

Das Lehramtsstudium Primarstufe im Kontext globaler Bildungsziele

Potenzial aktueller Curricula am Beispiel zweier Pädagogischer Hochschulen in Österreich und in der Ukraine

Nataliya Yashchyk¹, Ursula Maurič², Olga Tsaryk³, Barbara Gullner⁴

Zusammenfassung

Die UN Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung nennt Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Global Citizenship Education (GCE) als bedeutsame pädagogische Säulen für die Umsetzung globaler Bildungsziele, welche weltweit in Curricula der Lehrerbildung Eingang finden. Dies erfolgt vor dem Hintergrund unterschiedlicher gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf die jeweilige Theoretisierung dieser Konzepte im Kontext nationalstaatlicher Bildungssysteme. Die Internationalisierung von Hochschulen bildet durch Dialog, Kooperation und Austausch eine Chance für eine erweiterte Interpretation relevanter Konzepte und deren Verankerung in der Ausbildung von Lehrpersonen. Am Beispiel zweier Pädagogischer Hochschulen in Österreich und in der Ukraine wird gezeigt, welches Potenzial für globale Bildungsziele in der Ausbildung für das Lehramt Primarstufe in beiden Ländern bereits vorhanden ist. Eine vergleichende Analyse der jeweiligen Curricula in Hinblick auf deren Abbildung von BNE und GCE identifiziert Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Umsetzung der Agenda 2030 und bildet die Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalten, Zielen sowie deren Gewichtung in der hochschulischen Ausbildung von Lehrpersonen im Zeitalter von Globalisierung.

Анотація

У Порядку денному ООН до 2030 р. щодо сталого розвитку трактується освіта для сталого розвитку та глобальна освіта як важливі педагогічні основи для реалізації глобальних освітніх цілей, які включені до навчальних програм для підготовки вчителів. Це спричинено різними суспільно-політичними рамковими умовами та їхнім впливом на теоретичне трактування цих концепцій у контексті національних освітніх систем. Інтернаціоналізація закладів вищої освіти відбувається шляхом діалогу, співпраці та академічних обмінів, що уможлиблює розширене тлумачення відповідних концепцій та їх застосування у вищій педагогічній освіті. На прикладі двох закладів вищої педагогічної освіти Австрії та України досліджено потенціал для реалізації глобальних освітніх цілей у сфері підготовки вчителів початкової школи. За допомогою порівняльного аналізу відповідних навчальних програм стосовно освіти для сталого розвитку та глобальної освіти виявлено відмінності та подібності у реалізації Порядку денного до 2030 р. та передумови для критичного вивчення змісту, цілей та їх значення у системі вищої педагогічної освіти в епоху глобалізації.

¹Nationale Pädagogische Wolodymyr-Hnatjuk-Universität, M. Kryvonosa-Straße Nr. 2, 46000 Ternopil
E-mail: yashchyk@tnpu.edu.ua

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, A-1100 Wien
Korrespondierende Autorin. E-mail: ursula.mauric@phwien.ac.at

³ Nationale Wirtschaftsuniversität Ternopil, Lvivska-Straße Nr. 11, 46009 Ternopil
E-mail: tsarykolqa@gmail.com

⁴ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, A-1100 Wien
E-mail: barbara.gullner@phwien.ac.at

Schlüsselwörter:

Bildungsforschung
Ziele für nachhaltige Entwicklung
Lehrerbildung
Internationalisierung von Hochschulbildung

Ключові слова:

Дослідження системи освіти
Цілі сталого розвитку
Професійна підготовка вчителів
Інтернаціоналізація вищої освіти

1 Einleitung

Im Frühjahr 2020 starteten die Pädagogische Hochschule Wien (PHW), die Nationale Pädagogische Wolodymyr-Hnatjuk-Universität Ternopil (TNPU) und die Nationale Wirtschaftsuniversität Ternopil ein Forschungsprojekt mit dem Ziel, Implikationen globaler bildungspolitischer Entwicklungen auf Grundlage der UN Agenda 2030 und der darin formulierten 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) auf berufsbildbezogene Vorstellungen von Lehramtsstudierenden der Primarstufe in Österreich und in der Ukraine zu erheben. Der vorliegende Artikel stellt erste Ergebnisse einer Vorstudie zu den Rahmenbedingungen für die Umsetzung der SDGs in den Curricula für die Primarstufe der beiden Pädagogischen Hochschulen PHW und TNPU vor. Der Fokus liegt auf SDG 4 und spezifisch auf Teilziel 4.7, welches allen Lernenden bis 2030 jene Kompetenzen vermitteln möchte, die global eine nachhaltige Entwicklung der Menschheit und des Planeten Erde und somit eine Sicherung der Lebensgrundlagen auch für zukünftige Generationen ermöglichen sollen (ЦСР, 2017; United Nations, 2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Global Citizenship Education (GCE) sind zwei jener Schlüsseldisziplinen, die dazu einen Beitrag leisten (United Nations, 2015). Diese beiden pädagogischen Konzepte stehen im Zentrum unseres Forschungsinteresses und werden auch für die Hauptstudie von besonderer Relevanz sein.

Das Forschungsfeld erfasst Lehrerbildung im Kontext zweier nationaler Bildungssysteme mit deren jeweils besonderer Entstehungsgeschichte und Entwicklung. Sowohl die Ukraine als auch Österreich haben sich zur Umsetzung der Agenda 2030 verpflichtet (ЦСР, 2017; Bundeskanzleramt, 2017). Beide Pädagogischen Hochschulen sind infolge gefordert, die SDGs in ihren Curricula umzusetzen (МОН України, 2019; BMBWF, 2019). Diese Umsetzung erfolgt auch vor dem Hintergrund der Internationalisierung von Hochschulen. Im vorliegenden Artikel argumentieren wir, dass Internationalisierungsstrategien der Lehrerbildung für die strukturelle und inhaltliche Verankerung globaler Bildungsziele in den Curricula der Lehramtsausbildung von Bedeutung sind (Steiner & Rauch, 2013; de Wit et al., 2015; Christoferatou, 2016, S. 72, Висоцька, 2011; Пометун, 2015). Wir erkunden das vorhandene Potenzial für die Umsetzung von SDG 4.7 an unseren Hochschulen unter Berücksichtigung des Potenzials von Internationalisierung.

Spezifisch untersuchen wir in diesem Artikel, wie BNE aktuell an beiden Pädagogischen Hochschulen in den Curricula für die Lehramtsausbildung Primarstufe verankert ist und welche globalen Aspekte durch (Global) Citizenship Education bzw. Politische Bildung berücksichtigt sind. Wir setzen die Ergebnisse in Bezug zu einer Konzeptualisierung von Internationalisierung. Abschließend formulieren wir erste Einschätzungen dazu, wie das Potenzial für BNE und GCE im Kontext von Internationalisierung erweitert werden kann bzw. was internationale Kooperation dazu beitragen kann.

2 Zentrale Konzepte und ihre Interpretation in beiden Ländern

Die Umsetzung von SDG 4.7 an Pädagogischen Hochschulen kann nicht losgelöst von historischen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen in der jeweiligen Region betrachtet werden. Diese bilden die Grundlage dafür, welche Schwerpunkte nationale Bildungssysteme setzen und auf welche Weise zentrale Begriffe im Kontext globaler Bildungsziele verwendet und interpretiert werden. Im Folgenden sollen daher einige erste Hinweise auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Interpretation von Begriffen skizziert werden, welche

von uns für die hier vorgestellte Studie als relevant identifiziert wurden und welche in der Folge für die Analyse der Curricula des Lehramtsstudiums Primarstufe an den beiden Hochschulen in Ternopil und in Wien als Grundlage dienen.

2.1 Hochschulbildung im Kontext von Globalisierung und Internationalisierung

Die Internationalisierung der Hochschulen stellt ein relativ junges Phänomen dar, welches zugleich in einem engen Zusammenhang mit Globalisierungsprozessen zu sehen ist. Einige Autorinnen/Autoren differenzieren kaum zwischen beiden Begriffen mit Verweis auf deren komplexe Beziehung zueinander (Zgaga et al., 2012, S. 13; vgl. dazu Пожурев, 2006, S. 5). Sie konzentrierten sich vielmehr auf eine zweigeteilte Bedeutung von Globalisierung und Internationalisierung für die europäische Hochschulbildung und unterscheiden zwischen Globalisierung als ein weltweites Phänomen und Europäisierung bzw. die regionale Version der Internationalisierung oder Globalisierung (Zgaga et al., 2012, S. 13). Grundsätzlich zeigen sich in der Fachliteratur zwei Ansätze zur Beschreibung der Interdependenzen zwischen beiden Konzepten: (1) Globalisierung als ein höherer Grad an Internationalisierung (Пожурев, 2006, S. 7) oder (2) Globalisierung und Internationalisierung als zwei voneinander zu unterscheidende Prozesse (Скотна & Ашиток, 2013, S. 89; UNESCO, 2010, S. 13). In unserer Forschung berufen wir uns auf eine getrennte Konzeptualisierung beider Begriffe. Wir analysieren beide Konzepte kritisch in Hinblick auf ihre Implikationen für die Umsetzung von SDG 4.7 an Hochschulen, um anschließend wechselseitige und für unsere Fragestellung relevante Bezüge herzustellen.

Globalisierung ist ein sehr offenes Konzept, welches zum einen internationale wirtschaftliche Entwicklungen und deren soziale Folgen beschreibt. Oft wird sie auch als eine neue Form von Gesellschaft interpretiert, in welcher nationalstaatliches Denken einem Wissen um globale Interdependenzen weicht. Damit rücken auch globale Ungerechtigkeiten in den Blick, die ihre Wurzeln in postkolonialen hegemonialen Hierarchien haben und die durch eine Dominanz hochentwickelter Länder der westlichen Welt bedingt sind (Connell, 2007, S. 370). Aktuelle Diskurse zu Theorien von Globalisierung im Kontext hochschulischer Lehre sind geprägt von der Problematisierung der Vorstellung einer einheitlich gedachten globalen Gesellschaft, in welcher sich koloniale Hegemonien unter dem Vorzeichen neoliberaler marktwirtschaftlicher Interessen in Hinblick auf Wissensproduktion fortsetzen. Kritisiert wird auch die Rolle von Rankingverfahren und Wettbewerb, denn auf diese Weise wird eine Homogenisierung von Wissen nach hegemonialen westlichen Vorstellungen gefördert, wodurch jedoch die in der Welt vorhandene Diversität an Wissen nicht abgebildet wird (Connell, 2013; Скотна, 2013; Shultz, 2018).

Globalisierungsprozesse bedingen eine in den letzten Jahrzehnten voranschreitende Transformation hochschulischer Bildung und bilden sich auch in Internationalisierungsstrategien ab. Knight (2008) beschreibt die Internationalisierung von Hochschulen als „process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education at the institutional and national levels“ (ibid., S. 21). Mit dieser sehr allgemein gehaltenen Definition sind jene Unterschiede nicht erfasst, die sich vor dem Hintergrund der Konzeptualisierung von Globalisierung in Zielorientierung und Ergebnissen dieses Prozesses auf nationaler oder institutioneller Ebene manifestieren. Unter den globalen Herausforderungen, denen sich Hochschulen in der Entwicklung ihrer Internationalisierungsstrategien zu stellen haben, befindet sich auch ein – maßgeblich aufgrund wirtschaftlicher Faktoren – festzustellendes Ungleichgewicht in Hinblick auf Sichtbarkeit, Reputation und somit Attraktivität von Institutionen in unterschiedlichen Regionen (ibid., S. 283; siehe dazu auch European Union 2019, S. 41). Für die spezifische strategische Gestaltung von Internationalisierung spielen globale, regionale, nationale und standortbezogene Einflussfaktoren ebenso eine Rolle wie etwa Rankings, Wettbewerbsfähigkeit, der Fokus auf den Arbeitsmarkt oder soziale Zielformulierungen (de Wit et al., 2015, S. 27).

In den leitenden Grundsätzen des geltenden Hochschulgesetzes, welches die Basis für die Curricula der Ausbildung von Lehrpersonen in Österreich bildet, ist die Zielformulierung verankert, Lehrer/innen im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für den Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen in Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu professionalisieren (Hochschulgesetz 2005, Abs. 3, § 9). Die Agenda 2030 und die darin formulierten Ziele für nachhaltige Entwicklung unter den Bedingungen globaler gesellschaftlicher Herausforderungen legt nahe, Gesellschaft hier über den nationalstaatlichen Rahmen hinaus erweitert zu verstehen. Eine solche Erweiterung des gesellschaftlichen Selbstverständnisses, welches hochschulische Bildung fördern soll, ist im Gesetz konkret (nur) für den europäischen Raum ableitbar: Durch „internationale

Zusammenarbeit im Bereich der Forschung und Lehre sowie durch den Ausbau der nationalen und internationalen Mobilität im Bereich der pädagogischen Berufsbildung [...] [soll] der Stellenwert der europäischen Dimension in der österreichischen Gesellschaft“ gefestigt werden (ibid.). Kooperationen mit in- und ausländischen Hochschulen in Forschung, Curricula-Erstellung und Umsetzung von Lehre sind ein verpflichtender Teil der Aufgaben von Pädagogischen Hochschulen (ibid., § 10). Dadurch wird vor allem eine Durchlässigkeit im Sinne von Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Studienangeboten angestrebt.

Internationalisierung wird seitens der österreichischen Hochschulbildung in besonderem Maße im Zusammenhang mit Mobilität von Lehrenden, Studierenden sowie administrativem Personal gesehen und soll dazu beitragen, die „Position der österreichischen Hochschulen im europäischen und globalen Wettbewerb um die besten Köpfe“ sowie „die Vernetzung mit der weltweiten Wissensproduktion“ zu stärken (BMBWF, 2016, S. 5). Den Hochschulen „als Stätten der Lehre und Forschung [wird] in der wissensbasierten Gesellschaft und in der Auseinandersetzung mit den globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts eine zentrale Rolle“ zuerkannt (ibid., S. 6). Weiters soll Mobilität dazu beitragen, eine europäische Kultur und Identität zu festigen, indem „freundschaftliche Beziehungen aller Art, und vor allem Respekt und Vertrauen“ gestärkt werden (BMBWF, o.J.a).

Aus der Perspektive ukrainischer Autorinnen/Autoren bedingen Internationalisierungsstrategien, transnationale Bildung, die Gewährleistung einer globalen Bildungsqualität und regionale und interregionale Kooperationen eine Transformation hochschulischer Bildung, welche nicht unkritisch zu betrachten ist (Скотна & Ашиток, 2013, S. 88; Мосьпан, 2017, S. 91). Eine besondere Sorge gilt hier Kommerzialisierungsprozessen im Bildungswesen in Folge einer marktwirtschaftlich ausgerichteten Globalisierung, deren Ergebnis für die Hochschulbildung ausländische Bildungsträger in den Nationalstaaten sowie den Verlust nationaler kultureller und identitätsstiftender Traditionen bedeuten kann (Скотна, 2013, S. 5). Internationalisierung der Hochschulbildung versteht man als den freien akademischen Austausch von Lehrenden und Studierenden zwischen Hochschulen aus verschiedenen Ländern, gemeinsame Forschungsarbeit sowie Kooperationen zur Schaffung von gemeinsamen Studienangeboten. Globalisierung hingegen ist eine Reduzierung der Bildungsplanung auf Anforderungen des globalen Arbeitsmarkts (Хомєрїкї, 2015, S. 37; Скотна, 2013, S. 10).

2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Ursprünge der Bildung für nachhaltige Entwicklung sind in Europa in der Umweltbildung zu finden (Kehren & Bierbaum, 2018, S. 643f). Das Konzept entwickelte sich jedoch in den letzten Jahrzehnten zu einem breiten Ansatz weiter, welcher die komplexe Verflochtenheit von ökologischen Themen mit wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Entwicklungen berücksichtigt (Rauch, Streissler & Steiner, 2008, S. 6). Diese Verflochtenheit ist geprägt von Zielkonflikten zwischen Gesellschaft, Umwelt und Wirtschaft, die auch die Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Akteurinnen/Akteure abbilden und die einer Aushandlung bedürfen (ibid., S. 9).

Kehren und Bierbaum (2018) kritisieren, dass in den letzten Jahren eine Reihe pädagogischer Ansätze wie etwa Umwelterziehung oder Friedenspädagogik im pädagogischen Diskurs von einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) „nahezu vollständig abgelöst [wurden], ohne dass jedoch davon gesprochen werden kann, dass damit alle genannten Ansätze gleichsam zu einer produktiven und kritischen Synthese verschmolzen worden wären“ (ibid., S. 641). Damit seien zugleich kritische Perspektiven dieser Ansätze in Hinblick auf die Rolle von Pädagogik für eine gesellschaftliche Reproduktion bzw. Entwicklung gleichsam durch eine BNE-Pädagogik „hegemonial verdrängt worden“ (ibid.). Zugleich werde BNE zunehmend zum Konzept einer Allgemeinbildung, die mit dem Prinzip der Nachhaltigkeit „alle pädagogischen Bereiche von der Elementarpädagogik bis zur universitären Forschung“ ganzheitlich neu organisiert (ibid., S. 642). In dem politischen Anliegen, Menschen durch Bildung zu befähigen, globalen Krisen nachhaltig zu begegnen, ohne jedoch grundsätzliche Vorstellungen von den Zusammenhängen zwischen Gesellschaft und Wirtschaft zu hinterfragen, liegt das Risiko einer Pädagogisierung von Themen, die auf Grund ihrer Komplexität nicht auf individueller Ebene zu lösen sind (ibid., S. 646f). Dem entgegengesetzt schlagen Kehren und Bierbaum vor, in einem kritischen pädagogischen Ansatz von BNE „die kritische Fähigkeit zu entwickeln und zu fördern, die Notwendigkeit der Veränderung einer falschen Systemdynamik zu erkennen, Wachstumszwänge zu identifizieren und im Sinne einer ‚Großen Transformation‘ zu durchbrechen, um damit neu bestimmen zu können, was unter den veränderten Bedingungen denn Humanität ist bzw. was erst neu als human versiert werden kann. Diese Refokussierung des politischen

Charakters wäre zugleich die Wiedergewinnung des Bildungs-Auftrags und der gesellschaftlichen Verantwortung von Wissenschaft und Pädagogik“ (ibid., S. 651f).

2.2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung in Österreich

2008 stellen Rauch, Streissler und Steiner ein im Auftrag des Bildungsministeriums erarbeitetes Kompetenzmodell zu BNE für Lehrpersonen mit spezifischem Fokus auf die Praxis des Unterrichtens dazu vor (Rauch, Streissler & Steiner, 2008, S. 6). Dabei versuchen sie, jenen Risiken zu begegnen, die das in den letzten Jahrzehnten in den postindustriellen Ökonomien der westlichen Welt auch im Kontext von Lehrerbildung vorherrschende Kompetenz-Konzept mit Orientierung auf erwünschte Outputs von Lernen in sich trägt. Das sind etwa die mangelnde Information über die tatsächliche Umsetzung erworbener Kompetenzen oder die Gefahr, dass durch die Fokussierung auf bestimmte erwünschte Lernergebnisse „gewollt oder ungewollt Paradigmen des neoliberalen Marktes und des westlichen Gesellschaftssystems einseitig“ reproduziert werden (ibid., S. 7). Aus diesem Grund erhalten in der Bearbeitung der Frage einer nachhaltigen Gestaltung der Zukunft die kritische Analyse und das Hinterfragen von Handlungsmustern einen besonderen Stellenwert (ibid., S. 10f). Gerade die dafür wesentliche Kompetenz des kritischen Denkens bleibe aber unter den Bedingungen der seit den 1990er Jahren in Österreich festzustellenden Verschulung des Hochschulsystems und der damit einhergehenden „vorstrukturierten Lernsettings“ sowie des höheren zeitlichen Drucks zunehmend auf der Strecke (ibid., S. 8).

Um BNE in den ab 2015 in Kraft tretenden neuen Curricula der Lehrerbildung zu verankern, verfassten Steiner & Rauch 2013 im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF, heute BMBWF) ein Grundsatzpapier, in welchem zumindest *eine* verpflichtende Lehrveranstaltung zu BNE für alle Lehramtsstudierenden, die Integration von BNE in Einfächer sowie als integrativer Bestandteil für fächerübergreifende Lehrveranstaltungen und Angebote zur Vertiefung in Bachelor- und Masterstudien empfohlen wurde (Steiner & Rauch, 2013, S. 15f). In diesem Dokument wird das Potenzial von BNE beschrieben, „als Katalysator für eine Neuorientierung der Bildung in Richtung einer ganzheitlichen und kritischen Herangehensweise an die Nachhaltigkeitsherausforderungen“ (ibid., S. 8), welche sich der Gesellschaft stellen, zu dienen. Für die Ausbildung von Lehrpersonen bedeutet das u. a., eine „Kompetenzbildung für neue Lehr- und Lernformen, wie problemzentriertes Lernen, gemeinsames soziales Lernen vielfältiger Betroffener, fächerübergreifendes Lernen, handlungsorientiertes Lernen und kritisches Denken als Lernprinzip“ zu forcieren (ibid., S. 9).

2.2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Ukraine

Gemäß dem Nationalen Bildungsbericht der Ukraine orientiert sich BNE am Prinzip der Nachhaltigkeit in allen Bereichen von Gesellschaft im Sinne der Nutzung natürlicher Ressourcen, ohne dadurch die biologische Vielfalt zu verringern und die regenerative Fähigkeit der Natur lokal oder global zu zerstören (ОСНД, 2007, S 13).

Ein Autorenteam des Instituts für Pädagogik der Nationalen Akademie für Pädagogische Wissenschaften der Ukraine entwarf 2015 erste Unterrichtsmaterialien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung für das System der hochschulischen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Dieses Handbuch enthält Unterrichtsmaterialien zu den zentralen Aspekten von BNE und Empfehlungen für die Organisation verschiedener Formen von Lernaktivitäten (Пометун та ін., 2015).

Der staatliche Standard der Primarschulbildung vom 21. Februar 2018 definiert die Anforderungen an die obligatorischen Lernergebnisse und Kompetenzen der Schüler/innen. Der darin enthaltene staatliche Standard für Schlüsselkompetenzen enthält u. a. eine Umweltkompetenz, die ein Bewusstsein für natürliche Grundlagen, einen sorgsam Umgang mit natürlichen Ressourcen und das Verständnis für die Bedeutung von Naturschutz für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft impliziert (ДСПО, 2018).

Allgemein wird Bildung als Grundlage für nachhaltige Entwicklung und für eine humane, gleichberechtigte und auf menschliche Probleme ausgerichtete Gesellschaft verstanden, in der jeder und jede Einzelne seine bzw. ihre Menschenwürde bewahren kann. BNE entwickelt sich im Bewusstsein notwendiger Änderungen im Bildungsparadigma, um die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft und der Wirtschaft zum Schutz der Umwelt voranzutreiben. BNE befördert somit den Paradigmenwechsel zu einem wirtschaftlich und sozial orientierten Lernmodell, das auf einem breiten interdisziplinären Wissen und einem integrierten gesellschaftlichen Ansatz

beruhen soll, um Entscheidungen auf lokaler und globaler Ebene zu treffen und umzusetzen, welche die Lebensqualität aller verbessern können, ohne für zukünftige Generationen die Möglichkeit der Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu gefährden (KPCOCP, 2015).

2.3 Citizenship Education bzw. Politische Bildung (mit Bezug auf Ziel 4.7)

Christoforatu (2016) bringt die Internationalisierung der Lehrerbildung in einen direkten Zusammenhang mit einem zu entwickelnden Selbst- und Rollenverständnis der Lehrperson in einer globalen Welt (ibid., S. 71). Dazu gehört die Auseinandersetzung mit anderen Bildungssystemen und transnationalen bildungspolitischen Fragen ebenso wie die Aneignung von Kompetenzen, die es Lehrpersonen ermöglichen, „die heranwachsende Generation befähigen zu können, sich konstruktiv in die anstehenden Wandlungsprozesse hin zu globaler nachhaltiger Entwicklung einzubringen“ (ibid.). Das Konzept einer Global Citizenship Education (GCE), wie es von der UNESCO initiiert wurde, kann dafür einen hilfreichen Orientierungsrahmen bilden (ibid.).

GCE ist als Konzept ebenso offen wie jenes einer BNE. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Konsequenzen, die sich aus dieser Offenheit ergeben und die wiederum mit dahinterliegenden Konzepten wie dem der Globalisierung in Bezug zu setzen sind, finden sich etwa bei VanderDussen (2018) oder Sant et al. (2018). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Rezeption von GCE an unseren beiden Hochschulen wird aufbauend auf den Überlegungen, die wir in dem vorliegenden Artikel anstellen, einen wesentlichen Teil der folgenden Hauptstudie darstellen. In einem ersten Schritt sondieren wir Grundlagen für GCE in den bestehenden Traditionen von Citizenship Education in der Ukraine und Politischer Bildung in Österreich.

2.3.1 Politische Bildung in Österreich

Politische Bildung wurde in Österreich 1978 als Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen aller Schulformen verankert. Damit soll ein wesentlicher Beitrag zur Umsetzung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) gewährleistet sein, in dem es heißt: „Die jungen Menschen sollen [...] dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (SchOG, § 2)

Das zentrale Referenzdokument für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung in allen Schulformen, Schulstufen und in allen Fächern – und somit auch in den Curricula für die Ausbildung von Primarschullehrerinnen/-lehrern – ist der Grundsatzterlass aus dem Jahr 1978 in seiner aktualisierten Form von 2015. Die Ziele Politischer Bildung, die darin festgehalten sind, beziehen sich auf allgemeine Grundprinzipien und Werte wie Demokratie, Menschenrechte, Frieden, Gerechtigkeit und Solidarität. Der globale Kontext wird explizit angesprochen mit dem Ziel, „die Rolle Österreichs in Europa und der Welt [...] und ein Verständnis für existentielle sowie globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit [zu vermitteln]“ (BMBWF, heute BMBWF, 2015, S. 2). Das in SDG 4.7 enthaltene Anliegen der Bildung für eine Weltbürgerschaft ist insofern angesprochen, als Politische Bildung gemäß dem Grundsatzterlass ein Bewusstsein für die persönliche Verantwortung in Hinblick auf eine „gerechte Friedensordnung und faire Verteilung von Ressourcen“ – als Grundlagen für das Überleben der Menschheit – vermitteln soll (ibid.).

GCE wird auf der Website des BMBWF als fächerübergreifendes und fächerverbindendes Konzept beschrieben, welches „die vielfältigen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung“ verknüpfen kann (BMBWF, o.J.b). Inhaltlich sind Themen wie globale Herausforderungen, Krisen, Weltwirtschaft, Menschenrechte, Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit, Umweltfragen, interkulturelle Vielfalt, Migration und Frieden angesprochen. Es wird jedoch kein expliziter Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung hergestellt.

2.3.2 Citizenship Education in der Ukraine

Da in der Ukraine lange Zeit ein Einparteiensystem und eine entsprechende ideologische Indoktrinierung herrschte, spricht man erst seit dem Jahrtausendwechsel von einer *echten* Citizenship Education. Die Spuren einer totalitären Kultur und der Gewohnheit, Menschen in "die Unseren" und "unsere Feinde" zu unterteilen, sind hier in Alltag und Politik noch gegenwärtig (Дмитренко 2009, S. 61-68). Mit der *Revolution der Würde*²

begann 2014 eine neue Etappe in der Geschichte der Entwicklung von Citizenship Education in der Ukraine. Sie demonstrierte den Einfluss der Öffentlichkeit auf gesellschaftspolitische Transformationen und wurde zum Anstoß für die Erneuerung und Neuformatierung der Macht und somit auch der Bildung. Seit 2016 sind die Hochschulen angehalten, in ihren Curricula für die Primarstufe die Bestimmungen der Nationalen Strategie zur Förderung der Entwicklung der Zivilgesellschaft für den Zeitraum 2016-2020 (НСРГО, 2016, Pt. 4.4.) zu berücksichtigen. Das bedeutet die inhaltliche Einbindung der wichtigsten Trends in der Entwicklung der Zivilgesellschaft und deren Rolle in verschiedenen Bereichen – beginnend mit Reformen auf staatlicher und lokaler Ebene bis zu hin zur europäischen Integration des Staates (НСРГО, 2016). Infolge wurde mit Beschluss des Ministerkabinetts der Ukraine vom 3. Oktober 2018 (КМ України, 2018) ein Konzept der Entwicklung einer Bürgerbildung gebilligt. Unter dem Begriff “громадянська освіта” wird hier eine Bürgerbildung verstanden, die auf nationalen und universellen Werten beruht (ibid.).

Für die Gestaltung der Curricula für die Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen der Ukraine ist im Zusammenhang mit Citizenship Education das Konzept einer *national-patriotischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen* relevant. Diese soll einem kulturellen Imperialismus, d. h. einer einseitigen hegemonialen Weltanschauung entgegenwirken. Sie basiert auf der Idee einer Gesellschaft bestehend aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen, die auf dem Territorium der Ukraine leben und deren soziale und kulturelle Entwicklung im Rahmen der ukrainischen Staatlichkeit gewährleistet werden soll (КНПВ, 2019). Hinzu kommt, dass in der heutigen Ukraine angesichts des militärischen Konflikts mit der Russischen Föderation der Verlust einer nationalen Autonomie als besonders bedrohlich erscheint. Darin begründen sich u. a. Maßnahmen zur Stärkung der patriotischen Bildung von Kindern und Jugendlichen, um nationale und europäische Werte zu bewahren (ibid.). Die Achtung der nationalstaatlichen Symbole wie der Flagge oder der Hymne der Ukraine und die Bereitschaft zur Verteidigung der Souveränität der Ukraine sind ebenso Teil der Inhalte einer patriotischen Bildung wie die Achtung der Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit oder die Toleranz gegenüber Werten und Überzeugungen anderer Kulturen und regionaler sprachlicher Minderheiten (ibid.).

Somit zeigt sich im Bereich der Citizenship Education in der Ukraine ein ambivalentes Verhältnis von einer nationalstaatlichen Orientierung mit einer besonderen Wertschätzung für kulturelle Diversität und dem Bestreben nach einer europäischen Integration. Eine globale Dimension bleibt jedoch unberücksichtigt. Die Integration von Global Citizenship Education in die Curricula der Lehrerbildung erscheint problematisch, da dafür vorliegende Konzepte ebenso wie deren methodisch-didaktische Umsetzung als sehr vage wahrgenommen werden (Обдула, 2018, S. 26).

2.4 Zusammenführung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Globalisierung und Internationalisierung von Hochschulen zwei unterschiedliche Phänomene darstellen, die einander jedoch bedingen. Zugleich werden in beiden Ländern unterschiedliche Schwerpunkte im Diskurs dazu gelegt. Während im Kontext der österreichischen Hochschulbildung ein breiteres Verständnis von Internationalisierung zur Diskussion steht, um die sich daraus ergebenden Chancen für die Integration globaler Themen besser zu nutzen (Christoforatu, 2016), wird in der Ukraine angesichts der marktwirtschaftlichen Dynamik von Globalisierung die Sorge eines Verlusts des nationalen Selbstverständnisses und bestimmter (kultureller) Traditionen artikuliert (Скотна, 2013). Internationalisierung erscheint in der ukrainischen Interpretation als Möglichkeit eines Austausches auf Augenhöhe, ohne nationalstaatliche Traditionen und Identitätsvorstellungen einzubüßen. Globalisierung hingegen erscheint aufgrund der marktwirtschaftlichen Dominanz der westlichen Staaten als bedrohlich für eine auf lokale bzw. nationale Traditionen aufbauende Hochschulbildung (ibid.).

Auch wenn für beide Seiten klar ist, dass Globalisierung und Internationalisierung zwei unterschiedlich zu beschreibende Phänomene darstellen, so sind die dahinterstehenden Konzepte sowie ihnen zugrunde liegende Annahmen und Theorien an beiden Hochschulen noch tiefer zu analysieren.

Internationalisierung stellt insgesamt eine Querschnittsaufgabe für fast alle Bereiche des Curriculums dar und wirkt zugleich innerhalb einer Institution sowie in ihren Beziehungen nach außen (Knight, 2008, S. 22f; Christoforatu, 2016). Internationale und globale Studien gehören ebenso dazu wie Interkulturelle Bildung oder Mobilitätsprogramme (de Wit, 2011, S. 243). Als Beitrag zur Qualitätsentwicklung sollte Internationalisierung an

Hochschulen daher nicht nur auf wirtschaftlichen Argumenten aufbauen, sondern u. a. bisher wenig beachtete Aspekte wie GCE berücksichtigen (de Wit et al., 2015, S. 283).

Die Internationalisierungsstrategien der beiden Hochschulen sind infolge von Interesse für die Fragestellung der Hauptstudie und werden näher zu untersuchen sein.

In der Theoretisierung eines Konzepts von BNE setzen beide Länder unterschiedliche Akzente. So wird in Österreich ein umfassender Ansatz beschrieben, welcher die Vorstellung von BNE als "Katalysator" (Steiner & Rauch, 2013) für eine Transformation aller Bildungsbereiche verfolgt. In der Ukraine hingegen wird BNE sehr spezifisch mit Umweltbildung assoziiert (KPCOCP, 2015).

Die Konzepte von Citizenship Education in der Ukraine und Politischer Bildung in Österreich unterscheiden sich vor allem vor deren gesellschaftspolitischen und historisch bedingtem Hintergrund. Gemeinsam ist beiden die Orientierung an europäischen Wertvorstellungen von Demokratie, Diversität und Menschenrechten. Während das österreichische Konzept in der Beschreibung von GCE als Bildungsanliegen (wenn auch nicht explizit) eine Ergänzung der globalen Dimension erfährt (BMBWF, o.J.b), so ist die Einheit der Nation unter den Vorzeichen von Diversität ein wesentliches Ziel von Citizenship Education in der Ukraine (КПО, 2005).

3 Rahmenbedingungen für die Umsetzung von SDG 4.7

Mit der Novelle zum Hochschulgesetz (BGBl. I Nr. 129/2017) wurde den Pädagogischen Hochschulen in Österreich mit Wirkung ab dem Studienjahr 2017/18 die Freiheit zur Gestaltung der Curricula eingeräumt. Infolge kommen in den Curricula der Primarstufe traditions- und standortbedingt unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen der einzelnen Institutionen zum Tragen. Auch sieht der Entwicklungsplan der Pädagogischen Hochschulen 2021–2026 ausdrücklich die Weiterentwicklung von Kompetenz zu den jeweiligen Schwerpunkten und den Erfahrungsaustausch dazu mit anderen Hochschulen vor (BMBWF, 2019, S. 25). Gemeinsam ist den Curricula in der einen oder anderen Form die Abbildung von Inklusiver Pädagogik, Diversitäts- und Genderkompetenz, Sprachlicher Bildung, Persönlichkeitsbildung, interkultureller und interreligiöser Bildung, Gesundheitsbildung sowie Medienpädagogik in den Schwerpunkten für den Wahlpflichtbereich und in den übergreifenden Querschnittsthemen.

In der Ukraine basieren die Curricula der Fachrichtung «013 Primarstufe» an den Pädagogischen Hochschulen auf dem staatlichen Standard der Primarschulbildung (ДСПО, 2018) unter Berücksichtigung der Ergebnisse des europäischen Tuning-Projekts (Tuning-Projekt, 2000). Mindestens 70 % des Curriculums sind der Vermittlung allgemeiner und fachspezifischer Kompetenzen vorbehalten, die durch den Standard der Hochschulbildung festgelegt werden. Es handelt sich dabei um Anforderungen an Bildungsinhalte und -ergebnisse sowie deren strukturelle Umsetzung, die für jeden Studienabschnitt und für jedes Fachgebiet erstellt werden und als Vorgaben für alle Hochschul- und Forschungseinrichtungen sowie als Grundlage für deren Evaluation dienen. Eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb von Fachkompetenz ist eine angemessene Aneignung allgemeiner Kompetenzen. Dazu gehören kritisches Denken, (Selbst-)Reflexion, Bürgerkompetenzen, Flexibilität sowie ethische, soziokulturelle, gesundheitsfördernde, informativ-kommunikative und zwischenmenschliche Interaktionskompetenzen. Im Kontext von Globalisierung und Internationalisierung, aber auch aufgrund der vorhandenen ethnischen Vielfalt im Land findet interkulturelle Kompetenz bzw. interkulturelle Kommunikationskompetenz in der Primarschulbildung eine besondere Beachtung (ДСПО, 2018, S. 5–6).

4 Untersuchungsdesign

Dem vorliegenden Artikel liegt die Forschungsfrage zugrunde, welches Potenzial sich für SDG 4.7 im Kontext der UN Agenda 2030 in den Curricula der Lehramtsausbildung Primarstufe der PHW und der TNPU finden. Das Forschungsdesign verbindet im Sinne einer theoretischen Begründung zentraler Konzepte zunächst hermeneutische und weiterführend empirische Methoden. Diese lassen sich nach Савченко (2012) wie folgt beschreiben: (1) Ein dialektischer Ansatz diene in einem ersten Schritt dazu, Kausalzusammenhänge zwischen den Prozessen der Globalisierung und der Internationalisierung der Hochschulbildung zu begründen. (2) In einem synergetischen Ansatz wurden zentrale Konzepte zu GCE und BNE in ihrer Theoretisierung und Praxis einer

kritischen Analyse unterzogen und in Bezug zu einer Internationalisierung von Hochschulbildung unter den Vorzeichen von Globalisierung gesetzt. (3) Ein soziokultureller Ansatz legt die Besonderheiten der Ausbildung von Primarschullehrerinnen/-lehrern an beiden Hochschulen offen. (4) Schließlich kam für einen vergleichenden Ansatz eine quantitative Inhaltsanalyse der beiden Curricula zum Einsatz.

Im Folgenden werden nun beispielhaft Ergebnisse der mittels dieses Forschungsdesigns verwirklichten kontrastiven Analyse dargestellt. Ziel war es, die bereits vorhandene Umsetzung von BNE und GCE an beiden Hochschulen zu erheben und bestehende Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten in der inhaltlichen Strukturierung des Studiums sowie in Hinblick auf konkrete Inhalte von Lehrveranstaltungen zu identifizieren. Abschließend erfolgt eine Zusammenführung der Ergebnisse sowie erste Schlussfolgerungen in Hinblick auf das noch zu erschließende Potenzial für BNE und GCE an der PHW und der TNPU.

5 Curricula-Analyse

Die Lehramtsstudien an beiden Hochschulen sind entsprechend der Bologna-Studienstruktur in ein Bachelor- und ein Masterstudium gegliedert. Für die vorliegende Untersuchung wurde ausschließlich das Bachelorstudium im Umfang von 240 ECTS-Anrechnungspunkten herangezogen.

Das Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe der PHW in der geltenden Fassung gemäß § 38d Hochschulgesetz 2005 wurde am 3.6.2019 vom Hochschulkollegium beschlossen (PHW, 2019). Das Curriculum der TNPU für das Bachelorstudium der Fachrichtung 013 Primarstufe wurde am 27.6.2019 vom Akademischen Rat der Hochschule beschlossen (TNPU, 2019).

5.1 Wichtige Unterschiede in Aufbau und Organisation des Studiums an beiden Hochschulen

Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass in den Semestern 1 bis 4 für alle Studierenden der PHW nahezu die gleichen Lehrveranstaltungen zu absolvieren sind. Ab dem 5. bis zum 8. Semester – im 3. und 4. Studienjahr – sind jedoch Schwerpunkte zu wählen, die den Studierenden die Gelegenheit geben, sich in einem von fünf Bereichen zu vertiefen und zu spezialisieren. Angeboten werden derzeit die Schwerpunkte Sprachliche Bildung, Kreativität, Science & Health, Inklusion und Sonderpädagogik sowie Medienbildung und informatische Grundbildung.

Hingegen absolvieren alle Studierenden der TNPU im Laufe des Studiums die gleichen Lehrveranstaltungen. Zugleich können sie schon ab dem 2. Semester aus einer Reihe von ergänzenden Wahlpflichtfächern wählen, die eine Vertiefung und Spezialisierung in für sie relevanten Bereichen ermöglichen.

5.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Curricula der beiden Hochschulen

Auffallend ist im Curriculum der PHW, dass bei einer Analyse der Modulbeschreibungen Lehrveranstaltungen in Hinblick auf BNE erst ab dem 2. Studienjahr vorgesehen sind, jedoch dann in vielfältiger und teils intensiver Auseinandersetzung Potential dafür bieten. Globale Themen werden zu Beginn des Studiums nur peripher angesprochen, so wie beispielsweise in einer Vorlesung zu Grundlagen des Sachunterrichts.

Dem Anspruch auf BNE wird wohl *Modul B-6-6* mit beinahe gleichlautender Bezeichnung und der Ergänzung um das globale Lernen am intensivsten gerecht. Das Modul beinhaltet drei Lehrveranstaltungen, die schwerpunktmäßig in Verbindung mit dem vom Ministerium verfassten Unterrichtsprinzip *Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung* gebracht werden können. Dieses Modul ist jedoch nur im Schwerpunkt Science & Health zu absolvieren und damit nicht Teil der Ausbildung für alle Studierenden. Im Schwerpunkt Kreativität bietet etwa die *Lehrveranstaltung Textiles Werken: Textiles Flächendesign* mit dem Inhalt Textildesign im Kontext wirtschaftlicher Entwicklungen Potential zur Miteinbeziehung globaler Aspekte.

Normative Dokumente der Ukraine wie die *Nationale Doktrin der Bildungsentwicklung im X–XI Jahrhundert*, das *Konzept der ökologischen Bildung*, das *Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung* und andere weisen darauf hin, dass die Umweltbildung zu einem besonderen Schwerpunkt der ukrainischen Bildungspolitik zählt. Im Curriculum für das Bachelorstudium Primarstufe haben alle Studierenden der TNPU in Summe 16 ECTS-AP zu umweltbezogenen Themen. Lehrveranstaltungen in Hinblick auf nachhaltige Entwicklung sind in jedem Studienjahr entweder als Pflicht- oder als Wahlpflichtfächer vorhanden.

Semester	PH Wien	TNPU
Sem. 1 + 2		<p>Ökologie <i>Körper und Umwelt;</i> <i>Globale ökologische Probleme der Biosphäre;</i> <i>Umweltprobleme der Ukraine;</i> <i>Maßnahmen zur Normalisierung des Umweltzustandes</i></p> <p>Philosophie <i>Philosophische Anthropologie:</i> <i>Probleme des Verhältnisses zwischen Mensch und Natur, zwischen Natürlichem, Sozialem und Geistigem.</i></p>
Sem. 3 + 4	<p>3 Lehrveranstaltungen: <i>Sachunterricht:</i> <i>Der Mensch und seine Umwelt;</i> <i>Bildnerische Praxis;</i> <i>Textiles Werken</i></p>	<p>Die Natur des Heimatlandes, der Kontinente und der Ozeane <i>Geografische Lage der Ukraine;</i> <i>Natürliche Bedingungen und natürliche Ressourcen der näheren Heimat (Ternopil Gebiet);</i> <i>Die Natur der Ozeane und Kontinente</i></p>
Sem. 5 + 6	<p>2 Lehrveranstaltungen: <i>Sachunterricht: Technik und Raum;</i> <i>Technisches Werken: Technische Programme</i></p> <p>Schwerpunkt Science & Health Modul B-6-6 <i>Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen: beinhaltet 3 Lehrveranstaltungen (Im Mittelpunkt steht das forschende Lernen in den Naturwissenschaften anhand exemplarischer Beispiele.)</i></p> <p>Schwerpunkt Kreativität: 1 Lehrveranstaltung <i>Textildesign im Kontext wirtschaftlicher Entwicklungen</i></p>	<p>Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts <i>Erfahrung im Umgang mit Naturobjekten (Im Mittelpunkt stehen etwa Wetterbeobachtungen und forschendes Lernen.)</i></p>
Sem. 7 + 8	<p>Schwerpunkt Kreativität Modul B-8-3 <i>Transmediale Projekte – 1 Lehrveranstaltung:</i></p>	<p>Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts in vorschulischen Einrichtungen</p>

	<i>Sachunterricht in Verbindung mit kreativen Trägerfächern</i>	
--	---	--

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Abbildung von Themen zu BNE in den Curricula der beiden Hochschulen

5.3 Citizenship Education bzw. Politische Bildung in den Curricula der beiden Hochschulen

Die Lehrveranstaltungen der PHW zu *Sachunterricht: Soziokultureller Bereich* und *Politische Bildung* sind beide dem Modul B-3-4 Vertiefung Primarstufenpädagogik und -didaktik zugeordnet und somit eng miteinander verknüpft. Beide Lehrveranstaltungen beschäftigen sich intensiv mit globalen Themen, wobei die Schwerpunkte im Bereich Sachunterricht auf das Verständnis für unterschiedliche Kulturen und Gesellschaften, das interkulturelle Lernen und in diesem Zusammenhang auf die Friedenserziehung und Gewaltprävention gesetzt sind. Darüber hinaus werden wirtschaftliche Zusammenhänge anhand globaler Themen wie Kinderarbeit, Fair-Trade oder Produktionswege bearbeitet.

Politische Bildung setzt sich im Rahmen der Lehrveranstaltung im Curriculum der PHW aus unterschiedlichen Perspektiven mit Menschen- und Kinderrechten auseinander. Im Rahmen des Konzepts Krieg und Frieden werden Auswirkungen von kriegerischen Konflikten sowie Flucht auf Kinder ebenso wie die Grundlagen von unterschiedlichen demokratischen Systemen im Rahmen von Demokratieerziehung thematisiert.

Alle Studierenden der TNPU haben im Fachbereich Politische Bildung und Bürgerbildung in Summe 14 ECTS-AP zu absolvieren, 6 davon verpflichtend im ersten Studienjahr.

Am intensivsten beschäftigen sich die Studierenden der TNPU im vierten Studienjahr im Wahlpflichtfach *Politologie* mit Themen, die im Kontext von Politischer Bildung in Bezug zu SDG 4.7 gestellt werden können. In Hinblick auf globale Themen bearbeitet man in der Lehrveranstaltung *Philosophie: Philosophische Anthropologie* Fragen der Religion, ihrer Rolle im Leben des Menschen und der Gesellschaft und interreligiöser Toleranz. In der Lehrveranstaltung *Soziologie* beschäftigen sich die Studierenden mit Globalisierung und sozialen Veränderungen in der ukrainischen Gesellschaft, Migration von ukrainischen Jugendlichen, Arbeitslosigkeit, Arbeitsmigration, Jugend- und Familienproblemen sowie Konflikten.

Semester	PH Wien	TNPU
Sem. 1 + 2		<i>Geschichte der Ukraine und der ukrainischen Kultur</i> <i>Philosophie</i> <i>Philosophische Anthropologie: Religion, Toleranz gegenüber anderen Religionen</i>
Sem. 3 +4	<i>3 Lehrveranstaltungen</i> <i>Sachunterricht: Soziokultureller Bereich;</i> <i>Politische Bildung;</i> <i>Bildung-Diversität-Intersektionalität</i>	
Sem. 5 +6	<i>Schwerpunkt Sprachliche Bildung:</i> <i>1 Lehrveranstaltung</i> <i>Sprachliche Bildung Grundlagen: Mehrsprachigkeit</i> <i>Schwerpunkt Inklusion und Sonderpädagogik</i>	

	<i>Anm.: Beschäftigt sich per se mit Diversität in verschiedenen Dimensionen</i>	
Sem. 7 + 8	<p>1 Lehrveranstaltung <i>Deutschunterricht: Interkulturalität und Mehrsprachigkeit</i></p> <p>3 Lehrveranstaltungen <i>zu verschiedenen Diversitätsdimensionen wie u.a. Soziale Herkunft; Migration und Mehrsprachigkeit; Religion, Weltanschauung, Interreligiosität und Wertehaltungen</i></p>	<p>Ethik und Ästhetik <i>Grundbegriffe der Moral und aktuelle Fragen der praktischen Ethik</i></p> <p>Politologie <i>Politik als soziales Phänomen; Politische Macht: Natur, Ressourcen, Legitimität; Demokratie im politischen Leben der modernen Welt; Ethnonationale Beziehungen und nationale Politik; Politisches Leben der Gesellschaft, Politik und Moral; Der Staat: Konzepte, Grundmerkmale, Funktionen und Formen; Parteiensysteme und öffentliche Organisationen; Das politische Regime und seine Typen</i></p> <p>Soziologie <i>Jugendmigration, Arbeitslosigkeit, Arbeitsmigration Jugend- und Familienprobleme, Konflikte, ihre Arten und Lösungswege</i></p>

Tabelle 2: Gegenüberstellung der Abbildung von Themen zu GCE in den Curricula der beiden Hochschulen

5.4 Zusammenführung erster Ergebnisse

Der Analyse der Curricula liegen jeweils die unterschiedlichen Auslegungen der Begriffe von BNE und Citizenship Education bzw. Politische Bildung sowie einer Reihe von damit in den beiden Ländern auf die eine oder andere Weise eng assoziierten Konzepte wie Menschenrechtsbildung, Umweltbildung und Gesundheitsbildung, Globales Lernen, Mehrsprachigkeit, Soziales Lernen (interkulturelles Lernen) sowie Gleichstellung von Mann und Frau zugrunde. Manche dieser Konzepte unterliegen im Kontext der beiden Bildungssysteme einer jeweils anderen Theoretisierung, wie etwa am Thema Mehrsprachigkeit ersichtlich wird. Auch werden BNE und GCE unterschiedlich kontextualisiert. Während etwa im österreichischen Kontext BNE als übergreifendes Thema mit einem sehr holistischen Anspruch verstanden wird, setzt die Ukraine einen deutlicheren Schwerpunkt auf Umweltbildung.

Wirft man einen Blick auf die Fächerverteilung des Curriculums der PHW, so kann man erkennen, dass BNE vorrangig im Sachunterricht, in Deutsch und im technischen bzw. textilen Werken seinen Niederschlag findet. Oft lässt sich der Bezug zu BNE nicht auf den ersten Blick erkennen und erschließt sich erst in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen. Mehrsprachigkeit als ein Schwerpunkt der Pädagogischen Hochschule Wien ist häufig zu finden, was wohl mit der besonderen geopolitischen Lage der PHW in einer Stadt, die von Vielfalt und Diversität in vielerlei Hinsicht geprägt ist, zusammenhängt. Zusätzlich gibt es zwei Lehrveranstaltungsübergreifende Module, die sich mit der Thematik intensiv auseinandersetzen.

Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung ist in den Lehrplänen der österreichischen Schulen als Unterrichtsprinzip verankert und mit all ihren Facetten und Dimensionen stark in den naturwissenschaftlichen

Fächern vertreten, während Politische Bildung in Form von ausgewiesenen Lehrveranstaltungen im Verhältnis weniger oft auftritt.

Insgesamt haben alle Studierenden des Bachelorstudiums Primarstufe der PHW durch Pflichtveranstaltungen, in denen sich Inhalte zu BNE explizit ausweisen, in Summe 8,6 Semesterstunden bzw. 15 ECTS-AP zu absolvieren. Die intensivste Auseinandersetzung wird jenen Studierenden ermöglicht, die im dritten Studienjahr den Schwerpunkt Science & Health wählen, gefolgt von Kreativität und Sprachlicher Bildung.

Geht man zurück zu den Bildungsanliegen, die auf der Seite des BMBWF beschrieben sind, so lässt sich klar erkennen, dass sich sowohl Bezüge zu BNE als auch zu GCE in dem Curriculum Bachelorstudium Primarstufe der PHW – wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung – wiederfinden. Das Potenzial für eine Fächer und Schwerpunkte überschreitende Abbildung beider Disziplinen im Curriculum wäre zu prüfen.

Die neuen staatlichen Standards der Ukraine fördern die Kompetenzen der Schüler/innen in Hinblick auf ein naturwissenschaftliches Weltbild, Wissen über die Naturgesetze und das Zusammenspiel zwischen Mensch und Natur. Eine entsprechende Orientierung erfährt die Ausbildung von Primarschullehrerinnen/-lehrern. Das Curriculum des Lehramtsstudiums Primarstufe der TNPU weist eine große Zahl von Lehrveranstaltungen auf, die naturwissenschaftliche Kompetenz – astronomische, geografische, geologische, biologische (botanische, zoologische, anatomische, physiologische), ökologische – in den Mittelpunkt stellen. Nur einige dieser Lehrveranstaltungen weisen auf globale Themen und das Potenzial für die Umsetzung von SDG 4.7 hin. Dazu gehören etwa Themen wie der Einfluss der Umwelt auf den Menschen, der Einfluss des Menschen auf die Umwelt, globale Umweltprobleme oder das Verhältnis zwischen Ökonomie und Ökologie. In Ansätzen und eher implizit sind Fragen eines nachhaltigen Konsums und die Notwendigkeit eines vorausschauenden Denkens und Handelns im ökologischen, ökonomischen und sozialen Sinn abgebildet.

In Hinblick auf eine globale Dimension politischer Bildung finden sich ebenfalls nur wenige Hinweise. Die meisten Pflichtfächer enthalten historische und philosophische Aspekte mit geringem Augenmerk auf globale Themen. Jene Lehrveranstaltungen, die für unsere Untersuchung relevante Themen behandeln, gehören zu den Wahlpflichtfächern und werden somit nicht von allen Studierenden belegt. Die meisten dieser Lehrveranstaltungen behandeln Themen wie die moderne politische Entwicklung der Ukraine, politische Institutionen, Rechte und Pflichten, Freiheit und Verantwortung der Bürger/innen oder ethnische Minderheiten.

Das Thema Mehrsprachigkeit ist im Kontext des Studiums an der TNPU dem Fremdsprachenlernen – hauptsächlich Deutsch, Englisch, Polnisch, Französisch oder Chinesisch – zugeordnet. Migration ist ein für die Ukraine bedeutsames Problem, wobei der Fokus auf Immigration, Jugendmigration oder Arbeitsmigration bzw. dem hohen Prozentsatz an Abwanderung von Arbeitskräften liegt. Einer Kultur des Friedens, der Gewaltlosigkeit und Weltbürgerschaft im Sinne von SDG 4.7 wird hingegen kaum Platz eingeräumt.

Ein Potenzial für eine Erweiterung in Hinblick auf SDG 4.7 wird seitens der Autorinnen in Lehrveranstaltungen der TNPU zu *Philosophischer Anthropologie* sowie *Grundbegriffen von Moral und aktuelle Fragen der praktischen Ethik* verortet, da hier u. a. Fragen von Pflicht, Freiheit und Verantwortung, Gerechtigkeit und Menschenwürde angesprochen werden.

6 Diskussion und Ausblick

Bezugnehmend auf de Wit et al. (2015) und andere Autorinnen/Autoren argumentieren wir, dass Internationalisierungsstrategien an Pädagogischen Hochschulen einen Beitrag zur Umsetzung globaler Bildungsanliegen im Kontext der UN Agenda 2030 leisten können, wenn sie Konzepte von BNE und GCE und deren spezifische Abbildung in der Lehramtsausbildung miteinbeziehen. Eine frühere Forschung an der PHW identifizierte als relevante Faktoren für die Umsetzung von GCE das pädagogische Handeln und die subjektiven Überzeugungen von Lehrenden (Maurič, 2016). Auch haben im Kontext von Internationalisierung der Hochschule ein persönlicher Kontakt mit Hochschullehrenden in anderen Ländern und Austausch zu Lehre und Forschung eine besondere Bedeutung (ibid., S. 160f). Im Rahmen der hier vorgestellten Studie machen wir diesen Austausch nutzbar und wählen zugleich eine andere Perspektive. Wir haben das Potenzial für BNE und GCE in den Curricula der PHW und der TNPU erhoben, um eine erste Einschätzung dazu zu formulieren, welche Ansatzpunkte sich für deren Umsetzung finden. Amadio, Opertti und Tedesco (2014, S. 3) benennen in ihren Überlegungen zu

schulischen Lehrplänen den politischen Charakter von Curricula, welcher sich u. a. in der Abbildung gesellschaftlicher Vorstellungen unterschiedlicher und für deren Erarbeitung relevanter Stakeholder manifestiert. Wir übertragen diesen Gedanken auf die Curricula der Lehramtsstudien an unseren beiden Hochschulen. So hat es sich in einem ersten Schritt als fruchtbar erwiesen, relevante Konzepte und deren kontextuelle Einbettung im eigenen Bildungssystem kritisch zu analysieren. Dafür war der externe (internationale) Blick sehr hilfreich. Im weiteren Verlauf des gemeinsam begonnenen Forschungsprojekts ist eine tiefere Auseinandersetzung mit der Rezeption der zentralen Begriffe BNE und GCE in den beiden Ländern erforderlich, u. a. mit der Frage, welche lokalen Diskurse diese beeinflusst haben und noch heute beeinflussen. Dies erscheint umso notwendiger, als in den letzten Jahrzehnten im Zuge einer Internationalisierung von Bildung Vergleichsstudien an Bedeutung gewonnen haben, die Ergebnisse von Bildung weltweit erheben und mitunter Vorstellungen von einer globalisierten Bildung befördern, die wiederum vor dem Hintergrund eines differenzierten Verständnisses von Globalisierung einer kritischen Analyse bedürfen (Скотна, 2013; Connell 2013).

Wir sehen daher die Bedeutung unserer Studie für die Umsetzung globaler Bildungsziele in der Lehrerbildung in zweierlei Hinsicht: (1) Der Austausch im Rahmen dieses internationalen Forschungsprojekts schärft durch die Diskussion von Konzepten und die Erhebung von empirischen Vergleichsdaten den Blick für Handlungsraum und Entwicklungspotenzial im Curriculum der eigenen Hochschule. (2) Theoretische Konzepte erfahren eine Weiterentwicklung und eröffnen neue Optionen für Lehre, Forschung und Entwicklung, u. a. im Kontext der Internationalisierung von Lehrerbildung.

Literatur

- Amadio, M., Operti, R. and Tedesco, J. C. (2014). *Curriculum in the Twenty-first Century: Challenges, tensions and open questions*. UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 9] <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458e.pdf>
- BMBWF (2015). Grundsatzpapier Politische Bildung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html
- BMBWF (2016). Hochschulmobilitätsstrategie des BMBWF zur Förderung transnationaler Mobilität an österreichischen Universitäten, Fachhochschulen und Privatuniversitäten. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Hochschule-und-Universität/Europäischer-Hochschulraum/Bologna-Prozess/Hochschulmobilitätsstrategie.html>
- BMBWF (2019). PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021 – 2026. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html>
- BMBWF (o.J.a). Hochschulmobilität. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Hochschule-und-Universität/Studium/Hochschulmobilität-.html>
- BMBWF (o.J.b). Globales Lernen und Global Citizenship Education. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html
- Bundeskanzleramt Österreich (Hrsg.) (2017). *Beiträge der Bundesministerien zur Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch Österreich. Darstellung 2016*. Bundeskanzleramt Österreich Wien. www.sdg.gv.at <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030>
- Christoforatu, E. (2016). "Internationalisierung": ein aktuelles Aufgabenfeld in der Lehrer/innenbildung. In S. Zotti (Hrsg.), *International Lectures. 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen*. StudienVerlag Innsbruck Wien Bozen (S. 71–74).
- Connell, R. (2007). The Northern Theory of Globalization. *Soziological Theory*, 25(4), S. 369–385.
- Connell, R. (2013). Using southern theory: Decolonizing social thought in theory, research and application. *Planning Theory*, 13(2), S. 210–223.
- de Wit, H. & Hunter, F. & Howard, L. & Eggen-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. European Union: Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Culture and Education.
- de Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), S. 241–248. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.7238/rusc.v8i2.1247>

- European Union (2019). Erasmus+ Higher Education Impact Study. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/94d97f5c-7ae2-11e9-9f05-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-146997869>
- Kehren, Y. & Bierbaum, H. (2018). Pädagogik und Nachhaltigkeit. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Beltz Juventa Weinheim Basel (S. 641–654).
- Hochschulgesetz 2005. Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalization*. Sense Publishers Rotterdam.
- Maurič, U (2016). *Global Citizenship Education als Chance für die Lehrer/innenbildung. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien*. Münster New York Waxmann.
- PHW (2019). Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. [https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe Erl_2019_06_03.pdf](https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_5/Curricula%202019/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf)
- Rauch, F. & Streissler, A. & Steiner & R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept*. Alpen-Adria Universität Klagenfurt.
- Sant, E. & Davies, I. & Pashby, K. & Shultz, L. (2018). *Global Citizenship Education: A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury London et al.
- SchOG (Fassung vom 07.08.2020). Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Shultz, L. (2018). Global Citizenship and Equity: Cracking the Code and Finding Decolonial Possibility. In I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant & Y. Waghid (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan London (S. 245–256).
- Steiner, R. & Rauch, F. (2013). Grundsatzpapier zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der PädagogInnenbildung Neu im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. <https://www.openscience4sustainability.at/wp-content/uploads/2013/12/Grundsatzpapier-BNE-in-der-PädagogInnenbil.pdf>
- TNPU (2019). Освітньо-професійна програма Початкова освіта [Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe]. http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/013%20pochatkova_osvita.pdf
- Tuning-Project (2000). Tuning Educational Structure in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf
- UNESCO (2010). *World Conference on Higher Education. Final Report*. UNESCO Paris.
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- VanderDussen Toukan, E. (2018). Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), S. 51–64.
- Zgaga, P., Teichler, U., & Brennan, J. (2012). The Globalisation Challenge for European Higher Education. [https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/Publikationen/Zgaga et al 2013 leseprobe.pdf](https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/Publikationen/Zgaga_et_al_2013_leseprobe.pdf)
- Дмитренко, М.А. (2009) Політична освіта та політичне просвітництво в системі чинників суспільного розвитку. Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. [Dmitrenko, M.A. (2009) Politische Bildung und politische Aufklärung im System der Faktoren der sozialen Entwicklung. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Nationalen Pädagogischen Dragomanov-Universität*, S. 61–68]
- ДСПО (2018). Державний стандарт початкової освіти [Staatlicher Standard der Primarschulbildung]. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- КМ України (2018). Розпорядження від 3 жовтня 2018 р. № 710-р Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні [Ministerkabinett der Ukraine. Verordnung vom 3. Oktober 2018 № 710-r Über die Genehmigung des Konzepts zur Entwicklung der politischen Bildung in der Ukraine]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>

- КНПВ (2019). Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України [Konzept der national-patriotischen Erziehung im Bildungssystem der Ukraine].
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15/sp:max20#Text>
- КПО (2005). Концепція політичної освіти в Україні [Das Konzept der politischen Bildung in der Ukraine].
<https://parlament.org.ua/2005/04/07/political-education-problems-prospects/>
- КРСОСР (2015). Концепція регіональної системи освіти для сталого розвитку [Konzept der Entwicklung des regionalen Bildungssystems für eine nachhaltige Entwicklung]
https://dea.edu.ua/koncepciya_regionalnoi_sistemi_osviti_dlya_stalogo_rozvitku
- МОН України (2019). Стратегія розвитку громадянської освіти на період до 2022 року [Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine. Strategie zur Entwicklung der staatsbürgerlichen Bildung für den Zeitraum bis 2022]. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-strategiyu-rozvitku-gromadyanskoyi-osviti-na-period-do-2022-roku>
- НСРГО (2016). Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016 - 2020 роки [Nationale Strategie zur Förderung der Entwicklung der Zivilgesellschaft in der Ukraine für den Zeitraum 2016–2020]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/68/2016#n25>
- ЦСР (2017). Цілі Сталого Розвитку: Україна. Національна доповідь. Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 174 с. [Ziele für nachhaltige Entwicklung: Ukraine. Nationaler Bericht. Ministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Handel der Ukraine, S. 174].
http://www.idss.org.ua/monografii/2017_SDGs_NationalReport.pdf
- Висоцька, О. Є. (2011). Освіта для сталого розвитку : науково-методичний посібник, 200 с. Дніпропетровськ : Роял Принт [Vysotska, O. Je. (2011). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: wissenschaftliches und methodisches Handbuch*, S. 200, Royal Print Dnepropetrowsk].
- Моспан, Н. В. (2017). Глобалізація вищої освіти в ЄС: наслідки та перспективи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. *Серія: Педагогічні науки*, 148, С. 91-96 [Mospan, N. V. (2017). Globalisierung der Hochschulbildung in der EU: Auswirkungen und Perspektiven. In *Informationsblatt der Nationalen Pädagogischen Universität Tschernihiw, benannt nach T.G. Shevchenko. Serie: Pedagogical Sciences*, 148, S. 91–96].
- Обдула, Т. М. (2018). Актуальність громадянської освіти та виховання особистості. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціально-педагогічні засади формування громадянської відповідальності у студентів» м. Конотоп, 24–25 квітня 2018 року, 23–28 [Obdula T.M. (2018). Die Relevanz von bürgerlicher Bildung und persönlicher Erziehung. *Vorträge der allukrainischen wissenschaftlich-praktischen Konferenz "Sozio-pädagogische Prinzipien der Bildung von bürgerschaftlicher Verantwortung bei Studenten"*, April 2018, 24.-25. Konotop].
- ОСРНД (2007). Освіта для сталого розвитку: Національна доповідь. /Укладачі: К.М. Левківський, С.М. Степаненко та ін.; За заг. ред. С.М. Ніколаєнка, 112. Київ: Знання [Bildung für nachhaltige Entwicklung: Nationaler Bericht. / Levkivsky, K.M. & Stepanenko, S. M. & Nikolaenka, S. M. (Hrsg.) (2007). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Nationaler Bericht*. Znannya Kiev].
- Пожуєв, В.І. (2006). Глобалізація сфери вищої освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 25, 4–13 [Pozhuyev, V. I. (2006). Globalisierung der Hochschulbildung. *Humanitäres Informationsblatt ZDIA*, 25, S. 4–13].
- Пометун, О.І. та ін. (2015). Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. Навчально-методичні матеріали для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та системи післядипломної педагогічної освіти: Посібник / За ред. О.І. Пометун, 120 с. Київ: Педагогічна думка [Pometun O.I. et al. (2015). *Vorbereitung der Lehrkräfte auf Unterrichtsfragen der nachhaltigen Entwicklung. Unterrichtsmaterialien zu Bildung für nachhaltige Entwicklung für das System der hochschulischen Aus-, Fort- und Weiterbildung* / Ed. O.I. Pometun, S. 120. Pädagogisches Denken Kiev]. http://esd.org.ua/sites/esd.org.ua/files/documents/Preparing_teachers_to_teach_SusDev.pdf
- Савченко, О. Я. (2012). Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. / Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна думка*, Т.3. С. 61–74 [Savchenko, O. Ya. (2012). Entwicklung des Inhalts der Grundschulbildung unter den Bedingungen der staatlichen Souveränität der Ukraine: methodische, legislative, didaktische Aspekte. *Pädagogische und psychologische Wissenschaften in der Ukraine: coll. Wissenschaft. Werke: in 5 Bänden / Nat. acad. ped. Wissenschaften der Ukraine*. Kiev: Pädagogisches Denken, Band 3. S. 61–74].
- Скотна, Н. (2013). Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні. *Людознавчі студії. Філософія*, 28, 5–16 [Skotna, N. (2013). Das Wesen der Globalisierung und ihre Auswirkungen

auf die Entwicklung der Hochschulbildung in der Ukraine. *Anthropologische Studien. Philosophie*, 28, S. 5–16].

- Скотна, Н. В. & Ашиток, Н. І. (2013). Вища освіта в епоху глобалізації. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*, 2, S. 88–91 [Skotna, N.V. & Ashitok, N.I. (2013). Hochschulbildung in der Zeit der Globalisierung. *Informationsblatt der National Aviation University. Serie: Philosophie. Kulturologie*, 2, S. 88–91]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2013_2_22.
- Хомерікі, О.А. (2015). Українська вища освіта в умовах глобалізації: крок назад перед стрибком уперед, або шлях по замкненому колу? *Грані*, 4(120) квітень, S. 36–40 [Homeriki, O.A. (2015). Ukrainische Hochschulbildung im Kontext der Globalisierung: ein Schritt zurück vor dem Sprung nach vorne oder ein Weg in einem Teufelskreis? *Hrani*, 4(120), S. 36–40].

¹ Mit dem Begriff «Revolution der Würde» – ukrainisch “Революція гідності” oder Euromaidan – bezeichnet man politische und soziale Veränderungen in der Ukraine zwischen dem 30. November 2013 und Februar 2014. Auslöser der Proteste war die überraschende Erklärung der ukrainischen Regierung, das Assoziierungsabkommen mit der Europäischen Union nicht unterzeichnen zu wollen.