Jahren für den Autor Campe ein Phänomen, auf welches er Kinder und Jugendliche aufmerksam machen wollte.

„Globales Lernen ist (...) in seinem Kern nicht primär Wissensvermittlung über Themen, sondern kritische Auseinandersetzung mit Anliegen, Interessen und Erfahrungen“ (Hartmeyer H. , 2004, S. 11). Vergleicht man Seitz (2003) mit Hartmeyer (2004), erschließen sich zweierlei Auffassungen, die beide auf die Anschaulichkeit bei der Umsetzung setzen. Globales Lernen kann laut Hartmeyer nicht als „Lernen über die Welt“ (Hartmeyer, 2004, S. 11), sondern vielmehr als ein „lernendes Handeln“ (ebd.) in der Welt gesehen werden. Dieses Verlangen schließt eine handlungsorientierte und eine lebensnahe Umsetzung mit ein.

An dieser Stelle kann wiederholend auf die Verwobenheit der Komponenten untereinander hingewiesen werden. Während von Zielen die Rede ist, schalten sich plötzlich Aspekte der Methode und des Inhaltes mit ein.

Hartmeyer (2012) fällt in seinem Buch ‚Von Rosen und Thujen‘ etwas Bemerkenswertes auf: In den Definitionen der Ziele finden sich häufig Verben wie: „finden, entwickeln, erfassen, beitragen, reflektieren, befähigen, hinterfragen“ (2012, S. 136).

In der Volksschule ist diese Wortart als ‚Tunwort‘ bekannt. Die Ziele, die häufig mittels eines Verbs definiert werden, zeigen, dass dahinter ein aktives Handeln zu stecken hat. Man muss etwas tun, um das Ziel zu erreichen.

Die beiden praxisnahen Zielauffassungen von Seitz und Hartmeyer werden aus diesem Grund gewählt, da beide Autoren bei einer beträchtlichen Auswahl von Autoren/Autorinnen und ihren Auffassungen diverser Zielsetzungen für die Autorin dieser Arbeit als am meisten ansprechend gelten und problemlos als umsetzbar gesehen werden können. Besonders Hartmeyer erwähnt Ziele und Vorstellungen, die an der Wirklichkeit anknüpfen:

„Globales Lernen soll sich dem Credo der absoluten Planbarkeit und Strategie verweigern. Es sollte nicht auf konkrete Zielsetzungen und festgelegte Ergebnisse bauen, sondern ein offener Prozess aus den Bedürfnissen der Lernenden, wie der Lehrenden heraus sein“ (Hartmeyer, 2004, S. 12).

Ein wechselseitiger Prozess von Geben und Nehmen durch Lehrer/Lehrerin und Schüler/Schülerin soll sich laut Hartmeyer dadurch erschließen. Globales Lernen möchte laut Hartmeyer (ebd.) den Heranwachsenden nicht zeigen, wie komplexe, weltbewegende Probleme gelöst werden können. Lösungen können höchstens angedacht werden. Vorschläge zu einer Weltverbesserung sind riskant und auf alle Fälle an das Alter der Kinder anzupassen. Alternativen zur derzeitigen Lebensweise können auf sensible Art und Weise vorgeschlagen werden. Alles im Sinne einer gemeinsamen Zusammenarbeit, versteht sich.

Zur weiteren Untersuchung der Ziele dient die Quelle von VENRO. In VENRO (2012) werden die Ziele des Globalen Lernens prägnant und treffend formuliert. In dem Beitrag sind die Autoren/Autorinnen der Meinung, dass die meisten Konzepte des Globalen Lernens das Ziel anstreben

(...) die Teilnehmenden für Globalisierungsfragen zu sensibilisieren, vernetztes Denken zu fördern, die Mitwirkung des Einzelnen und dessen Verantwortungsbewusstsein im Hinblick auf die Bewältigung globaler Herausforderungen in Bereichen wie Entwicklung, Umwelt, Frieden und Menschenrechte anzuregen sowie dazu anzuhalten, den eigenen Lebensstil vor dem Hintergrund sozialer bzw. ökologischer Folgen zu überdenken. Über den Aufbau von Wissen hinaus geht es somit auch um den Aufbau bestimmter Einstellungen und Werthaltungen sowie Handlungskompetenz. (Venro, 2012, S. 8)

Dieser Argumentation ist nicht viel hinzuzufügen. Es scheint, als deckt sie die bedeutsamsten Zielsetzungen ab. Natürlich ist es nicht möglich, das gesamte Bestreben des Globalen Lernens in einem Absatz zusammenzufassen, dennoch schafft es der Beitrag von VENRO, dem Leser/der Leserin einen treffenden Entwurf aller Ziele zu liefern. Ähnlich präzise und evident formuliert Bourn in englischer Sprache die Zielsetzung:

Global learning is an approach to learning that necessitates both reflection and critical thinking on the part of the educator. It is not about reproducing bodies of knowledge about development, but rather is about engaging in a progress of learning that recognises different approaches and different ways of understanding the world, and engages with them through different lenses. (Bourn, 2014, S. 6)

Eine weitere Beschreibung der Zielsetzung, die noch komprimierter ist, wählt Bourn etwas später in seinem Bericht über die Theorie und die Praxis im Globalen Lernen (2014), in dem er sich auf ‚Qualifications and Curriculum Authority‘ bezieht. Laut der QCA möchte Globales Lernen Schüler/Schülerinnen dazu befähigen, sich mit komplexen globalen Themen zu beschäftigen. Dadurch soll eine Wahrnehmung entstehen, die sie darauf hinweist, dass ihr eigenes Leben und ihr Umfeld und alles was damit zu tun hat, stets mit

dem Leben anderer Menschen, anderer Lokalitäten und anderer Probleme in Verbindung steht:

„In enables learners to engage with complex global issues and explore the links between their own lives and people, places and issues throughout the world“ (Bourn, 2014, p. 18).

Bourn (2014) macht aufmerksam auf Ziele, Verknüpfungen und ‚links‘, die durch Globales Lernen entstehen sollen. Das erinnert an bereits zitierte Literatur von Anderson und den „link-lessons“ (vgl. Anderson, 1982, p. 422).

3.4. Zielreichtum und Inhaltsarmut

Bis dato fällt nicht nur auf, dass in der Literatur die Übergänge zwischen Inhalten, Methoden und Zielen verschwimmen. Es erschließt sich an dieser Stelle aus der Theorie auch, dass sehr häufig über Ziele und Schlüsselkompetenzen debattiert wird und Inhalte seltener zum Thema gemacht werden.

David Selby ist ein wichtiger Experte in Sachen ‚Globales Lernen‘ im englischsprachigen Raum. Adick (2002) schreibt über ihn und sein Konzept: Selbst in seiner Konzeption wird einer strukturierten, festgelegten Beschreibung der Inhalte aus dem Weg gegangen. Seine Inhalte, die er als ‚issues‘ beschreibt, werden in drei Bereiche gegliedert. Zwischenmenschliche, lokale und globale Themen; Vernetzung zwischen den Inhalten und moralische Werte zählen für ihn zu den Inhalten. Doch welche Themen sind genau gemeint, wenn er beispielsweise zwischenmenschliche Themen als Inhalt anführt?

Konkrete Inhalte tauchen auch bei Selby nicht auf, sie verwandeln sich in Zielperspektiven, diese Tatsache kritisiert Adick (2002). Alles konzentriert sich häufig, nicht nur bei Selby, auf Ziele und Kompetenzen anstatt auf eine präzise und strukturierte Inhaltsausarbeitung. Adick (ebd.) bedauert die Tatsache viele Ziele zu haben, aber wenig dokumentierte, gut strukturierte Inhalte, um zu diesen Zielen zu gelangen.

In dem Bereich der Inhalte des Globalen Lernens ist ein eindeutiges Manko zu erkennen. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit Literatur über die Inhalte des Globalen Lernens fällt nun auf, dass sich die Literatur des Globalen Lernens womöglich sehr auf eine Rechtfertigung, warum Globales Lernen sinnvoll zu sein scheint, versteift. Ausgesprochen oft werden Ziele und Schlüsselkompetenzen, die durch Globales Lernen erworben werden sollen, thematisiert. Wichtig ist hingegen, das zu evaluieren, was tatsächlich in der Schule passiert und was umgesetzt wird. Dies geschieht in einem kleinen Rahmen dieser vorliegenden Arbeit im empirischen Teil.

3.5. Resümee der Inhalte, Methoden und Ziele

Es erweist sich als Herausforderung eine exakte Grenze zwischen Inhalten, Methoden und Zielen zu ziehen. Häufig können Schlüsselkompetenzen oder Ziele auch als Inhalte wahrgenommen werden. Um diese Tatsache noch einmal anschaulich zu machen, wird ein Beispiel gewählt, das eine Unterrichtsmethode aber zugleich auch Inhaltsfragen erläutert.

Asbrand (2002, S.16) findet akkurate Worte für die Inhalte und Methoden. Sie verliert sich nicht in der Suche nach spezifischen Inhaltsthemen, sondern hat folgendes herausgefunden: Das Konzept des Globalen Lernens konstituiert sich mittlerweile weniger aus Inhalten, die weitergegeben werden müssen. Es handelt nicht davon, einen Unterricht zu inszenieren und die Lernenden möglichst betreten über die derzeitige Weltsituation zu machen. Für sie geht es darum „Bedingungen zu schaffen und Räume zu eröffnen, dass sich die Jugendlichen selbst inszenieren. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, Lernumgebungen zu schaffen, in denen eigenständiges, aktives Lernen (...) möglich ist“ (Asbrand, 2002, S. 18).

4. Empirisch-qualitative Untersuchung

In dem folgenden empirischen Kapitel werden die erhobenen Daten, die aus neun Lehrerinneninterviews und einem Expertinneninterview stammen, dokumentiert und analysiert. Es gilt vorerst die Methodik, die sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung der Daten gewählt wird, zu definieren und zu begründen.

Darauffolgend werden die Kriterien der Teilnehmerinnenauswahl erörtert. Anschließend werden die gesammelten Daten jeweils einzeln nach Heinze (2001) ausgewertet, analysiert und abschließend veranschaulicht. Abschließend werden die Ergebnisse der empirisch-qualitativen Untersuchung gegenübergestellt und miteinander diskutiert.

Das Ziel des gesamten empirischen Teils ist es, in einem kleinen Rahmen zu dokumentieren, wie in österreichischen Volksschulen ‚Globales Lernen‘ gelehrt wird.

4.1. Methodik

4.1.1. Methode der Erhebung

Anfangs steht die Idee im Raum narrative Interviews zu führen und Lehrer/Lehrerinnen bloß eine einzige Frage zu stellen, angelehnt an den Titel dieser Masterarbeit: ‚Was machen Sie, wenn Sie Globales Lernen lehren?‘

Laut Hermanns (1981) sollen in einem narrativen Interview weder Hypothesen Prüfungen von statten gehen, noch sollen Variablen systematisiert werden, noch stehen Vergleiche im Raum. Hermanns (1992) dokumentiert, dass im narrativen Interview der Fokus auf das Erlebte der interviewten Person gelegt wird. Der/Die Befragte wird aufgefordert eine „Geschichte eines Objektbereichs“ (S. 119) zu erzählen, an dem er/sie persönlich partizipiert oder gar als „Gestalter“ (S. 120) in diesem Bereich fungiert. Als Objektbereich gilt in diesem Fall das Globale Lernen. Die interviewten Lehrpersonen gelten daher als ‚Gestalter des Objektbereichs‘.

Das narrative Interview zeichnet sich laut Schnell (1992) dadurch aus, dass der Interviewer/die Interviewerin ein Grobthema vorgibt und darauffolgend frei in der sogenannten „Erzählphase“ (S. 393) erzählt werden soll. Dem Interviewer/der Interviewerin ist es verboten in die Erzählung zu intervenieren (vgl. Hermanns, 1992). Ist die befragte Person am Ende der Erzählung, so darf in der „Rückgriffphase“ (Schnell, 1992, S. 393) um eine detaillierte Ausführung bestimmter Passagen gebeten werden.

Nimmt es die interviewte Person mit den Nachfragen auf, und geht sie auf weitere Elemente genauer ein, so nennt sich diese Phase „Bilanzierungsphase“ (ebd.). Als negativer Aspekt dieser Interviewform erweist sich eindeutig das Gewicht, das hauptsächlich auf der interviewten Person liegt. Das Ergebnis der Erhebung hängt daher zum großen Teil davon ab, inwiefern sich die interviewte Person artikulieren kann und ihren Unterricht rekonstruieren kann.

Für die befragten Lehrpersonen dieser Arbeit, gilt es in der „Erzählphase“ (ebd.) zu berichten, wie sie ihr Lehren des Globalen Lernens verstehen. Schnell stellt sich Folgendes heraus:

In einem Testinterview bestätigt sich die Befürchtung, dass in diesem Fall durch eine einzige Frage nicht genug Analysematerial zustande kommt. Aus diesem Grund muss eine andere Erhebungsmethode gewählt werden. Als adäquate Art der Datensammlung wird die ‚Teil-narrative‘ gewählt. Sie gilt als eine Interviewart, die auf das Erzählen der befragten Person baut, allerdings im Gegensatz zur rein narrativen Methode, Nachfragen des/der Interviewers/Interviewerin erlaubt. Der Fokus wird auf die Erzählungen gelegt, es gibt allerdings auch Frage-Antwort Elemente (vgl. Kruse, 2006).

4.1.2. Methode der Auswertung

Es folgt die Legitimation der Auswertungs- und Analysemethode. Die Auswertung der teil-narrativen Interviews lehnt sich an die Auswertungsschritte von Heinze (2001). Diese Auswertungsmethode wird eingesetzt, wenn in narrativen Interviews Ereignisse rekonstruiert werden. Diese Methode erweist sich als passend. Da in den Interviews die persönlichen Erfahrungen mit dem Globalen Lernen beschrieben werden, kann dieser Vorgang als eine Rekonstruktion eines Ereignisses verstanden werden kann. Flick (1996) beschreibt, was dabei beachtet werden muss:

Bei der Analyse narrativer Interviews zur Rekonstruktion von Ereignissen geht man davon aus, dass sich das Erzählte auch tatsächlich so ereignet hat. Die Analyse narrativer Daten als Lebenskonstruktionen richtet ihren Fokus auf Konstruktionen von Ereignissen im Alltag und Alltagswissen. (S. 226)

Wie in Heinze (2001, S. 172ff) zu lesen, teilt sich die narrative Analyse in folgende sechs Auswertungsschritte:

- „Formale Textanalyse
- Strukturelle Beschreibung

- Gesamtformung
- Wissensanalyse
- Kontrastive Vergleichsphase
- Konstruktion eines theoretischen Modells unter Verwendung sozial - wissenschaftlicher Theoriebestände und Hypothesen“ (S. 172ff).

Unter Berücksichtigung dieses Modells, werden die Interviews jeweils einzeln ausgewertet. Erst im Punkt ‚4.5 Ergebnisse‘ wird ein ganzheitliches Fazit gezogen. Heinze (2001, S. 172ff) teilt bei der Definition seines Modells mit, dass die Zahl der Auswertungsschritte, je nach Interview differieren kann. Somit erlaubt er die Auslassung einzelner Schritte bei der Auswertung der Daten. Da eine vollständige Analyse unter Berücksichtigung aller sechs Analyseschritte den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, erfolgt eine Selektion der Schritte. In der Auswertung der Interviews wird auf folgende Auswertungsschritte eingegangen:

- „Formale Textanalyse
- Gesamtformung
- Kontrastive Vergleichsphase“ (S. 172ff)

1.) Formale Textanalyse:

Bei der ‚Formalen Textanalyse‘ werden die formalen Abläufe des Interviews geklärt. In diesem Analyseschritt wird in ausgewählten Textausschnitten das Erzählschema sichtbar gemacht. Es wird erörtert, ob eine Beschreibung, Erzählung oder Argumentation stattfindet. Dieses Erzählschema wird durch die Markierung des Unterstreichens sichtbar. In diesem Analyseschritt werden auch **Themen** und **Inhalte** fett gedruckt sichtbar gemacht (vgl. ebd., S. 172f).

2.) Gesamtformung:

In dem Analyseschritt ‚Gesamtformung‘ geht es darum, die Kernaussagen des Interviews darzulegen. Die „Rekonstruktion der Fallgeschichte“ (ebd., S. 174) rückt in den Mittelpunkt. Im Fall dieser Arbeit wird keine Fallgeschichte rekonstruiert, sondern die Erfahrungen im Globalen Lernen. In diesem Schritt wird das Interview darauf hin untersucht, wie die Rekonstruktion der erlebten Erfahrungen von statten geht. Es wird geprüft, welche Elemente für die Lehrperson als prägend gelten und wie die Lehrperson ihre Einbettung des Globalen Lernens in den Alltagsunterricht versteht und definiert.

3.) Kontrastive Vergleichsphase:

In diesem Analyseschritt wird das analysierte Interview mit anderen Geschichten und Erlebnissen verglichen. Es wird untersucht, ob und vor allem wie es sich zu anderen differiert. Durch diese Analyseart kommen die „verschiedensten Ausprägungen von Merkmalen“ (ebd., S. 176) zum Vorschein.

Die Auswertung der neun Lehrerinneninterviews wird in Anlehnung an die Methode von Heinze (2001) durchgeführt. Im Rahmen des teil-narrativen Interviews wird nach der persönlichen Erfahrung mit Globalem Lernen gefragt, aber spezifisch auch nach Inhalten, Zielen und Methoden. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse dieser drei Kategorien, in allen Schritten und besonders im Auswerteschritt der ‚Gesamtformung‘, berücksichtigt werden.

Durch die Analyseschritte der ‚formalen Textanalyse‘, der ‚Gesamtformung‘ und der ‚kontrastiven Vergleichsphase‘ soll es gelingen die gewonnen Daten strukturiert auszuwerten. Dadurch soll ein Einblick dahingehend gewonnen werden, wie Globales Lernen in österreichischen Klassenräumen umgesetzt wird.

Interessant scheint es abschließend im Punkt ‚4.6 Diskussion‘ mit dem gesammelten Datenmaterial einen vorsichtigen Vergleich anzustellen. Es wird dargelegt, was in der Literatur Globales Lernen ausmacht und wie Globales Lernen in der Praxis tatsächlich in einigen wenigen Fällen umgesetzt wird. Dieser letzte Schritt lehnt sich an den sechsten Auswerteschritt von Heinze, den er folgend benennt: „Konstruktion eines theoretischen Modells unter Verwendung sozial- wissenschaftlicher Theoriebestände und Hypothesen“ (ebd., S. 202).

4.2. Teilnehmerinnen der Erhebung

Als Teilnehmer/Teilnehmerinnen für die Interviews kommen Lehrer/Lehrerinnen in Frage, die an Volksschulen in Graz und Wien unterrichten. Ausschlaggebende Kriterien bei der Suche waren die Tatsachen, dass sie an einer Volksschule unterrichten und Globales Lernen lehren beziehungsweise bereits Erfahrung mit Globalem Lernen haben.

Eine kleine Ausnahme findet im Interview 8 statt. In diesem wird keine ausgebildete Volksschullehrerin befragt. Durch zahlreiche Ausbildungen und Fortbildungen im Bereich ‚Globales Lernen‘, die vorgelegt werden können, kommt sie trotzdem als geeignete Interviewpartnerin in Frage. Sie ist in viele Schulprojekte involviert.

Die interviewten Lehrpersonen sind alle weiblich. Obwohl ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis erreicht werden hätte sollen, war dies nicht möglich, da sich keine männlichen Lehrer positiv auf die Anfragen melden.

Unter den Befragten befinden sich teilweise Lehrerinnen, die eine Zusatzausbildung im Bereich ‚Globales Lernen‘ vorweisen können. Wiederum gibt es auch Lehrerinnen, die ihr ‚Know-How‘ über Globales Lernen auf ihr Studium an der PH oder KPH zurückführen. Alle GEPS Schulen der Stadt Wien werden angeschrieben, sehr vereinzelt kommen Antworten und positive Rückmeldungen zurück. Unter den Teilnehmer/Teilnehmerinnen befinden sich neun Lehrerinnen. Bei einem Interview werden, aufgrund Zeitmangels der Lehrerinnen, beide zusammen befragt. Alle Interviews sind anonymisiert und die interviewten Lehrerinnen mit dem Kürzel IL und ihrer jeweiligen Nummer zu erkennen. In der folgenden Tabelle ist ein Überblick der Daten der Interviews zu sehen:

Nummer	Interviewte Lehrerin (IL)	Datum	Dauer	Ort
1	IL1	11.07.2014	6:19 min	Graz / KPH
2	IL2 und IL3	23.09.2014	21:32 min	GEPS VS Wien
3	IL4	18.12.2014	9:43 min	VS Wien
4	IL5	09.01.2015	20:08 min + 1:39 min	GEPS VS Wien
5	IL6	16.01.2015	22:27 min + 3:39 min	VS Graz Umgebung
6	IL7	28.01.2015	23:29 min + 13:24 min + 7:58 min	GEPS VS Wien
7	IL8	05.03.2015	11:51 min	VS Wien
8	IL9	11.03.2015	7:10 min	GEPS VS Wien

Tabelle 2: Eckdaten der narrativen Interviews

4.3. Datensammlung

Durch die Auswahl der teil-narrativen Methode ist es der Interviewerin erlaubt, den Aufbau der Interviews an die Struktur des theoretischen Teils anzulehnen. Werden also in der ersten Frage, die meistens: „Was machen Sie, wenn Sie Globales Lernen lehren?“ lautet, nicht automatisch und ad hoc Antworten zu Inhalt, Zielen und Methoden gegeben, werden diese während des Interviews erfragt.

Wie aus den vollständigen Transkriptionen zu erkennen ist, war es nicht möglich durchgehend jedes Interview mit der Frage ‚Was machen Sie, wenn Sie Globales Lernen unterrichten?‘ zu beginnen. Teils waren Lehrerinnen mit der Frage überfordert, und haben im Vorhinein darum gebeten eine konkretere Frage zu stellen. Daher richtet sich in diesen

Fällen die erste Frage an den Inhalt und im Laufe des Gespräches wird dann auf die genaue Umsetzung eingegangen.

Die Hauptfrage ‚Was machen Sie, wenn Sie Globales Lernen lehren?‘ bleibt durchweg für alle Interviews jedoch die Wichtigste und lehnt sich an den Titel der Masterarbeit. Da die Struktur des Theorieteils beibehalten werden soll, gelten in den Interviews die drei Elemente Inhalte, Ziele und Methoden als wichtige Kategorien.

4.4. Datenanalyse

In diesem Unterpunkt werden die neun Interviews jeweils einzeln nach Heinze (2001) nach folgenden Schritten ausgewertet:

- a) Formale Textanalyse/ Text- und thematische Feldanalyse:

Fettgedruckte Passagen markieren **Themen und Themenfelder**, die die interviewte Lehrerin (IL) jeweils ausführt.

Einfach unterstrichene Wörter beziehen sich auf die Textsorte (Argumentation, Beschreibung, Erzählung).

Es handelt sich um eine Argumentation, wenn die interviewte Person sich versucht zu rechtfertigen, sich argumentativ äußert, beispielsweise: ‚ja, obwohl...‘ oder ‚ja, weil...‘ (Heinze, 2001, S. 192f).

Beschreibungen finden dann statt, wenn Handlungen oder Ereignisse beschrieben werden und dabei aber eine große Distanz zum thematisierten Subjekt herrscht. Eine gute Beschreibung liegt laut Schütze (1987) dann vor, wenn ein Vorgang nachvollzogen werden kann. In dem Fall der ausgewerteten Interviews, ist eine Rekonstruktion des Unterrichts stets eine Beschreibung. Ist jedoch von einer besonderen Erfahrung mit Globalem Lernen die Rede, an der die interviewte Lehrerin emotional stärker gebunden ist, gilt sie als eine Erzählung.

- b) Gesamtformung/ Kernaussagen

In diesem Unterpunkt wird die Rekonstruktion der erlebten Erlebnisse aufgegriffen. Kernaussagen werden hierbei jeweils mit der Nummerierung 1., 2., 3., etc. des Satzes eingeführt. Die Elemente, die für die ILL als wichtig gelten, werden in diesem Teil hervorgehoben. Bei längeren Interviews wird dieser Teil der Analyse dreigeteilt. Kernaussagen zu Inhalten, Methoden und Zielen werden strukturiert nacheinander aufgelistet.

1. IL(x) ist der Meinung, dass Globales Lernen unbedingt das **Thema X** beinhalten muss.

c) Kontrastive Vergleichsphase

In diesem Punkt geht es nicht darum, die Aussagen zu bewerten und deshalb mit anderen zu vergleichen. Das Interview soll mit den anderen in Kontrast gesetzt werden um eventuell besondere Merkmale des Interviews oder besondere Ansichten der interviewten Lehrerin zu erkennen. Diese vergleichenden Beispiele werden mit einem Punkt am Anfang des Satzes eingeführt.

- Bei IL(x) fällt auf, dass sie, anders wie die anderen interviewten Lehrerinnen, folgender Ansicht ist...

4.4.1. Analyse Interview 1

Interview 1

Lehrerin: IL1

Datum: 12. Juli 2014

a) Formale Textanalyse/ Text- und thematische Feldanalyse:

Auf die erste Frage, die lautet:

I: „Ich würde dich gerne als Erstes fragen, was du machst, wenn im Unterricht Globales Lernen einsetzt“ (Interview 1, Z. 1-2).

fängt die IL1 mit einer Beschreibung an. Sie beschreibt ausführlich und treffend zwei Unterrichtsbeispiele.

IL1: „Ein Beispiel wäre, wenn ich mit ihnen über Fairtrade spreche, dass ich das anknüpfe an Produkte, die sie konsumieren, also Orangensaft, Schokolade, Kakao und so weiter“ (Z. 6-8).

Es fällt auf, dass gleich zu Beginn des Interviews ein Thema fällt, dass für die IL1 zum Globalen Lernen gehört: **Fairtrade**. Die Lehrerin beschreibt ihren Unterricht weiter und fügt einen zweiten Aspekt hinzu. Sie hebt hervor, dass Globales Lernen einen **lustvollen Aspekt** (Z.12) beinhalten muss, und nicht an Defiziten anknüpfen soll. Den ‚lustvollen Aspekt‘ spricht sie zweimal an. In der Beschreibung ihres Unterrichts, geht es ihr um Folgendes:

IL1: „Also, dass es mit irgendwas verbunden ist, was auch lustvoll und einladend ist“ (Z. 17-18).

Sie argumentiert für die Wichtigkeit dieses lustvollen Aspektes im Globalen Lernen. Sie stellt daher einen Vergleich an und weist darauf hin, dass früher beim Globalen Lernen „ständig irgendwie eine Moralspritze dabei ist, wir müssen, wir sollen und so weiter“ (Z. 10-11).

Eine weitere Argumentation findet statt, als sie davon spricht, dass Globales Lernen nicht nur in großen Projekten stattfinden soll, „sondern dass es immer wieder einmal thematisiert wird, im Sinne der Nachhaltigkeit“ (Z. 21-22).

Die Lehrerin beschreibt, dass alles was **fremd und anders** ist, Themen und Inhalte des Globalen Lernens sein können (Z. 65).

b) Gesamtformung/ Kernaussagen

1. Da diese Aussage gleich zu Beginn des Interviews kommt, erscheint es der IL1 als sehr wichtig „in irgendeiner Form an der Kinderwirklichkeit anzuknüpfen“ (Z. 5).
2. Ein weiterer Punkt, der für die IL1 bedeutsam erscheint, ist die Kontinuität der Einbettung von globalen Themen in den Unterricht. Es soll „immer wieder einmal thematisiert werden“ (Z. 21-22).
3. IL1: „Wir brauchen einander. Also es kann nichts alleine bestehen – also die Natur nicht, der Mensch nicht, und so weiter“ (Z. 52-54). Diese „allumfassende Bezogenheit“ (Z. 54-55) ist für die IL1 inhaltlich bedeutsam.
4. Im Gespräch stellt sich heraus, dass in der Umsetzung „Kontakte und Begegnungen“ (Z. 62) und „externe Lernorte“ (Z. 65-66) von Bedeutung sind.
5. Vieles was für Kinder „Fremd und Anders ist“ (Z. 65) gilt es zum Thema und zum Inhalt zu machen. Sei dies ein anderer Einkaufsladen, wie der Weltladen, oder fremde Leute. Hier kann laut der IL1 phantasievoll gearbeitet werden.

c) Kontrastive Vergleichsphase

Im Vergleich mit den anderen Interviewpartnerinnen sind zwei Merkmale auffällig:

- **Kein Anknüpfen an Defiziten:**

IL1 spricht als einzige IL an, was Globales Lernen auf keinen Fall sein soll - nämlich ein Anknüpfen an Defiziten und eine Moralspritze. Globales Lernen soll keinesfalls vermitteln, dass Kinder das Gefühl bekommen „wir sollen, wir müssen“ (Z. 11).

- **Nicht für alle Kinder die gleichen Ziele:**

Besonders außergewöhnlich ist die Differenzierung, die die IL1 in der Beschreibung der Ziele anführt. Sie spricht sich dafür aus, dass Globales Lernen für jedes Kind ein anderes Ziel hat. Sie unterscheidet zwischen Kindern, die aus armen Verhältnissen kommen und ist der Meinung, dass Globales Lernen ihnen die Möglichkeit verschaffen kann „über den Tellerrand zu schauen“ (Z. 42). Sie spricht folgend Kinder aus wohlhabenderen Familien an, auf die Globales Lernen ganz anders wirken kann. Abschließend spricht sie Schüler/Schülerinnen an, bei denen „die Eltern aus alternativeren Lebenshaltungen kommen (Z. 47-48). Es gibt „unterschiedliche Gruppen“ (Z. 49) und jedes Kind nimmt vom Globalen Lernen etwas anderes mit.

4.4.2. Analyse Interview 2

<p>Interview 2</p> <p>Lehrerinnen: IL2 und IL3</p> <p>Datum: 23. September 2014</p>

a) Formale Textanalyse/ Text- und thematische Feldanalyse

Im Vorfeld der Aufzeichnung des Interviews, fragen die beiden Lehrerinnen ‚Was sie denn da jetzt erwartet?‘. I weist sie darauf hin, sie sollen bitte davon erzählen was sie machen, wenn sie Globales Lernen lehren. Auf diese Bitte deuten die beiden Lehrerinnen an, dass das eine sehr komplexe Frage ist und bitten, ob diese präzisiert werden kann. Aus diesem Grund beginnt das Interview folgend:

I: „Meine allererste Frage richtet sich an die Inhalte des Globalen Lernens an ihrer Schule. Was wird gemacht im Globalen Lernen und was sind Ihre Inhalte? Ein paar Beispiele, diese kurz am besten erklären“ (Interview 2, Z. 1-3).

Daraufhin folgt eine Beschreibung der Inhalte. Zu Beginn verhält sich IL3 noch sehr ruhig, nur IL2 antwortet und beschreibt ihr Verständnis von den Inhalten (vgl. Z. 4-33).

IL3 spricht sich ein wenig später für die Wichtigkeit der **Muttersprache** aus. Sie verbindet diese mit Globalem Lernen und argumentiert:

IL3: „Oder was ich jetzt auch machen möchte, das hab ich vor vier Jahren auch gemacht, dass die Kleinen, ein paar sich vorstellen in eigenen Worten, in ihrer Muttersprache, wie zu Hause gesprochen wird, ist auch immer ganz witzig, wenn jemand etwas erzählt“ (Z. 63-66).

Bezüglich der Inhalte begründet IL3 weiter ihre Inhalte und stellt in einer Argumentation fest:

IL3: „Es hat jetzt keinen Sinn über Kenia zu reden wenn niemand, halt schon auch, direkt betroffen ist. Der Bezug ist schon sehr wichtig“ (Z.70-72).

Auch IL2 spricht sich auch für den **Bezug** aus, der sehr wichtig ist und argumentiert für ihn:

IL2: „Ja der Bezug ist sehr wichtig“ (Z.73).

Im Laufe des Interviews stellt sich heraus, dass für IL2 und IL3 Themen wie **Herkunft der Kinder**, **Muttersprache** und die Einbindung der **Eltern** sehr wichtig ist.

Auch wenn die beiden Lehrerinnen IL2 und IL3 wissen, dass es in diesem Interview um das Lehren des Globalen Lernens geht, verlieren sie sich oft in Erzählungen über den Alltag oder die Alltagsprobleme.

Die besondere Wichtigkeit für IL2 und IL3 der **Eltern** oder der Elternarbeit sollen folgende Ausschnitte verdeutlichen:

IL2: „In der zweiten Klasse habe ich die Eltern gebeten, dass sie einen kulturellen Beitrag zu ihrem Land bringen, ganz kurz 10 Minuten, Viertelstunde (Z. 13-15).“

Weitere Aussagen zur Miteinbeziehung der Eltern in den Unterricht finden sich in Z.31, Z. 44-46, Z. 74-75, Z. 79.

Auch wenn die interviewten Lehrerinnen zu den Inhalten, Zielen und Methoden ihre Erfahrungen teilen, ist es sehr auffallend, dass sie viel über den **Alltag** der Schule sprechen und abschweifen. An einer Stelle versucht die Interviewerin die Lehrerinnen wieder zurück zu holen und sie auf das Globale Lernen hinzuweisen:

I: „Wenn ich nochmal zurück auf die Inhalte gehe, noch einmal abschließend, vielleicht fallen Ihnen noch so Schlagwörter ein, was jetzt genau die Inhalte sind, die sie mit Globalem Lernen verbinden?“ (Z. 227-229).

Alle Erfahrungen, die sie mit dem Globalem Lernen gemacht haben beschreiben sie und erzählen nie. Es erfolgt keine Erzählung im Interview, in der sie über eine Erfahrung vom Globalen Lernen teilen und dementsprechend ihre Meinung dazu äußern. Hingegen wird über den Alltag erzählt.

IL3 erwähnt im Gespräch Themen wie **Fairtrade oder Fairplay** (Z. 36), jedoch sind auch für sie Themen wie **die Herkunft der Kinder und alles was damit verbunden ist, wie Familie, Essen, Sprache, Kultur, Tradition** Inhalte des Globalen Lernens (vgl. Z. 44-72).

b) Gesamtformung/ Kernaussagen

Was die Inhalte des Globalen Lernens betrifft, sind folgende Aussagen und Themengebiete prägnant:

1. Im ganzen Gespräch erweist sich die Tatsache, dass für IL2 die Herkunft der Kinder sehr wichtig ist, sowie Themen wie Sprache und Reisen:

„Ja die Inhalte sind, also glaub ich, also gerade bei den Kleineren, vielleicht auch, dass die von der Klasse ausgehen auch von den verschiedenen Nationen die in der Klasse sind und das beginnt zum Beispiel bei dem Begrüßen in verschiedenen Sprachen, oder wir haben zum Beispiel die Weltkarte ausgehängt nach den Ferien, wo die Kinder waren, manche Kinder reisen schon sehr weit“ (Z. 4-9).

2. Ein weiterer Inhalt, der aufkommt, sind die Unterschiede: IL2: „Aber man kann ihnen halt schon, ein bisschen zumuten zu erfahren, dass es Unterschiede gibt“ (Z. 120-121). Vor allem sprechen die ILL 2 und 3 die Wichtigkeit an, sie darauf hinzuweisen, dass es „in unserem Land schon Unterschiede gibt“ (Z. 142).
3. Einen Inhalt, den sie auslassen ist „exzessive Kinderarbeit“ (Z. 126-127).
4. Bezüglich der Ziele kommt es zu einer prägnante Aussage, die folgend lautet: IL2: „Man kann an den Kindern nicht den Anspruch heran bringen, dass sie die Welt verändern“ (Z. 119-120).

Kernaussagen zu den Methoden sind folgende:

5. IL2 spricht die Zusammenarbeit mit Baobab an und teilt mit, dass sie die Workshops, Trommelworkshops und Informationen für Weihnachten, die Baobab anbieten, oft nutzen (vgl. Z. 83-85, Z. 248-250).
6. Die Lehrerinnen weisen darauf hin, dass sie unter anderem Filme über globale Themen schauen (vgl. Z. 100).
7. Über die exakte Umsetzung und die Methode des Globalen Lernens kommt nicht viel Information. Sie berichten lediglich darüber, dass sie mit den Kindern über globale Themen reden (vgl. Z. 122).

c) Kontrastive Vergleichsphase

- **Herkunft der Kinder:**

Extrem auffällig ist der starke Bezug zur Herkunft der Kinder. Es geht beiden Lehrerinnen (IL2 und IL3) darum, stets den Bezug zur Herkunft der Kinder im Globalen Lernen herzustellen. IL3 ist folgender Meinung:

„Es hat jetzt keinen Sinn über Kenia zu reden wenn niemand, halt auch schon, direkt betroffen ist. Der Bezug ist wichtig“ (Z. 70-72).

Da die Herkunft der Kinder mit dem Globalen Lernen laut IL2 und IL3 verknüpft ist, möchten sie auch, dass sie „ein Referat über ihr Land“ (Z. 30) halten oder „etwas Typisches aus ihrem Land bringen“ (Z. 46).

Es wirkt so, als ob die Herkunft der Kinder und der familiäre Background den gesamten Rahmen der Inhalte des Globalen Lernens bilden. Im Kontrast zu anderen Interviews (besonders zu Interview 3) ist diese Herangehensweise zum Globalen Lernen außergewöhnlich. ‚Vom Kind ausgehend‘ wird sehr oft erwähnt, jedoch könnte das genauso das Interesse des Kindes sein, das soziale und familiäre Umfeld, das was Kinder im Alltag konfrontiert. Sie sprechen aber definitiv immer von der Herkunft.

- **Globales Lernen = Sachunterricht:**

In diesem Punkt soll die Meinung der IL2 über die Einbettung des Globalen Lernens hervorgehoben werden. Sie ist der Ansicht, dass alle Themen des Sachunterrichts global besprochen werden können. Sie versteift sich auf das Fach Sachunterricht und ist der Meinung, dass Globales Lernen in Verbindung mit Sachunterricht steht.

IL3 glaubt: „(...) man kann fast jedes Thema, das im Sachunterricht, in der Schule vorkommt ein bisschen ausweiten“ (Z. 232-233).

Die Sicht der IL3 ist im Vergleich zur IL1 etwas eingeschränkt. IL1 im ersten Interview ist der Meinung, dass globale Themen immer wieder einmal thematisiert werden können (vgl. Interview 1, Z. 21). Sie versteift sich daher nicht auf ein bestimmtes Unterrichtsfach.

4.4.3. Analyse Interview 3

Interview 3

Lehrerin: IL4

Datum: 17. Dezember 2014

a) Formale Textanalyse/ Text- und thematische Feldanalyse

In einer ersten Beschreibung über ihre Erfahrung mit Globalem Lernen erwähnt die IL4, dass **der fächerübergreifende Englischunterricht** ein Teil des Globalen Lernens ist.

IL4: „Ein Teil ist schon der fächerübergreifende Englischunterricht, der das Ganze schon ein bisschen globaler macht, das Unterrichten“ (Interview 3, Z. 6-8).

Ein wenig später im Gespräch argumentiert sie gegen das Thematisieren der Herkunft der Kinder. Sie begründet ihre Entscheidung folgend:

IL4: „Herkunft der Kinder tu ich eigentlich immer weniger thematisieren, weil ich mir denk, man thematisiert es und somit drückt man es ihnen auf. Wie zum Beispiel ein typisches Frühstück, würde ich nie machen. Weil was ist für sie typisch, das bei ihnen daheim ist. Jede Familie ist eine eigene Kultur und nicht das Land“ (Z. 13-18).

Während der Beschreibung über Methoden und **Baobab**, beginnt die IL4 mit einer Erzählung. Sie erzählt, was ein Kind einmal gesagt hat, als sie mit den Kindern die Mappe ‚Wie? So essen sie?‘ von Baobab bearbeitet haben.

IL4: „Die schönste Aussage, was da ein Kind gemacht hat, weil wir sehr philosophiert haben, war mit den Kindern. Na und warum glaubst du, das war das Bild von den Deutschen, warum schauen die so böse? Und ein Kind sagt dann darauf: „Weißt du was, ich glaub die haben einfach schon zu viel. Das war so lieb“ (Z. 42-46).

b) Gesamtformung/ Kernaussagen

1. Inhaltlich gelten folgende Themen für die IL4 als wichtige Kernaussagen, da sie sie gleich zu Beginn erwähnt:

IL4: „Zusammenhalt und Gerechtigkeit, Verteilung von Ressourcen, Lebensmittel und so weiter“ und „Verschiedene Sprachen, die Länder der Welt“ (Z. 11-13).

2. Unterschiede sind für die IL3 ein weiterer zentraler Punkt. Sie ist der Meinung, dass „Unterschiede“ (Z. 20), die auf der Welt in verschiedenen Bereichen existieren zur Sprache gebracht werden sollen (vgl. Z. 20-21).
3. Der Englischunterricht, der in der GEPS Schule unterrichtet wird, zählt für sie zu einem Inhalt des Globalen Lernens (vgl. Z. 6-7; Z. 76-78).
4. Bezüglich der Ziele fällt Folgendes auf: IL4 empfindet es als wesentlich, dass die Kinder verstehen, warum sie ihr Essen nicht wegschmeißen sollen (vgl. Z. 60-61; Z. 65-68).
5. Methodisch gesehen fällt auf, dass sie die Projekte erwähnt, die in ihrer Schule stattfinden (vgl. Z. 9-10; Z. 37-38).
6. Eine weitere Kernaussage für den methodischen Bereich ist Folgende:
IL4: „(...) aber was bei uns passiert, dass wir immer auf der Gefühlsebene arbeiten“ (Z. 47).

Die Gefühlsebene anzusprechen ist für diese Lehrerin in ihrer ersten Klasse sehr wichtig.

c) Kontrastive Vergleichsphase

- **Herkunft der Kinder nicht thematisieren:**

Im Vergleich zum Interview 2, mit IL2 und IL3, fällt ein außerordentlich starker Kontrast auf. Die IL4 vertritt ihre Meinung bezüglich der Inhalte vehement, indem sie gegen ein Thematisieren der Herkunft der Kinder ist (vgl. Z. 13-17). Eine sehr starke gegensätzliche Ansicht zu den interviewten Lehrerinnen 2 und 3, die die Herkunft der Kinder in den Fokus des Globalen Lernens stellen (vgl. Analyse Interview 2). IL4 begründet ihre Einstellung in dem sie auf ein Seminar verweist, in dem sie gelernt hat, warum gerade dieser Zugang nicht korrekt ist (vgl. Interview 4, Z. 103-115).

4.4.4. Analyse Interview 4

Interview 4

Lehrerin: IL5

Datum: 9. Jänner 2015

a) Formale Textanalyse/ Text- und thematische Feldanalyse:

Die befragte Lehrperson IL5 beschreibt von der ersten Sekunde des aufgezeichneten Gesprächs ihre Erfahrungen mit Globalem Lernen sehr präzise und ausführlich. Es ist zu erkennen, dass sie sehr viele Ideen hat und durch ihre zusätzliche Ausbildung bei Südwind über ein großes ‚Know-How‘ im Bereich des Globalen Lernens verfügt. Einführend beschreibt sie ihr Verständnis von Globalem Lernen so:

IL5: „Es ist eine, immer ein Blick hinaus und was passiert dazu bei und. Also ich verbinde es immer mit Wien und unserer nächsten Umgebung“ (Interview 4, Z. 2-4).

Sie geht von einer Beschreibung in die Nächste über. Die Interviewerin greift nur sehr selten in die Beschreibung der IL5 ein. Wenn sie interveniert, sind es Kommentare oder Bemerkungen über das Erzählte. Nachfragen müssen keine gestellt werden, IL5 beschreibt ihre Erfahrung, die sie mit dem Globalen Lernen in der Volksschule gemacht hat und lässt automatisch zahlreiche Inhalte, Methoden und Ziele in die Erzählung einfließen.

Sie erzählt auch über ihre persönliche Empfindung der Einbettung des Globalen Lernens in ihren Unterricht und teilt ihr Gefühl mit.

IL5: „Man muss halt sehr, man muss halt erfinderisch werden und es muss im herkömmlichen Unterricht schon fad werden, dann macht man das gerne“ (Z. 77-79).

Sie teilt auch ihre Freude mit und erzählt über den Erfolg des Globalen Lernens in ihrer Klasse. Sie sieht, dass es fruchtet:

IL5: „(...) da sind sie dann schon sehr sehr sensibel dafür“ (Z. 87).

Die Lehrerin argumentiert ein wenig später für die Materialien von **Baobab** und meint:

IL5: „Und es ist in der Klasse gut umzusetzen und macht Riesenspaß“ (Z. 102).

Weitere Themen sind **Krankheit**, **Wassernot**, **Nahrungsmangel** (vgl. Z. 50-51), aber auch **Ernährung** (Z. 83), **Recycling** (Z. 86), **Hilfsprojekte** (Z. 100), **Flüchtlinge** (Z. 129),

der ‚Red Hand Day‘ über **Kindersoldaten** (Z. 130-131), **Energie** (Z. 153), **eigene und andere Lebensumstände** (Z. 189), ‚**Thanksgiving**‘ (Z. 204-230).

b) Gesamtformung/ Kernaussagen

Die folgenden Kernaussagen werden diesmal nicht in die drei Kategorien (Inhalte, Ziele und Methode) geteilt, weil sich bei diesem Interview die Kategorien häufig überschneiden.

1. Inhaltlich ist eindeutig zu erkennen, dass sich IL5 immer auf das bezieht, was die Kinder betrifft (vgl. Z. 7-8). Sie beschreibt ein Beispiel genauer:

IL5: „Also nicht nur über Kenia erzählen, und was dort passiert, sondern immer auf uns zurück beziehen und ich hab zum Beispiel mit den Zugvögel begonnen“ (Z. 11-13).

Sie erzählt, dass uns der Storch bekannt ist und bei uns lebt, aber solche weiten Wege zurücklegt, dass er bis nach Afrika kommt. Es geht in dieser ersten Kernaussage nicht nur über Afrika und darüber, dass Afrika ein Inhalt ist, der für sie zum Globalen Lernen dazugehört, sondern auch, dass die Kinder ständig diesen Bezug zu einem globalen Thema brauchen (vgl. Z. 11-18). Es darf „nicht so abgehoben“ (Z. 18) werden.

2. Das Thema ‚Wasser‘ ist für die IL5 auch ein wichtiger Inhalt. Es geht nicht nur darum über die Wasserarmut zu reden, sondern erst einmal in der Umgebung der Kinder anzufangen und aufzuzeigen, wie unser Zugang zu Wasser gelegt ist. An dieser Stelle verknüpft sich eine Kernaussage, die sowohl inhaltlich als auch methodisch sehr bedeutend ist. Es werden Fotografenteams gebildet und in der Umgebung der Schule alle Brunnen fotografiert. Dieser interaktive Einstieg in das Thema Wasser setzt bei der Lebenswelt der Kinder an (vgl. Z. 19-24).
3. Ein weiterer bedeutender Inhaltspunkt in der Klasse der IL5 sind Kinderkarteikarten. In einer Box befinden sich zehn Kindergeschichten, die aus einem ‚Geo Wissen Heft‘ stammen. Auf jeder Karteikarte stehen Name, Herkunft, Möglichkeit auf Schulbildung und eventueller Schulweg. Diese Karteikarten der Kinder sind Bestandteile des Globalen Lernens seit der ersten Klasse.¹

Die Karteikartenbox dient seit vier Jahren als Material und Inhalt Globalen Lernens. Namen werden in der ersten Klasse gelesen und zugeordnet, Namensbedeutung und

¹ Die interviewte Lehrerin ist Klassenlehrerin einer vierten Klasse.

Namensherkunft stehen im Interesse des Unterrichts und die zugehörigen Länder werden auf der Weltkarte gesucht. Die Karteikarten werden vielseitig verwendet, über Jahre hindurch, für verschiedene Fächer.

4. Bezüglich der Ziele möchte die IL5, dass die Schüler/Schülerinnen eine Sensibilität für globale Themen entwickeln (vgl. Z. 87). Bearbeitete Themen und Probleme sollen stets so aufbereitet sein, dass Kinder am Ende erfahren, was sie persönlich dagegen tun können (vgl. Z. 52-53).
5. Die Kernaussage über das Wie? im Globalen Lernen ist laut IL5 definitiv Folgende:
„Ja und es geht in alle Bereiche herein, wenn man es geschickt macht und Mathematik dazu nimmt und in Deutsch das immer dazu nimmt und in Englisch, wir kombinieren extrem viel mit Englisch“ (Z. 198-200).

Es ist zu erkennen, dass die IL5 den globalen Aspekt vieler Lehrplaninhalte heraus zu filtern versucht und ihn für die Kinder, dem Alter gemäß, greifbar macht.

6. Eine weitere Methode gilt als eine Kernaussage der IL5:
,Wald‘ ist ein Inhalt, der im Sachunterricht in der vierten Klasse behandelt wird. Bezüglich des Globalen Lernens verknüpft sie das Thema Wald mit einem Ausflug in den 23. Bezirk und bei dem sie mit der gesamten Klasse einen Baum pflanzt:

„Da ist ja immer dieses Szenario, alle Bäume sterben und es wird immer schlimmer und wir haben keine gute Luft mehr und aus dem muss man sich unbedingt meiner Meinung irgendwie herausholen, indem man sagt ja aber wir waren im 23. Bezirk und haben Bäume gepflanzt“ (Z. 90-94).

7. Die Workshops und Materialien von Südwind und Baobab werden angesprochen (vgl. Z. 83-85; Z. 153-162).
8. Es wird der Kontakt zu externen Personen gesucht, die über globale Themen einen Beitrag leisten. Wenn es möglich ist, werden auch Eltern einbezogen (vgl. Z. 99-112; Z. 123-126; Z. 136-139).
9. IL5: „(...) man muss halt viel hinausgehen, Ausflüge machen, viel anschauen“ (Z. 118).

c) Kontrastive Vergleichsphase

- **Dauer der Behandlung der Inhalte:**

Die Inhalte ziehen sich bei IL5 über ganze Schuljahre und gehen über diese auch hinaus. Es kommt vor, dass ein Thema in der ersten Klasse eingeführt wird und während der Schullaufbahn, von der ersten bis zur vierten Klasse, multiperspektivisch untersucht wird. Dieser Aspekt ist im Vergleich mit den anderen Interviews außergewöhnlich.

- **Gegen Partnerschulen aus fernen Ländern:**

IL5 führt an, dass sie sich absichtlich gegen Partnerschulen aus fernen Ländern entscheiden.

Sie begründet dies folgend:

IL5: „Was wir nicht gemacht haben, wovon man auch gewarnt wird ist eine Partnerschule zu suchen. (...) Es wurde Kontakt gesucht, ja schreibt uns doch, aber es ist dann immer so dieses, also wenn man das Foto von unserer Klasse zeigt, oder was wir alles haben, dann ist es auch schwierig für die Kinder dort. Also dieses so quasi wie arm seid ihr und in welchem Überfluss wohnen wir“ (Z. 190-197).

- **Inhalte des Globalen Lernens sind Inhalte des Lehrplanes:**

Auffällig im Kontrast zu den meisten anderen ILL erwähnt sie kaum ‚typische‘ Inhalte des Globalen Lernens. In ihrer Beschreibung über ihr Globales Lernen erwähnt sie hauptsächlich Inhalte, die ohnedies Inhalte des Lehrplanes der Volksschule sind. Ihr besonderes Merkmal ist, den globalen Aspekt in die alltäglichen Lehrinhalte mit einzubeziehen.

4.4.5. Analyse Interview 5

Interview 5

Lehrerin: IL6

Datum 27. Jänner 2015

a) Formale Textanalyse/ Text- und thematische Feldanalyse:

Aufgrund der zahlreichen Erfahrungen, die IL6 mit Globalem Lernen bereits gemacht hat, muss I nicht oft in das Interview intervenieren und keine großen Nachfragen anstellen. Das Interview besteht aus einigen Erzählungen, sie packt Gefühle in das Gespräch. Man merkt Globales Lernen ist für sie eine Herzensangelegenheit und unabdingbar für ihren schulischen Alltag. Sie beschreibt aber auch viele Sequenzen und erwähnt Beispiele, wie sie Globales Lernen versteht und anwendet. An einigen Stellen versucht sie sich auch zu rechtfertigen und argumentiert, warum sie in gewissen Situationen so handelt, wie sie handelt, wie beispielsweise im folgenden Zitat:

IL6: „(...) es ist ziemlich schwierig, wenn man sich jetzt dann hinsetzt und es versucht kindgerecht aufzubereiten, weil es ja nicht sehr viele Materialien dazu gibt“ (Interview 5, Z. 7-10).

In einem weiteren Beispiel argumentiert sie gegen große Projekte, wie Fairtrade, den Handel oder den Welthandel. Sie begründet ihre Einstellung dazu wieder:

IL6: „Das möchte ich nicht, weil das muss man immer gezielt machen und ich glaub nicht, dass ich jeden Jahr mit meinen Kindern immer das Gleiche machen möchte, oder so etwas, sondern ich möchte irgendwas finden, was einfach dazugehört zu dem Unterricht, den ich als Lehrerin gestalte“ (Z. 23-27).

Sie beschreibt ein wenig später, warum es gerade in der heutigen Zeit so wichtig ist, ein **globales Bewusstsein** zu schaffen:

IL6: „weil ich glaub, wir leben in einer Welt, dieses ganze Globale betrifft uns, aber wir wissen es oft nicht und es ist uns nicht bewusst und gerade die Kinder von heute, die leben mit Handys mit Fernsehen von überall auf der Welt, sie fliegen überall hin in die Welt Urlaub, sie essen Sushi, sie essen Pizza, sie gehen zum Chinesen, weil das ist so, sie wissen aber nicht, das es nicht das ist, was von uns da ist, und für das möchte ich ein Bewusstsein schaffen“ (Interview 5, Z. 46-53).

Weitere Inhalte und Themen, die die IL6 im Laufe des Interviews beschreibt, sind:

Gewand, Shopping (Z. 58), **Handys** (Z. 59), **Computerspiele** (Z. 60), **Handel** (Z. 64), **Vorurteile** (Z. 77), **Bettler, Armut und ihre Ursachen** (Z. 86), **Kinderrechte** (Z. 110), **Werte** (vgl. 175-217; Z. 250-254), **Akzeptanz** (Z. 255), **Religion** (Z. 256), **aktuelles in den Medien** (vgl. Z. 262-268), **Unterschiede** in besonderem Maße **Unterschiede zwischen Stadt und Land** (vgl. Z. 274-315).

b) Gesamtformung/ Kernaussagen

1. In der Beschreibung über die inhaltliche Einbettung von Vorurteilen unterstreicht sie die Wichtigkeit des Reflektierens und Hinterfragens. In diesem Beispiel verschmelzen zwei Kategorien, die Inhalte und die Methoden. Es ist der IL6 ein Anliegen den Kindern beizubringen gegebene Umstände nicht einfach so hinzunehmen; seien es die Eigenen oder die eines anderen Mitmenschen,

IL6: [...] „dass sie einfach reflektieren und das hinterfragen, das ist für mich sehr wichtig, dass ich halt mit den Kindern, dass ich ihnen zeige oder vermittele wie können sie von irgendeiner Feststellung zu einer Hinterfragung kommen, damit sie nicht immer alles gleich so hinnehmen, wie es ist, sondern auch einmal hinterfragen“ (Interview 5, Z. 89-93).

2. Eine weitere Kernaussage stellt das Thema und die Methode der Einbettung über die Kinderrechte dar. Am Tag der Kinderrechte beginnt sie mit dem Thema und behandelt Inhalte wie Recht auf Schulbildung, Kinderarbeit und Klassensprecherwahl (vgl. Z. 108-161).

3. Die Thematisierung von ‚Was brauchen wir?‘ ist ein weiteres Beispiel, das für sie sehr stark zum Globalen Lernen gehört. In verschiedenen Schritten und mit vielfältigen Methoden bearbeitet sie materielle und nichtmaterielle Werte. Multiperspektivisch werden Werte unter die Lupe genommen. Der Kontrast wird zum Thema gemacht: Was ist für uns wichtig und was ist für andere Menschen an anderen Orten bedeutsam. Ein Bewusstsein für lebensnotwendige Waren und Luxusgüter wird geschaffen (vgl. Z. 175-217).
4. Hinsichtlich der Ziele fallen bei der IL6 sehr viele Beispiele. Sie ist der Meinung, dass man die Kinder zu einem „Weltbürger“ (Z. 41; vgl. Z. 268) erziehen soll. Um das zu erzielen, möchte sie ein globales Bewusstsein schaffen und auf Unterschiede aufmerksam machen:

IL6: „(...) mein Ziel wäre so irgendwie, dass sich die Kinder dann vorstellen, wie wär ihr Leben unser eigenes Leben ohne diese ganzen Sachen und auf was können sie verzichten“ (Z. 42).

5. Empathie ist ein sehr wichtiger Punkt, der für IL5 als so wichtig erscheint, dass er als eigene Kernaussage stehen soll (vgl. Z. 206-210).
6. Zur Methode gilt folgende Aussage als auffallend:

IL6: „Ja also ich lass die Kinder, gerade bei solchen Themen, lass ich sie sehr gerne in Gruppen arbeiten, weil da schaut am Meisten raus, ich hab das so ein bisschen aufbereitet, ich lass sie nachdenken alleine, einzeln, ein bisschen reflektieren allein, dann zu zweit zuerst und dann in größeren Gruppen und dann präsentieren dann und dann austauschen“ (Interview 5, Z. 223-227).

Die Aussagen oder Meinungen von den Kindern zu gewissen besprochenen Themen werden als Statements anonymisiert ausgehängt (vgl. Z. 235-236).

c) Kontrastive Vergleichsphase

- **Schulpartnerschaft Land/Stadt:**

Einmalig im Vergleich mit den anderen Interviews ist die Schulpartnerschaft einer Land- und einer Stadtvolksschule in Graz. Die örtliche Distanz zwischen den Schulen ist nicht groß, ca. 80 km, aber trotzdem herrschen sehr viele Unterschiede zwischen den einzelnen Schüler/Schülerinnen und ihrer alltäglichen Umgebung. Diese werden herausgefiltert. Die Kinder, besonders die der Landvolksschule, sollen darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Ferne gar nicht so fern ist, wie sie vielleicht annehmen. Die Rede ist hierbei von multikulturellen Schülern/Schülerinnen, Kinder aus Afrika, Asien, Amerika, etc. Für einige Kinder der Landvolksschule ist eine multikulturelle Klasse fremd. Genau durch diese Partnerschaft erfahren die Kinder, dass die Herkunft oftmals unterschiedlich sein kann, aber familiäre Umstände,

Kleidungsstil, Lieblingsgerichte, Musikgeschmack und Interessen trotzdem ident mit ihren eigenen sein können (vgl. Z. 272-316).

- **Empathie:**

Empathie ist ein sehr wichtiger Aspekt im Globalen Lernen (vgl. 3.1.1.1. Fähigkeiten, Werte und Einstellungen). Gerade deshalb erstaunt es, dass im Vergleich zu den anderen Interviews, dieser Aspekt nur für eine einzige IL, nämlich für IL6, eine ausdrückliche Rolle spielt (vgl. Z. 206-210).

- **Einzelnes Reflektieren:**

Eine interessante Methode, die so erwähnt nur einmal vorkommt, ist das einzelne Reflektieren. IL6 kann die Wichtigkeit dieser Umsetzung auch begründen:

IL6: „Aber ich denke trotzdem, dass es wichtig ist, dass sie auch alleine erst arbeiten, weil sie in der Gruppe dann immer unter dem Druck stehen auch, weil in der Gruppe, da gibt es manchmal einen Gruppenstärksten, wenn das dann gerade so ein Cooler ist, der ist jetzt dann nicht so interessiert, und wenn sie im Stillen so Alleine für sich reflektieren, dann kommt da schon ein bisschen mehr heraus (...)“ (Z. 229-235).

4.4.6. Analyse Interview 6

Interview 6
Lehrerin: IL7
Datum 27. Jänner 2015

a) Formale Textanalyse/ Text- und thematische Feldanalyse:

Dieses Interview ist im Vergleich zu den anderen sieben Interviews sehr umfangreich. Zum Großteil umfassen die Interviews einen Umfang von bis zu 300 Zeilen, dieses besteht aus 699 Zeilen. Auf die Einstiegsfrage, die die Inhalte des Globalen Lernens betrifft, beschreibt IL7 hauptsächlich den schulischen Alltag. I hat häufig versucht die emotional geprägten Erzählungen und den Erzählfluss zu unterbrechen und wieder auf die Inhalte, Ziele und Methoden des Globalen Lernens hinzuweisen. Beispiele dafür sind:

I: „Ja okay, also wenn wir auf die Inhalte jetzt zurückblicken, haben wir die Herkunft, Reisen?“ (Interview 6, Z. 205-206).

I: „Ah ok und die versucht ihr auch durch Globales Lernen zu erreichen?“ (Interview 6, Z. 416).

I: Und das kann man auch mit Globalem Lernen? (Interview 6, Z. 480)

Bis sich bei der Antwort auf die letzte Frage herausgestellt hat, dass dieser Alltag mit all seinen Facetten, Inhalten und Beispielen für die IL7 als Globales Lernen zählt.

IL7: „Es ist bei uns das komplette System, wir haben jetzt den Lehrplan für Sachunterricht durchgearbeitet und da sind ja irrsinnig viele, also Sachunterricht besteht ja auch aus globalem Lernen in gewisser Maßen (...) und sind dabei darauf gekommen mit den Freizeitpädagogen, dass was unsere Kinder da am Standort machen, ist den ganzen Tag erstens Sachunterricht, zweitens ständig Globales Lernen“ (Z. 481-488).

In ihrer ausführlichen Beschreibung über Globales Lernen, welches der schulische Alltag verkörpert, erwähnt sie folgende Themen wortwörtlich:

Herkunft (Z. 60-67), **Unterschiede zwischen Stadt und Land**, (Z. 88) **Kontinent und Planet** (Z. 101), **meine Welt entdecken** (Z. 170), **Produktwege** (Z. 224), **Fairtrade** (Z. 241), **Kleidung** (Z.241), **Feelings** (Z.249), **Demokratieerziehung** (Z. 407), **Konsequenzen meines Handelns** (Z. 440), **Konflikte** (Z. 488), **Solidarität** (Z. 559), **Inklusion** (Z. 568), **Transportmittel** (Z. 597), **Zeitungsartikel** (Z. 640) – kann zu dem Überinhalt ‚aktuelle Medienberichte‘ gezählt werden.

b) Gesamtformung/ Kernaussagen

1. Seinen eigenen Stammbaum aufzustellen, seine eigene Herkunft und die, der Eltern und Großeltern zu erforschen und nachvollziehen zu können, sind Aspekte, die der IL7 bereits am Anfang des Gesprächs als sehr wichtig erscheinen (vgl. Z. 60-86). Im Falle einer Migrantenfamilie, ist es von großer Bedeutung die Gründe der Flucht mit den Kindern herauszufinden, diese gemeinsam zu besprechen und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern zur Sprache zu bringen (vgl. Z. 115-128).
2. Bewusstwerdung örtlicher Distanzen gilt als eine weitere inhaltliche Kernaussage. Dazu gehören Themen wie Transportmittel und Reisen (Z. 170-202) aber auch Produktwege (Z. 223).
3. Deutlich wird im Laufe des Gespräches ein besonderer Inhalt, der immer wieder einmal erwähnt wird: ‚Die Bewusstwerdung, dass das eigene Handeln Konsequenzen hat‘. Dieses wichtige Ziel kann mit etlichen Inhalten in Verbindung gebracht werden oder auch als eigener Inhalt stehen.
4. Als Kernaussage muss auf jeden Fall auch die Tatsache erwähnt werden, dass für die IL7 der schulische Alltag immer Globales Lernen mitdenkt. Es geht ihr besonders darum, beispielsweise eine gegebene Situation aufzugreifen und nicht absichtlich

einen Inhalt zu konstruieren (vgl. Z. 651-653). Wie bereits auf der vorherigen Seite zitiert, betreibt die Schule den ganzen Tag Globales Lernen. Wie das vor sich geht, erläutert sie im folgenden Zitat:

IL7: „Ich nehme einen Inhalt und schau wie ich die Aspekte des Globalen Lernens da hineinbringen kann, wie ich die europäischen Schlüsselkompetenzen da reinbringe, damit sie von diesem Thema möglichst viel mitnehmen, auf allen Bereichen auf allen Ebenen, ja, weil und ich glaub, dass viele Leute einfach vergessen, wie einfach es ist und viele sich unter globales Lernen was vorstellen, wo ich irrsinnig viel Aufwand hab und da muss ich ja das, nein es geht in jeder täglichen Situation das rein zu bringen“ (Z. 626-633).

5. Dieser Punkt zeigt die Verwobenheit der Inhalte, Ziele und Methoden sehr gut. Durch Globales Lernen sollen Kinder darauf vorbereitet werden:
IL7: „wie ich in einer Welt als verantwortungsbewusster Mensch leben und handeln kann und die Konsequenzen meines Handelns immer mitdenke“ (Z. 677-679).
6. Hinsichtlich der Ziele werden Aspekte wie interkulturelle Kompetenz (Z. 398), Selbstkompetenz (Z. 431), einen Weitblick zu vermitteln und hindeuten auf Chancen und Möglichkeiten im Leben (vgl. Z. 510), Meinungen äußern (vgl. Z. 546), Bewusstwerdung meiner eigenen Lebenssituation und Bewusstwerdung des Überflusses in dem die Kinder leben (Z. 647), Verantwortungsbewusstsein gegenüber meines Handelns (vgl. Z. 678).
7. Eine weitere Zielaussage kann als Kernaussage gesehen werden:
IL7: „Ja es ist mir einfach wichtig, dass die in Zukunft die Menschen sind, die die Welt vielleicht irgendwann mal verändern werden“ (Z. 535-536).
8. Methodisch setzt IL7 Globales Lernen auf vielen Ebenen ein: So erzählt sie zum Beispiel, dass sie im künstlerischen Bereich, besonders theaterpädagogisch aktiv sind (vgl. Z. 188-207). Sie erwähnt, die Notwendigkeit von selbstständigem Entdecken, aber auch, dass in bestimmten Fällen eine emotionale Betroffenheit hergestellt wird (vgl. Z. 245-249).
9. Bezüglich der Methode zieht sie die Kleingruppenarbeit der Gruppenarbeit vor, da die Kinder in Kleingruppen mehr zum Reden kommen (vgl. Z. 368-374).
10. Erwähnenswert sind letztlich auch externe Lernorte und die externen Leute, die sie einlädt (vgl. Z. 504-520).

c) Kontrastive Vergleichsphase

- **Eltern werden wenig einbezogen:**

Ganz im Gegenteil zum Interview 2 und den IL2 und IL3, bei dem die Eltern eine sehr wichtige Rolle spielen, versucht IL7 die Eltern wenig einzubinden. In Bezug auf Konfliktlösung teilt sie mit, dass sie die Eltern nicht gerne in die Klasse holt:

IL7: „Und da beziehen wir die Eltern sehr wenig ein, weil ich nicht über diesen Elterndruck arbeiten möchte“ (Z. 499-500).

- **Inklusion:**

Im Vergleich zu den anderen Interviews, war IL7 die einzige die ‚Inklusion‘ erwähnt hat. Sie verweist auf die Literatur von Kersten Reich (2012), und spricht an, dass die Inhalte auf den globalen Rechten von allen basieren sollen (vgl. Z. 568-573). Kersten Reich wird auch im theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt und zitiert (vgl. 3.1.3. [Inhalte im Vergleich](#)).

- **Viele Projekte:**

Es fällt auf, dass im Rahmen des schulischen Alltags überaus viele Projekte laufen: Wortwörtlich erwähnt werden folgende drei: Multicultural Project (Z. 6), Mülltrennungsprojekt (Z. 220), Zeiträuberprojekt (Z. 387).

4.4.7. Analyse Interview 7

Interview 7
Lehrerin: IL8
Datum: 5. März 2015

a) Formale Textanalyse/ Text- und thematische Feldanalyse:

IL8 beschreibt zum Einstieg des Interviews die Wichtigkeit einer **interaktiven Umsetzung** des Globalen Lernens und:

IL8: „Also es soll miteinander sein, von Mensch zu Mensch sozusagen lernen und Praxisaustausch und Erfahrungen (...)“ (Interview 7, Z. 7-8).

Sie beschreibt anknüpfend Inhalte, die sich ihrer Meinung nach an folgende Themen richten: **Nord-Süd Beziehungen, Geschichte, Rassismus, Antirassismus, Zivilgesellschaft, Kommunikation, Wirtschaft, Politik** (vgl. Z. 13-15), sie spricht von den ganzen „**transdisziplinären**“ (Z. 21) Gebieten. Weitere Themen, mit denen sich Globales Lernen beschäftigt, sind für sie **Migration** und **Emigration** (Z. 59). Sie spricht davon, dass auch die Ursachen und die Folgen davon zu thematisieren sind.

Eine Argumentation befindet sich am Ende des Gespräches. IL8 erzählt, dass sie Kinder zum **Reisen** animiert und begründet es folgend:

IL8: „(...) dass sie merken, okay da gibt es andere Welten auch noch als Österreich oder Krems oder Wien, oder, das ist einfach total wichtig“ (Z. 138).

Auffällig in diesem kurzen Interview sind viele Inhalte und Themen, die sie nennt und dem Globalen Lernen zuordnet:

„**Kinderarbeit** Themen, bis **Stoffe**, bis **Ausnutzung, Ausbeutung von Menschen**, bis hin zu **Transportwege, Tiertransport**“ (Z.140-141).

Sie erwähnt als eigenständiges Thema auch noch den **„Footprint“** (vgl. Z. 135).

b) Gesamtformung/ Kernaussagen

1. Bemerkenswert ist das vernetzte Denken, das der IL8 hinsichtlich der Zielformulierung als wichtig erscheint. Sie beschreibt ein Unterrichtsbeispiel, das als Metapher für vernetztes Denken gilt. In diesem Beispiel stehen Kinder in einem Kreis, ein globales Thema wird dabei in den Raum geworfen. Die Kinder müssen interaktiv mit sich selbst ein Mindmap bilden. Jedes Kind ist ein Punkt dieses Mindmaps. Es wird dann ein Wollknäuel durch das entstehende Mindmap von Kind zu Kind gereicht, wenn sie denken, ein Punkt steht mit dem anderen in Verbindung. Das Spiel soll zum Schluss in einem Wollknäuelnetz enden und metaphorisch für das vernetzte Denken und die Verwobenheit aller Aspekte stehen.
2. Wichtig erscheint ihr auch die Bewusstmachung der existierenden Disparitäten auf der Welt. Dadurch soll ein Bewusstsein für die eigene Lebenssituation entstehen (vgl. Z. 110-121).
3. Hinsichtlich der Ziele ist Folgendes bemerkenswert:

IL8: „Was mir dazu gleich einfällt, ist, dass man kann zwar die Welt nicht verändern, aber man kann das Umfeld ein bisschen sensibilisieren“ (Z. 157-159).

c) Kontrastive Vergleichsphase

- **Zum Reisen animieren**

Auffällig und einmalig in den gesamten Interviews ist die Aussage, dass die IL8 durch Globales Lernen die Reiselust in den Kindern wecken möchte. Dieser Input soll es den Kindern ermöglichen über den Tellerrand zu blicken (vgl. Z. 146-150).

4.4.8. Analyse Interview 8

Interview 8

Lehrerin: IL 9

Datum: 11. März 2015

a) Formale Textanalyse/ Text- und thematische Feldanalyse:

Präzise beschreibt IL9 ihr Verständnis von Globalem Lernen:

IL9: „(...) und der Aspekt unter dem ich das sehe, das Globale Lernen ist so als die Antwort auf die Globalisierung“ (Interview 8, Z. 8-10).

Sie beschreibt, alles was mit der Globalisierung zu tun und was damit vernetzt ist als Inhalte von Globalem Lernen:

IL9: „Die Elektronische, oder auch warum mussten sie zum Beispiel flüchten aus ihrem Land, wenn sie geflüchtet wurden, ah sind. Wie das Leiberl, das sie anhaben überhaupt an ihren Körper gekommen ist, oder wie viel jemand davon bekommt, der es genäht hat, also solche Themen“ (Z. 13-16).

Umformuliert sind daraus Themen zu filtern wie, die **technischen Auswirkungen der Globalisierung, Ursachen von Flucht, Handelswege, Produktherstellung, Kinderarbeit** (vgl. Z. 13-16). Sie beschreibt ein weiteres Beispiel aus der Praxis, in dem sie erklärt wie sie **Demokratie** bearbeitet (vgl. Z. 30).

b) Gesamtformung/ Kernaussagen

1. Inhalte sind in Bezug zu setzen mit den Interessen der Kinder. Sie wirft das Thema ‚Kinderarbeit‘ nicht zusammenhangslos in den Raum. Sie knüpft bei der Fußball WM an. Durch den Fußball, der oft von Kindern genäht wird, kann sie das Thema ‚Kinderarbeit‘ aufgreifen. Sie begründet den Zugang ihrer Themenfindungen, indem

sie erklärt, Themen nicht an den Haaren herbei ziehen zu wollen, sondern an der Kinderwirklichkeit anzuknüpfen (Z. 28-29).

2. Inhaltlich gehört für IL9 definitiv Konfliktarbeit dazu. Es ist wichtig für sie,

IL9: „dass für mich auch sehr viel die Friedengeschichten dazugehören, beziehungsweise Konfliktarbeit gehört mit zum Globalen Lernen. Jetzt nicht nur als Informationsaustausch, sondern in Konfliktfähigkeit, die Kinder fit machen und oft gehe ich davon aus, zum Beispiel ein Buch herzunehmen“(Z. 72-77).

3. Globales Lernen wird laut IL9, durch offene Unterrichtsmethoden und durch selbstständiges Lernen umgesetzt:

IL9: „Das heißt der ganze Unterricht muss auch darauf abgestimmt sein, dass die Kinder sich Sachen erarbeiten, dass sie Rechte haben, mitgestalten können, dass sie zusammenarbeiten mit anderen, dass sie im Team arbeiten, dass sie etwas entstehen lassen, dass sie etwas präsentieren oder repräsentieren, dann darauf stolz sein können“ (Z. 55-60).

4. IL9 spricht auch Methoden an, wie: Rollenspiele, Dramapädagogik, Konfliktlösungsgeschichten und Dilemma Geschichten (vgl. Z. 63-65).
5. Zielvorstellungen hat IL9 Wenige, dafür Treffende. Sie möchte den Kindern zeigen, dass man hinter die Sachen schauen soll und möchte sie dazu anregen aktiv zu werden (vgl. Z. 46-48).

c) Kontrastive Vergleichsphase

- **„Jeder bringt was von seinem Land mit“ ist nicht Globales Lernen:**

IL9: „Diese ganze kulturelle Geschichte, das passiert eh ständig in der Klasse und also so einen Tag, wo es darum geht jeder bringt ein Essen aus seiner Heimat mit und erzählt wie das gemacht wird, das würde ich jetzt nicht als Globales Lernen sehen, sondern als soziales ‚happening‘, damit die Kinder sich besser kennenlernen“ (Z. 17-22).

Vergleicht man unter diesen Aspekt die Einstellung mit den Ergebnissen des Interviews 2, mit IL2 und IL3 (vgl. 4.4.2. [Analyse Interview 2](#)) kommen zwei völlig konträre Auffassungen über Globales Lernen zum Vorschein.

- **Die Welt verstehen und nicht verändern:**

Sie hebt besonders hervor, dass Kinder mit der Einbettung des Globalen Lernens in den Unterricht: „(...) ein bisschen mehr die Welt verstehen“ (Z. 39) sollen. Im Vergleich zu anderen Zielformulieren ist die der IL9 Besonders. IL9 geht es hauptsächlich darum, einen Einblick zu gewinnen und Umstände zu verstehen.

4.4.9. Analyse des Expertinneninterviews

Expertinneninterview 1

Interviewte Person: Dr. Heidi Grobbauer

Datum: 9. Dezember 2015

Die folgende Analyse beschränkt sich, aufgrund ihrer besonderen Wichtigkeit auf die zwei Punkte:

- a) Grundformung/ Kernaussagen
- b) kontrastive Vergleichsphase

Die formale Textanalyse wird ausgelassen. Anstelle wird der Fokus auf eine sehr präzise Analyse, bezüglich Kernaussagen und Vergleiche zu den Lehrerinneninterviews gelegt.

- a) Grundformung/ Kernaussagen

1. Als Inhalte des Globalen Lernens gelten jene, die als „Schlüsselfragen unserer Zeit“ (Expertinneninterview, Z. 4) verstanden werden können.

IE: „die ganz großen globalen Entwicklungen, ökologischen Gefährdungen, ökonomisch, die Themen wie Klimawandel, alles was so in diesen Bereich gehört, aber es ist sozusagen letztlich eine kritische Auseinandersetzungen mit unserem Wirtschaftsmodell“ (Expertinneninterview, Z. 14-17).

2. Ein weiterer wichtiger Inhaltspunkt stellen für sie Themen aus der politischen Bildung dar. Dazu gehört für sie die Auseinandersetzung mit „Menschenrechten, die Frage von Demokratisierung, insgesamt die Hinterfragung von Machtverhältnissen“ (Z. 20-22). Sie wirft den Bezug zur politischen Bildung etwas später im Gespräch erneuert auf, indem sie ihre Meinung kundtut und verdeutlicht:

IE: „Und ich verstehe globales Lernen sehr stark als Politische Bildung. [...] Sie müssen die Chance haben, selber Meinungen zu entwickeln, das ist die Aufgabe von Politischer Bildung. Meinungen entwickeln, Urteilskompetenz entwickeln, die eigene Meinungen zur Diskussion zu stellen zu reflektieren, gegebenenfalls zu verändern“ (Z. 206-214).

In Bezug auf die eigene Meinung spricht sie auch die Thematisierung von unterschiedlichen Wertvorstellungen an (vgl. Z. 201-202).

3. IE ist, wie auch manche ILL, der Meinung, dass Inhalte an der Lebenswelt der Kinder anknüpfen sollen. Das impliziert unter anderem auch den Inhaltspunkt ‚aktuelle

Medienberichte' (vgl. Z. 51-61). Laut IE ist es ist auch die Aufgabe der Lehrperson Fragen der Kinder aufzugreifen. Das Interesse der Kinder konzentriert sich häufig auf die Themen, die sie aus den Medien aufschnappen; darunter fallen Inhalte wie „Krieg und Klimawandel“ (Z. 56-57).

4. Ein weiteres Inhaltsthema können laut IE „Produkte aus dem Alltag“ darstellen (Z. 77). Eine genaue Bearbeitung impliziert auch eine Thematisierung von „Produktionsbedingungen“, „Handelsbedingungen“ und „Arbeitsbedingungen“ (vgl. Z. 78-79).
5. Hinsichtlich der Ziele werden nicht viele Aussagen getätigt, eine jedoch kann als Kernaussage gesehen werden: „Es geht in erster Linie darum, die Welt in ihrer Vielfalt wahr zu nehmen und einfach den Blick aufzumachen über nationale Grenzen hinaus“ (Z. 38-40).

Hinsichtlich der Umsetzung in den schulpraktischen Alltag erwähnt IE etliche Punkte. Als Kernaussage der Methoden werden Folgende gewählt:

6. ‚Urteile und Meinung bilden‘, ‚seine eigene Perspektive hinterfragen‘, ‚seinen eigenen Standort als einen von vielen wahrnehmen‘ und ‚Reflexion allgemein‘ sind Inhalte aber auch methodische Zugänge, die die IE hervorhebt (vgl. Z. 9-12, Z. 82-88, Z. 197-199, Z. 211-214, Z. 248).
7. Laut IE sollen Umsetzungsmethoden keinesfalls auf „ganz emotionale Zugänge setzen“ (Z. 183). IE spricht sich gegen das emotionale Betroffen machen aus und ist dafür, dass Globales Lernen bereits in Volksschulen „sachlich“ (Z. 189) umgesetzt werden kann.

b) kontrastive Vergleichsphase

- **‚Didaktische Analyse‘ und Vorbereitung:**

Die Expertin des Globalen Lernens erwähnt eine Vielzahl an Inhalten und Umsetzungsmöglichkeiten. Besonders auffällig ist ihr gewissenhafter und sensibler Zugang zu den Inhalten. Sie verdeutlicht die Wichtigkeit der Vorbereitung des Globalen Lernens an einigen Stellen. Sie spricht nicht nur die Umsetzung an, sondern auch die Vorbereitungen, die im Vorfeld getroffen werden müssen. Dieser Zugang erinnert an die bereits in dieser Arbeit thematisierte ‚Didaktischen Analyse‘ von Klafki (vgl. 2.2.2. Vorbereitung des Schulunterrichts und didaktische Analyse). Die Thematik der Vorbereitungen, die im Vorfeld getätigt werden sollen, kommt im Vergleich der Lehrerinneninterviews niemals zur Sprache.

- **Materialien sind keine Rezepte**

Genauso wie die meisten ILL, spricht die IE ‚Baobab‘ und die Materialien von ‚Baobab‘ an (vgl. Z. 64-95). Jedoch vertritt die IE die Meinung, dass diese Materialien nicht für alle Kindergruppen geeignet sind. Es bedarf bei der Auswahl der Materialien, genauso wie bei der Auswahl der Themen, Fingerspitzengefühl. Globales Lernen muss mit seinen vielseitigen Facetten, laut IE, auf die jeweiligen Kinder abgestimmt werden (vgl. Z. 231-250).

4.5. Ergebnisse

Im Fokus dieser Arbeit steht die Frage, wie Globales Lernen in den Schulalltag eingebettet wird. Jede interviewte Lehrerin erzählt über ihre Erfahrung im Unterricht mit Globalem Lernen und verdeutlicht ihr Verständnis von Inhalten, Zielen und Methoden. Daher gelten die jeweils einzeln analysierten teil-narrativen Interviews im Punkt 4.4. Datenanalyse als Teil-Ergebnisse.

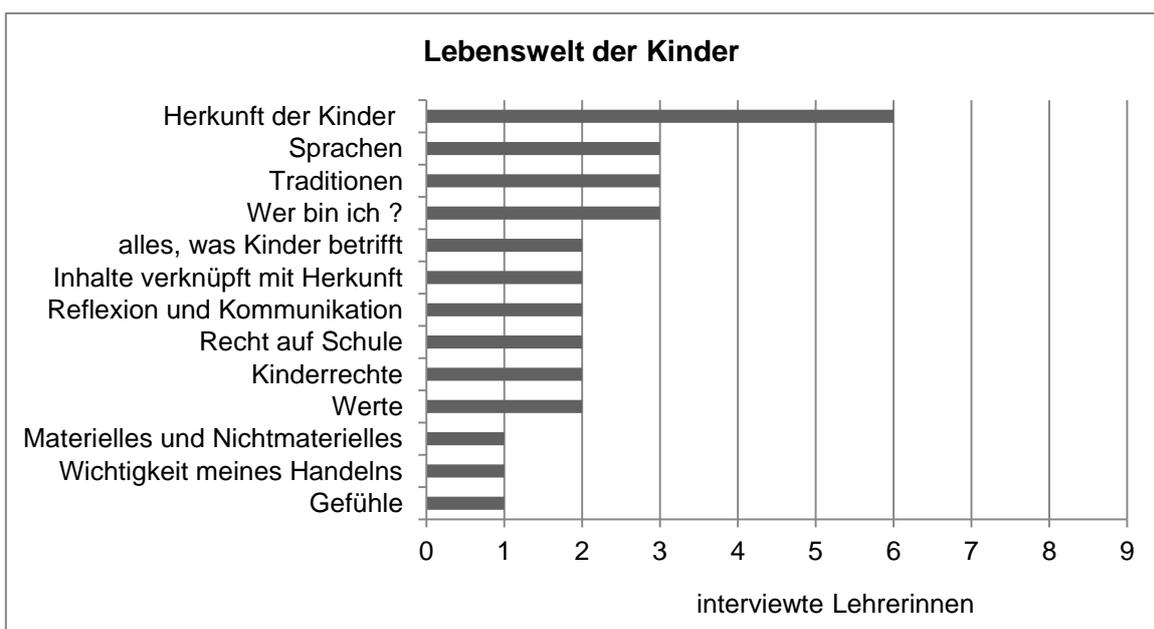
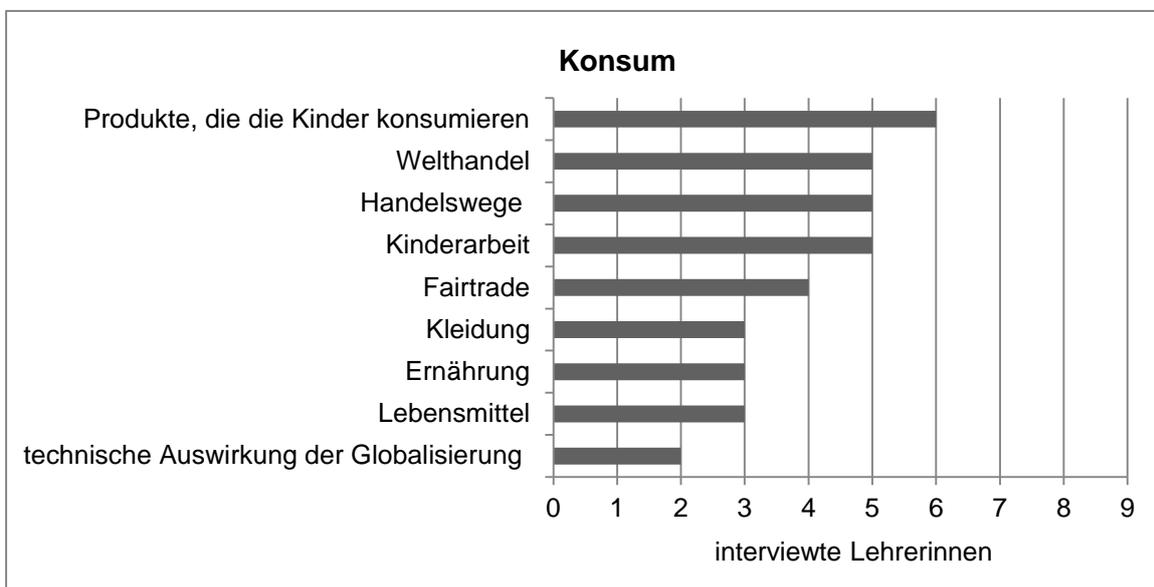
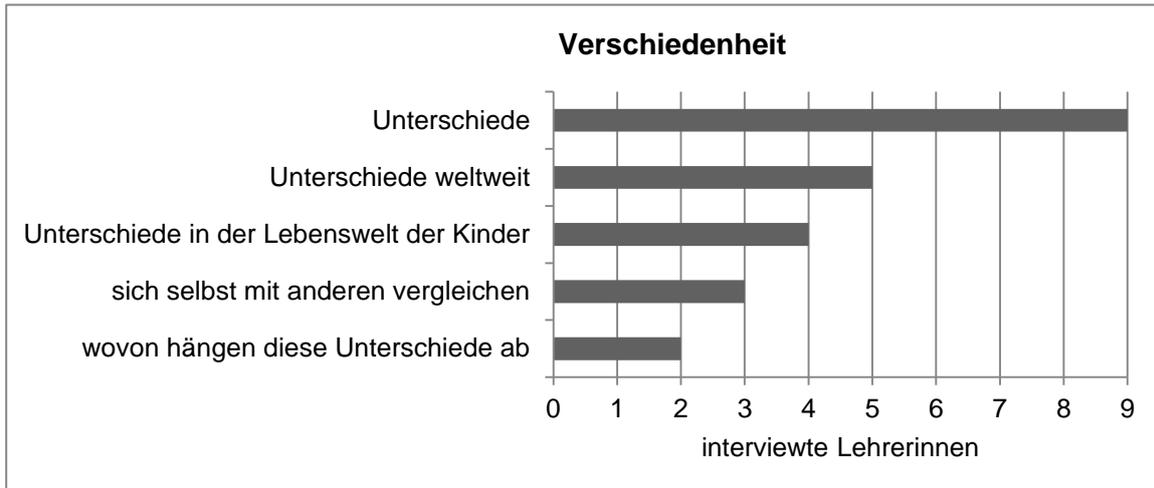
In diesem Unterpunkt ‚Ergebnisse‘ wird das gewonnene Datenmaterial, also alle genannten Inhalte, Ziele und Methoden addiert und darauffolgend anhand von Balkendiagrammen veranschaulicht. Um die Struktur beizubehalten, werden erst die erwähnten Inhalte dargestellt, darauf folgen die unterschiedlichen Zielformulierungen und die Unterrichtsmethoden.

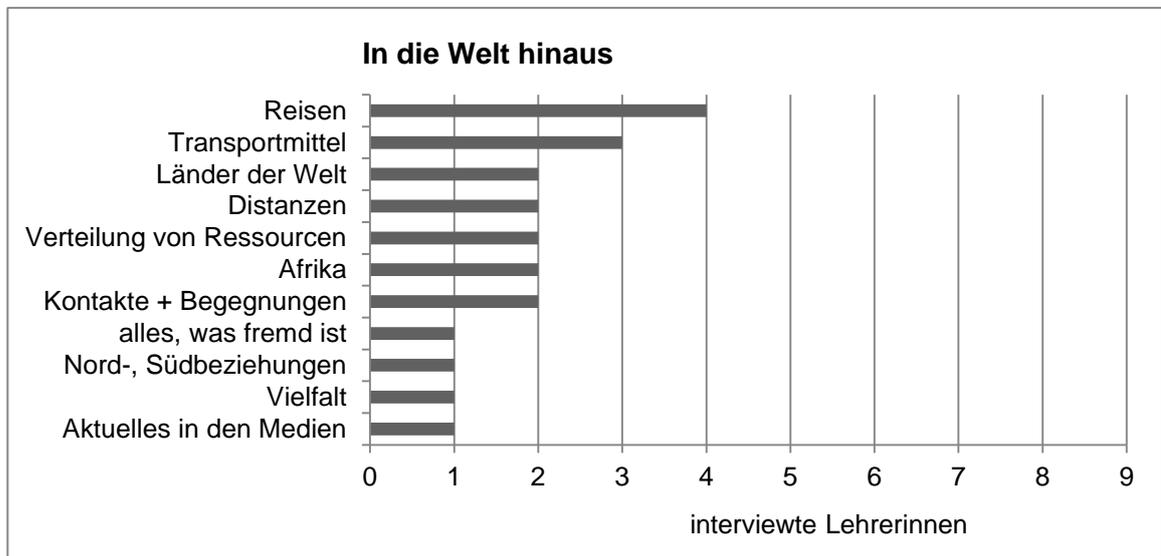
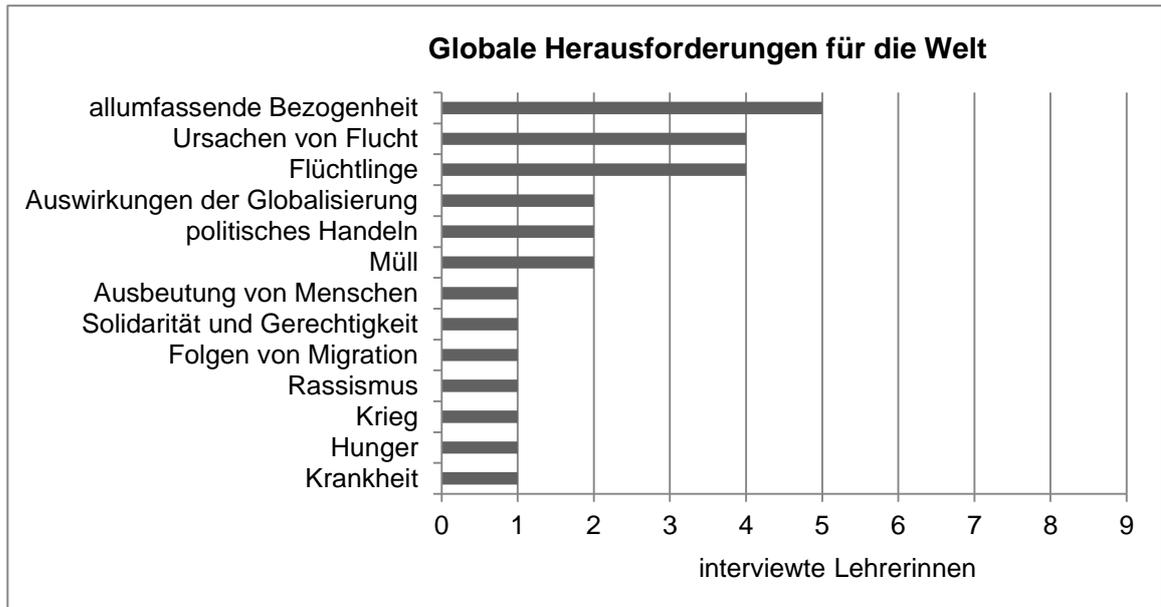
4.5.1. Ergebnisse der Inhalte

Durch die diversen Angaben von Inhalten des Globalen Lernens, bilden sich fünf selbst definierte Kategorien, in die sich alle genannten Inhalte und Themen einteilen lassen. Diese sind:

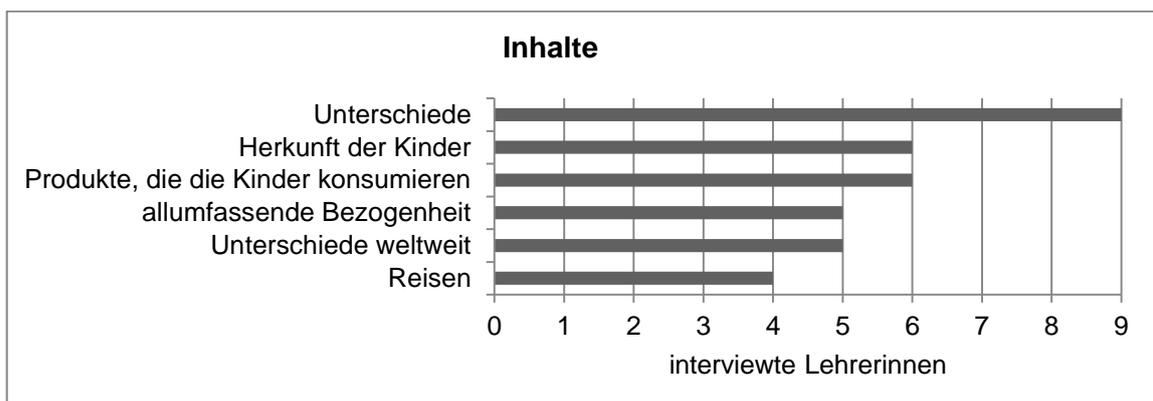
- Verschiedenheit
- Konsum
- Lebenswelt der Kinder
- Globale Herausforderungen für die Welt
- In die Welt hinaus

Bevor die Ergebnisse dargestellt werden, ist auf eine Auffälligkeit hinsichtlich der am meisten erwähnten Inhalte hinzuweisen. Wie aus dem unten sichtbaren Balkendiagramm ersichtlich wird, haben alle neun Lehrerinnen ‚Unterschiede‘ als Themen- und Inhaltsschwerpunkt in ihren Interviews erwähnt. Allerdings geht aus den genaueren Beschreibungen hervor, dass die Lehrerinnen zwischen den Inhalten, wie Unterschiede und Ungleichheit, nicht differenzieren. So nennen einige ‚Unterschiede‘ als Inhaltspunkt, thematisieren jedoch darauffolgend ‚Ungleichheit‘ wie beispielsweise ‚soziale Gerechtigkeit‘. Da die Lehrerinnen darin nicht differenzieren werden die Ergebnisse demnach als ‚Unterschiede‘ ausgewertet. Wichtig ist an dieser Stelle auf diese Feinheit aufmerksam zu machen und sich bewusst zu werden, dass ‚Unterschiede‘ als wertfrei gelten, und in ‚Ungleichheit‘ eine Bewertung steckt.



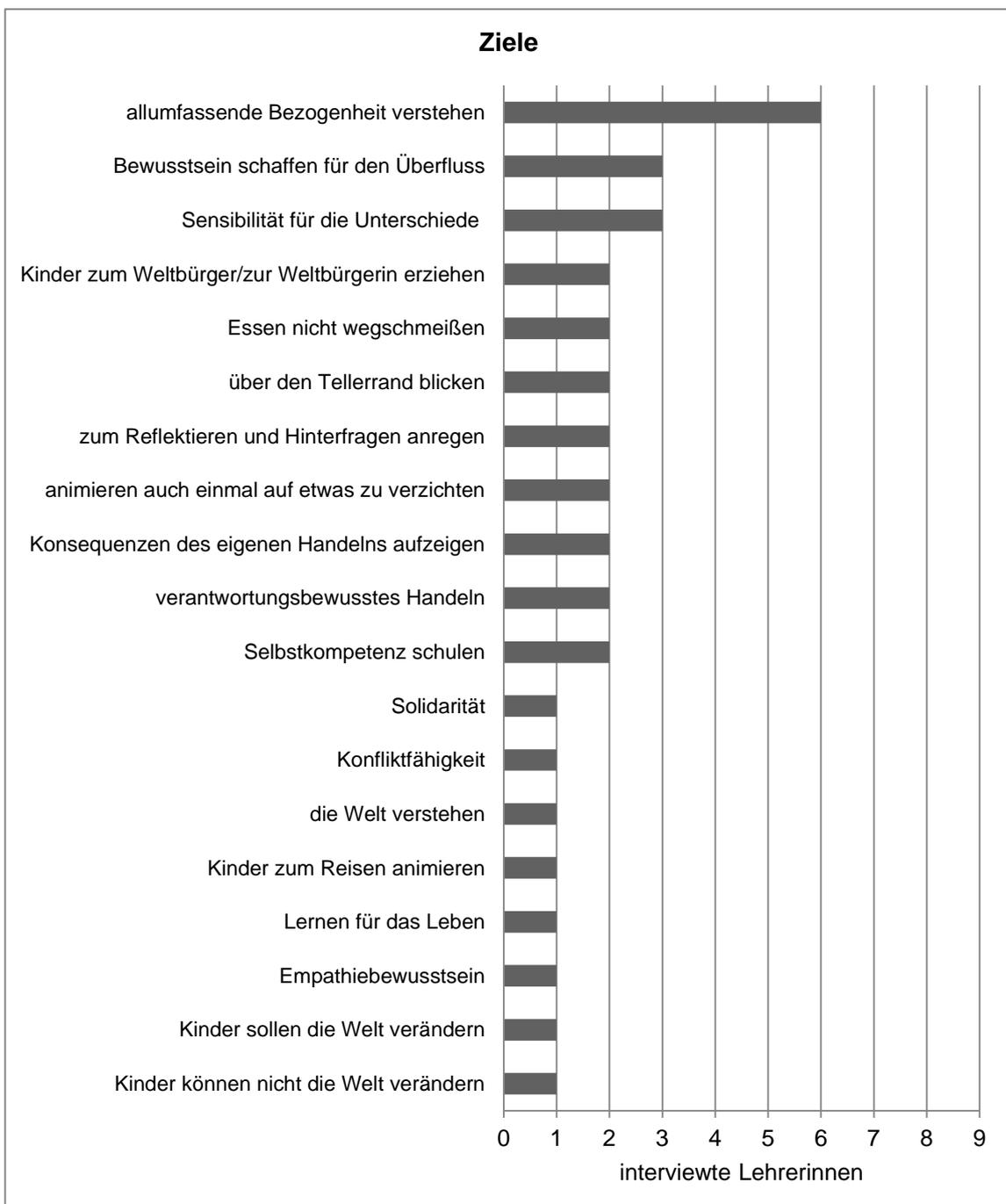


Obwohl die am häufigsten genannten Inhalte durch die unterschiedlichen Balkendiagramme zum Ausdruck kommen, werden sie im unten angeführten Diagramm noch einmal ohne Berücksichtigung der einzelnen Inhaltskategorien dargestellt.



4.5.2. Ergebnisse der Ziele

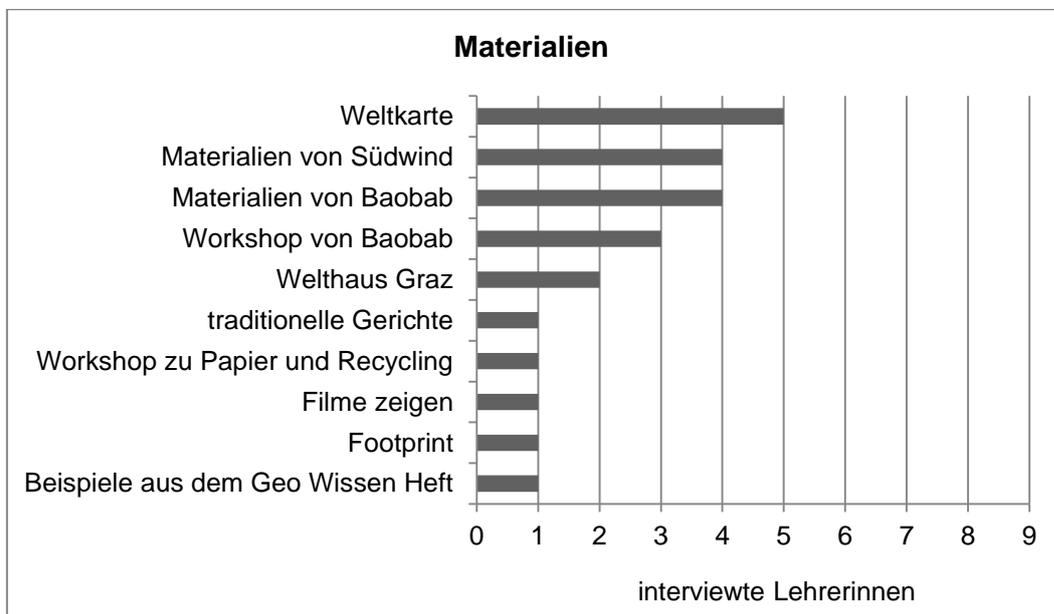
Die Ergebnisse der erwähnten Ziele werden im folgenden Diagramm dargestellt. Es erwähnen sechs von neun Lehrerinnen innerhalb des teil-narrativen Interviews, dass sie mit der Einbettung globaler Aspekte in den Unterricht ein Verständnis der allumfassende Bezogenheit erreichen möchten. Daher sprechen die Lehrerinnen in den Zielformulierungen am häufigsten das Verstehen der weltweiten Verflechtungen an. Ansonsten überschneiden sich wenig gleiche Zielvorstellungen.



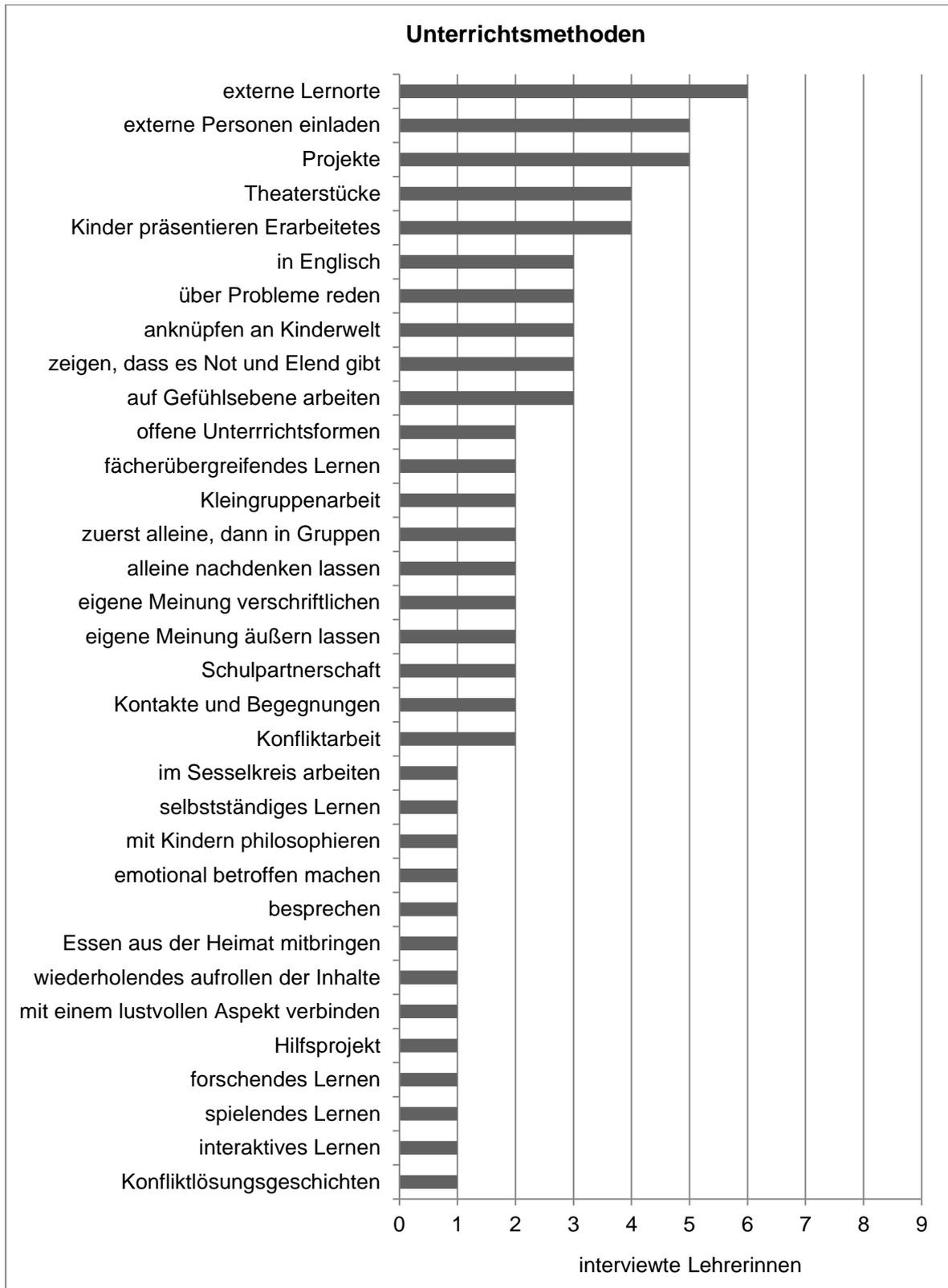
4.5.3. Ergebnisse der Methoden

Das Ziel der Interviews ist es herauszufinden, wie die Einbettung des Globalen Lernens in Volksschulen in den jeweiligen Klassen stattfindet. Erzählen die befragten Interviewpartnerinnen nicht selbstständig, wie und mit welchen Unterrichtsmethoden, Materialien und Ideen sie Globales Lernen verbinden, wird nachgefragt. Um Struktur in diese Fülle der verschiedenen Umsetzungsmethoden zu bringen werden zwei Kategorien eingeführt:

- Materialien
- Unterrichtsmethoden



Die Weltkarte ist ein Unterrichtsmaterial, das für fünf von neun Lehrerinnen definitiv zum Globalen Lernen dazugehört. Bei den Interviewpartnerinnen in Wien (sieben von neun) scheint es, als gelten Baobab und Südwind als wichtige Institutionen bezüglich der Materialsuche im Globalen Lernen. Beide Interviewpartnerinnen aus Graz erwähnen selbstständig das Welthaus Graz. Somit gilt dieses als wichtige Anlaufstelle für Globales Lernen in der Steiermark.



Zusammengefasst verstehen alle neun interviewten Lehrerinnen Globales Lernen als ein Aufzeigen von Disparitäten. Das Wort ‚Unterschiede‘ wird in jedem Interview genannt, fünf von neun Lehrerinnen sprechen die Unterschiede weltweit betrachtet an, drei von neun Lehrerinnen weisen aber auch darauf hin, auf die Unterschiede in seiner eigenen Umgebung zu achten.

Die Zielformulierungen überschneiden sich unter anderem, vermutlich auch aufgrund der unterschiedlichen Wortschätze, nur selten. Sechs von neun Lehrerinnen weisen darauf hin, dass sie den Kindern mit Globalem Lernen die ‚allumfassende Bezogenheit‘ bewusst machen möchten. Kinder sollen verstehen, dass sehr vieles auf der Welt miteinander verwoben ist, und beinahe nichts alleine bestehen kann.

Externe Lernorte werden am häufigsten bezüglich der Unterrichtsmethoden erwähnt. Darunter fallen Lokalitäten wie: der Weltladen, die Umgebung der Schule, Wald, Museen, Wiener Tierschutzverein. Nicht selten werden externe Personen in die Klasse geholt und in den Unterricht involviert. Als externe Personen gelten für die interviewten Lehrerinnen Eltern und Familie von den Schülern/Schülerinnen, Freunde und Bekannte der Lehrpersonen selbst oder Beauftragte von Baobab oder Südwind.

Auffallend oft, nämlich fünf von neun Lehrerinnen, verbinden Globales Lernen mit Projektarbeit. Eine der Lehrerinnen (IL5) erwähnt ein Afrika Projekt, welches sich sogar über ein gesamtes Schuljahr zieht.

Hinsichtlich der Methoden ist die Weltkarte ein Unterrichtsmaterial, die fünf von neun Lehrerinnen erwähnen. Auch Baobab und Südwind gelten als wichtige Anlaufstellen. Auf die Frage, wie sie Globales Lernen umsetzen und in den Schulalltag einbetten, sind sechs von neun Lehrerinnen der Meinung, dass man auch ‚in die Welt hinaus‘ gehen muss um den Kindern die globalen Aspekte dieser Welt zu veranschaulichen.

4.5.4. Ergebnis des Expertinneninterviews

Inhalte	Ziele	Methoden	Vorbereitungen, die im Vorfeld getätigt werden müssen
nicht an Defiziten anknüpfen - den Hang zum Dramatischen ausblenden			
Schlüsselfragen unserer Zeit	die Welt in ihrer Vielfalt wahrnehmen		aufpassen, dass gewählte Inhalte nicht zu schwierig und zu komplex für Kinder sind
die großen globalen Entwicklungen	Urteilskompetenz entwickeln		
politische Bildung	eigene Meinungen reflektieren		
Bedeutung von Gerechtigkeit	den eigenen Standpunkt als einen von vielen wahrnehmen	mit Kindern philosophieren	Projekte müssen gut vorbereitet sein, beispielsweise durch 'Fortbildungsveranstaltung' im Vorfeld
Themen, die Kinder einbringen		Baobab	Überlegen: Was möchte ich genau in dieser Klasse mit diesen Kindern erreichen?
aktuelle Medienberichte		Bereits existierende Materialien sollen Anregung sein	
an der Lebenswelt der Kinder anknüpfen			
Produkte aus dem Alltag			
Produktionsbedingungen			Ziel soll nicht 'nachhaltige Entwicklung' sein, aufgrund dieser Einstellung könnte es den Stempel eines 'sehr starken westlichen' Konzeptes bekommen
Handelsbedingungen			
Arbeitsbedingungen			
Wertevorstellungen			

Tabelle 3: Ergebnisse des Expertinneninterviews

Aufgrund der besonderen Auffälligkeit hinsichtlich der Überlegungen, die im Vorfeld getätigt werden müssen, beinhaltet die Auswertung des Expertinneninterviews eine vierte Kategorie. Dieser Punkt ist deshalb so wichtig, weil er sich mit der Literatur von Klafki und seiner ‚Didaktischen Analyse‘ verknüpfen lässt und dieser bereits im Punkt ‚2.2.2. Vorbereitung des Schulunterrichts und die Didaktische Analyse‘ thematisiert wird. Grenzen zwischen den verschiedenen Kategorien werden absichtlich keine gezogen, da diese verschwimmen. Häufig kann eine Aussage nicht einer bestimmten Kategorie zugeteilt werden.

5 Diskussion

Die Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit ist die Ermittlung des ‚Status Quo‘ hinsichtlich der Einbettung des Globalen Lernens in den schulischen Volksschulalltag.

Der Titel der Arbeit: „Wenn in Volksschulen Globales Lernen gelehrt wird...“ weist auf eine Untersuchung hin, die die Erzählungen von Lehrpersonen über ihre Erfahrung mit Globalem Lernen durchleuchtet.

In den ersten drei Kapiteln wird ausgewählte Literatur über Globales Lernen multiperspektivisch untersucht, im vierten Kapitel wird empirisch gearbeitet. Die gesamte Arbeit hindurch wird mit dem Begriff ‚Globales Lernen‘ wertneutral gearbeitet. Es gilt für die Diskussion ‚Globales Lernen‘ und die Ergebnisse dieser Arbeit aus einer etwas kritischeren Perspektive zu analysieren.

Die Diskussion ist der Beantwortung der Forschungsfrage gewidmet, die sich auf die Erörterung konzentriert, was Lehrerinnen in Volksschulen machen, wenn sie Globales Lernen lehren. Die Diskussion gliedert sich in kurze Resümees der einzelnen Kapitel (1). Darauf folgt ein Teil, in dem Vergleiche zwischen den Erkenntnissen der Literatur und den Ergebnissen der qualitativen Datenerhebung angestellt werden (2). Abschließend wird aus dem gesamten Diskurs ein persönliches Fazit gezogen (3).

(1) Resümee der einzelnen Kapitel

1. Kapitel

Das erste Kapitel ‚Hintergründe und Einführung‘ dient der Annäherung an die Begriffe ‚Globalisierung‘ und ‚Globales Lernen‘. Grundlegendes und Basisinformation werden konstatiert. Über die Anfänge der Globalisierung und die Aufklärung darüber scheiden sich die Geister. Aus allen Erkenntnissen, die durch die herangezogene Literatur gewonnen werden können, ergibt sich eine eigene Meinung darüber, die wie folgt lautet:

Fest steht, dass das Bildungskonzept ‚Globales Lernen‘ unter dem Namen seit 1991 seine Ausführung findet (vgl. Halbartschlager, 2006, S. 9). Die Absicht Heranwachsenden bewusst zu machen, dass sie selbst innerhalb eines tagtäglichen, globalen Miteinanders die Protagonisten sind, besteht nicht erst seit ein paar Jahrzehnten. Wie in ‚Robinson der Jüngere‘ von Campe 1779 zu lesen ist, hat es sich ein Familienvater bereits vor mehr als 200 Jahren zur Aufgabe gemacht, seine Kinder und die Nachbarskinder all die bereits bestehenden globalen Zusammenhänge zu lehren (vgl. Prolog, S. 6).

Ein weiterer wichtiger Punkt aus dem ersten Kapitel ist der Slogan ‚Global denken – lokal handeln‘. Ursprünglich stammt er vermutlich aus der Agenda 21. Dieser Slogan entwickelt

sich über die Jahre als ein wichtiges Statement bezüglich der didaktischen Umsetzung des Globalen Lernens. Es geht um eine Bewusstwerdung der globalen Vernetzungen in seiner eigenen Umgebung und das Ferne im Nahen zu erkennen.

Abschließend weist das erste Kapitel auf ein Theorie - Praxis Gefälle hin. Es wird deutlich, dass sich das Theorie - Praxis Verhältnis des Globalen Lernens nicht die Waage hält.

2. Kapitel

Das zweite Kapitel ‚Ein bildungstheoretischer Zugang zum Lehren‘ widmet sich zu einem großen Teil der Literatur von Klafki (1996) ‚Neue Studien zur Bildungstheorie. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik‘.

Auch wenn er nicht in direkten Bezug zum Globalen Lernen zu bringen ist, gilt sein Bildungskonzept im Rahmen dieser Arbeit als nennenswert. Bildung hat für Klafki zum Ziel, den Lernenden selbstbestimmungsfähig, mitbestimmungsfähig und solidaritätsfähig zu machen. Aufgrund dieses Vorhabens entwickelt Klafki ein Konzept, das den Lehrenden dazu verhelfen soll, sich der Bildungsinhalte und Bildungsgehalte bewusst zu werden. Mithilfe der ‚Didaktischen Analyse‘ soll es gelingen einen Unterricht zu konzipieren, dessen Lehrinhalte von innen nach außen gerichtet sind. Diese Aussage wird mit dem folgenden Zitat erklärt. Bildung bezieht sich „auf den in der Person ablaufenden Prozess des Sichherausbildens eines Selbst- und Wertbewusstseins, das auf die Außenwelt gerichtet ist und zeitlich überdauernd das Handeln der Person in unterschiedlichen Lebensbereichen beeinflusst. Bildung ist somit von innen nach außen gerichtet“ (Seel & Hanke, 2014, S. 19).

Laut Klafki sollen durch Allgemeinbildung Fähigkeiten entstehen, die dem Lernenden die Möglichkeit verschaffen, sich kritisch gegenüber der Gesellschaft zu verhalten.

Gegenwärtige Zustände sollen nicht als gegeben hingenommen werden. Ziel ist es, bewusst und reflektiert zu leben und zu agieren. Bildung hat laut Klafki daher nicht die Aufgabe, Inhalte zu vermitteln, die zu einem reinen Anpassen an die Gesellschaft führen. In diesem Vorgang würden Inhalte von außen nach innen gedacht werden.

Vielmehr soll Bildung ermöglichen, mit den gesellschaftlichen Erwartungen und den gegenwärtigen Zuständen reflektiert umzugehen. Die epochaltypischen Schlüsselprobleme von Klafki sind, wie in der Arbeit genauer thematisiert, solche Bildungsinhalte, durch die diese Ziele erreicht werden können.

In Anbetracht der Erkenntnisse aus dem Theoriekapitel kann festgestellt werden, dass Klafkis Verständnis von Bildung als Basis und Ausgangspunkt des Bildungskonzeptes ‚Globales Lernen‘ stehen kann.

3. Kapitel

Aus dem dritten Kapitel ‚Inhalte, Methoden, Ziele – wie Globales Lernen gelehrt wird‘ können weitere Erkenntnisse gewonnen werden: Für das Bildungskonzept ‚Globales Lernen‘ werden keine eigens kreierten Inhalte herangezogen, wie auch kein dogmatisch feststehendes Themenrepertoire existiert. Aus dem Handbuch der ‚Global Education Week Network‘ (2008) resultieren Bildungsziele des Globalen Lernens, die wiederum an Klafki erinnern: ‚Solidaritätsfähigkeit‘, ‚soziale Verantwortung‘, ‚Selbstsicherheit‘ etc. (vgl. Global Education Week Network, 2008; Klafki, 1998).

Die Auseinandersetzung mit der Literatur deutet auf die Feststellung einer Inhaltsarmut und eines Zielreichtums hin. Es kann Adick (2002) beigeprlichtet werden, wenn sie die bestehende Inhaltsarmut im Sektor des Globalen Lernens anspricht und auf den Zielreichtum hinweist. Sie bezeichnet Globales Lernen als

„goal-rich and content-poor“ (S. 411).

Globales Lernen ist laut ihrer Ansicht ein Bildungskonzept, das aus unzähligen Zielen besteht, es jedoch an strukturierten Inhaltsvorgaben in der Literatur mangelt. Sie ist der Meinung, Autoren/Autorinnen beschäftigen sich viel mehr mit einer Rechtfertigung, warum Globales Lernen wichtig zu sein scheint, als mit Inhalten.

4. Kapitel

Die Forschungsfrage: ‚Was machen Lehrpersonen, wenn sie in Volksschulen Globales Lernen lehren?‘ richtet sich zugleich auch als Interviewfrage im vierten Kapitel ‚Empirisch-qualitative Untersuchung‘ an die Lehrerinneninterviews. Aus acht Lehrerinneninterviews, neun Interviewpartnerinnen und einem Expertinneninterview resultieren viele Einblicke in die tatsächliche Umsetzung des Globalen Lernens in österreichischen Volksschulen. Die Lehrerinneninterviews werden in Volksschulen in Graz und in Wien geführt. Als Expertin wird Dr. Heidi Grobbauer befragt. Die Interviewart ist in allen neun Interviews die ‚Teil-Narrative‘. Prinzipiell sollen die Lehrerinnen über ihre Erfahrung der Einbettung des Globalen Lernens erzählen. Resultieren aus einer ersten offenen Frage nicht ausführlich genug Inhalte, Ziele und Unterrichtsmethoden, wird nachgefragt.

Um Struktur in die Fülle des qualitativen Datenmaterials zu bringen, werden die Ergebnisse aus den Interviews in Inhalte, Ziele und Methoden klassifiziert.

Essenziell erscheint es beinahe allen befragten Lehrerinnen, sich der globalen Zusammenhänge und der weltweiten Disparitäten bewusst zu werden. Für alle interviewten Lehrerinnen zählen ‚Unterschiede‘ zu den Inhalten. Lehrerinnen machen innerhalb des Globalen Lernens sowohl auf die Unterschiede in der Lebenswelt der Kinder aufmerksam, als auch auf die globalen Disparitäten.

Zwei Drittel der interviewten Lehrerinnen machen die Herkunft der Kinder zum Inhalt. Unter die häufig genannten Inhalte fallen außerdem ‚Produkte, die sie konsumieren‘ und ‚allumfassende Bezogenheit‘. Es gilt den Schülern/Schülerinnen verständlich zu machen, dass alles miteinander verflochten ist und nichts alleine bestehen kann. Generell sollen viele Inhalte, die von den interviewten Lehrerinnen erwähnt werden, ein bewusstes Leben und Handeln hervorrufen.

Weitere Zielvorstellungen reichen von ‚Vielfalt wahrnehmen‘ bis ‚Kinder sollen Welt retten‘.

Bei den Methoden stehen die externen Lernorte und das Einladen von externen Personen ganz hoch im Kurs. Zwei Drittel der Befragten setzen bei der Umsetzung auf Lernorte außerhalb des Schulgebäudes.

Eine Zusammenschau der Ergebnisse lässt bereits erahnen, dass sich die Einbettung des Globalen Lernens von Lehrerin zu Lehrerin unterscheidet.

(2) Vergleiche zwischen den Erkenntnissen der Literatur und den teil-narrativen Interviews

Die befragten Lehrerinnen stellen vielseitige Unterrichtsideen vor, wobei die unterschiedlichsten Merkmale von Unterrichtsangeboten zum Vorschein kommen.

Im Folgenden sollen einige Vergleiche zwischen den Erkenntnissen der Literatur und den Ergebnissen der qualitativen Datenerhebung angestellt werden:

Der wichtigste Aspekt, der in der Literatur eine wesentliche Rolle spielt, ist der der Inhaltsarmut und der des Zielreichtums. Prinzipiell kann festgestellt werden, dass durch die befragten Lehrerinnen vielfältige Inhalte und Ziele zum Vorschein kommen, wie in den Zeilen davor bereits zu lesen ist. Die erwähnten Inhalte in den Interviews unterscheiden sich in einzelnen Fällen von den thematisierten Inhalten im theoretischen Teil der Arbeit.

- Aus der Literatur wird ersichtlich, dass es besonders wichtig ist, bei Volksschulkindern Zusammenhänge auf kindgerechte Art herzustellen. Inhaltlich soll darauf verwiesen werden, dass das Ferne in Verbindung mit dem Nahen steht. Die sogenannten ‚link-lessons‘ nach Anderson (1982) gelten daher im Primarschulbereich als überaus wichtig. Das persönliche beteiligte Sein im Kreislauf globaler Abläufe spielt in der Literatur der Theorie eine sehr wichtige Rolle. Für vier von neun Lehrerinnen ist dieser Ansatz inhaltlich gesehen von Bedeutung. Drei von neun Lehrpersonen erwähnen ‚das Anknüpfen an die Kinderwelt‘, indem sie diesen Punkt als eine Unterrichtsmethode beschreiben.

- Inhalte wie ‚Kinder- und Menschenrechte‘, ‚Gleichberechtigung der Geschlechter‘ und ‚Solidarität in Gesellschaften‘ gelten für den Volksschulbereich als angemessen (Grobbaauer & Thaler, 2007). Diese Inhalte werden in den Interviews jedoch nur sehr vereinzelt bis gar nicht genannt.
- Eine weitere Erkenntnis aus der Literatur ist folgende: Es besteht die Notwendigkeit uns selbst in den Mittelpunkt des Globalen Lernens zu stellen - mit unseren Vorurteilen und Einstellungen (Hartmeyer, 2004). Dieser wichtige Aspekt wird von keiner einzigen Lehrerin zur Sprache gebracht.
- Die Schwerpunkte der Wissensvermittlung im Globalen Lernen liegen laut Global Education Week Network (2008) bei „sozialer Gerechtigkeit“ und „nachhaltiger Entwicklung“ (S. 24). Soziale Gerechtigkeit wird als Inhaltspunkt lediglich von einer Lehrerin erwähnt - ‚Nachhaltige Entwicklung‘ wortwörtlich von keiner.
- Ein überaus starker Kontrast zwischen Theorie und Praxis wird bei dem Inhaltspunkt ‚Herkunft der Kinder‘ deutlich. So sind sechs von neun Lehrerinnen der Meinung, die Herkunftsländer innerhalb Globalen Lernens thematisieren zu müssen. Es ist prinzipiell nicht verwerflich, die Herkunft der Kinder zu thematisieren. Bei dem Zugang, ein typisches Frühstück zu veranstalten oder Referate über ‚ihr Land‘ zu halten, fehlt meines Erachtens jedoch die Sinnhaftigkeit. In der behandelten Literatur wird die ‚Herkunft der Kinder‘ als Inhaltspunkt an keiner Stelle erwähnt. Auch im Expertinneninterview mit Grobbaauer wird eindeutig ersichtlich, dass die Herkunft keine große Rolle für Globales Lernen spielen soll: Sie ist völlig dagegen, Kinder als Vertreter von Kulturen anzusehen (vgl. Expertinneninterview, Z. 272).
- ‚Reflexion‘ und ‚selbstreflexives Denken‘ spielen für das Globale Lernen in der Literatur eine sehr wichtige Rolle (vgl. Bourn, 2014; Brodicky, 2012; Global Education Week Network, 2008; Tragler; 2008). Aus den teil-narrativen Interviews geht hervor, dass lediglich zwei von neun Lehrerinnen ‚Reflektieren‘ als Inhalt und zwei interviewte Lehrerinnen ‚selbstreflexives Denken‘ hinsichtlich der Ziele erwähnen.
- „Global awareness“ (BMBF, Stadtschulrat für Wien) ist ein Ziel, das laut BMBF durch Globales Lernen erreicht werden soll. Sich der bestehenden Vielfalt und der weltweiten Verkoppelungen bewusst zu werden umschreibt auch Brodicky (2012) als Ziel und Inhalt des Globalen Lernens. Zwei Drittel der Befragten sind sich einig über das Ziel, Bewusstsein der ‚allumfassenden Bezogenheit‘ zu schaffen. 18 weitere

Zielvorstellungen von neun befragten Lehrerinnen weisen auf einen definitiven Reichtum an Bildungszielen hin.

Diese Erkenntnis bekräftigt die Feststellung des Zielreichtums, den Adick (2002) zum Thema macht. Alle neun Lehrerinnen beschreiben einerseits ‚Unterschiede thematisieren‘ als inhaltlichen Schwerpunkt, dennoch sind sie sich bei weiteren Inhalten nur selten einig. Es scheint, als verstehe jede Lehrerin Globales Lernen anders. Eine Beliebigkeit seitens der Inhalte wird sichtbar.

Das Wort der ‚Inhaltsarmut‘ (vgl. Adick, 2002) könnte aufgrund der Erkenntnisse der empirischen Untersuchung durch ‚Inhaltsunklarheit‘ ersetzt werden. Wie der empirische Teil zeigt, mangelt es nicht an Vorstellungen von Inhalten seitens der Lehrpersonen. Jedoch herrscht eine Unklarheit darüber, was als Inhalt für Globales Lernen gelten kann und was nicht.

Es wird deutlich, dass es an einem strukturierten, dokumentierten und bestehenden Netz an Unterrichtsinhalten für dieses Bildungskonzept fehlt.

Das Zitat „goal-rich and content-poor“ (S. 422) von Adick stammt aus dem Jahr 2002. Die aktuelle Literatur zeigt jedoch eine Weiterentwicklung hinsichtlich der Inhaltsbeschreibungen. Zu dieser hat beispielsweise die Inhaltstabelle von Kersten Reich (2014) beigetragen. Reich ist bemüht, ein möglichst offenes Netz an Inhalten darzustellen, das auf den ‚globalen Rechten für alle‘ basiert (vgl. 3.1.4. Inhalte im Vergleich).

(3) Persönliches Fazit zu dem gesamten Diskurs

Im Rahmen der Masterarbeit kann folgendes Fazit gezogen werden:

Nach intensiver Beschäftigung mit Globalem Lernen in Theorie und Praxis ist festzustellen, dass das besagte Bildungskonzept Lernende zu selbstbestimmten, reflektierten und bewusst lebenden Bürgern/Bürgerinnen in einer weltweit vernetzten Gesellschaft heranbilden möchte.

Die Ermittlung der Einbettung des Globalen Lernens in den schulischen Volksschulalltag hat ergeben, dass jede Lehrerin für sich unter dem Bildungskonzept ‚Globales Lernen‘ etwas anderes versteht. Die Ergebnisse der verschiedenen Inhalte, die durch die Befragungen zum Vorschein kommen, erwecken den Eindruck, als bestehe eine gewisse Beliebigkeit in der Themenauswahl innerhalb des Globalen Lernens.

Nach einer Zusammenschau der Erkenntnisse aus der Theorie und den empirischen Befragungen stellen sich mir eine Reihe von Fragen bezüglich der Inhalts,- Methoden- und Zielschwerpunkte für Lehrpersonen:

Von großer Bedeutung ist meines Erachtens das Anknüpfen an die Kinderwirklichkeit. Es sollen Inhalte thematisiert werden, die mit dem globalen vernetzten Hier und Jetzt der Kinder in Verbindung zu bringen sind.

Es stellt sich mir jedoch die Frage, inwiefern Globales Lernen mit den ‚Problemen der Anderen‘ und dem ‚Problem der Besserung‘ zu tun hat. Wie aus der empirischen Untersuchung ersichtlich wird, werden diese Probleme teilweise aufgegriffen. Inwiefern haben Not und Elend, Kinderarbeit, Auswirkungen des Klimawandels mit der Kinderwirklichkeit zu tun?

Aus den Interviews geht auch hervor, dass zwei Drittel der befragten Lehrerinnen hinsichtlich des Globalen Lernens das Herkunftsland der Kinder thematisieren. Ist es wirklich sinnvoll, das Herkunftsland im Kontext mit Globalem Lernen zu thematisieren, wo ihr Lebensmittelpunkt doch jetzt in Österreich ist? Welcher Gehalt resultiert aus einem Unterricht, in dem ein ‚typisches Frühstück‘ veranstaltet wird? Was nehmen Schüler/Schülerinnen aus dem Unterricht mit, wenn sie ein Referat über ihr Heimatland halten müssen?

Auch hinsichtlich der Methoden stellen sich mir einige Fragen. Aus den Interviews resultiert das Ergebnis, dass gerne externe Lernorte aufgesucht und externe Personen eingeladen werden.

Ist es ein passender Zugang, wenn den Kindern, vermutlich unbewusst, ein Bild vermittelt wird, dass sich das wahrhaftige Leben außerhalb der Schule abspielt?

Dabei besteht jede eigene Schulklasse aus verschiedenen, wertvollen Individuen, die selbstständig mit all ihren Sinnen ihre Welt um sich herum entdecken können. Braucht es da Helfer von außen, die ‚die Welt‘ in die Klasse bringen?

Hinsichtlich der Öffnung zur Welt, auf die das Globale Lernen hinweist, ist es vermutlich sinnvoll, beide Ressourcen zu nützen - sowohl die Ressourcen aus der eigenen Schulklasse als auch die Ressourcen von externen Personen.

Heutzutage erscheint eine Bildung unentbehrlich zu sein, die die Mündigkeit und Selbstständigkeit fördert. Globales Lernen verknüpft in den Lehrplan eingebettete Inhalte mit Themen globaler Relevanz.

Es möchte vieles erreichen, vermutlich zu viel: Bewusstsein schaffen für Unterschiede und Ungleichheit; für globale Abläufe und Zusammenhänge und die eigene Involviertheit darin; Fähigkeit zur Solidarität, Selbst- und Mitbestimmung; Sensibilität und Empathie schärfen; Reflexionsfähigkeit, Kritikfähigkeit und Kritikbereitschaft gegenüber sich selbst und anderen.

Kann an das Bildungskonzept ‚Globales Lernen‘ die Verantwortung herangetragen werden, dass all diese Ziele erreicht werden?

„Wenn in Volksschulen Globales Lernen gelehrt wird...“ – dann erfolgt es, wie aus der empirischen Untersuchung der Arbeit hervorgeht, mit einer inhaltlichen Beliebigkeit, mit vorstellbaren, aber auch utopisch gesteckten Zielen und mit sehr viel Engagement, da die Einbettung des Bildungskonzeptes auf freiwilliger Basis beruht.

Epilog

Globalisierung und die Auswirkungen davon, gibt es nicht erst seit den letzten Jahrzehnten. Die Aufklärung darüber ist auch kein revolutionärer Einfall. Bereits bei Campe (siehe [Prolog](#)) 1779, vor mehr als 230 Jahren, sitzt ein Vater mit seinen vielen Kindern und Nachbarskindern unter dem Apfelbaum und erzählt ihnen, dass auf der Welt nichts alleine bestehen könnte, die Natur nicht, die Tiere nicht, die Menschen nicht. Schon er versucht den Kindern deutlich zu machen, dass auf der Welt eine Verwobenheit herrscht und sie diese allumfassende Bezogenheit verstehen sollten. Ein kurzer Auszug aus Campe 1779, soll dies wiederholend verdeutlichen:

Vater. So unendlich schwer ist es für jeden einzelnen Menschen, für alle seine Bedürfnisse selbst zu sorgen; und so groß sind die Vortheile, die uns das gesellige Leben gewährt! O Kinder wir wären nur arme elende Wigte von Menschen, wenn jeder von uns allein leben sollte, und keiner sich der Hilfe seiner Nebenmenschen getrösten dürfte! Tausend Hände reichen nicht zu, um alles das zu bereiten, was ein Einziger unter uns an jedem Tag braucht!

Johannes. O, Vater –

Vater. Meinst du nicht, lieber Johannes? Wohlan! Laß doch sehen, was du heute alles genossen und was du alles gebraucht hast! Erstlich hast du bis zu Sonnenaufgang geschlafen und zwar in einem ordentlichen Bette, nicht?

Johannes. Auf Madrazen.

Vater. Recht! – Die Madrazen sind mit Pferdehaaren ausgestopft. Diese haben zwei Menschenhände abgeschnitten, zwei gewogen und verkauft, zwei eingepakt und versandt, zwei empfangen und ausgepakt, zwei wieder an den Satler oder Tapezirer verkauft. Des Satlers Hände haben die Hare, die verwickelt waren, auseinander geflukt, und die Madraze damit aufgefüllt. Der Überzug der Madraze ist von gestreifter Leinwand, und wo ist diese hergekommen?

Johannes. Die hat der Leineweber gemacht.

Vater. Und was braucht´ er dazu?

Johannes. I, einen Weberstuhl und Garn, und eine Winde, und einen Schneeramen und Kleister und –

Vater. Schon genug! Wie viele Hände musten nicht erst beschäftigt sein, ehe der Weberstuhl fertig ward! Wir wollen nur wenig sezen – zwanzig! Der Kleister wird von Mehl gemacht: wie viel muß nicht erst geschehen, ehe man Mehl haben kann! Wie viel hundert Hände müssen sich angreifen, um alles das zu machen, was zu einer Mühle gehört, worauf das Mehl gemalen wird! – Der Leineweber braucht aber auch vornemlich Garn, und wo nimmt er das her? ...

Literaturverzeichnis

- Adick, C. (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. *Bildung und Erziehung*, 55, 397-416.
- Anderson, C. C. (1982). *Global Education in the Classroom*. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/1476763> [28.07.2014]
- Andreotti, V. (2010). *Global Education in the '21st Century': two different perspectives on the 'post-' of postmodernism*. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2 (2), 5-22. Verfügbar unter http://www.academia.edu/319418/Global_Education_in_the_21st_Century_two_diferent_perspectives_on_the_post-_of_postmodernism_2010_ [21.07.2014]
- Asbrand, B. (2002). Globales Lernen und Das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25, 13-19.
- Asbrand, B. (2006). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bauer, W. T. (2008). *Forschungsnetzwerk*. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf [02.08.2014]
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014). *Globales Lernen*. Verfügbar unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen.html#headline21 [26.05.2014]
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen (2003). *Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_7_su_14051.pdf?4dzgm2 [27.01.2015]
- Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen&Neumann.

- Bourn, D. (2014). *The theory and Practice of Global Learning. Research Paper No. 11 for the Learning Programme*. London: Education Research Centre London.
- Brodicky, S. (2012). Pädagogik im Spannungsfeld der Globalisierung. Die süßsaure Herausforderung im "Zwischen". *Magazin Erwachsenenbildung.at*, (16). Verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16_04_brodicky.pdf [03.05.2014]
- Bühler, H. (1996). *Perspektivenwechsel? Unterwegs zu "globalem Lernen"*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation .
- Campe, J. H. (2005). *Robinson der Jüngere*. Stuttgart: Reclam.
- Dell, C. (2010). Globales Lernen für die Early Years. In C. Geißler, & B. Overwien, *Elemente einer zeitgemäßen Politischen Bildung, Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65.Geburtstag*. 339-350. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Delors, J. (1996). *Learning. The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first-Century*. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> [28.07.2014]
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags: Soziale Konstruktion Und Repräsentation Technischen Wandels In Verschiedenen Kulturellen Kontexten (Beiträge Zur Psychologischen Forschung)*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Forghani-Arani, N. (2001). *Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos*. Wien: Studien Verlag Ges.m.b.H.
- Forghani, N. (2004). Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht?! Verfügbar unter <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> [29.09.2014]
- Forghani-Arani, N. (2005). Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie?. Information zur Politischen Bildung, *Globales Lernen - Politische Bildung Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, bm:bwk*, 23, 5-10.
- Forghani-Arani, N., & Hartmeyer, H. (2008). Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis- und Forschungsfragen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, (3) 2008, 31 (1), 21-27.
- Forum Politische Bildung. (2005). *Globalen Lernen - Politische Bildung, Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung*, 23, Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

- Global Action Schools to Community. *Toolkit. Von der Theorie zur Aktion*. Wien, Graz: Welthaus Diözese Graz-Seckau, Südwind.
- Global Education Week Network. (2008). *Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers. A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education*. Verfügbar unter <http://doku.cac.at/globaleducationguidelines.pdf> [27.07.2014]
- Global Education Week Network. (2008). *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education For Educators and Policy Makers. A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education. Deutsche Version*. Verfügbar unter http://doku.cac.at/guidelines_gl_deutsche_version_2014.pdf [27.07.2014]
- Grobbauer, H., & Thaler, K. (2007). *Die Welt entdecken. Globales Lernen in der Volksschule*. Baobab: Wien Verfügbar unter http://daten.schule.at/dl/8010_Die_Welt_entdecken_polis.pdf [28.09.2014]
- Halbartschlager, S. (2012). Weltsicht entwickeln durch globales Lernen. In J. Gaisbacher, & H. J. Pongratz, *Persönlichkeiten stärken, Initiativen zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen* (281-286). Graz: Leykam Buchverlag.
- Hartmeyer, H. (2004). Globales Lernen: Entwicklung in Erfahrung bringen. In S. Kiefer, *Global Education Week 2003* (17-34). Oberösterreich: Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich.
- Hartmeyer, H. (2004). Globales Lernen: Entwicklung in Erfahrung bringen. Verfügbar unter <http://doku.globaleducation.at/gl-hartmeyer3.pdf> [02.09.2014]
- Hartmeyer, H. (2007). In vier Jahren um die Welt. *Baobab*. Verfügbar unter doku.cac.at/hartmeyer_in_vier_jahren_um_die_welt.pdf [27.01.2015]
- Hartmeyer, H. (2007). *Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung*. Frankfurt am Main, London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hartmeyer, H. (2012). *Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen*. Münster: Waxmann.
- Hartmeyer, H. (2012). Vorwort. In: Global Action Schools to Community. *Toolkit. Von der Theorie zur Aktion*. Wien, Graz: Welthaus Diözese Graz-Seckau, Südwind.

- Heinze, F. (2013). Globales Lernen in Institutionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 207-212.
- Heinze, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München Wien: Oldenbourg.
- Hermanns, H. (1981). *Das narrative Interview in berufsbioграфisch orientierten Untersuchungen*. Kassel: Arbeitspapoer des wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung an der GH-Kassel.
- Hermanns, H. (1992). Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In Hoffmeyer-Zlotnik, *Analyse verbaler Daten* (111-142). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hopmann, S. (O.J.). Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung. Verfügbar unter https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_bildungswissenschaft/Wolfgang_Klafki_und_die_Tradition_der_Inhaltsorientierung.pdf [23.12.2014]
- Hornberg, S., Richter, C., & Rotter, C. (2013). *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Klafki, W. (1993). Bildungsperspektiven - Grundzüge internationaler Erziehung. In K. Klement, F. Oswald, & R. A., *Bildung - Schwelle zur Freiheit. Ergebnisband zum 11. Europäischen Pädagogischen Symposium (EPSO)* (2-10). Linz: Denkmayr.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1996). Zur Sinnhaftigkeit von Erziehung und Bildung im deutsch-europäischen Kontext. In W. Steinhöfel, *Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation* (111-116). Berlin: Luchterhand Verlag GmbH.
- Klafki, W. (1998). Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgabe der Schule - Grundlinien einer neuen ALLgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, & M. A. Meyer, *Pluralität und Bildung* (235-249). Opladen: Leske + Budrich.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Klemm, U., & Lang-Wojtasik, G. (2012). *Handlexikon Globales Lernen*. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Krüger, H.-H., & Helsper, W. (2006). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Künzli, R. (1994). *Modelle der Bildung, des Umgangs und der Erfahrung*. Kiel.
- Lang-Wojtasik, G., & Klemm, U. (2012). *Handlexikon Globales Lernen*. Münster und Ulm: Klemm & Öschläger.
- Lenhart, V. (2007). Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 810-824.
- Menck, P. (1986). *Unterrichtsinhalt oder ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal of Education*, 4, 941-974.
- Stadtschulrat Wien. (kein Datum). GEPS : Global Education Primary Schools. Verfügbar unter <http://www.schulentwicklung.at/joomla/images/stories/modelle/geps.pdf> [01.02.2015]
- Overwien, B. (2002). Von der "Dritte-Welt-Pädagogik" zum globalen Lernen? In A. Bernhard, *Kritische Erziehungswissenschaft zwischen Bildungsreform und Restauration*. Hohengehren. Verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/groups/w_150701/bernhard.pdf [03.04.2015]
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reineke, T. (kein Datum). *Bildungsministerium für Bildung und Forschung*. Verfügbar unter <http://www.bmbf.de/de/6592.php> [08.10.2014]
- Scheunpflug, A. (2001). *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Schnell, R. (1992). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (3 Aufl.). München Wien: Oldenbourg.
- Schulz, R., & Stäudel, L. (1998). Zukunftsfähiges Deutschland - eine Herausforderung für die Schule. In L. f. Weiterbildung, *Leben und Lernen in der Einen Welt*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Hagen: Fern Universität.
- Seel, N.; Hanke, U. (2014); Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Seitz, K. (2003). Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch? Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress. In K. Lang-Wojtasik, & C. Lohrentsheit, *Entwicklungspädagogik - Globales Lernen - Internationale Bildungsforschung*. Frankfurt am Main, London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Seitz, K. (2004). Die ganze Welt an einem Ort. Die Globalisierungs- und Weltgesellschaftsforschung als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. *Tertium comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 10, 7-23.
- Seitz, K. (kein Datum). <http://doku.cac.at>. Verfügbar unter <http://doku.cac.at/kseitz.pdf> [30.09.2014]
- Selby, D. (2000). Global Education as Transformative Education. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 23 (4), 2-10.
- Sieber, P., Lausset, N., Schwarz, V., Helbling, R., & Schüssler, L. (2010). Nord-Süd-Partnerschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Lernfeld für Globales Lernen. In B. Eriksson, & P. Sieber, *Internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, Festschrift für Markus Diebold* (61-80). Münster: LIT Verlag.
- Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Strategiegruppe Globales Lernen. (2009). *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem*. Verfügbar unter <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf> [29.06.2014]

- Tragler, C. (2007). *Zur Theorie des globalen Lernens und zum Projekt Global Action Schools*. Wien. Verfügbar unter http://www.suedwind-noesued.at/files/abschlussarbeit_globales_lernen.pdf [30.11.2014]
- Venro. (2012). *Jahrbuch Globales Lernen 2012*. Bonn: VENRO.
- Wintersteiner, W. (2001). Mitschwimmen oder widerstehen? Globalisierung und Globales Lernen. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*.
- Wolff, C. (2008). Die Halbwertszeit der Wissenszwerge. Anmerkungen zu einigen Mythen der Wissensgesellschaft. Verfügbar unter: http://epub.uni-regensburg.de/6814/1/080208_Wolff_Beitrag_Ignoranz.pdf [15.04.2015]
- Woyshner, C. (2014). *Leaders in Social Education, Intellectual Self-Portraits*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Wulf, C., & Merkel, C. (2002). Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. *European Studies in Education*, 15, 11-31.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dreieck des Konzeptes ‚Globales Lernen‘

Quelle: Global Education Week Network. (2008). S. 22.

S. 49

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Inhalte die auf den globalen Rechten aller basieren, Quelle: Reich, K. (2012). S. 199	S. 51
Tabelle 2:	Eckdaten der teil-narrativen Interviews	S. 66
Tabelle 3:	Ergebnisse des Expertinneninterviews	S. 99

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
GEPS	Global Education Primary School
KPH	Kirchlich Pädagogische Hochschule
IE	Interviewte Expertin
IL	Interviewte Lehrerin
ILL	Interviewte Lehrerinnen
PH	Pädagogische Hochschule
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VENRO	Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen
VS	Volksschule
ZEP	Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Stefanie Kölli
Geburtsdatum: 01.11.1989
Geburtsort: Graz
E - mail: steffi.koelli@gmx.at

Schulische Ausbildung

09/1995 – 06/2000: Volksschule Puntigam, Graz
09/2000 – 06/2008: AHS Bischöfliches Gymnasium, Graz
09/2008 – 06/2011: Volksschullehramt, KPH Graz
01/2010 – 07/2010: Erasmussemester, Universität Stockholm, Schweden
seit 09/2011: Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien mit dem Schwerpunkt: Lehren und Lernen

Berufliche Erfahrung:

01/2009 – 12/2009: Künstlerische Mitarbeit und choreografische Leitung des Musicals ‚The Right Track‘ an AHS Augustinum, Graz
02/2012 – 03/2014: Pädagogin für Wiener Kinderfreunde im Hort, Wien Favoriten
06/2014: Begleitlehrerin der Sommersportwoche der Volksschule Linden, Leibnitz
seit 06/2012: Künstlerhaus Brut am Karlsplatz, Wien

Kurzzusammenfassung

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird die Einbettung des Globalen Lernens in den schulischen Volksschulalltag untersucht. In einem einführenden Kapitel erfolgt eine Annäherung an die Begriffe ‚Globalisierung‘ und ‚Globales Lernen‘. Das darauffolgende Theoriekapitel widmet sich Wolfgang Klafki und seinem Verständnis von Allgemeinbildung. Es geht sowohl ihm, als auch dem Bildungskonzept ‚Globales Lernen‘ um ein kritisches Verhalten gegenüber der Gesellschaft, ein reflektiertes (Er)Leben und ein bewusstes Handeln innerhalb eines weltweit vernetzten Miteinanders. Klafkis Verständnis von Bildung wird in der Arbeit als möglicher Ursprung von Globalem Lernen konstatiert. Im weiteren Verlauf wird der Literatur über Globales Lernen aus dem deutschen, aber auch aus dem anglo-amerikanischen Raum seine Aufmerksamkeit geschenkt. Vielfältige Auffassung von Inhalten, Zielen und Methoden werden miteinander diskutiert. Für den empirischen Teil werden mit neun Volksschullehrerinnen und einer Expertin teil-narrative Interviews geführt. Durch Erzählungen über alltagspraktische Handlungen soll die Wirklichkeit des Globalen Lernens hergestellt werden. Die teil-narrativen Interviews und ihre Auswertungen nach Heinze (2001) sollen dabei helfen die Forschungsfrage, die wie folgt zu beantworten: ‚Was machen Lehrpersonen, wenn sie in Volksschulen Globales Lernen lehren?‘.

Abstract

In the context of this masterthesis, the embedding of ‘Global Education’ in primary schools will be investigated. The introductory chapter will focus on an approach to the concept of ‘Globalization’ and ‘Global Education’. The following theoretical chapter will concentrate on Wolfgang Klafki and his understanding of general education. In Klafki’s eyes, the concept of Global Education includes behaving critically, reflecting on life, and behaving consciously within one’s society. Klafkis understanding of education is stated in the thesis as a possible source of global learning. The following chapter focuses on German and English literature of Global Education. Diverse interpretations of content, goals and method are investigated. For the empirical section, nine primary school teachers and one expert are interviewed in part-narrative interviews. They are asked about their interpretations of Global Education in their lessons at school. Through their reflection of practical examples the reality of Global Education should be presented. Through the interviews and the narrative analysis by Heinze (2001) the research question “‘What do teachers actually do, when they teach Global Education in primary schools?’ is thoroughly answered.