

**MARKUS NEUBAUER, MONIKA GIGERL, ALEKSANDRA
WIERZBICKA & ELKE KNOLL**

Who cares? – Evaluation der Schwerpunkte auf der PHSt mit Fokus auf Wertevermittlung und deren Relevanz im Kontext der Global Citizenship Education

Abstract

One of the central aspects of the educational focus in primary school teacher training on courageous&fair is Global Citizenship Education – a multi-perspectivist pedagogical approach, which is an essential component for overcoming global challenges. Whether peace education, political education, global learning or learning on education for sustainable development, values and attitudes are form one of the three sides of the pedagogical triangle alongside knowledge and skills. The development of values and attitudes has been researched as part of this study. The evaluation results have revealed surprising developments. This research-based article focuses on vocational training to become a primary school teacher. One of the questions of the accompanying study on the focus “courageous&fair – developing personality and strengthening the community“ is: To what extent do teachers’ own values and attitudes change in the course of the focus training?

Key Words

attitudes and values, vocational training, global citizenship education, education for sustainable development

Einleitung

Seit dem Studienjahr 2014/15 werden alle zukünftigen Lehrpersonen, auch jene für das Lehramt Primarstufe, sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterniveau ausgebildet (Holzinger & Gigerl, 2017). Im Zuge dessen wurden die Themenfelder Inklusion, Diversität und Globales Lernen als Kernelemente der Profession festgelegt. Die Fokussierung auf *Global Citizenship Education* (GCE) beinhaltet Politische Bildung, Fragen globaler Verantwortung ebenso wie interkulturelle Bildung und Friedenspädagogik. Mit diesem Sammelbegriff werden wechselseitige Abhängigkeiten und globale Zusammenhänge verschiedener Themen dargestellt (Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer & Reitmair-Juárez, 2015). Die Zielsetzungen im Kompetenzerwerb der GCE umfassen neben kognitivem Wissenserwerb vor allem auch Analyse- und Reflexionsprozesse, die zum nachhaltigen Umgang mit Ressourcen und umfassender Beteiligung in zivilgesellschaftlichen Fragestellungen

führen sollen (Gigerl, 2020). Laut Leitlinien der UNESCO wird die GCE als Instrument zur Transformation der Welt propagiert, beinhaltet die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) und findet in Form der Bildungsinitiativen zur Realisierung der SDGs breiten Zuspruch (Grobbaauer, 2016). Als Wertebasis dient die Menschenrechtsbildung als Orientierungsmaßstab, diese beinhaltet das Lernen über, durch und für Menschenrechte (Osler & Starkey, 2018). Das Ziel wird dabei letztlich in der Handlungsbereitschaft und Verantwortungsübernahme für die (globale) Gesellschaft gesehen.

Global Citizenship Education, Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Legitimation für die Umsetzung von Inhalten aus der GCE, der BNE und der Menschenrechtsbildung in der Primarstufe gibt es im Lehrplan der Volksschule unter den allgemeinen Bildungszielen (Lehrplan VS, 2012), dass „der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern“ hat (Lehrplan VS, 2012, S. 9). Inhaltlich ist dafür in der Primarstufe kein Fachgegenstand zugeordnet, die Realisierung erfolgt im Gesamtunterricht (Holzinger & Gigerl, 2017). Die Festschreibung von Bildungsinhalten als Unterrichtsprinzipien erlaubt einerseits zahlreiche Handlungsspielräume, andererseits ist die Umsetzung im Unterricht dadurch stets vom Engagement von Einzelpersonen abhängig (Eder & Hofmann, 2012, S. 74).

Die Berufsausbildung von Lehrer*innen als Vorbereitung für den Unterricht zur GCE und BNE muss über methodisch-didaktische Kompetenzen hinaus auch Nachhaltigkeitskompetenzen vermitteln (Rieckmann & Holz, 2017). Dazu gehören zusätzlich zur Reflexion eigener Werthaltungen im Kontext globaler Nachhaltigkeit auch Kritikfähigkeit, Diskussionen über und öffentliches Engagement für Wertefragen oder im Sinne der Demokratiebildung die Gestaltung partizipativer Lehr-Lern-Umgebungen (Rieckmann & Holz, 2017). Die Modelle zur Ausbildung von Lehrkräften für GCE und BNE fokussieren einzelne Teilbereiche unterschiedlich stark: So gibt es Modelle, die auf den Erwerb von Fachwissen gründen und darauf aufbauend nachhaltigkeitsbezogene Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen fördern. Den meisten Modellen zum Kompetenzerwerb für BNE ist jedoch gemein, dass sie sich an Wertefragen und Handlungskompetenzen zur Verantwortungsübernahme orientieren (Rieckmann & Holz, 2017).

Studien belegen ein Defizit zu diesen Themen: Primarstufenlehrkräfte bemühen sich inhaltlich vorwiegend um die Themenfelder Konfliktmanagement, Toleranz und/oder Gerechtigkeit, auf die Realisierung von umfassender Politischer Bildung im Sinne der GCE oder komplexen Inhalten der BNE wird mangels gesicherten Wissens oft verzichtet (Larcher & Zandonella, 2014). Pädagog*innen berichten über kaum vorhandenes Wissen aus der Lehrer*innenausbildung und zu mehr als 70 % über geringes Wissen aus der Fort- und Weiterbildung. Vorhandenes Wissen von

Lehrkräften in Bezug auf diese Themenfelder wird gegebenenfalls aus Privatinteresse erworben, der Aufbau erfolgt meist zufällig über Mediennutzung und persönliche Gespräche und muss daher als unsystematisch eingestuft werden (Pehm, 2008). Auch die Verantwortung und Zuständigkeit der Lehrkraft im Kontext der Wertebildung der Schüler*innen wird teils nicht erkannt, Volksschullehrkräfte geben mit großer Mehrheit an, dass vorrangig das Elternhaus diese Aufgabe erfüllen sollte (Larcher & Zandonella, 2014, S. 83).

Das Schwerpunktangebot *mutig&fair – Persönlichkeit entwickeln und Gemeinschaft stärken* (in der Folge *mutig&fair*) stellt den Versuch dar, durch ein gezieltes Bildungsangebot diese Lücken bei (zukünftigen) Pädagog*innen in Wissen und Didaktik, aber auch bei Fragen zu Haltung, Verantwortung und Zuständigkeit zu verringern bzw. zu schließen.

Curriculum mutig&fair

Mit dem Studienjahr 2019/2020 beginnt an der Pädagogischen Hochschule Steiermark die Umsetzung des Curriculums zum Schwerpunkt *mutig&fair* im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe mit einer Dauer von sechs Semestern. Im Sinne der GCE werden dabei auf Basis der Menschenrechts- und Wertebildung zahlreiche Qualifizierungsmaßnahmen mit dem Ziel zur Entwicklung von Handlungskompetenz realisiert (Holzinger & Gigerl, 2017). Dieses Angebot bereitet Primarstufenlehrkräfte auf einen aktiven und konstruktiven Umgang mit Wertefragen im schulischen Umfeld und der Alltagswelt vor. Begleitend wird ein Forschungsprojekt zur Evaluierung der Wirksamkeit des Curriculums für die Erreichung der angestrebten Kompetenzen durchgeführt. Die Studieninhalte im Schwerpunkt *mutig&fair* gliedern sich in Grundlagen, Vertiefung und pädagogische Umsetzung.

Die einführenden Themenbereiche umspannen Menschenrechte als Grundwerte in Europa und deren Schutz, die Menschenrechtsbildung als fachdidaktisches Konzept, Grundlagen der Wertebildung und der Politischen Bildung sowie Bildung für die Weltgesellschaft. Fokussiert werden Basiskonzepte der Menschenrechte, Kategorien des Politischen und demokratische Prinzipien, aber auch Umsetzungsmöglichkeiten im schulischen Kontext. Zentrale Dimensionen von Globalisierungsprozessen, deren Dynamiken und daraus abgeleitet globale Herausforderungen (z.B.: globale Umweltgefährdungen, Migration und Migrationsursachen, soziale und ökonomische Ungleichentwicklungen oder nachhaltige Entwicklung) werden behandelt (Holzinger & Gigerl, 2017).

In weiterer Folge werden Möglichkeiten (und Grenzen) der Menschenrechtsbildung, der Schuldemokratie, der Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert und eine Sensibilisierung gegenüber demokratiefeindlichen und -freundlichen Strömungen angeregt. Zivilgesellschaftliches Engagement bei Verstößen gegen die Menschenrechte, aber auch Lernanlässe im schulischen

Umfeld werden fokussiert. Der Altersstufe in der Volksschule angepasste Methodik und Didaktik der Wertebildung werden am Themenbereich des diversitäts- und vorurteilsbewussten Unterrichts behandelt (Holzinger & Gigerl, 2017). Im Sinne des Empowerments und der Solidarität wird darauf abgezielt, die eigene Verantwortung als Vorbild im schulischen Lernen realistisch, sensibel und bewusst zum Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler zu nutzen.

Die Inhalte der Lehrveranstaltungen werden anschließend auf die Handlungsebene und pädagogischen Umsetzungsgebiete übertragen. Kreative Anwendungen, erfahrungs- und handlungsorientierte Zugänge, theaterpädagogische Methoden oder Spielformen zur Bearbeitung von Fragen globaler Verantwortung sollen zum Übertrag in die pädagogische Praxis befähigen (Holzinger & Gigerl, 2017). Ergänzend zu den Schwerpunktinhalten an der PH Steiermark werden diese Themenfelder in den Pädagogisch Praktischen Studien erprobt und reflektiert.

Begleitforschung zum Curriculum *mutig&fair*

Die Schwerpunktausbildung *mutig&fair* (60 ECTS) wird den Studierenden im 3. Semester (Studienjahr 2019/20) erstmals angeboten und stellt eine Erweiterung des vorangegangenen Schwerpunktes *mutig&fair – Bildung für die Weltgesellschaft* (30 ECTS) dar. Jene Studierenden, die diese kürzere Schwerpunktsetzung absolviert haben, fungieren als Forschungspartner*innen in der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und für die Durchführung von Pre-Tests. In Form eines Mixed-Methods-Ansatzes werden zur Datenerhebung in der Längsschnittuntersuchung im Ausmaß von sechs Semestern quantitative und qualitative Instrumente genutzt. Konkret geht die Erhebung der Forschungsfrage „*Inwiefern vermittelt das Curriculum im Schwerpunkt mutig&fair – Persönlichkeit entwickeln und Gemeinschaft stärken im Lehramt Primarstufe die dadurch angestrebten Kompetenzen?*“ nach. Ziel des Forschungsprojekts ist es, Gelingensfaktoren für eine zeitbezogene und wirksame Profilierung für Menschenrechtsbildung im Lehramtsstudium zu identifizieren. Alle Studierenden an der PH Steiermark befassen sich im Regelstudium mit Global Citizenship Education als Kernelement der Profession, somit kommen die Forschungsergebnisse letztlich allen zukünftigen Lehrkräften zugute.

Die Daten der Erhebungen dieser Begleitforschung werden unter Mitwirkung folgender Forschungspartner*innen gewonnen:

Studierende im Schwerpunkt mit 30 ECTS-AP:

Studienjahr 2017/18: 15 Personen, davon eine Person im Erweiterungsstudium

Studienjahr 2018/19: 24 Personen, davon sieben Personen im Erweiterungsstudium

Studierende im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe, 3. Semester:

Studienjahr 2019/20: 187 Personen, davon 28 Personen im Erweiterungsstudium

Davon Studierende im Schwerpunkt *mutig&fair* mit 60 ECTS-AP:

Studienjahr 2019/20: 21 Personen, davon zwei Personen im Erweiterungsstudium

Diese Stichprobe setzt sich aus den Studierenden aller Schwerpunkte (mutig&fair, Gesundheitspädagogik, Inklusive Pädagogik, Elementarpädagogik, Medienpädagogik, Lese- und Schreibwelten, kunst.form.art, Sprachliche Bildung) des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe zusammen. Die Befragten absolvieren zum 1. Erhebungszeitpunkt (Wintersemester [Oktober] 2018/19) das 3. Semester bzw. zum 2. Erhebungszeitpunkt (Sommersemester [Juni] 2022) das 8. Semester. Die Erhebungen werden während der Lehrveranstaltungen in Präsenz durchgeführt, durch die persönliche Anwesenheit der Forscher*innen während der Befragung kann eine sehr hohe Antwortquote erzielt werden.

Quantitative Ergebnisse

Im quantitativen Teil des Forschungsprojektes wird untersucht, welche Werte und Einstellungen sowie zivilgesellschaftliche Handlungsbereitschaft Studierende zu Beginn bzw. nach Absolvierung des Schwerpunktes *mutig&fair* aufweisen.

Bei der Planung der schriftlichen Befragung wird auf standardisierte, validierte Erhebungsinstrumente zurückgegriffen. Mithilfe eines standardisierten Fragebogens werden berufsbezogene Persönlichkeitsbeschreibungen und Interessenslagen, Werteorientierung, Handlungsbereitschaft und Engagement erhoben. Der Fragebogen beinhaltet 120 geschlossene und vier (1. Erhebungszeitpunkt) bzw. zwei (2. Erhebungszeitpunkt) offene Fragen. Die Befragung erfolgte mit Paper-Pencil, die Rohdaten wurden digitalisiert, in Excel eingetragen und ausgewertet.

Auswertung der personenbezogenen Angaben

	2019		2022	
Anzahl Fragebögen gesamt	169		150	
Anzahl Fragebögen „ <i>mutig&fair</i> “	20		23	
Weibliche Studierende	154	91%	135	90%
Berufliche Tätigkeit parallel zum Studium	87	51%	113	75%
Engagement für ein Ehrenamt	13	8%	19	13%

Tabelle 1: soziodemografischen Angaben

27 Studierende (16 %) zum 1. Befragungszeitpunkt und 18 Studierende (12 %) zum 2. Befragungszeitpunkt absolvieren das Erweiterungsstudium Primar. Insgesamt können 103 Übereinstimmungen bei den Studierenden beider Befragungszeitpunkte erreicht, 20 Übereinstimmungen können beim Schwerpunkt *mutig&fair* identifiziert werden. Auf die Frage der Studienzulassung (Schulform zur Erlangung der

Studienberechtigung) zum 1. Befragungszeitpunkt geben 98 Studierende (58 %) die AHS, 26 Studierende (15 %) die HLW, 23 Studierende (14 %) die BAfEP, 15 Studierende (9 %) die HAK und 7 Studierende (4 %) Sonstige an. Im Schwerpunkt *mutig&fair* führen 9 Studierende (45 %) die AHS, 7 Studierende (35 %) die BAfEP, 3 Studierende (15 %) die HLW, 1 Studierende (5 %) die HAK als maturaführende Schule an. Die Frage nach sonstigen Verpflichtungen (Kinder, Angehörige, sonstige) bejahen zum 1. Befragungszeitpunkt 18 Personen (11%), zum 2. Befragungszeitpunkt 16 Personen (11 %). Im Schwerpunkt *mutig&fair* hat keine Person im Jahr 2019 eine Betreuungsverpflichtung, im Jahr 2022 bejaht dies eine Person.

Auswertung der Fragen im Frageblock A

Im Frageblock A werden 21 Aussagen beschrieben, die auf Personen zutreffen. Die befragten Studierenden werden gebeten, anzugeben, wie ähnlich oder unähnlich diese Aussagen ihnen sind. Die wissenschaftliche Grundlage bildet der „Portraits Value Questionnaire“ (PVQ), ein von S. H. Schwartz (2012) entwickeltes Instrument zur Überprüfung seiner Theorie zu grundlegenden menschlichen Werten. Die Möglichkeiten zur Antwort reichen von 0 (gleich mir ganz und gar nicht) bis 5 (gleich mir sehr). Auf die Frage, *„wie wichtig Gleichbehandlung und Chancengleichheit im Leben ist“*, stimmen die Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* zum 1. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 4,5 zu, dieser Wert erhöht sich zum 2. Befragungszeitpunkt auf einen Mittelwert von 4,85. Die Studierenden der anderen sieben Schwerpunkte stimmen dieser Aussage zum 1. bzw. 2. Befragungszeitpunkt im gleichen Ausmaß im Durchschnitt von 4,66 zu. Der Frage, *„wie wichtig ist es, Leuten zuzuhören, die ihm*ihr verschieden sind und die man trotz wenig Übereinstimmung verstehen möchte“*, antworten die Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* zum 1. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 4,6. Dieser Wert verringert sich zum 2. Befragungszeitpunkt auf 4,43. Die Studierenden der anderen sieben Schwerpunkte stimmen dieser Aussage zum 1. bzw. 2. Befragungszeitpunkt im ähnlichen Ausmaß im Durchschnitt von nur 4,14 bzw. 4,13 zu. Auch die Zustimmung zur Aussage *„es ist ihm*ihr wichtig, selbst zu entscheiden, was er*sie tut, er*sie ist gerne frei und unabhängig von anderen“* führt zu einer durchschnittlich ähnlichen Zustimmung bei den Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* von 4,4 zum 1. Befragungszeitraum bzw. 4,48 zum 2. Befragungszeitpunkt. Die Studierenden der anderen sieben Schwerpunkte stimmen dieser Aussage zum 1. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 4,09 und zum 2. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 4,13 zu. Eine weitere Frage geht der Zustimmung nach, wieweit es *„ihm*ihr wichtig ist, den Menschen in der Umgebung zu helfen und sich um deren Wohlergehen zu sorgen“*. Die Antworten zum 1. Befragungszeitpunkt bei den Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* ergeben im Durchschnitt eine Zustimmung von 4,6 – zum 2. Befragungszeitpunkt eine durchschnittliche Zustimmung von 4,57. Die Studierenden der anderen sieben

Schwerpunkte antworten zum 1. Befragungszeitpunkt mit durchschnittlich 4,38, zum 2. Befragungszeitpunkt erhöht sich die durchschnittliche Zustimmung auf 4,44. Die Befragung zu der Einstellung zu Werten bringt somit die Erkenntnis, dass die Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* überwiegend eine geringfügig höhere Zustimmung zu den Aussagen tätigten als die Studierenden der sieben anderen Schwerpunkte. Unabhängig vom gewählten Schwerpunkt kann jedoch bereits zu Beginn der Ausbildung eine sehr hohe Ausprägung von Werten bei allen Studierenden festgestellt werden.

Auswertung der Fragen im Frageblock B

Der Frageblock B hat sechs Fragen zur Generierung von sozial erwünschten bzw. unerwünschten Verhaltensweisen zum Inhalt. Die Fragen wurden in Anlehnung an Stöber (1999) konzipiert. Die Studierenden werden gefragt, in welchem Ausmaß die Aussagen auf sie zutreffen. Die Skalierung reicht von 0 (trifft gar nicht zu) bis 4 (trifft voll und ganz zu). Auf die erste Frage „*es ist schon mal vorgekommen, dass ich jemanden ausgenutzt habe*“ antworten die Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* zum ersten Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 1,3 – der 2. Befragungszeitpunkt ergibt eine durchschnittliche Zustimmung von 1,74. Die Studierenden der anderen sieben Schwerpunkte stimmen dieser Aussage zum 1. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 1,34 bzw. mit 1,48 zum 2. Befragungszeitpunkt zu. Die Frage „*im Streit bleibe ich stets sachlich und objektiv*“ ergibt bei den Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* zum ersten Befragungszeitpunkt im Durchschnitt eine Rückmeldung von 2,1 – der zweite Befragungszeitpunkt zeigt eine durchschnittliche Zustimmung von 1,78. Zum Vergleich die Werte der sieben anderen Schwerpunkte im Durchschnitt: 2,05 zum 1. Befragungszeitpunkt und 2,32 zum 2. Befragungszeitpunkt.

Auswertung der Fragen im Frageblock C

Im Frageblock C werden die Studierenden nach ihrer Zustimmung zu 24 Items nach berufsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen gefragt. Wissenschaftliche Grundlage für diesen Frageblock ist das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (Hossiep & Bräutigam, 2006), mit den Dimensionen *Berufliche Orientierung / Arbeitsverhalten / Soziale Kompetenzen / Psychische Konstitution*. Die Skalierung reicht von 0 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll zu). Auf die Frage „*ich kann besser auf Menschen zugehen als andere*“ antworten die Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* zum 1. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 3,50 – der 2. Befragungszeitpunkt ergibt ein Ergebnis von 3,61. Zum Vergleich die durchschnittlichen Werte der anderen 7 Schwerpunkte: 3,14 zum 1. und 3,07 zum 2. Befragungszeitpunkt. Die Frage „*bearbeite Aufgaben lieber gemeinsam mit anderen*“ beantworten die Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* zum 1. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 3,6 – zum 2. Befragungszeitpunkt wird im Durchschnitt nur mehr mit 3,00 dieser Aussage

zugestimmt. Die Studierenden der anderen 7 Schwerpunkte antworteten im Durchschnitt zum 1. Befragungszeitpunkt mit 3,00 und zum 2. Befragungszeitpunkt mit 2,95.

Auswertung der Fragen im Frageblock D

Die Zustimmung zu 20 Fragen nach interkultureller Kompetenz steht im Mittelpunkt des Frageblocks D, wissenschaftliche Grundlage bildet die Miville-Guzman-Universalitäts-Diversitäts-Skala (Fuertes et al., 2000). Die Studierenden werden danach befragt, wie sehr die angegebenen Aussagen auf sie zutreffen, die Möglichkeiten zur Beantwortung reichen von 0 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll zu). Die Frage nach dem „*Interesse, einer Organisation beizutreten, um Menschen aus anderen Ländern kennenzulernen*“ beantworten die Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* zum 1. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 2,8 und im 2. Befragungszeitpunkt durchschnittlich mit 2,09. In einer weiteren Frage wird nach dem Interesse gefragt, „*Veranstaltungen zu besuchen, bei denen man Menschen aus verschiedenen Ländern kennen lernen kann*“. Im Durchschnitt wird mit 1,5 in der ersten Befragungsrunde und mit 1,43 in der zweiten Befragungsrunde geantwortet. Beide Fragen weisen jedoch in der Beantwortung eine sehr hohe Standardabweichung auf (> 1,5).

Auswertung der Fragen in den Frageblöcken E und F

Diese beiden Frageblöcke untersuchen die beiden Bereiche Alltag (neun Fragen) und Engagement (sieben Fragen). Fragen nach dem Alltag weisen eine Skalierung von 1 (oft) bis 7 (nie) auf. Auf die Frage nach der „*Nutzung einer demokratischen Möglichkeit, z.B. einer Demonstration*“ antworten die Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* zum 1. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 5,45 – zum 2. Befragungszeitpunkt wird im Durchschnitt nur mehr mit 5,32 dieser Aussage zugestimmt. „*Jemand verteidigt, der aufgrund des Geschlechts, Nationalität etc. angegriffen wurde*“, diese Frage wird mit 5,5 in der 1. Befragungsrunde und mit 5,3 in der 2. Befragungsrunde beantwortet. Das Engagement der Studierenden in den letzten 12 Monaten wird ebenfalls abgefragt, die Skalierung reicht von 1 (oft) bis 4 (nie). „*mich im öffentlichen Raum für meine Werte eingesetzt*“, diese Frage wird von Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* im Durchschnitt bei der 1. Befragung mit 2,85 und bei der 2. Befragung mit 3,22 beantwortet. Auf die Frage, wie oft „*mit Menschen ein Gespräch über Werte geführt*“ wird, wird zum 1. Befragungszeitpunkt im Durchschnitt mit 1,7 und im 2. Befragungszeitpunkt durchschnittlich mit 1,48 geantwortet.

Auswertung der Fragen im Frageblock G

Die Zufriedenheit der Studierenden steht im Mittelpunkt des Frageblocks G mit insgesamt sechs Fragen. Die Skalierung reicht von 0 (äußerst unzufrieden) bis 5 (äußerst zufrieden). Durchschnittliche Werte von 4,15 in der 1. Befragungsrunde und

leider nur mehr 3,91 in der 2. Befragungsrunde sind das Ergebnis der Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* auf die Frage „*wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Leben*“. Die Studierenden der 7 weiteren Schwerpunkte beantworten diese Frage im Durchschnitt mit 3,91 bzw. 3,64. Die Frage „*wie zufrieden sind Sie mit dem Funktionieren der Demokratie in Österreich*“ beantworten die Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* in der 1. Befragungsrunde mit durchschnittlich 2,95 (2,86 im Durchschnitt war das Ergebnis der Studierenden der 7 weiteren Schwerpunkte). Zum 2. Befragungszeitpunkt bleibt das Ergebnis der Studierenden des Schwerpunktes *mutig&fair* mit 2,91 eher stabil, die Studierenden der 7 weiteren Schwerpunkte antworten im Durchschnitt nur mehr mit 2,37.

Auswertung der offenen Fragen

In der ersten offenen Frage werden die Befragten von *mutig&fair* zum 1. Befragungszeitpunkt nach dem Hintergrund der Wahl des Schwerpunktes gefragt. Persönlichkeitsbildung, soziale Erziehung und Menschenrechte als wichtiger Bestandteil der Ausbildung in der Volksschule werden von den Studierenden am häufigsten genannt. Zu diesen Themenbereichen erwarten sie sich eine fundierte Ausbildung mit hohem Praxisbezug. Zum zweiten Befragungszeitpunkt werden die Studierenden über den Erfüllungsgrad ihrer Erwartungen zum Studium befragt. Die Studierenden attestieren einen überwiegend hohen Praxisbezug und das Behandeln eines breiten Spektrums an Themen. Einige Themenbereiche wurden in mehreren Lehrveranstaltungen wiederholt und Überschneidungen sind beanstandet worden. Das Vorhandensein von praktischem Unterrichtsmaterial und praxisorientierten Unterrichtsbeispielen wird mehrfach erwähnt. Die Antworten im quantitativen Teil der Befragungen stimmen im äußerst hohen Maße mit den Antworten aus den qualitativen Erhebungen überein. Die abschließende Frage nach der „*Vorbereitung im gewählten Schwerpunkt auf den Berufsalltag*“ wird mit 2,5 beantwortet (0 = trifft absolut nicht zu / 4 trifft absolut zu).

Qualitative Ergebnisse

Die qualitative Erhebung besteht aus der Analyse von Gruppendiskussionen, leitfadengestützten Expert*inneninterviews und der Auswertung von Lerntagebüchern und spannt sich über den gesamten Zeitraum des Schwerpunktes. Die drei Gruppendiskussionen sind jeweils am Ende des Sommersemesters 2020, 2021 bzw. 2022 mit Studierenden aus dem Schwerpunkt geführt worden (n=7). Ergänzend dazu sind im Wintersemester 2018/19 und in den Sommersemestern 2021 und 2022 halbstandardisierte, explorative Interviews mit jeweils fünf Studierenden (n=15) durchgeführt worden. Unter Einsatz der „Critical-incident-Analysetechnik“ werden vor allem hochschuldidaktische Perspektiven analysiert. Die Intervention eines Lerntagebuches dient der Reflexion des eigenen Verhaltens, der Handlungsbereitschaft und Haltung. Es wird von den Studierenden (n=21) über das gesamte Studium im Schwerpunkt hinweg als kontinuierliche

Prozessbegleitung geführt. Retrospektiv werden zusätzlich mit allen im Schwerpunkt unterrichtenden Hochschulpersonen am Ende des Schwerpunktes halbstandardisierte Interviews geführt (n=23). Der Fokus richtet sich dabei auf hochschuldidaktische Merkmale wie zum Beispiel effektive Methoden oder Leistungsbeurteilungsformate, die sich förderlich auf Persönlichkeitsentwicklung, Werteorientierung und Handlungsbereitschaft auswirken.

Die Datenauswertung aller qualitativen Erhebungen ist gemäß der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2015) erfolgt. Die aufgezeichneten Interviews bzw. Gruppendiskussionen sind nach der Transkription mittels MAXQDA ausgewertet worden. Ebenso sind mit dieser Methode die wesentlichen Aussagen der Lerntagebücher analysiert worden. Als inhaltlicher Referenzrahmen ist das „Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur“ (Council of Europe, 2016) des Europarates herangezogen worden, das die vier Abschnitte Werte, Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen/kritisches Denken anführt. Daraus sind die Hauptkategorien Wissenserwerb zu Inhalten der Didaktik im Fachbereich, Einstellungen und Einstellungsänderungen, Handlungsbereitschaft in der Zivilgesellschaft, geeignete/wenig geeignete Unterrichtsmethoden, Faktoren zur Zufriedenheit und Unzufriedenheit und förderliche Leistungsbeurteilung extrahiert worden.

Ergebnisse

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die große thematische und inhaltliche Breite bzw. die Vielfalt des Schwerpunktes geschätzt wird. Dabei werden die konkreten Inhalte des Curriculums in Bezug auf den eigenen Kompetenzerwerb aber eher als durchschnittlich betrachtet, ausgenommen davon sind Themen rund um Menschenrechte und Werterziehung. Effektiver eingeschätzt wird vor allem der Einsatz unterschiedlichster praxisnaher Methoden. Sowohl aus den Gruppendiskussionen als auch aus den Interviews geht hervor, dass die von den Lehrenden und Mentor*innen eingesetzten Unterrichtskonzepte wesentlich zum Lernerwerb beigetragen haben. Diskussionen und spezielle Reflexionsinstrumenten oder das Verfassen und Umsetzen praxisnaher Unterrichtssequenzen finden besonderen Zuspruch. Konkret erwähnt werden in diesem Zusammenhang Rollenspiele, Begegnungen mit Expert*innen in eigener Sache, praktische Übungen oder Spiele. Auch bei der Leistungsbeurteilung, die generell als transparent und fair wahrgenommen wird, werden individuell abgestimmte, praxisnahe, offene bzw. interaktive Formate priorisiert. Modulprüfungen in Projektformat bzw. umfassende schriftliche Arbeitsaufträge werden hingegen abgelehnt und als wenig nachhaltig betrachtet.

Im Gegensatz zu theoretisch geprägten und lehrendenzentrierten Unterrichtseinheiten werden also interaktive, individuelle Arbeitsweisen bevorzugt. Hier scheint ein Spezifikum der Schwerpunkte, das der Studienarchitektur geschuldet ist, besondere Synergien zu erzeugen. Der Austausch mit den bereits im

Beruf stehenden Erweiterungsstudierenden wird als sehr gewinnbringend erachtet. Theorieladene Unterrichtssequenzen gepaart mit wenig nachhaltigen Workloads, wie sie vor allem in der Online-Phase praktiziert worden sind, werden hingegen abgelehnt. Vor allem die hohe Anzahl an schriftlichen Arbeitsaufträgen und teilweise unklare Abgabefenster werden kritisiert. Sie sind zudem zu umfangreich und praxisfern konzipiert. Im Übrigen betrachten auch die Lehrenden praxisbezogene, interaktive bzw. reflektierende Methoden als besonders effizient für den Kompetenzerwerb. Trotz dieser Kritik hat die Auswertung der Lerntagebücher ergeben, dass auch in der Onlinephase die im Curriculum vorgegebenen Kompetenzen überwiegend bzw. zur Gänze erreicht worden sind. So konnten Inhalte zur Gewaltprävention oder Aspekte des sozialen Lernens gut vermittelt werden. Ein Indiz dafür, dass die Lehrenden im Allgemeinen sehr wohl pragmatische, gangbare Wege der curricularen Umsetzung der Bildungsziele beschritten haben.

Über diese Zeit der „Fernlehre“ hinweg werden jedoch weitere Aspekte kritisch betrachtet. Allen voran sind hier methodische und inhaltliche Überschneidungen zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungen zu orten. Im hochschuldidaktischen Kontext ist es kaum möglich, diese Redundanzen ganz zu vermeiden, da Vortragende oft von verschiedenen Bildungseinrichtungen kommen und nicht immer miteinander im Kontakt stehen. Obwohl es jährlich Treffen der Lehrenden des Schwerpunktes gibt, ist es schwierig, die Inhalte so zu filtern und abzustimmen, dass sie nicht wiederholt werden. Auf diese Weise sind die Globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs) von mehreren Vortragenden immer wieder thematisiert worden. Da die Lehrveranstaltungen nicht aufeinander aufbauen bzw. als getrennte Seminare gedacht sind, ist es nicht möglich, sich in ein Ziel zu vertiefen bzw. eine längere Zeit daran zu arbeiten. Dies könnte künftig durch noch konkretere Absprachen zwischen den Lehrenden vermieden werden. Darüber hinaus sollte nur ein*e Vortragende*r (max. zwei) zu den SDGs arbeiten. Des Weiteren wird eine bessere Verteilung der Lehrveranstaltungen über die Semester hinweg angeregt, um vor allem die theorielastige Studieneingangsphase im Schwerpunkt mit praxisnahen Lehrveranstaltungen aufzulockern. Grundsätzlich folgt diese Aufteilung der Logik der Studienarchitektur im Schwerpunkt *mutig&fair* entlang der pragmatisch nachvollziehbaren Gliederung Grundlagen, Vertiefung und Pädagogische Umsetzung. Dennoch könnten die hier angeführten Aspekte im Rahmen der autonomen curricularen Gestaltung eingebunden werden.

Generell handelt es sich hierbei aber um ein strukturelles Problem. Schält man in diesem Zusammenhang wesentliche thematische Aspekte des Schwerpunktes wie die Menschenrechtsbildung, BNE, Inhalte aus der GCE oder der politischen Bildung heraus, so zeigt sich wie eingangs bereits erwähnt zwar, dass diese offiziell unter den allgemeinen Bildungszielen im Lehrplan der Primarstufe zu finden sind (Lehrplan VS, 2012), es inhaltlich aber keinen konkreten Fachgegenstand dafür gibt (Holzinger & Gigerl, 2017). Dies erlaubt offene Handlungsspielräume (Eder & Hofmann, 2012) und Umsetzungsmöglichkeiten von Bildungsinhalten in diesem

Kontext. Speziell diese hochkomplexen und umfangreichen Themengebiete scheinen hier den Rahmen der Ausbildung für eine klare inhaltliche Abgrenzung zu sprengen. Auch wenn es in dieser Hinsicht Nachholbedarf zu geben scheint, ist wohl weiterhin mit partiellen Überlagerungen zu rechnen.

Weitere Themen, die aus der Studierendensicht eindeutig fehlen, beziehen sich auf die Elternarbeit und sexuelle Bildung. Mit beiden Themenfeldern verbinden die Studierenden im Moment noch große Ängste bzw. Bedenken, ob sie diesen gewachsen sind. In dem Kontext wünschen sie sich mehr Mediationstraining, nicht nur auf der Schüler*innenebene, sondern auch im Kontext der Elternarbeit. Sexuelle Bildung als fehlender Inhalt im Schwerpunkt ist von vielen Proband*innen erwähnt worden. Die Interdisziplinarität der sexuellen Bildung kann die Zuordnung der Inhalte dieses Fachs oft im Curriculum problematisch machen, da es neben den biologischen Aspekten (die eindeutig im naturwissenschaftlichen Bereich liegen), auch wichtige Themen des sozialen Lernens abdeckt (Beziehungen, Selbstwahrnehmung, Schutz vor Gewalt, Verantwortung etc.). Elternarbeit und sexuelle Bildung werden daher bei der Curriculumsüberarbeitung eine wichtige Rolle spielen. Dies gilt ferner auch für den Wunsch der Studierenden, Exkursionen vermehrt in den Schwerpunkt zu integrieren und Inhalte zu Begabungsförderung und ethischer Erziehung praxisnaher zu gestalten.

Trotz dieser kritischen Anmerkungen zeigen sich die Studierenden im Schwerpunkt grundsätzlich mit dem Kompetenzerwerb zufrieden, obgleich über die konkrete Umsetzung im Unterricht nicht immer Klarheit herrscht. Hinzu kommt, dass der Schwerpunkt *mutig&fair* kein konkretes Aufgabenfeld oder Berufsbild in der Schule beschreibt, wie dies zum Beispiel im Schwerpunkt der *Inklusiven Pädagogik* der Fall ist. Das bedeutet, dass von den Studierenden bereits in der Berufseinstiegsphase ein hohes Maß an Engagement, Selbstständigkeit und Flexibilität abverlangt wird, wenn sie die Ziele des Schwerpunktes am Standort platzieren und ihr Aufgabenprofil schärfen wollen. Generell entsteht in diesem Zusammenhang der Eindruck, dass man sich dessen nicht immer bewusst ist. Es gilt, nicht nur die Anliegen des Schwerpunktes im Klassenzimmer umzusetzen, sondern auch bei sich selbst eine positive Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur – was zum Beispiel die Einstellung und innere Haltung zu besagten Themenbereichen betrifft – voranzutreiben (Rieckmann & Holz, 2017). Hier sollte noch zielgerichteter und konkreter im Sinne der Bewusstseinsbildung vorgegangen werden. Es gilt eben, im Schwerpunktstudium neben dem Wissens- bzw. Kompetenzerwerb auch Analyse- und Reflexionsprozesse zum nachhaltigen Umgang mit Ressourcen und zu umfassender Beteiligung in zivilgesellschaftlichen Fragestellungen zu erwerben (Gigerl, 2020). Die Ergebnisse der qualitativen Studie geben klar zu erkennen, dass explizit der Wissenstransfer zu Themenfeldern wie Menschenrechte, Werterziehung, ethische Gesichtspunkte, soziales Lernen oder Konfliktmanagement sehr gut gelungen ist. Ebenso hat sich im Laufe des Studiums die eigene Einstellung bzw. Haltung verändert. Das Studium im Schwerpunkt hat die Bewusstseinsbildung

zu gesellschaftspolitischen vakanten Themen bereichert und man zeigt sich sensibilisiert. Die Studierenden setzen sich intensiver mit Themen wie Menschenrechte oder generell der GCE auseinander, geben sich kritisch und engagiert. Wenn es aber um die konkrete Handlungsbereitschaft und Partizipation in der Zivilgesellschaft geht, dann kristallisiert sich ein etwas differenzierteres Bild heraus. Denn die Studie lässt nicht erkennen, dass sich die Studierenden nach Absolvierung des Schwerpunktes vermehrt öffentlich in Bezug auf die GCE und die BNE einsetzen.

Resümee und Ausblick

Angesichts der Tatsache, dass die österreichischen Pädagogischen Hochschulen ihre Schwerpunkte im Rahmen der Ausbildung individuell gestalten und die Curricula immer wieder angepasst werden können, nutzen wir die Ergebnisse der Begleitforschung für die Überarbeitung des Curriculums für den Schwerpunkt *mutig&fair*. Die Rahmenbedingungen für jedes Curriculum werden den Hochschulen vorgegeben und beziehen sich auf die Anzahl der ECTS bzw. der Semesterwochenstunden. Unser Schwerpunkt bei der Analyse der Ergebnisse aus der Begleitstudie liegt auf den Inhalten. Die zentrale Frage ist, welche Inhalte laut der befragten Personen fehlen bzw. ausgebaut werden sollen und welche Inhalte verkürzt werden können bzw. obsolet sind.

In die Curriculumsentwicklung fließen neben den Ergebnissen der Begleitstudie auch die aktuellen internationalen Forschungsbefunde, Expertisen von Vertreter*innen verschiedener Systemebenen als auch aktuelle Vorgaben des Ministeriums für Bildung und des Qualitätssicherungsrates für Pädagog*innenbildung ein (u.a. das Handbuch „Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula“ (Braunsteiner et al., 2014). Die zentrale Fragestellung für unser Team bezieht sich auf die Wirksamkeit der Inhalte des Schwerpunktes bzgl. der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Kontext von GCE und BNE. Besonders interessant ist für uns die Einschätzung der Studierenden, welche Inhalte gut in Erinnerung geblieben sind, wodurch auch der Transfer in die Schulpraxis erleichtert wird, bzw. welche Inhalte gefehlt haben.

In den Gruppendiskussionen betonen die Studierenden die Unterscheidung zwischen den Inhalten, die sie selbst für die eigene Entwicklung und Selbstreflexion brauchen, auch wenn diese Inhalte nicht kindgerecht sind, und den Inhalten, die man praktisch 1:1 in der Schule umsetzen kann. Wichtig dabei ist den Studierenden, dass diese zwei Dimensionen in Balance sind. Daher ist es bei der Konzeption der Lehrveranstaltung im Schwerpunkt wesentlich, auf diesen Punkt Rücksicht zu nehmen. Unerwünscht sind Lehrveranstaltung, die sich fast ausschließlich mit dem Wissen bzw. den Kompetenzen der Lehrpersonen befassen. Der Wunsch nach sogenannten fertigen Rezepten wie Beispiele im Unterricht funktionieren, ist während der gesamten Befragungen präsent, deckt sich allerdings nicht damit, was die Vortragenden gerne unterrichten würden.

Die Proband*innen äußern auch häufig den Wunsch nach Vortragenden mit Unterrichtserfahrung in der Volksschule. Diese Tendenz ist v.a. bei Inhalten zu sehen, die von den Studierenden als kontrovers eingestuft werden. Hier wird die Erfahrung der Lehrpersonen z.B. im Umgang mit der Kritik seitens der Erziehungsberechtigten als besonders wertvoll empfunden.

Die Interdisziplinarität des Schwerpunktes wird von den Studierenden sehr positiv empfunden. Auf diese Weise können sie fächerübergreifend arbeiten und globale Themen besser vernetzen, da sie nicht mit jedem Unterrichtsfach ein neues Thema aufmachen müssen. Häufig werden von den Studierenden politisch-gesellschaftlich relevante Inhalte in z.B. kreativen Fächern umgesetzt.

Mut zur Lücke soll immer mehr zum Motto des Schwerpunktes werden – gerade im globalen Kontext gibt es eine Fülle an Themen, die relevant sind und leider im Rahmen des Schwerpunktes nicht abgedeckt werden können. Aus diesem Grund wird exemplarisch an globalen Themen bzw. Themen, die die Nachhaltigkeit betreffen, gearbeitet. Parallel dazu sollen Kompetenzen erworben werden, wie man ähnliche Inhalte selbstständig im Beruf adaptieren und im Sinne der GCE und BNE realisieren kann. Studierende sollen dazu angeregt werden, sich die großen Fragen zu stellen – statt ist der Sitzkreis besser als Gruppenarbeit sollen sie der Frage nachgehen, welches große Ziel sie im Unterricht verfolgen. Am Beispiel erklärt, könnte man hier den oft im Unterricht thematisierten Wasserverbrauch anführen. Häufig konzentrieren sich die Studierenden auf die kleinen Ziele, Unterrichtsformen und -methoden und somit ist das Hauptziel der Unterrichtsstunde, z.B. den eigenen Wasserverbrauch im Alltag grafisch darzustellen. Dies ist, unserer Meinung nach, zu kurzfristig, da globale Themen, wie z.B. virtueller Wasserverbrauch und die eigene Rolle als Konsument*in, ausgeblendet werden. Damit die Studierenden aber diese Ebene erreichen, müssen sie im ersten Schritt über das eigene Verhalten, in dem Fall über das Konsumverhalten, reflektieren. Diese persönlichen Reflexionen der Studierenden sind von Anfang an ein wichtiger Inhalt der Lehrveranstaltungen im Schwerpunkt und sollen auf jeden Fall beibehalten werden. Was allerdings die Proband*innen rückmelden, ist, dass sie einen guten Leitfaden mit konkreten Fragen für die Reflexionen brauchen. Nur auf diese Weise gelingt eine gründliche Vertiefung in ein Thema. Diese Reflexionen sollen nicht mit allgemeinem Feedback zu einer Veranstaltung vermischt werden.

Interessant sind die Informationen seitens der Proband*innen, dass auch Beurteilungsformate für sie motivierend sein können, nicht nur die Inhalte. Kreative Kriterien der Notenvergabe motivieren sie sehr. Weiterhin werden im Schwerpunkt Exkursionen und Expert*innenbesuche angeboten, da die Studierenden dies als bereichernd empfinden und gerne andere Perspektiven als nur die der Vortragenden hören. Interreligiöses Lernen eignet sich hier besonders gut für Besuche bei verschiedenen Religionsgemeinschaften.

Bezüglich der angewendeten Methoden kam häufig die Rückmeldung, dass die Verbindung der Methode mit konkreten Inhalten besonders positiv wahrgenommen

wird. Zum Beispiel die einzelnen Aspekte der Menschenrechte werden immer mit einer konkreten Methode erarbeitet. Das ist den Studierenden sehr gut in Erinnerung geblieben.

Allein durch Bildungsprozesse können die Nachhaltigkeitsziele nicht erreicht werden (Schindler & Rauch, 2023) – zu diesem Ergebnis kommen auch wir im Rahmen der Begleitforschung. Die Transformative Bildung beschäftigt sich mit der Frage nach der Wirksamkeit pädagogischen Handelns für einen gesellschaftlichen Wandel (Wintersteiner et al., 2023) und thematisiert dabei die Problematik der normativen Soll-Vorgaben für Lern- und Bildungsziele (ebd.). In unserem konkreten Fall bedeutet das, dass die Inhalte des Schwerpunktes statt der normativen Vorgaben immer mehr zur Pädagogik werden sollen, die die Studierenden dazu einlädt und auffordert, ihre konkreten Lebensbedingungen und deren Auswirkungen auf die globalen Prozesse zu reflektieren und zu analysieren (ebd.).

Die emotionale Betroffenheit, die z.B. durch eine Selbstreflexion erreicht werden kann, spielt auch bei der Entwicklung der Curricula für die Berufsbildung eine wichtige Rolle (Wogowitsch, 2020). Gerade im Kontext der Interdisziplinarität, die auch im Schwerpunkt *mutig&fair* vorhanden ist, bietet sich dieser persönliche und emotionale Zugang gut für eine empathische und tiefgründige Auseinandersetzung mit der Bewältigung der globalen Probleme an (ebd.). Laut Wogowitsch (2020) wird der Kompetenzerwerb in der Berufsbildung wirkungsvoll, wenn eine partizipative und über die Fachgrenzen hinausgehende Zusammenarbeit stattfindet.

Dieser Beitrag skizziert einige Ziele der Begleitstudie zum Schwerpunkt *mutig&fair* und das Untersuchungsdesign zur Diskussion der Frage nach der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Laufe der Schwerpunktausbildung. Auch die Anpassung des Curriculums des Schwerpunktes spielt eine zentrale Rolle in der Auseinandersetzung mit den sowohl qualitativen als auch quantitativen Ergebnissen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich die Studierenden generell mit dem Kompetenzerwerb im Schwerpunkt zufrieden zeigen. Der multiperspektivische Ansatz im Hinblick auf Bewältigungsstrategien globaler Herausforderungen gepaart mit einer großen Methodenvielfalt führt vor allem beim Kompetenz- und Wissenstransfer zu Inhalten der Didaktik im Fachbereich zum Ziel. In Anbetracht der Tatsache, dass ein neuer Lehrplan für die Primarstufe vor der Tür steht, gilt es hier mit Bedacht und Weitblick vorzugehen. Abschließend bleibt zu vermerken, dass bei den Studierenden in Bezug auf deren Einstellung und Haltung durchaus Entwicklungsprozesse erkennbar sind, es aber dennoch an konkreter Handlungsbereitschaft in der Zivilgesellschaft mangelt. Interessant wäre eine entsprechende Studie der Befragten nach der Berufseinstiegsphase. Da könnte die Rollenfindung, die Umsetzung der Ziele des Schwerpunktes im Klassenzimmer sowie das persönliche zivilgesellschaftliche Engagement gemeinsam erhoben werden.

Literatur

- BKA – Bundeskanzleramt Österreich (2022). *Umsetzung der Agenda 2030*. Bundeskanzleramt. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/implementierung.html>
- Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. https://onlinecampus.virtuelle-ph.at/pluginfile.php/43796/coursecat/description/Grundlagen_und_Materialien_zur_Curriculumentwicklung_Druckversion.pdf
- Council of Europe (2016). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur*. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften. Strasbourg: Council of Europe.
- Eder, F., & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*, Band 2 (S. 71–109). Graz: Leykam.
- Fuertes, M., Miville M., Mohr, J., Sedlacek, W., & Gretchen, D. (2000). *Factor Structure and Short Form of the Miville-Gutman Universality-Diversity Scale*. <https://doi.org/10.1080/07481756.2000.12069007>
- Hossiep, R., & Bräutigam, S. (2006). Personalauswahl und -entwicklung mit dem Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP). In W. Simon (Hrsg.), *Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests* (S. 136–158). Offenbach: Gabal Verlag GmbH.
- Gigerl, M. (2020). Mündigkeit in einer globalisierten Welt. Beiträge zur ethischen Bildung durch Demokratie und Menschenrechte. *Pädagogische Horizonte*, 4(3), 165–178.
- Grobbauer, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 18–22.
- Holzinger, A., & Gigerl, M. (2017). Bildung für die Weltgesellschaft. In *Refugees connected2learn*. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext (S. 197–212). Graz: Leykam.
- Larcher, E., & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014*. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien. Wien: AK.
- Lehrplan VS (2012). *Lehrplan der Volksschule*, BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unter-richt/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Osler, A., & Starkey, H. (2018). Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*, 70(1), 31–40. DOI: [10.1080/00131911.2018.1388616](https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388616)
- Pehm, R. (2008). *Schulische Menschenrechtsbildung in Österreich*. Eine empirische Analyse auf der Grundlage von 56 Praxisbeispielen. Zentrum polis. Politik Lernen in der Schule. Boltzmann Institut. Wien: Zentrum polis.
- Rieckmann, M., & Holz, V. (2017). Zum Status Quo der Lehrerbildung und -weiterbildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. *Pädagog. Blick-Z. Wiss. Prax. Pädagog. Berufen*, 25, 4–18.
- Schindler, J., & Rauch, F. (2023). Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 49.
- Schwartz, S. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Stöber, J. (1999). Die Soziale-Erwünschtheits-Skala-17 (SES-17). Entwicklung und erste Befunde zu Reliabilität und Validität. *Diagnostica. Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie, Informationsorgan über psychologische Tests und Untersuchungsmethoden*, 45(4), 173–177. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.45.4.173>
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global citizenship education*. Grundlagen, Erfahrungen, Einsichten. https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/04/GlobalCitizenshipEdu_deutsch2019_online.pdf
- Wintersteiner, W., Glettler, C., Grobbauer, H., Peterlini, H. K., Rauch, F., & Steiner, R. (2023). Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit? *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 49, 9–19.
- Wogowitsch, C. (2020). Vom Auswahlmodus zur Bewertungskompetenz. In S. Kapelari (Hrsg.), *Vierte „Tagung der Fachdidaktik“ 2019 Interdisziplinäre fachdidaktische Diskurse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 81–111). Innsbruck: Universität Innsbruck.

Markus Neubauer

Mag. Dr.; Institut für Praxislehre und Praxisforschung, PH Steiermark, Österreich

Aleksandra Wierzbicka

Mag.^a, BEd; Institut für Elementar- und Primarpädagogik, PH Steiermark,
Österreich

Monika Gigerl

Dr.ⁱⁿ BEd MA; Institut für Elementar- und Primarpädagogik, PH Steiermark,
Österreich

Elke Knoll

MMag.^a; Leiterin des Zentrums für Evaluation und Qualitätsmanagement, PH
Steiermark, Österreich