

Globales Lernen im Fachfremdsprachenunterricht im tertiären Bildungsbereich in der Slowakei

Global learning in foreign language teaching in tertiary education in Slovakia

Ivana Zolcerová, Karin Rózsová Wolfová

Abstrakt: Der vorliegende Artikel reflektiert die aktuelle Situation des Fremdsprachenunterrichts im tertiären Bildungsbereich in Bezug auf Globales Lernen. Das Ziel des Artikels ist es, die Integration des Konzepts des Globalen Lernens in den Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in der Slowakei zu reflektieren. Der Artikel beruht sowohl auf der Nationalen Strategie für Globales Lernen 2012–2016 als auch auf der Forschungsliteratur zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen sowie auf internationalen Dokumenten zur nachhaltigen Entwicklung. Um die bewusste Entwicklung globaler Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht und die Behandlung von Themen, die mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung in Zusammenhang stehen, zu erfassen, wurde die quantitative Methode der anonymen Befragung gewählt. An der Befragung im Frühjahr 2023 nahmen sowohl Studierende als auch Lehrende teil.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht; Globale Kompetenz; Globales Lernen; Nachhaltige Entwicklung; Tertiärer Bildungsbereich

Abstract: This article reflects on the current situation of foreign language teaching in tertiary education regarding global learning. The aim of the article is to reflect on the integration of the concept of global learning into foreign language teaching at universities and higher education institutions in Slovakia. The article is based on the Slovak National Strategy for Global Learning, as well as on the research literature on education for sustainable development and global learning, and international documents on sustainable development. In order to record the conscious development of global competences in foreign language teaching and the treatment of topics related to the 17 Sustainable Development Goals, the quantitative method of an anonymous survey was chosen. Students as well as teachers took part in the survey in spring 2023.

Key words: foreign learning teaching; global competence; global learning; sustainable development; tertiary education

1 Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (weiter nur BNE) ist ein wichtiger Begriff im Schulwesen fast jedes europäischen Landes. Die Dringlichkeit globaler Probleme erfordert eine Auseinandersetzung mit diesem Thema. Die Slowakei ist seit 2004 ein Mitgliedsstaat der Europäischen Union und der NATO und hat somit auch Inhalte der UN-Agenda 2030 für die nachhaltige Entwicklung ratifiziert. Die UN-

Agenda definiert 17 Bereiche („Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele“), die bis zum Jahr 2030 grundlegend verändert werden sollten, um auch den nächsten Generationen das Leben auf der Erde zu ermöglichen. Insbesondere soll Bildung für nachhaltige Entwicklung bis 2030 dazu beitragen, eine nachhaltige Entwicklung sicherzustellen (Vereinte Nationen 2015, S. 18).

Das durch die slowakische Regierung ratifizierte Dokument in der Slowakei heißt *Nationale Strategie für Globales Lernen 2012–2016* (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2012). Nach einer detaillierten Auseinandersetzung mit diesem Dokument und aus der Reflexion und Diskussion des Unterrichts unter dem Kolleg*innen vermuten wir, dass die Alltagssituation der Fremdsprachenlehrenden an den Universitäten und Hochschulen in der Slowakei die *Nationale Strategie* kaum widerspiegelt. Das Ziel dieser Arbeit ist es, zu überprüfen, inwieweit die Themen der Nachhaltigkeit im Fremdsprachenunterricht bisher behandelt und welche Fähigkeiten entwickelt wurden. Wir nehmen an, dass beide noch nicht gezielt, bewusst und in die Tiefe bearbeitet wurden. In diesem Beitrag handelt es sich um die Sammlung erster Daten von den Hochschullehrkräften der slowakischen Sektion von CASAJC (Česko-Slovenská asociácia učiteľov cudzích jazykov na vysokých školách = Tschechisch-slowakischer Verband der Fremdsprachenlehrer an Universitäten und Hochschulen) und von kleinem Teil ihrer Studierenden. Es geht ausschließlich um Erhebung der subjektiven Sicht von Lehrenden und Studierenden. Die Daten bezüglich der Kenntnis und Anwendung des Globalen Lernens wurden mittels zweier Fragebögen erhoben – einem für Lehrkräfte und einem für Studierende.

Die Resultate ermöglichen einerseits die Problemstellen bei der Einführung des Globalen Lernens zu identifizieren, was zu einer effektiven Intervention und zu einem zielbewussten Unterstützen der Lehrkräfte führen könnte. Bei den Studierenden wurde bestätigt, dass sie mehr Interesse an den Themen des Globalen Lernens hätten. Hier sehen wir ein Potenzial für die Zukunft, didaktisierte Unterrichtsmaterialien vorzubereiten und sie in künftigen Workshops zu präsentieren. Das würde zur Implementierung des Globalen Lernens an den Universitäten führen.

2 Kontext und theoretischer Hintergrund

Nachhaltige Entwicklung wurde folgendermaßen definiert: „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Schweizer, 2019, S. 115). Das Ziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung laut der deutschen UNESCO-Kommission (2024) ist „gemeinsam eine gerechtere und nachhaltigere Welt [zu] schaffen.“

Von Studierenden, die die Bildung für nachhaltige Entwicklung absolvieren, wird nach Rieckmann (2019, S. 81) erwartet, dass sie bei ihren Handlungen „ihre gegenwärtigen und zukünftigen sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und ökologischen Auswirkungen (unter lokaler und globaler Perspektive)“ berücksichtigen. Sie sollten in der Lage sein „in komplexen Situationen nachhaltig zu handeln,“ und dabei flexibel und ideenreich zu bleiben, auch wenn unerwartete Situationen auftreten. Darüber hinaus sollten sie gesellschaftlich aktiv sein und „sich an gesellschaftspolitischen Prozessen [...] beteiligen, die ihre Gesellschaften in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung bewegen.“

N. Marx äußert sich skeptisch zur zunehmenden Orientierung auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sie hält das Konzept der BNE für „stark gefährdet“ (Marx, 2021, S. 120). Gerade die enge Verknüpfung zwischen verschiedenen Ebenen (den Akteur*innen des Bildungssystems und der Gesellschaft) sieht sie als potenziellen Grund für ein Scheitern des Konzeptes. Im Vergleich zu dieser These bleiben M. Rieckmann und G. De Haan optimistischer: G. De Haan sieht die einzige Möglichkeit für die Veränderung der Gesellschaft im Lernen: „Wir müssen die Prozesse des Bewusstseinswandels bei Individuen fördern“ (De Haan, 2006, S. 21). M. Rieckmann weist wiederum darauf hin, dass „Bildung [...] entscheidend für das Erreichen einer nachhaltigen Entwicklung [ist]“ (Rieckmann, 2019, S. 81). Verschiedene Konzeptionen kommen zur gleichen Schlussfolgerung: Bildung ist für Globales Lernen der beste Weg zum nachhaltigen Denken.

Die von verschiedenen Autoren genannten Kompetenzen, die durch Bildung erreicht werden und die nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft sicherstellen sollen, überschneiden sich. A. Wiek und Kollektiv (2011, S. 207) geben fünf Schlüsselkompetenzen für Nachhaltigkeit an: Systemdenken, Prognosefähigkeit, normative Kompetenz, strategisches Überlegen und zwischenmenschliche Kompetenz. Schrüfer und Eckstein fassen die Zielkompetenzen in drei wesentliche zusammen (2022, S. 76): „Systemkompetenz (Erkennen), Bewertungskompetenz, Handlungskompetenz.“ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch de Haan (2006, S. 22). Die erworbenen Kompetenzen betreffen die Teilnahme an und die eigene Gestaltung von Kommunikations- und Entscheidungsprozessen, wie z. B. die eigenständige Beschaffung und Bewertung von Informationen, die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie die vorausschauende Planung in vernetzten Systemen. Die Entwicklung dieser komplexen Kompetenzen führt zu einer Veränderung des Individuums (de Haan, 2006), seines Nachdenkens über die Welt und der persönlichen Einstellung zur Welt und seiner oder ihrer erworbenen Rollen in der Welt.

Eine Veränderung zu erreichen, ohne ein Ziel zu verfolgen, ist nicht möglich. Deshalb wurden 17 Nachhaltigkeitsziele definiert: kein Hunger, keine Armut, Gesundheit und Wohlergehen, hochwertige Bildung, Geschlechtergleichheit, sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen, bezahlbare und saubere Energie, menschen-

würdige Arbeit und Wirtschaftswachstum, Industrie, Innovation und Infrastruktur, weniger Ungleichheiten, nachhaltige Städte und Gemeinden, nachhaltige/r Konsum und Produktion, Maßnahmen zum Klimaschutz, Leben unter Wasser, Leben an Land, Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen, Partnerschaften zur Erreichung der Ziele (Die Bundesregierung, 2024). Die Dringlichkeit dieser Herausforderungen liegt darin, dass sie für „das Überleben der Menschheit entscheidend [sind]“ (Rieckmann, 2019, S. 79). Die 17 Nachhaltigkeitsziele sollten nach Eva Burwitz-Melzer (2021, S. 21) „möglichst schnell in den schulischen Unterricht integriert werden,“ da hierdurch die nachhaltige Entwicklung am meisten gestärkt werden kann. Die Staaten der Europäischen Union werden zur Verabschiedung nationaler Aktionspläne angeregt, bei denen die UNESCO- Nachhaltigkeitsziele berücksichtigt werden. Nicht nur passende Inhalte in Curricula, sondern auch eine ganzgesellschaftliche Entschlossenheit zur Veränderung, sowohl seitens staatlicher Organisationen als auch der Zivilgesellschaften und der Privatwirtschaft, können zu einer tatsächlichen Veränderung auf der Erde führen (Rieckmann, 2019).

Die Wichtigkeit der nachhaltigen Bildung wurde ebenso in der Slowakei erkannt und erstmals im Jahr 2004 als Teil der staatlichen Hilfe für die Entwicklungsländer in rechtlich verbindlichen Dokumenten erwähnt. Der zuerst verwendete Begriff „Entwicklungsbildung“ war der Vorläufer des später benutzten Begriffs „Globales Lernen“. Er bezog sich hauptsächlich auf die entwicklungspolitische Bildung und die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Bedeutung der Entwicklungshilfe und ihre Relevanz für die Entwicklungsländer. Im Jahr 2010 war dies ein Teil des Regierungsprogramms (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2012).

Die slowakische nationale Strategie für Globales Lernen 2012–2016 verwendet den Begriff Globales Lernen als Oberbegriff für entwicklungspolitische Bildung, multikulturelle Bildung, Friedensbildung, Umweltbildung und Bildung zu den Menschenrechten im globalen Kontext. Die Definition des Begriffs ist entsprechend der Breite des Konzeptes vage:

Das Konzept des Globalen Lernens betont den globalen Kontext beim Lehren und Lernen, entwickelt kritisches Denken und trägt zu einem tieferen Verständnis der Welt bei. Die Themen des Globalen Lernens helfen dem Einzelnen seine eigene Einstellung zur Welt neu zu bewerten und seine Aufgabe in der Welt besser zu verstehen (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2012, S. 2).

Nach A. Brozmanová Gregorová und Kollektiv entstand Globales Lernen als „Reaktion auf das Phänomen der Globalisierung und auf das Bedürfnis der Öffentlichkeit, über die Verbundenheit der Welt informiert zu sein (Brozmanová Gregorová et al., 2019, S. 6).“

In der slowakischen nationalen Strategie (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2012, S. 8) sind die erwünschten Ziele des Globalen Lernens in drei Kategorien unterteilt:

- kognitive Ziele,
- psychomotorische Ziele,
- emotionelle Ziele.

Diese Ziele sind hier nicht mit den didaktischen Hinweisen verknüpft. Die konkreten Umsetzungen im Unterricht bringen in der Slowakei mehrere Nichtregierungsorganisationen, z. B. Človek v ohrození, Globálne vzdelávanie, Živica, Pontis, Komenského inštitút. Diese Organisationen bieten didaktische Anleitungen zu konkreten Themen, Bildungsprogramme für Lehrkräfte aber auch für interessierte Jugendliche (Sekundarstufe). Außerdem bringen sie Anleitungen für Unterrichtsmethoden, die zu einer Diskussion und zu kritischer Auseinandersetzung mit den Einstellungen der Jugendlichen führen (Globálne vzdelávanie, 2019).

Das Globale Lernen soll Schüler*innen und Studierende dazu motivieren, verantwortungsbewusst zu handeln und globale Werte zu entwickeln. Dazu werden sie mit Lehrinhalten konfrontiert, die globale Zusammenhänge berücksichtigen. Zu den erworbenen Kompetenzen gehören auch Informationskompetenz, das kritische Denken, die Kommunikation- und die Problemlösungskompetenz (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2012, S. 8). Des Weiteren werden hier ökonomische, soziokulturelle und Umweltkompetenzen erworben, die jedoch nicht näher definiert sind (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2012, S. 8).

Neben Zielkompetenzen hat das Ministerium auch die Hauptthemen des Globalen Lernens definiert, nämlich Globalisierung und die Verbindung der Welt, globale Probleme und die Entwicklungshilfe, Multikulturalismus, Umwelt in Bezug auf lokale Aspekte sowie Menschenrechte. Diese empfohlenen Themen passen inhaltlich zu den 2017 definierten 17 Nachhaltigkeitszielen der UN-Agenda.

Gemäß der slowakischen nationalen Strategie soll Globales Lernen sowohl in den primären als auch den sekundären und tertiären Bildungsbereich integriert werden. Den tertiären Bildungsbereich werden noch zusätzliche Aufgaben zugeschrieben:

- Die Universitäten und Hochschulen sollten bei der Vorbereitung der künftigen Lehrenden Prinzipien, Themen und Ziele des Globalen Lernens berücksichtigen.
- Die Lehrkräfte sollten selbst ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Einstellungen dem Globalen Lernen gegenüber reflektieren und Globales Lernen in die Entwicklung der Bildungsprogramme für alle Studienrichtungen integrieren.
- Die Forschung zur Entwicklungsproblematik sollte gestärkt werden (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2012, S. 10–11).

Nach dem Autorenkollektiv E. Svitačová, D. Moravčíková und A. Moravcová sind sich die slowakischen Universitäten der eigenen Verantwortung bewusst, und versuchen, die Lehrinhalte zu aktualisieren und dadurch die Absolventen auf die

Bedingungen in einer sich schnell verändernden Welt vorzubereiten (Svitačová, Moravčíková & Moravcová, 2016). Die genauen Angaben liefert uns die Analyse Autorinnenkollektivs der Matej-Bel-Universität in Banská Bystrica (Brozmanová Gregorová et al., 2019). Dafür wurden die Daten der drei größten Forschungsagenturen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakischen Republik ausgewertet. Für die Untersuchung konzentrierten sich die Autorinnen auf die Titel und Annotationen der genehmigten und unterstützten Projekte. Dabei suchten sie nach Verbindungen zur globalen Thematik. In den Jahren 2014–2018 waren 6% aller finanziell unterstützten Projekte mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung verbunden (Brozmanová Gregorová et al., 2019). Hier werden einige aufgelistet: Studium des globalen Journalismus an der Comenius Universität in Bratislava, Innovation von Studienmaterialien im Bereich der Stadtplanung in einem globalen Kontext an der Slowakischen Technischen Universität in Bratislava, Berücksichtigung von globalen Themen im Fachunterricht an den Universitäten in Banská Bystrica, Nitra, Zvolen, Košice und Prešov.

Das Interesse für die nachhaltige Entwicklung kann neben diesen Projekten auch in den öffentlich zugänglichen langfristigen Plänen der Universitäten abgelesen werden. Die Comenius Universität führt als erstes strategisches Ziel im Bereich der gesellschaftlichen Verantwortung ihre gezielte Tätigkeit an, die „zu der nachhaltigen Entwicklung der ganzen Gesellschaft beitragen soll (Univerzita Komenského v Bratislave, 2024, S. 33).“ Die Universität Žilina orientiert sich hauptsächlich an die Nachhaltigkeit der Umwelt und in diesem Sinn soll sie als Universität langfristig verantwortlich handeln (Žilinská univerzita v Žiline, 2021). Die Slowakische Landwirtschaftliche Universität in Nitra bekennt sich sogar zu den UNESCO-Nachhaltigkeitszielen und will „durch die Umsetzung ihrer Hauptaktivitäten (Bildung, Wissenschaft und Forschung) und durch die Erfüllung der sogenannten dritten Mission (Entwicklung) versuchen, direkt oder indirekt zu fast allen Zielen der nachhaltigen Entwicklung beizutragen (Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, 2022, S. 9).“

Um Globales Lernen in der slowakischen Gesellschaft zu integrieren, ist es wichtig, die Inhalte des Lehramtsstudium zu aktualisieren. Inwieweit dies schon geschieht, zeigt eine ältere Analyse von Jančovič und Penfold (2017). Insgesamt einhundert-siebenundzwanzig angehende Lehrkräfte verschiedener slowakischer Universitäten (in Prešov, Bratislava, Banská Bystrica, Trnava, Košice) wurden danach gefragt, ob sie während des Studiums auf die Integration des Globalen Lernens in ihren Unterricht vorbereitet werden. Die Analyse ergab, dass die Mehrheit der Studierenden bereits vom Konzept des Globalen Lernens gehört hatte (83,66%), jedoch keine Erfahrung damit hatte, wie dem Konzept entsprechend die Unterrichtsinhalte verändert werden sollten (60,25%). Fast drei Viertel der Studierenden ohne Erfahrungen im Globalen Lernen (73%) würden es hilfreich finden, während des

Studiiums theoretische Anleitungen zu bekommen, wie sie den globalen Aspekt in verschiedene Fächer integrieren können (Jančovič & Penfold, 2017, S. 11).

Slowakei

Nicht nur die Vorbereitung der zukünftigen Pädagogen, sondern auch der Fremdsprachenunterricht nimmt in der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine besondere Stellung ein. Die Nachhaltigkeit im Fremdsprachenunterricht zu behandeln und die Studierenden zur Handlung zu führen sieht Kashmir Kaur (2022, S. 605) als eine Notwendigkeit des Sprachenlernens: „Es ist an der Zeit, dass die Nachhaltigkeit nicht mehr nur ein Randthema ist, sondern einen Platz an der Spitze des Sprachenlernens einnimmt.“ Die zu erreichende Handlung und dadurch auch das Ziel des Fremdsprachenunterrichts definiert Bärbel Diehr (2021, S. 34) als „die Bereitschaft und Fähigkeit [...], sich mit Menschen unterschiedlicher Herkunft und Sprachen über epochaltypische und Schlüsselprobleme [...] in einer Fremdsprache zu verständigen.“

Beim Globalen Lernen spielen die Verbindung der Fächer sowie die Integration des Unterrichts in den Alltag eine wichtige Rolle. Es handelt sich um eine Art Zusammenarbeit zwischen dem Klassenzimmer und der Außenwelt (Marx, 2021).

Unter diesen Voraussetzungen scheint es nicht einfach zu sein, Globales Lernen im Fremdsprachenunterricht zu realisieren. Ein paar konkrete Tipps aus dem Sprachunterricht an den Universitäten und Hochschulen wurden im Artikel Globales Lernen und seine Integration in den Sprachunterricht im tertiären Bildungsbereich (Rozsová Wolfová, Zolcerová, 2022) thematisiert.

3 Methodische Verortung

Im Frühjahr 2023 haben wir mittels einer Umfrage untersucht, wie weit verbreitet der Ansatz des Globalen Lernens im Fremdsprachenunterricht an slowakischen Universitäten und Hochschulen ist. Wir haben dazu je einen Fragebogen für Lehrkräfte und für Studierende erstellt, um die Daten zu erheben. Die Umfrage fand von Januar bis März 2023 statt.

3.1 Fragebogen für Lehrkräfte

An der Umfrage nahmen 45 Lehrkräfte teil. Es handelte sich um Lehrkräfte, die im Fachfremdsprachenunterricht im tertiären Bildungsbereich tätig sind und in der slowakischen Sektion der Organisation CASAJC – Česko-Slovenská asociácia učiteľov cudzích jazykov na vysokých školách [Tschechisch-slowakischer Verband der Fremdsprachenlehrer an Universitäten und Hochschulen] vereint sind. Die Sektion betrug im Jahr 2023 52 Mitglieder, denen der Fragebogen per E-Mail zugesandt wurde. Die Rücklaufquote lag bei 86,5%.

Der Fragebogen für die Lehrkräfte bestand aus zwei Teilen und war anonym. Im ersten Teil sammelten wir Informationen zur pädagogischen Tätigkeit der Lehrkräfte: Länge der Berufserfahrung, Tätigkeitsort, zu unterrichtende Sprachen, auf Studium/Beruf vorbereitender Sprachunterricht. Im zweiten Teil fragten wir nach den Themen, die im Unterricht vorkommen. Die abgefragten Themen wurden den UN-Nachhaltigkeitszielen entnommen. Die Lehrkräfte sollten außerdem auf einer Likert-Skala bestimmen, wie oft sie bewusst die, in der slowakischen nationalen Strategie für Globales Lernen, definierten Kompetenzen der Studierenden entwickeln. In der letzten Frage wurde nach der persönlichen Einstellung der Lehrkräfte zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und globalen Problemen gefragt.

Trotz unserer Bemühungen haben wir fast keine Antworten von unserem Kolleg*innen erhalten, die an den Universitäten und Hochschulen in der mittleren- und Ostslowakei tätig sind. Die Ergebnisse, die wir präsentieren, reflektieren die Situation in Bratislava und in einigen kleineren Städten der West- und Nordslowakei (Trnava, Nitra, Ružomberok), die jedoch nur sehr schwach vertreten waren (mit einer Antwort pro Stadt). Daher sind die präsentierten Resultate nur für die Westslowakei relevant.

3.1.1 Ergebnisse der Umfrage unter den Lehrenden

Von den befragten Lehrkräften waren 88,6% Frauen und 11,4% Männer und eine Person hat auf diese Frage nicht geantwortet. Die Lehrkräfte kamen von sieben verschiedenen Universitäten. Die meisten von ihnen (44%) arbeiten an der Comenius Universität in Bratislava (Philosophische Fakultät, Naturwissenschaftliche Fakultät, Medizinische Fakultät, Fakultät für Mathematik, Physik und Informatik). 11% der Befragten wirken an der Wirtschaftsuniversität in Bratislava. Mit weniger als 10% wurde noch die Universität Žilina, Technische Universität in Bratislava und Trnava, Landwirtschaftsuniversität Nitra, Universität von Cyril und Method, Trnava und Katholische Universität, Ružomberok vertreten. Zehn Lehrende machten keine Angaben.

An der Umfrage nahmen eher erfahrene Lehrkräfte teil. Insgesamt unterrichten drei Viertel der Befragten länger als zehn Jahre im tertiären Bereich und ein Viertel unterrichtet zwischen null und zehn Jahren (siehe Abb. 1).

Die Mehrheit unserer Respondenten unterrichtet Englisch (65,9%), Slowakisch als Fremdsprache (34,1%) und Deutsch (31,8%). Weitere vertretene Sprachen waren Latein (13,6%), Russisch (9,1%) und Spanisch, Griechisch und Altgriechisch mit 2,3% (Mehrfachantworten waren möglich). Fast 89% der Lehrkräfte bereitet die Studierenden auch auf die fachspezifische Kommunikation in verschiedenen Disziplinen (Physik, Informatik, Medizin, Architektur und andere) vor.

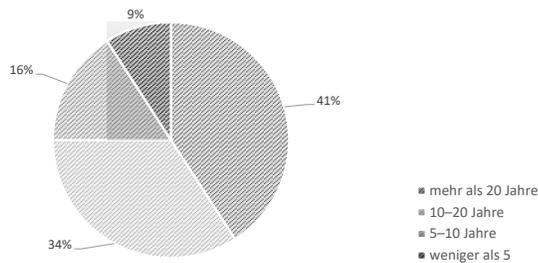


Abb. 1: Länge der Berufserfahrung der Lehrkräfte

3.1.2 Die Lehrkräfte und das Globale Lernen

Der zweite Teil unseres Fragebogens betraf Globales Lernen und die Bildung zur Nachhaltigkeit und ihre Integration in den Sprachunterricht. Fast ein Viertel der Befragten (23%) kannte den Begriff Globales Lernen nicht, während 43% den Begriff zwar schon gehört hatten, aber nichts Genaueres darüber wussten. 21% der Lehrkräfte integrieren bewusst das Globale Lernen in ihren Unterricht. Etwa 13% der Befragten kennen das Konzept des Globalen Lernens und der Bildung zur Nachhaltigkeit, setzen es jedoch aus verschiedenen (sehr oft zeitlichen) Gründen nicht im Unterricht ein.

Da eines der Ziele des Globalen Lernens auch das tiefere Verständnis der Themen ist, die die ganze Welt betreffen, wollten wir wissen, welche Rolle die 17 Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 im Fremdsprachenunterricht spielen. Am meisten wurden Gesundheit und Wohlergehen (65,9%), Maßnahmen zum Klimaschutz (51,2%) und hochwertige Bildung (41,5%) mit Studierenden im Unterricht besprochen (Mehrfachantworten waren möglich). Zu den weniger behandelten Themen gehörten Armut (4,9%) und Hunger sowie die Themen Leben an Land und unter Wasser (jeweils 7,3%) (siehe Abb. Nr. 2). Die Themen wurden in 85% der Fälle als Diskussionsthemen präsentiert, in 77,5% wurden Videos und in 67,5% Artikel mit solchen Inhalten im Unterricht besprochen. Die Themen wurden sehr oft in ein breiteres Themenfeld integriert, wobei dieses mit dem Fach der Studierenden zusammenhing. Beispiele hierfür sind Smart Cities, Nachhaltigkeit in der Architektur, psychische Gesundheit, Kommunikation mit den Patient*innen, Kunststoffe, alternative Heilmethoden und vieles mehr.

Unsere letzte Frage zielte darauf ab, die persönliche Einstellung der Lehrenden und die Integration des Globalen Lernens in den Unterricht zu erfragen. Auch hier waren die Mehrfachnennungen möglich. Über die Hälfte der Befragten (54,5%) interessiert sich für globale Themen, und sucht aktiv nach neuen Informationen zu den globalen Problemen der Welt, Europas und der Slowakei. 25% der Lehrenden

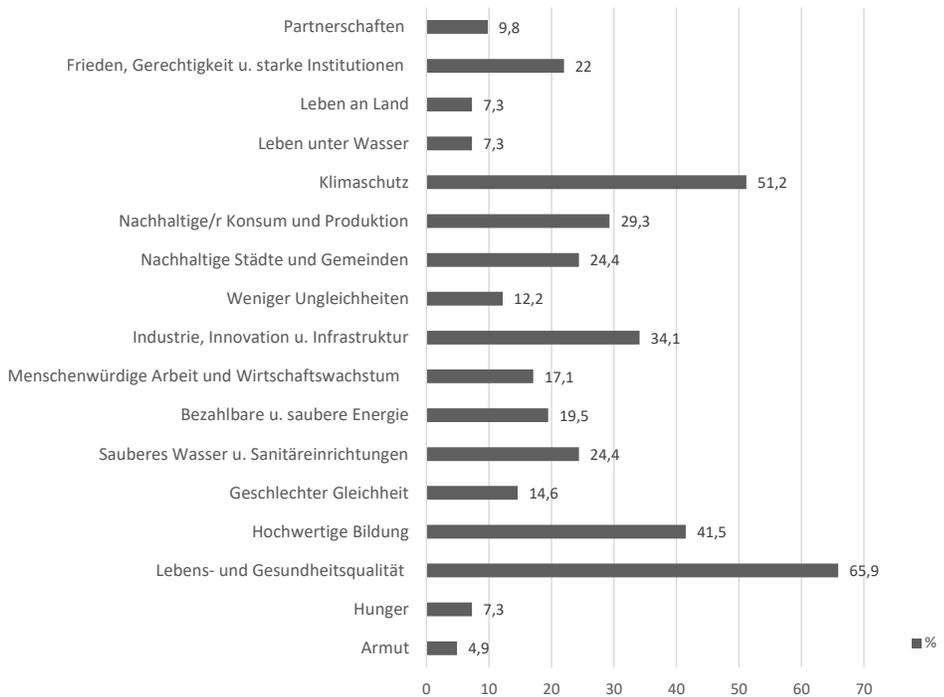


Abb. 2: Eingeführte Themen im Unterricht der beteiligten Lehrkräfte

sind selbst auf der lokalen Ebene aktiv. Obwohl die Lehrenden eine aktive Einstellung zu globalen Problemen haben, empfinden 35 Befragte (78%) verschiedene Schwierigkeiten bei der Integration des Globalen Lernens in den Fremdsprachenunterricht (Mehrfachantworten waren zugelassen). Fast zwei Drittel (65,7%) von ihnen sehen bei der Integration die vorgeschriebenen Lehrpläne der Kurse, die keine Modifikation zulassen, als ein Problem an. 57% der Befragten empfinden auch Zeitmangel als hinderlich. 11% der Lehrenden sehen keine Verbindung zwischen der Studienrichtung, die sie unterrichten, und den globalen Herausforderungen unserer Zeit. 28% sieht die größte Herausforderung im Mangel an Informationen, die sie über das Globale Lernen haben. Mehr als zwei Drittel (69%) der Lehrenden würden gerne Informationen zur Integration des Globalen Lernens erhalten.

3.1.3 Vorläufige Schlussfolgerung

Die Umfrage unter Fremdsprachenlehrenden an den Universitäten und Hochschulen zeigte, dass trotz der mehr als zehnjährigen Existenz der nationalen Strategie für Globales Lernen, in der sich direkte Anforderungen auch an das Hochschulwesen befinden, fast zwei Drittel der befragten Lehrkräfte den Begriff *Globales Lernen* noch nie gehört hatten oder nicht wussten, was er bedeuten soll. Keine Lehrkraft beteiligte sich an einem der veranstalteten Kurse der Nichtregierungsorganisationen, deren Zielgruppe überwiegend Lehrende in der Primar- und Sekundarstufe sind. Mehr als zwei Drittel (69%) der Befragten würden gerne weitere Einladungen zu Workshops, Konferenzen oder Webinaren zur Integration des Globalen Lernens in den Sprachunterricht erhalten. Da die persönliche Einstellung zu den globalen Problemen eher positiv war, ist es möglich, dass viele Lehrende die Prinzipien des Globalen Lernens in die eigene Unterrichtspraxis integrieren würden, wenn es ihnen durch Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Praxisbeispiele erleichtert würde. Es fehlt noch eine Plattform für den Austausch.

3.2 Fragebogen für Studierende

Um die Auswirkung der mehr als zehnjährigen Integration des Globalen Lernens in die Hochschulbildung besser zu erfassen, wurde eine Umfrage auch unter den Studierenden der Naturwissenschaftlichen und der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität in Bratislava durchgeführt. Diese Umfrage diente zur Feststellung, ob sich die Studierenden mit den Themen des globalen Lernens je beschäftigt haben und welche Erfahrungen sie damit bis jetzt erworben haben, keineswegs als Überprüfung der von den Lehrkräften angegebenen Antworten. Aus diesem Grunde wurden nur Studierende von oben genannten Fakultäten befragt.

3.2.1 Ergebnisse der Umfrage unter Studierenden

An der Umfrage nahmen 98 Studierende verschiedener Studiengänge teil (siehe Abb. Nr. 3). Die absolute Mehrheit von ihnen studiert derzeit im Bachelorstudium (85%). Fast 95% der Befragten haben an der Universität Englischunterricht besucht, gefolgt von Deutschkursen (26%) und Spanischkursen (11%) (Mehrfachnennungen waren möglich). 31% der Befragten erinnerten sich, Globales Lernen in der Sekundarstufe in verschiedenen Fächern (Philosophie, Geografie, Fremdsprachen, Geschichte u. a.) erlebt zu haben. Die Rücklaufquote konnte nicht festgestellt werden, da die Fragebögen durch verschiedene öffentliche Kanäle verbreitet wurden.

Knapp 43% der Befragten gaben an, dass sie Globales Lernen auch an der Universität erlebten, 34,7% verneinten dies und 21,4% wussten nicht, ob sie in irgendeiner Form mit Globalem Lernen in Berührung gekommen sind. Nach Angaben

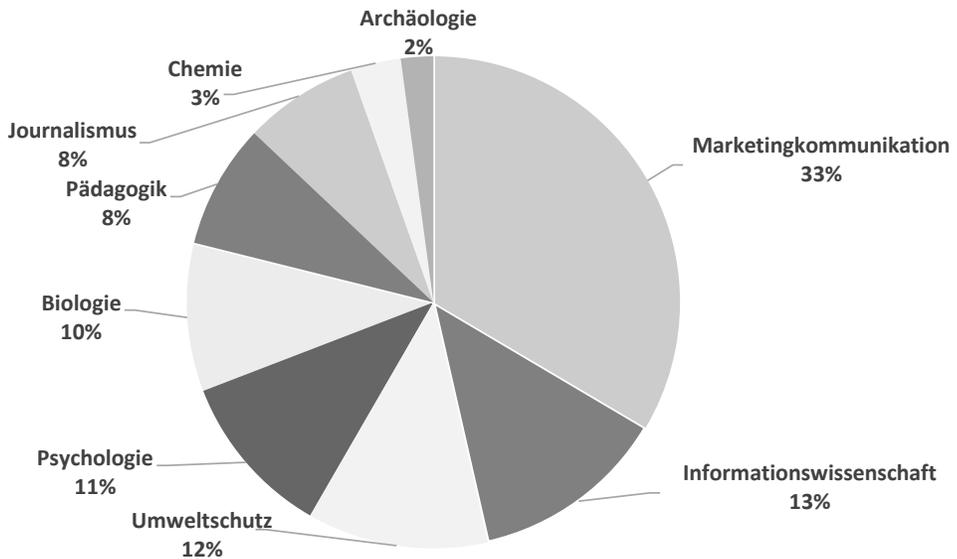


Abb. 3: Studienfächer der beteiligten Studierenden der Philosophischen und Naturwissenschaftlichen Fakultät der Comenius Universität, Bratislava

der Studierenden fand Globales Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts oder in Wahlpflicht- bzw. Pflichtfächern ihres Studiengangs statt (Psychologie der Moral, Globale Herausforderungen und Journalismus, Sozialphilosophie, Geschichte des Schulwesens, Rhetorik u. a.).

3.2.2 Die Studierenden und das Globale Lernen

Die Studierenden identifizierten Themen, die sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts erlebt haben und die gleichzeitig mit den UN-Nachhaltigkeitszielen korrelieren (Mehrfachnennungen waren möglich) (vgl. Abb. Nr. 4). Die am häufigsten behandelten Themen waren Gesundheit und Wohlergehen (69%), Maßnahmen zum Klimaschutz (58,3%) und hochwertige Bildung (59,5%). Die ersten drei Plätze sind fast identisch mit Antworten der Lehrkräfte (siehe Abb. Nr. 4). Zu den weniger behandelten Themen gehörten aus der Sicht der Studierenden nachhaltige/r Konsum und Produktion (14,3%), bezahlbare und saubere Energie (14,3%), sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen (14,3%), Leben unter Wasser (14,3%) und Leben an Land (16,7%). Im Vergleich zu den Befragungsergebnissen bei den Lehrkräften können die Nachhaltigkeitsziele „Armut“ und „Hunger“ als öfter behandelte Themen wahrgenommen werden, als dies aus der Sicht der Lehrkräfte der Fall war (vgl. Abb. Nr. 4. Armut und Hunger wurden von 4,9% der Lehrkräfte als im Unterricht behandeltes Thema gewählt). Diese Unterschiede sind aber auch

darauf zurückzuführen, dass es sich hier nur um die Studierenden der Philosophischen und Naturwissenschaftlichen Fakultät handelt, wobei die Lehrkräfte an verschiedenen Universitäten tätig sind.

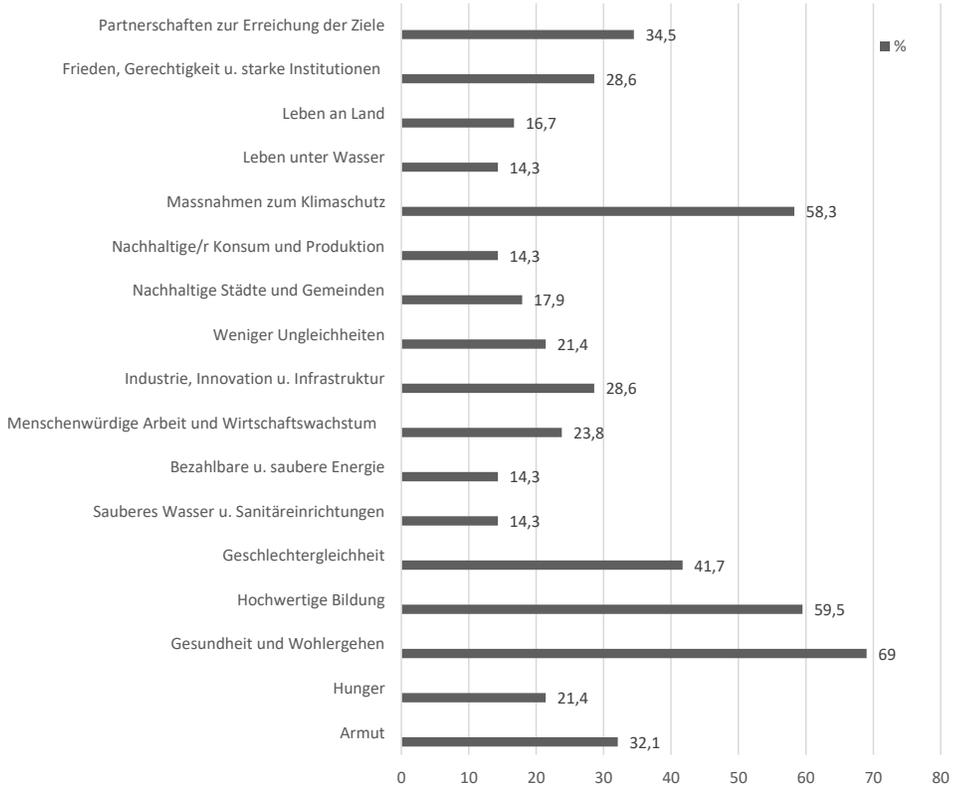


Abb. 4: Themen, die im Fremdsprachenunterricht behandelt werden/wurden

Interessant ist der Vergleich mit der nächsten Abbildung (Abb. Nr. 5), die zeigt, mit welchen Themen sich die Studierenden gerne mehr im Fremdsprachenunterricht beschäftigen würden. Nur 7% der Studierenden antworteten, dass sie diese Themen nicht im Fremdsprachenunterricht behandeln wollen. Der Rest wünscht sich mehr Raum für das Thema „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“ (47,9%), gefolgt vom Thema „weniger Ungleichheiten“ (39,4%). An dritter Stelle steht „Geschlechtergleichstellung“ zusammen mit „Klimaschutz“ (38,3%).

Die nächste Frage bezog sich auf die Beschäftigung mit den aufgelisteten Themen außerhalb des Sprachunterrichts (Abb. 6). 82% der Studierenden widmen sich diesen Themen auch außerhalb des Sprachunterrichts. Zu den beliebtesten Themen gehören Gesundheit und Wohlergehen mit fast 47% und Maßnahmen zum

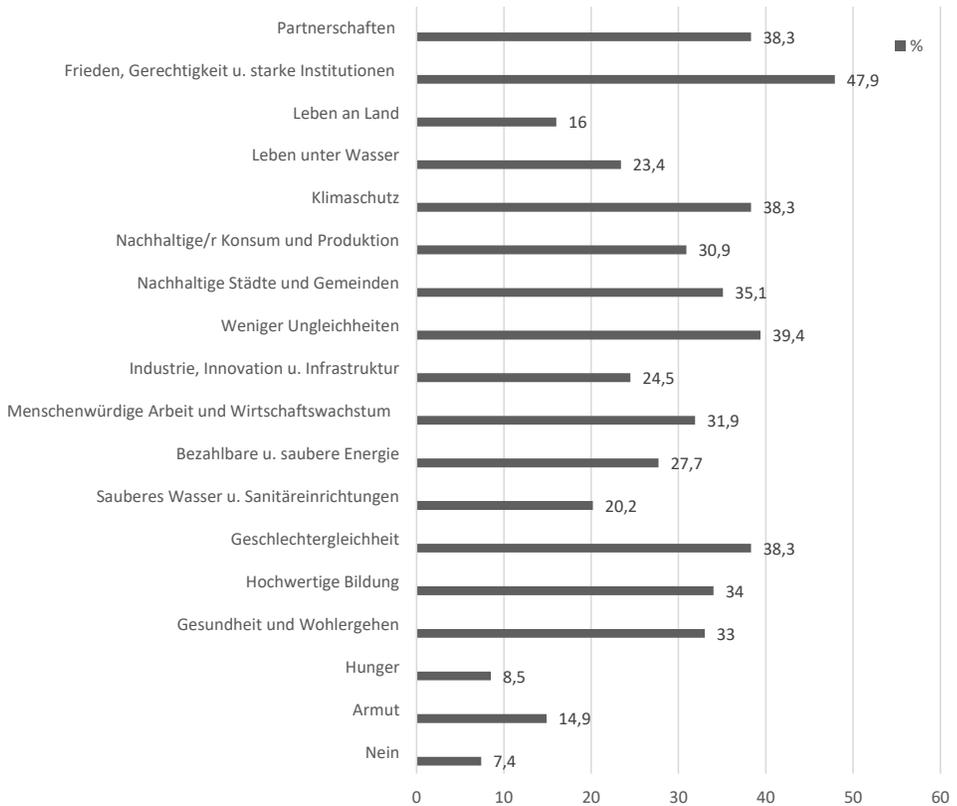


Abb. 5: Themen, mit denen sich die Studierenden gerne beschäftigen würden

Klimaschutz (41,5%). Den dritten Platz teilen sich Geschlechtergleichheit mit der hochwertigen Bildung (beide 30,9%). Weniger Interesse zeigten die Studierenden an Themen wie Hunger (1,1%), Armut (3,2%) oder Leben unter Wasser (5,3%). Diese drei Themen gehörten auch aus der Sicht der Lehrenden zu den am wenigsten behandelten Themen (vgl. Abb. Nr. 2).

Die persönliche Einstellung der Studierenden zeigt, dass sie aktiv nach Informationen über globale Probleme suchen (fast 41%) oder mit Interesse lesen, was die Medien bringen (52,1%). 27% der Studierenden glauben nicht, dass sie persönlich die globalen Probleme lösen können. 12,5% sind selbst auf lokaler Ebene aktiv. Nur eine Person sieht keine Verbindung zwischen dem eigenen Leben und den globalen Krisen.

Fünf Studierende haben uns auch eine kurze Nachricht hinterlassen. Ein* Student*in teilte uns mit, dass er/sie glaubt, dass man zuerst sich selbst verstehen

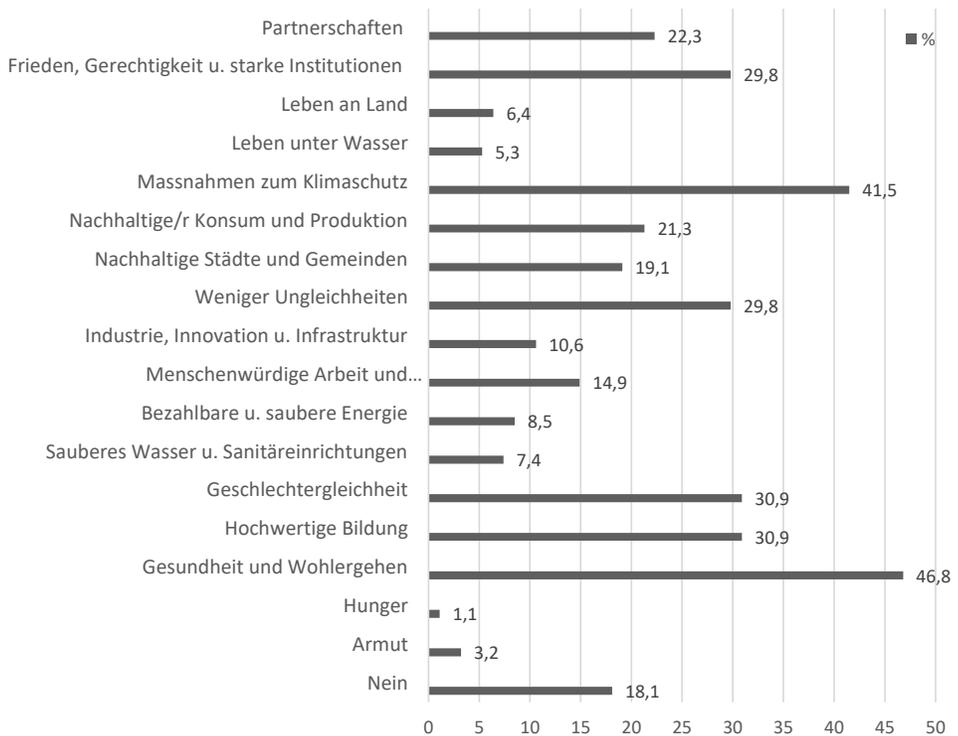


Abb. 6: *Beschäftigung der Studierenden mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung außerhalb des Sprachunterrichts.*

muss und erst dann die Welt verstehen kann. Erst danach sei es möglich, die Welt zu verändern. Ein anderer Studierender betonte die Bedeutung der Schulen und Universitäten bei der Verbreitung von Informationen und bei der Bildung von Einstellungen bei jungen Menschen und hofft, dass Globales Lernen in den Schulen stärker vertreten sein wird. Eine Studentin äußerte ihre Enttäuschung über den Fremdsprachenunterricht – sie hätte es vorgezogen, über globale Themen zu diskutieren, anstatt mehrere Seminare dem Paraphrasieren zu widmen.

3.2.3 Vorläufige Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der Befragung unter den Studierenden zeigen, dass das Konzept des Globalen Lernens der Student*innen bekannt ist. 31% erlebten Globales Lernen in der Sekundarstufe, 43% auch an der Universität. Fast 92% der Studierenden zeigten Interesse daran, Themen der 17 Nachhaltigkeitsziele im Sprachunterricht genauer zu behandeln. Fast 82% der Studierenden beschäftigen sich auch

außerhalb des Sprachunterrichts mit diesen Themen. Die Ergebnisse zeigen, dass die 17 Nachhaltigkeitsziele das Interesse der Studierenden wecken.

3.3 Entwicklung der globalen Fähigkeiten aus der Sicht der Lehrkräfte und der Studierenden im Vergleich

Da Globales Lernen auf die Entwicklung bestimmter Kompetenzen der Lernenden abzielt, wollten wir auch wissen, wie Lehrende die Häufigkeit einschätzen, mit der diese Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden. Sie sollten die Häufigkeit auf einer Likert-Skala (immer, oft, manchmal, selten, nie) angeben. Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass, obwohl der Begriff „Globales Lernen“ 72% den Lehrkräften unbekannt war, entwickeln sie die globalen Kompetenzen der Studierenden in ihrem Unterricht. Dies könnte auch auf die Natürlichkeit und Dringlichkeit des Konzepts des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung hinweisen. Da sich die Daten nur auf Angaben der Lehrkräfte beziehen, kann nicht bestätigt werden, ob die Studierenden über diese Kompetenzen auch verfügen. Die Angaben in der Abbildung Nr. 7 sind in absoluten Zahlen angegeben.

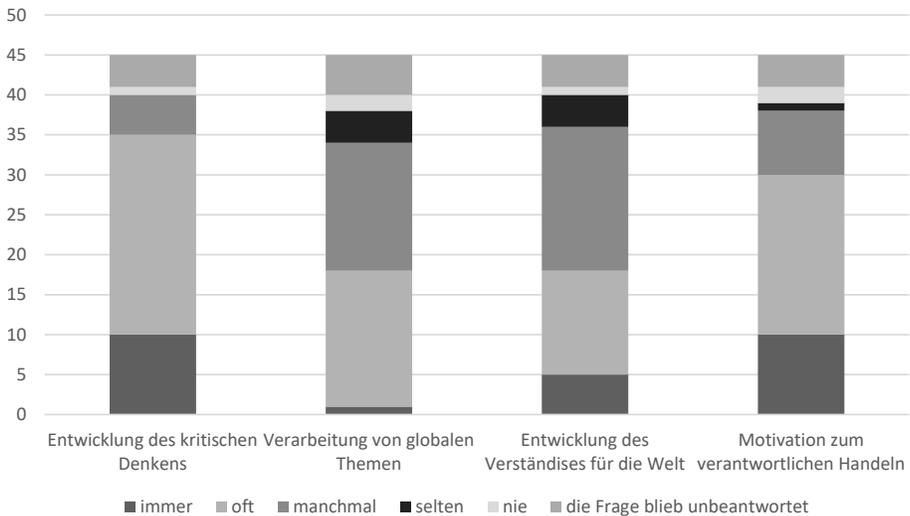


Abb. 7: Kompetenzentwicklung der Studierenden aus der Sicht der Lehrkräfte

Aus der Sicht der Studierenden wird die Häufigkeit der Entwicklung der Kompetenzen ähnlich eingeschätzt wie bei den Lehrkräften (Abb. 8). Das können wir zum Beispiel bei der Fähigkeit Entwicklung kritischen Denkens sehen: 77 Studierenden von 98 haben (78%) das Gefühl, dass die Lehrkraft immer oder oft ihr kritisches

Denken fördert, 35 von 48 Lehrkräften (73%) bemühen sich immer oder oft, das kritische Denken der Studierenden zu entwickeln. Beim Vergleich dürfen wir aber nicht vergessen, dass die befragten Studierenden nur zwei Fakultäten der Comenius Universität besuchen und dadurch nicht an dem Unterricht der befragten Lehrkräfte teilnehmen.

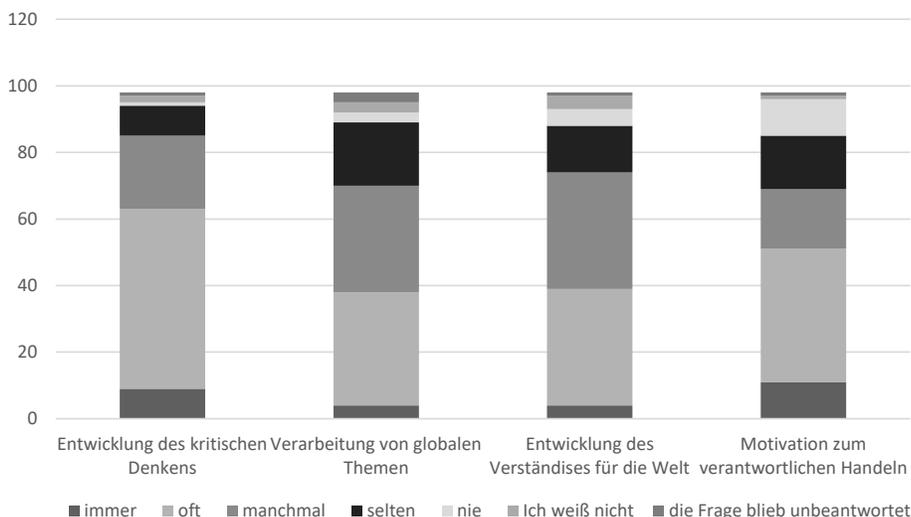


Abb. 8: Kompetenzentwicklung der Studierenden aus der Sicht der Studierenden

4 Diskussion

Das Ziel der durchgeführten Studie war, die Verbreitung und die Integration des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fremdsprachenunterricht an den slowakischen Universitäten und Hochschulen zu erfassen. Bei den Lehrenden handelte es sich um Fremdsprachenlehrkräfte, die in der slowakischen Sektion von CASAJC (Česko-Slovenská asociácia učiteľov cudzích jazykov na vysokých školách = Tschechisch-slowakischer Verband der Fremdsprachenlehrer an Universitäten und Hochschulen) vereint sind. Die an unserer Umfrage teilnehmenden Studierenden besuchten den Fremdsprachenunterricht an zwei Fakultäten der Comenius Universität in Bratislava (Naturwissenschaftliche Fakultät und Philosophische Fakultät).

Wir vermuteten, dass das Globale Lernen unter den Lehrkräften in der Slowakei noch nicht bewusst eingesetzt wurde, obwohl die Ideen der nachhaltigen Entwicklung schon in den langfristigen Plänen von mehreren Universitäten vorhanden sind, sogar einige spezielle Fächer (Studium des globalen Journalismus an der

Comenius Universität in Bratislava, Innovation von Studienmaterialien im Bereich der Stadtplanung in einem globalen Kontext an der Slowakischen Technischen Universität in Bratislava) eingeführt wurden.

Die Ergebnisse unserer Umfrage belegen nur teilweise unsere ursprüngliche These, und zwar, dass das Konzept des Globalen Lernens unter Lehrkräften noch nicht so verbreitet war. Auf der anderen Seite kannten die Studierenden das Konzept vorwiegend von Mittelschulen und Gymnasien oder Universität. Trotz der Unbekanntheit des Konzeptes gaben die Lehrkräfte an, die Fähigkeiten des Globalen Lernens in ihrem fremdsprachlichen Unterricht zu entwickeln.

Fast alle befragten Studierenden würden gerne 17 Nachhaltigkeitsziele im Sprachunterricht genauer bearbeiten. Mehr als drei Viertel der Befragten beschäftigen sich auch außerhalb des Sprachunterrichts mit diesen Themen.

Aus unserer Umfrage konnte festgestellt werden, welche Themen im Unterricht am meisten vertreten sind und die mit den UN-Nachhaltigkeitszielen korrelieren. Die ersten drei Plätze bei Studierenden sind fast identisch mit Antworten der Lehrkräfte: Gesundheit und Wohlergehen, Maßnahmen zum Klimaschutz und hochwertige Bildung. Die kaum behandelten Themen waren Konsum und Produktion, bezahlbare und saubere Energie oder sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen (vgl. Abb. 2 und 4).

Eine Beschränkung unserer Forschung bestand in der geringeren Anzahl der Teilnehmenden, wodurch die Ergebnisse nur teilweise die Westslowakei repräsentieren. Vielmehr handelt es sich um eine Stichprobe.

Die Untersuchung konzentrierte sich nicht auf die im Unterricht zu entwickelnden Kompetenzen, das Faktenwissen über die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele oder das erworbene Vokabular zu diesen Themen. Vielmehr standen die Selbsteinschätzung der Lehrenden und die eigenen Erfahrungen der Studierenden mit diesem Konzept im Mittelpunkt

Die vorliegenden Ergebnisse können zu einem späteren Zeitpunkt ergänzt werden, wobei das Augenmerk auf die Entwicklung der gewünschten Kompetenzen und die dafür angewandten Methoden gerichtet werden könnte. Dabei wäre eine Kombination verschiedener Forschungsmethoden wünschenswert (sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden sollten einbezogen werden).

5 Ausblick

Mehr als zwei Drittel der Befragten würden gerne weitere Einladungen zu Workshops, Konferenzen oder Webinaren zur Integration des Globalen Lernens in den Sprachunterricht erhalten. Da die persönliche Einstellung zu den globalen Proble-

men eher positiv war, ist es möglich, dass viele Lehrende die Prinzipien des Globalen Lernens in die eigene Unterrichtspraxis integrieren würden, wenn es ihnen durch Zusammenarbeit mit Kolleg*innen und Praxisbeispiele erleichtert würde. Es fehlt noch eine Plattform für den Austausch. Hier sehen wir ein Potenzial für die Zukunft, didaktisierte Unterrichtsmaterialien vorzubereiten und sie in künftigen Workshops zu präsentieren. Das würde zur bewussten Implementierung des Globalen Lernens im Fremdsprachenunterricht an den Universitäten führen.

6 Schlussfolgerung

Die 17 Nachhaltigkeitsziele finden auch ohne direkte institutionelle Einbindung Eingang in den Fremdsprachenunterricht. Eine mögliche Erklärung ist, dass sie sowohl den Interessen und Neigungen der Lehrenden als auch der Studierenden entsprechen.

Globales Lernen entspringt der komplexen und vernetzten Realität, die unser Leben prägt. Aus diesem Grund wird es unserer Ansicht nach künftig – auch im Fremdsprachenunterricht – einen festen Platz im Studium einnehmen.

Literaturverzeichnis

- BOURN, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. Development Education. Research Centre Institute of Education.
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., GALKOVÁ, L., KURČÍKOVÁ, K., & ŠOLCOVÁ, J. (2019). *Globálne vzdelávanie na slovenských vysokých školách vo výskumných súvislostiach* [Globales Lernen an slowakischen Universitäten im Forschungskontext]. Belianum. https://globalnevezdelavanie.sk/wp-content/uploads/2019/07/monografia_FINAL.pdf
- BURWITZ-MELZER, E. (2021). Nachhaltigkeit und Fremdsprachenunterricht: Zwischen Überforderung und neuen Bildungschancen. In: E. BURWITZ-MELZER, C. RIEMER, & L. SCHMELTER (Hrsg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen* (S. 21–31). Narr Francke Attempto Verlag.
- DE HAAN, G. (2006). The BLK ‚21‘ programme in Germany: a ‚Gestaltungskompetenz‘-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/13504620500526362>
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2024, 15. Januar). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>
- DIEHR, B. (2021). Warum Bildung für nachhaltige Entwicklung den Fremdsprachenunterricht braucht. In: E. BURWITZ-MELZER, C. RIEMER, & L. SCHMELTER (Hrsg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen* (S. 32–43). Narr Francke Attempto Verlag.
- DIE BUNDESREGIERUNG (2024, 15. Januar). *Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele verständlich erklärt*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklaert-232174>
- ENGAGEMENT GLOBAL (2019). *KMK/BMZ Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/auswertung_or_2019_bf_final.pdf
- GLOBALNE VZDELÁVANIE [Globales Lernen] (2019). *Vzdelávacie materiály* [Unterrichtsmaterialien]. <https://globalnevezdelavanie.sk/vzdelavaciematerialy/>

- JANČOVIČ, J., PENFOLD, S. (2017, 2. Februar). *Globálne vzdelávanie vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov na Slovensku. Potreby a odporúčania*. [Globales Lernen in der Hochschulbildung zukünftiger Lehrenden in der Slowakei. Bedürfnisse und Empfehlungen]. *Človek v ohrození*, o. z. <https://globalnevzdelavanie.sk/globalne-vzdelavanie-vo-vysokoskolskej-priprave-buducich-ucitelov-na-slovensku/>
- KAUR, K. (2022). Embed sustainability in the curriculum: transform the world. *Cercles*, 12(2), S. 605–616. <https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2061>
- MARX, N. (2021). Das Pferd nicht von hinten aufzäumen! Zur Integration des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts in BNE. In: E. BURWITZ-MELZER, C. RIEMER, & L. SCHMELTER (Hrsg.): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen* (S. 120–130). Narr Francke Attempto Verlag.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU [Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Sport] (2012). *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012–2016* [Nationale Strategie für Globales Lernen 2012–2016]. <https://globalnevzdelavanie.sk/narodna-strategia-pre-globalne-vzdelavanie-sr-na-roky-2012-2016/>
- Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012–2016 [Nationale Strategie für Globales Lernen 2012–2016], 2012. <https://lrv.rokovania.sk/17544/4-/>
- RIECKMANN, M. (2019). Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele, Forschungsbedarf. In: I. CLEMENS, S. HORNBERG, & M. RIECKMANN (Hrsg.): *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 79–94). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.6>
- RÓZSOVÁ WOLFOVÁ, K., ZOLCEROVÁ, I. (2022). Globálne vzdelávanie a jeho integrácia do jazykovej výučby v terciálnom vzdelávaní. In: P. GERGEL (Hrsg.): *Philologia XXXII*(S. 93–104). Univerzita Komenského v Bratislave.
- SLOVENSKÁ AGENTÚRA PRE MEDZINÁRODNÚ ROZVOJOVÚ SPOLUPRÁCU [Slowakische Agentur für internationale Entwicklungszusammenarbeit], 2024. *Globálne a rozvojové vzdelávanie* [Globale und entwicklungsbezogene Bildung]. <https://slovakaid.sk/globalne-a-rozvojove-vzdelavanie/>
- SCHRÜFER, G. & ECKSTEIN, V. (2022). Chancen und Möglichkeiten im Zeitalter der Digitalität aus Perspektiven Globalen Lernens/BNE. In: A. EBERTH, A. GOLLER, J. GÜNTHER, M. HANKE, V. HOLZ, A. KRUG, K. RONČEVIĆ, & M. SINGER-BRODOWSKI (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 74–91). Verlag Barbara Budrich. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.7>
- SCHWEIZER, C. R. (2019). Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung – konzeptionelle Präzisierung der Nachhaltigkeitskompetenz über den Leistungsanspruch. In: I. CLEMENS, S. HORNBERG, & M. RIECKMANN (Hrsg.): *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 111–125). Verlag Barbara Budrich. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.8>
- SLOVENSKÁ POĽNOHOSPODÁRSKA UNIVERZITA V NITRE (2022). *Dlhodobý zámer Slovenskej poľnohospodárskej Univerzity na roky 2022–2028*. [Langfristiger Plan der Slowakischen Landwirtschaftlichen Universität in Nitra für die Jahre 2022–2028]. <https://www.uniag.sk/sk/dlhodoby-zamer-spu>
- SLOV-LEX (2023). *LP Stratégia globálneho vzdelávania na roky 2023–2030* [Strategie der globalen Bildung]. <https://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/-/SK/LP/2022/856>
- SVITAČOVÁ, E., MORAVČÍKOVÁ, D., MORAVCOVÁ, A. (2016). Globálne a rozvojové témy v univerzitnom vzdelávaní. In: *Academie*. 1–2, (S. 5–17). Letzter Zugriff am 14.01.2025. https://www.cvtisr.sk/buxus/docs/ACADEMIA/2016/1-2-2016_acad.pdf
- UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE (2024). *Dlhodobý zámer Univerzity Komenského v Bratislave na roky 2024–2029*. [Langfristiger Plan der Comenius Universität in Bratislava für die Jahre

2024–2029]. https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/O_fakulte/Vnutorny_system_kvality/Dokumenty_a_legislativa/Dlhodoby_zamer_UK_v_Bratislave_2024_2029.pdf

VEREINTE NATIONEN (2015). Generalversammlung: *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>

WIEK, A., WITHYCOMBE, L., & REDMAN, CH. L. (2011). Key Competencies in Sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainability Science* 6, 203–218. <https://engagement.uiowa.edu/sites/engagement.uiowa.edu/files/2020-11/Wiek%2C%20Withycombe%2C%20Redman%20-%202011%20-%20Key%20competencies%20in%20sustainability%20a%20reference%20framework%20for%20academic%20program%20development.pdf>

ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE (2021.). *Dlhodobý zámer Univerzity Komenského v Bratislave na roky 2021–2027*. [Langfristiger Plan der Comenius Universität in Bratislava für die Jahre 2021–2027]. https://www.uniza.sk/images/pdf/uradna-tabula/22022021_Dlhodoby-zamer-UNIZA-2021-2027.pdf

Autoren

Mgr. Ivana Zolcerová, PhD., e-mail: ivana.zolcerova@uniba.sk, Philosophische Fakultät, Comenius Universität, Bratislava, studierte Germanistik und Philosophie an der Philosophischen Fakultät der Comenius Universität in Bratislava. Im Jahr 2017 verteidigte sie hier ihre Dissertation mit dem Titel *Inszenierung weiblicher Autorschaft. Die „Volksdichterin“ Johanna Ambrosius im Kontext des deutschsprachigen Literaturmarktes am Ende des 19. Jahrhunderts*. Zunächst arbeitete sie am Lehrstuhl für Sprachen (2017–2023), nach dessen Auflösung ist sie wieder am Lehrstuhl für Germanistik, Skandinavistik und Niederlandistik tätig. Dort unterrichtet sie Deutsch als Fremdsprache. In ihrer wissenschaftlichen Arbeit widmet sie sich vor allem der Erforschung effektiver Lehr- und Lernmethoden. Außerdem erforscht sie die Verhältnisse auf dem Literaturmarkt im 19. Jahrhundert.

Mgr. Karin Rózsová Wolfová, e-mail: karin.rozsova@uniba.sk, unterrichtet zurzeit an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava und ist momentan auch Doktorandin an der Pädagogischen Fakultät im Lehrstuhl für deutsche Sprache, Literatur und Didaktik. Die Autorin hat an der Philosophischen Fakultät Germanistik und Slowakisch im Lehramtstudium absolviert. Seit 2012 ist sie an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Comenius Universität im Lehrstuhl für Fremdsprachen tätig. Sie unterrichtet Deutsch als Fremd- und Fachsprache für verschiedene naturwissenschaftliche Fächer, wie zum Beispiel Biologie, Geografie, Geologie, Chemie oder Umweltwissenschaften auf allen Niveaustufen. In letzten Jahren unterrichtet sie auch Slowakisch als Fremdsprache. Als externe Mitarbeiterin beschäftigt sie sich am Goethe Institut außer dem Unterricht mit der Weiter- und Fortbildung der DeutschlehrerInnen und leitet Hospitationspraktika für erfahrene oder einsteigende LehrerInnen, didaktisch-methodische Workshops oder Webinare. Sie mag interaktiven Unterricht mit verschiedenen Übungen, Aufgaben und dem Einsatz neuer Medien.