

4. Empfehlungen (von Frau Dr. Claudia Bermüller)

Zu Beginn des Empfehlungskapitels wird zunächst explizit darauf hingewiesen, dass das EPiZ Reutlingen in seinem GLSP-Projekt bereits auf einem qualitativ sehr hohen Niveau arbeitet. Die entsprechenden Erfolge und Stärken des Projektes wurden sowohl in der Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 2) als auch in der Gesamteinschätzung zu Beginn des Kapitels 3 aufgezeigt.

Die hier skizzierten ‚Empfehlungen‘ beziehen sich nun auf die ebenfalls in Kapitel 3 beschriebenen Herausforderungen. Sie sind als Anregung zu verstehen, wie mit diesen Herausforderungen umgegangen werden könnte und markieren mögliche Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung des GLSP-Ansatzes. Die Reihenfolge der Überlegungen orientiert sich an der in Kapitel 3 gewählten Dreiteilung „formale Stärkung“, „schulbezogene Didaktik“ und „bedarfsorientierte Kooperation und Vernetzung“.

Empfehlungen im Hinblick auf eine formale Stärkung Globalen Lernens an den Schulen

Damit in Schulen eine formale Stärkung Globalen Lernens gelingen kann, können folgende Aspekte hilfreich sein:

- ***Erfahrbarkeit des Angebotes***

Die Tatsache, dass Globales Lernen vor allem von Lehrkräften unterstützt wird, die selbst schon vorab eine gewisse Nähe zu entwicklungspolitischen Themen aufweisen und/oder diesen Ansatz bereits kennen, kommt somit nicht von ungefähr: Globales Lernen als Unterrichtsansatz erfordert mehr als manch anderer Unterrichtsansatz eine einschlägige Werthaltung; in denjenigen Fällen, in denen Lehrkräfte diese Werthaltung bereits mitbringen, trifft Globales Lernen sozusagen auf „fruchtbaren Boden“. Dies lässt erwarten, dass diese Lehrkräfte entsprechend schnell für diesen Ansatz zu gewinnen sind.

Gleichzeitig zeigt sich in Fortbildungen zum Globalen Lernen immer wieder, dass das spezifische Potenzial Globalen Lernens häufig erst deutlich wird, wenn man Methoden Globalen Lernens *selbst* erfahren hat.

Insofern wäre es für eine Weiterentwicklung des GLSP-Ansatzes überlegenswert, gezielt (kleinere, niedrigschwellige) Fortbildungsmodule anzubieten, die eine solche Erfahrbarkeit vor allem für Neueinsteiger möglich machen. Diese Module könnten so konzipiert sein, dass sie nicht nur von Seiten des EPIZ Reutlingen, sondern auch von bereits aktiven Lehrkräften eingesetzt werden könnten. Denkbar wären hier somit sowohl schulinterne als auch schulübergreifend ausgerichtete Formate.

- ***Ownership herstellen***

Der Aspekt der Erfahrbarkeit korrespondiert mit einer weiteren Empfehlung, die auch von Forschungsarbeiten zu Organisationsentwicklungsprozessen gestützt wird: Der Erfolg der Implementierung einer Innovation ist stark abhängig davon, inwiefern es gelingt, gegenüber dieser Innovation eine entsprechende ‚Ownership‘ aufzubauen. Gemeint ist damit eine kognitive, emotionale und volitionale Bindung an diese Innovation. Diese Bindung kann als Voraussetzung dafür gesehen werden, dass sich Zielgruppen aktiv in die anvisierten Veränderungsprozesse einbringen.

Ergebnisse aus der Lehrerforschung zeigen, dass das Fach-Commitment von Lehrkräften höher ist als ihr Schul-Commitment (Krainz-Dürr 2001). Lehrkräfte stehen Innovationen somit vor allem dann aufgeschlossen gegenüber, wenn diese Innovationen in engem Zusammenhang mit ihrem Kerngeschäft, dem Unterricht, stehen und ein unmittelbarer Nutzen für die Schüler/innen gesehen wird.

Damit Lehrkräften also eine entsprechende ‚Ownership‘ entwickeln können, sollte erkennbar sein, welchen Gewinn eine Beschäftigung mit dem Globalem Lernen für den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat. Ein expliziter Hinweis auf den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung kann hier sicher helfen, ebenso ein Hinweis auf die zunehmende Bedeutung entsprechender Kompetenzen angesichts der anstehenden PISA-Erhebung 2018, in der erstmalig globale Kompetenzen erhoben werden sollen.

Darüber hinaus wäre aber zu überlegen, inwiefern Lernergebnisse von Schüler/inne/n noch gezielter visibel gemacht und systematisch aufbereitet werden

könnten. An den meisten der in die Evaluation einbezogenen Schulen sind im Hinblick auf die Visualisierung bereits gute Ideen vorhanden. Es könnte für eine Beförderung der Implementierung Globalen Lernens aber sicher interessant sein, diese Lernergebnisse explizit mit einschlägigen Forschungsergebnissen zu verknüpfen und daraus Informations- bzw. Qualifizierungsbausteine zu entwickeln, die an geeigneter Stelle in Vernetzungs- oder Fortbildungsveranstaltungen eingebracht werden. Die Erzählungen und z.T. auch Rückfragen von Lehrkräften in den Gruppeninterviews zeigen, dass hier auf Lehrerseite ein großes Interesse bestünde. Zudem könnte damit auch Forschungsergebnissen zum Lehrerlernen entsprochen werden, die deutlich machen, dass der Aufbau von Lehrerprofessionalität neben der Vermittlung unterrichtspraktischen Wissens auch die Vermittlung theoretischer Inhalte erfordert, um ein entsprechendes Reflexionswissen aufzubauen und die unterrichtspraktischen Inhalte zu fundieren.

- ***Fachbezogene Kommunikation stärken***

Schulischer Unterricht arbeitet im Wesentlichen in Fächerstrukturen und „das Unterrichtsfach ist nach wie vor ein strukturbildendes Fundament schulischen Lernens“ (Hameyer & Rolff, 2007, S. 4). Zudem haben Forschungsarbeiten zum Lernen von Lehrkräften sehr deutlich gezeigt, dass Lehrkräfte Kompetenzen in der Regel vor allem über domänen-, also fachspezifische Wissensbestände erwerben.

Und: Ergebnisse aus anderen schulbezogenen Evaluationen zeigen, dass vor allem durch fachbezogene Zusammenarbeit (wie sie z.B. in Fachkonferenzen stattfindet) Strukturen aufgebaut werden können, die auf der jeweiligen Fachebene eine nachhaltige Etablierung Globalen Lernens erwarten lassen: Die hier stattfindenden domänenspezifischen Verständigungsprozesse münden nicht selten in gemeinsame Vereinbarungen und die Ausarbeitung von steuerungsgebenden Dokumenten (Curricula, ggf. Materialien als schuleigene Handlungskonzepte). Diese Beobachtung wird auch durch Diskussionen zu Ansätzen einer stärker fachbezogenen Schulentwicklung gestärkt (vgl. hierzu z.B. Nieveen et al, 2007; Krainer & Rauch, 2007; Fischer & Prenzel, 2007).

Insofern wäre zu überlegen, die bisher eher projektbezogene Ausrichtung Globalen Lernens an den Schulen durch das gezielte Einbinden in fachliche Kommunikationsprozesse zu stärken und hier gemeinsam fachliche Bezugspunkte

zu vertiefen. Dies ließe sich sowohl unmittelbar an den einzelnen Schulen als auch im Rahmen schulübergreifender Veranstaltungen umsetzen.

In diesem Zusammenhang gilt es allerdings (vor allem hinsichtlich *schulinterner* Kommunikationsprozesse), Folgendes im Blick zu haben: Trotz des Zusammenschlusses von Lehrkräften in einem *Kollegium* kann das Vorhandensein einer entsprechenden Kommunikationskultur an Schulen nicht notwendiger Weise vorausgesetzt werden (vgl. hier auch noch einmal die Ausführungen zu „loosely coupled systems“ in Kap. 3). Dies steht in Zusammenhang mit den z.T. sehr unterschiedlichen Kooperationspraxen an Schulen: Steinert und Klieme (2003) haben – in Anlehnung an Dalin und Rolff (1990) – ein Stufenschema erarbeitet, das unterschiedliche Ausprägungen von in Schule vorkommenden Kooperationspraxen klassifiziert: Sie unterscheiden fünf Stufen von Lehrerkooperation, angefangen bei der so genannten „fragmentierten Schule“, die hinsichtlich Koordination, Festlegung gemeinsamer Ziele und gegenseitiger Information noch sehr wenig Verbindungen zeigt, über die differenzierende, koordinierende und interaktive bis hin zur integrierenden Schule als höchst entwickelter Form der Lehrerkooperation. In der Gesamtschau dieser fünf Stufen wird deutlich, dass die Lehrerkooperation dabei ausgehend von einer immer komplexer und übergreifender werdenden inhaltlichen Zusammenarbeit auch eine zunehmende Systematisierung erfährt und formale Strukturen aufgebaut werden, in denen Kooperation stattfinden kann. Den Merkmalen der integrierenden Schule entsprechen auch die von Leithwood und Louis (1998) formulierten Kriterien professioneller Lerngemeinschaften (vgl. ähnlich Hord, 2004): Dazu zählen unter anderem das Vorhandensein gemeinsam geteilter Normen und Werte als Verständigungsgrundlage (vgl. hierzu auch Senge, 1996), ein gemeinsamer Fokus auf das Lernen der Schüler/innen, die Bereitschaft zur Deprivatisierung von Unterricht sowie ein reflektierender Dialog mit den Kolleginnen und Kollegen.

Die Mehrheit der Kollegien befindet sich eher auf der Ebene der fragmentierten, differenzierenden oder koordinierenden Ebene (vgl. Steinert & Klieme, 2003). Insofern kann es sein, dass eine ausreichend elaborierte Kommunikationskultur erst behutsam etabliert werden muss. Hierfür könnten sowohl in Beratungs- als auch Kooperations- und Vernetzungsangeboten des EPIZ gezielt Impulse gesetzt werden.

Dabei gilt allerdings immer zu berücksichtigen: Lehrkräfte unterliegen trotz aller pädagogischer Autonomie immer auch hierarchischen Vorgaben. Insofern sollte nach wie vor darauf geachtet werden, auch eine entsprechende Nähe zur Schul- und Fachleitungsebene zu suchen und diese gezielt in die jeweilige Kommunikation einzubinden.

Empfehlungen im Hinblick auf eine didaktische Ausgestaltung Globalen Lernens an Schulen

Nicht zuletzt in Folge der Veröffentlichung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ, 2007; 2015) hat eine deutliche Kompetenzorientierung im Globalen Lernen Einzug gehalten. Der dort gewählte Dreischritt von Erkennen, Bewerten und Handeln lässt erahnen, dass dabei mit Blick auf die in Kapitel 3 skizzierten unterschiedlichen theoretischen Ansätze Globalen Lernens sowohl handlungs- als auch systemtheoretische Bezugspunkte zu finden sind. Die damit verbundenen jeweiligen Zielsetzungen stehen allerdings bisweilen etwas undifferenziert nebeneinander, so dass angeregt wird, die bisherigen Unterrichtsprojekte (exemplarisch) einem gezielt differenzierenden Blick zu unterziehen und systemtheoretische Anknüpfungspunkte zu stärken, die die Weiterentwicklung einer fachspezifischen Didaktik Globalen Lernens über den Orientierungsrahmen hinaus befördern können.

Mit Blick auf die bei den Schüler/inne/n wachzunehmende Engagementbereitschaft ist allerdings deutlich zu betonen, dass die Stärkung von Bezügen zum regulären Fachunterricht keinesfalls die projektorientierten Ansätze Globalen Lernens an den Schulen ersetzen oder schwächen sollte. Denn: In projektorientierten Arbeits- und Lernformaten können Schüler/innen in einem Schonraum gezielt Verantwortungsübernahme erproben. Somit wird hier also zusätzlich angeregt, sich dafür einzusetzen, dass in Schulen der organisatorische Rahmen für die Etablierung komplexerer Lehr-Lernsituationen, wie sie Projekt- oder auch AG-Arbeit darstellen, ausgebaut wird. Allerdings wäre es wichtig, auch hier beständig Anknüpfungspunkte an das systematische Lernen im regulären Fachunterricht zu suchen (vgl. hierzu ähnlich auch Asbrand, 2009, S. 242).

Empfehlungen im Hinblick auf die Etablierung bedarfsorientierter Kooperations- und Vernetzungsangebote zwischen Schulen

Die Etablierung schulübergreifender Kooperations- und Vernetzungsangeboten ist nicht leicht. Ursächlich hierfür ist nicht zuletzt die große Heterogenität von Schulen. Bereits in den 1980er Jahren hatte Fend (1986) in seiner Untersuchung zur Qualität von Gesamtschulen festgestellt, dass sich einzelne Schulen desselben Schultyps im Hinblick auf Schulqualitätsmerkmale sehr stark voneinander unterscheiden, teilweise sogar stärker als von Schulen anderer Schularten. Vor diesem Hintergrund lässt sich erahnen, wie schwierig es sich somit gestalten kann, die normativen Anforderungen an Kooperation (wie z.B. das Vorhandensein einer gemeinsamen Zielsetzung, die Berücksichtigung der Interessen der jeweiligen Partner oder die Ermöglichung einer arbeitsteiligen Aufgabenbearbeitung; vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 3) zu realisieren. Gleiches gilt für die Realisierung der normativen Anforderungen an Netzwerkarbeit.

Angesichts der in Kapitel 2 dargestellten Evaluationsergebnisse zur Kooperations- und Vernetzungsarbeit einerseits und den im GLSP-Projekt diesbezüglich vertretenen Erwartungen und Zielsetzungen andererseits wäre daher anzuraten, zum einen an niedrigschwelligen Austauschformen anzusetzen (vgl. hier als Beispiel, den Anspruch, dass beteiligte Lehrkräfte sich gegenseitig aufbereitete Materialien zur Verfügung stellen, angesichts der geringen Übertragbarkeit aufzugeben und eher auf den Aufbau einer *Übersicht* an Bildungsprojekten incl. einer Benennung jeweiliger Ansprechpartner/innen zu setzen).

Zum anderen wäre zu überlegen, den Fokus der Vernetzungstreffen weniger auf den Austausch von Erfahrungen zu legen, sondern diese Treffen vielmehr als gemeinsame Arbeit an übergreifenden inhaltlichen Themen zu konzipieren und damit den Professionalisierungsaspekt stärker in den Vordergrund zu stellen. Diese Themen könnten so gewählt sein, dass es möglich wird, nach einer entsprechenden Phase der Wissensvermittlung Zeit einzuräumen um – gerne auch in schulübergreifenden Gruppierungen – über entsprechende Umsetzungsmöglichkeiten in der eigenen Schulpraxis nachzudenken. Dieser Ansatz wurde von den Lehrkräften in den Interviews begrüßt. Zudem ließen sich hier interessante Anknüpfungspunkte an Formate der *Lehrerausbildung* finden, die ggf.

ebenso eine Perspektive für die Weiterentwicklung des GLSP-Ansatzes darstellen könnten.