

Evaluation „Globales Lernen in Schulprofilen“ des EPIZ Reutlingen

Abschlussbericht

Evaluationsverantwortliche:

Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

mailto: claudia.bergmueller@uni-bamberg.de

Vorwort

In Folge der Veröffentlichung des „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007) und dessen Überarbeitung bzw. Erweiterung im Jahr 2015 haben die bildungspolitischen Möglichkeiten für die Einbringung Globalen Lernens in Schule deutlich zugenommen und es ist davon auszugehen, dass internationale Entwicklungen, wie sie sich beispielsweise in den Sustainable Development Goals (UN 2015) widerspiegeln, diese Zunahme noch weiter befördern werden. Gleichwohl stellt es eine große Herausforderung dar, Globales Lernen auch nachhaltig in den tatsächlichen, handlungspraktischen Schulalltag zu implementieren. Das Baden-Württemberg-weite Projekt „Schule für Eine Welt – Globales Lernen in Schulprofilen“ des EPIZ Reutlingen setzt genau an dieser Stelle an und stellt die Implementierung Globalen Lernens in Schulen in den Mittelpunkt: Mit dem Projekt wird darauf abgezielt, an Schulen Profilbildungsprozesse in Richtung „Globale Schule“ voranzutreiben und in einem engen Kooperationsprozess gemeinsam mit den an Schule beteiligten Akteurinnen und Akteuren entsprechende Konzepte zu entwerfen und zu erproben.

Der hier vorliegende Evaluationsbericht ist das Ergebnis einer summativen Evaluation des o.g. Projektes, die im Zeitraum von Oktober 2015 bis Juni 2016 vorgenommen wurde. Die hier dargestellten Ergebnisse wurden im Rahmen eines Auswertungsworkshops einer kommunikativen Validierung unterzogen, d.h. die Ergebnisse wurden den an der Evaluation beteiligten Akteurinnen und Akteuren zurückgespiegelt, mit ihnen gemeinsam diskutiert und damit noch einmal einer Überprüfung unterzogen. Erst danach wurden die Ergebnisse und daraus zu ziehenden Ableitungen final in diesem Bericht festgehalten.

Bevor im Folgenden nun kurz das Vorgehen der Evaluation skizziert, ihre Ergebnisse dargelegt und diskutiert sowie Empfehlungen für die weitere Arbeit gegeben werden, möchte ich mich an dieser Stelle zunächst einmal ganz herzlich für die freundliche und konstruktive Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen im EPIZ Reutlingen sowie die jederzeit offene und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zwischen Projektleitung und Evaluatorin bedanken.

Zudem danke ich an dieser Stelle auch den Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler/inne/n der an der Evaluation beteiligten Schulen, die mir bereitwillig Einblick in ihren Schul- und Unterrichtsalltag gegeben und über ihre Erfahrungen mit dem Projekt berichtet haben. Ohne ihre Beteiligung wäre eine schulnahe Evaluation nicht möglich.

Zum Verständnis des Textes noch ein Hinweis: Die Lehrkräfte, Schulleitungen und Schüler/innen, die in dieser Evaluation vorkommen, sind anonymisiert. In den Transkripten vorkommende Namen wurden bewusst geändert.

Nürnberg, im Juli 2016, Claudia Bergmüller-Hauptmann

Inhalt

1.	Das Evaluationsverfahren.....	5
1.1	Fokus der Evaluation	5
1.2	Methodisches Design.....	6
1.3	Sample	9
2.	Ergebnisse der Evaluation	10
2.1	Das Potenzial des GLSP-Projektes auf Schüler/innen-Ebene.....	10
2.2	Das Potenzial des GLSP-Projektes auf Lehrer/innen-Ebene	14
3.	Diskussion der Ergebnisse	23
3.1	Gesamteinschätzung	23
3.2	Ausgewählte Herausforderungen für die Weiterentwicklung des GLSP-Ansatzes...24	
4.	Empfehlungen	33
5.	Literatur	39

1. Das Evaluationsverfahren

1.1 Fokus der Evaluation

Die Evaluation verfolgt den Zweck, Steuerungswissen für die Projektplanung und -durchführung weiterer Projekte des EPIZ zu liefern. Hierzu wurden Fragestellungen vereinbart [vgl. entsprechend die „Fragen zur Evaluation des GLSP-Projektes aus der Perspektive der Projektkoordinatoren“ sowie die „Vorüberlegungen zur Evaluierung des Projektes ‚Globales Lernen in Schulprofilen‘ (GLSP)], die in der hier vorliegenden Ergebnisübersicht folgendermaßen in den Blick genommen werden:

In einem ersten Schritt wird dargestellt, welche positiven Aspekte das Projekt für die Schüler/innen im Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen hatte, die für das Globale Lernen als zentral erachtet werden. Die Beschreibung bzw. Ausdifferenzierung der Kompetenzen orientiert sich dabei an den im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK/BMZ 2007; 2015) genannten Bereichen „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“.

Im zweiten Schritt wird darauf eingegangen, welche positiven Aspekte das GLSP-Projekt bisher aus der Sicht der Lehrkräfte hatte

- im Hinblick auf die Unterstützung von Vorhaben der Projektschulen sowie
- im Hinblick auf Ideen und Anregungen, die dazu vom EPIZ und den Projektkoordinatoren kamen.

Hierzu wird in den Blick genommen, a) welche Erwartungen der Lehrer/innen erfüllt, nicht oder zu wenig erfüllt wurden, b) welche Unterstützungsmaßnahmen (wie z.B. finanzielle Hilfen, Beratungen, Ist-Stand-Analysen, Unterrichtsmaterial, Hinweise von anderen Projektschulen bei Vernetzungstreffen etc.) aus Sicht der Lehrkräfte hilfreich bzw. weniger hilfreich waren sowie c) welche Erfahrungen bei den Kooperationen zwischen den Schulen (und hier insbesondere zwischen den Tandem-Schulen) gemacht wurden.

Zudem wird aufgezeigt, inwiefern der Ansatz des GLSP-Projektes, Schulen keine Kriterien vorzugeben, sondern Raum für eigene Schwerpunktsetzungen zu geben, als attraktiv und realitätsgerecht wahrgenommen wird und wie die Lehrkräfte die Vereinbarkeit ihres schulischen Berufsalltags mit den Ideen des „Whole-School-Approach“ (vgl. GLSP-Broschüre, S. 10f.) einschätzen.

Mit diesen Ausführungen soll Aufschluss darüber gewonnen werden, welche Faktoren die Implementierung von Globalem Lernen an Schulen begünstigen bzw. welche Faktoren eine

Implementierung hemmen oder verhindern, so dass eine fundierte Einschätzung der Stärken und Verbesserungspotenziale des GLSP-Projekts möglich wird, und praxisbezogene Empfehlungen für die konzeptionelle Weiterentwicklung zukünftiger Angebote sowie die Ausgestaltung der konkreten Zusammenarbeit mit Schulen gegeben werden können.

1.2 Methodisches Design

Die o.g. Fragestellungen wurden im Rahmen eines summativen, qualitativ-rekonstruktiven Evaluationsdesigns bearbeitet, welches auf folgenden drei Ebenen ansetzte:

- 1) auf der Ebene der Einzelschulen,
- 2) auf schulübergreifender Ebene sowie
- 3) auf der Ebene der Projektkoordination.

Die Ebene der Einzelschulen

Auf der Ebene der Einzelschule setzte die Datenerhebung sowohl bei den Schüler/inne/n als auch bei den Lehrkräften an. Folgende Methoden kamen dabei zum Einsatz:

- *Gruppendiskussion mit Schüler/inne/n*

Um das Potenzial Globalen Lernens für das Schülerlernen zu erheben, wurden an zwei der beteiligten Schulen mit einer Auswahl an Schüler/inne/n, die an (Unterrichts-)Projekten Globalen Lernens teilgenommen hatten, Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Gruppenstärke belief sich dabei auf vier bzw. zehn Schüler/innen. Mit der Wahl des Gruppendiskussionsverfahrens sollte der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die hier intendierten Bildungsprozesse in Peer-Gruppen eingebettet sind und somit in sogenannten „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 27f.) stattfinden. Im Anschluss an Mannheim (1964) wird davon ausgegangen, dass im Rahmen von Gruppendiskussionen diese „konjunktiven“ (gemeinsamen, strukturidentischen) Erfahrungen im gemeinsamen Gespräch aktualisiert und damit einer Auswertung zugänglich gemacht werden. Diese Auswertung wurde mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2003) vorgenommen. Diese Methode zielt darauf ab, über die Erhebung des theoretischen, expliziten Wissens der Schüler/innen hinaus auch die impliziten Wissensbestandteile als dasjenige Wissen zu analysieren, welches das Denken, das Welt- und Selbstbild sowie das praktische Handlungswissen der Schüler/innen bestimmt.

Zielsetzung des Auswertungsprozesses war es, herauszuarbeiten, inwiefern sich die Bildungsmaßnahmen auf Wissen, Wertorientierungen und die Handlungsbereitschaft der Schüler/inne/n niedergeschlagen haben.

Die Auswahl der an der Gruppendiskussion teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurde von der Schule getroffen.

▪ *Gruppeninterviews mit Lehrkräften*

An denjenigen Schulen, an denen die Gruppendiskussionen mit den Schüler/inne/n durchgeführt wurden, wurden zudem mit einer Auswahl von fünf bzw. drei am GLSP-Projekt beteiligten Lehrkräften Gruppeninterviews geführt und diese ebenfalls rekonstruktiv ausgewertet. Der Fokus dieser Interviews lag darauf, Einblick in schulspezifische Implementationsprozesse zu erhalten und diese Prozesse vertieft zu analysieren. Über die jeweilige individuelle Perspektive der teilnehmenden Personen hinaus ging es somit auch darum, Aufschluss über die Bedeutung des in der jeweiligen Gruppe Erfahrenen bzw. die gemeinsam geteilte Akzeptanz der Maßnahmen zu gewinnen und eine kollektive Sicht auf Prozesse der Implementation Globalen Lernens in den Kollegien zu rekonstruieren. Damit wurde die gemeinsame Handlungspraxis der Lehrkräfte daraufhin empirisch untersucht, ob und inwiefern bestimmte Inputs nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch im jeweiligen Kollegium einer Schule handlungspraktisch relevant werden konnten (vgl. Asbrand et al. 2006; Asbrand & Bergmüller 2009). Konkret wurde im Rahmen der Gruppeninterviews danach gefragt,

- welche Erwartungen an der jeweiligen Schule in Hinblick auf die Implementation Globalen Lernens bestanden und inwiefern diese Erwartungen erfüllt wurden,
- welche schulinternen Verläufe sich bei der Implementation Globalen Lernens nachzeichnen lassen,
- in welchen Facetten Globales Lernen in den jeweiligen Schulen bisher implementiert werden konnte und
- welchen Anteil die Unterstützungsangebote des EPiZ vor dem Hintergrund der jeweiligen schulspezifischen Gegebenheiten hatten.

Die Auswahl der in die Gruppeninterviews einbezogenen Lehrkräfte wurde von den jeweiligen Schulen in Abstimmung mit der Projektleitung getroffen.

▪ *Einzelinterviews mit weiteren beteiligten Lehrkräften und Schulleitung*

Zwei Lehrkräfte hatten an den geplanten Gruppeninterviews nicht teilnehmen können. Sie wurden jeweils in einem telefonischen Einzelinterview befragt und ihre Perspektive so in die Evaluation mit aufgenommen.

Zusätzlich zu den mit beteiligten Lehrkräften geführten Interviews wurde an einer Schule auch ein leitfadengestütztes Interview mit der dortigen Schulleitung durchgeführt. Der Fokus dieses Interviews lag darauf, (retrospektiv) Einblick in die Steuerung des Implementationsprozesses innerhalb der Schulen sowie die Wahrnehmung und Gestaltung der Kooperation mit dem EPIZ Reutlingen zu gewinnen.

Die schulübergreifende Ebene

Um über die schulspezifischen Implementationsprozesse Globalen Lernens hinaus Aufschluss darüber zu erhalten, welche Herausforderungen bei Implementationsprozessen schulübergreifend wahrgenommen werden, wurde auf schulübergreifender Ebene ein *Gruppeninterview* mit ausgewählten Mitgliedern der jeweiligen Schulteams für Globales Lernen geführt. In diesem Interview wurde abgefragt,

- wie die Schulteams die Implementation Globalen Lernens an ihren Schulen vorantreiben,
- welche Herausforderungen sie dabei wahrnehmen,
- wie die Angebote des EPIZ Reutlingen dazu beitragen, mit den Steuerungsherausforderungen umzugehen und
- welche weiteren Unterstützungsstrukturen ggf. nötig wären, um eine nachhaltige Implementierung Globalen Lernens an den Schulen zu realisieren.

Die Ebene der Projektkoordination

Da die Evaluation darauf abzielte, ein möglichst ganzheitliches Bild des GLSP-Projektes zu erhalten, wurde die Perspektive der beteiligten Schüler/innen und Lehrkräfte mit der Perspektive der Projektkoordinatoren gespiegelt und zum einen eine ausführliche *Dokumentenanalyse* durchgeführt, in welche vor allem die Projektanträge der Jahre 2012-2013, 2013-2014 und 2014-2015 sowie die jeweiligen Abschlussberichte einbezogen wurden.

Zum anderen wurden die Projektkoordinatoren in einem *Teaminterview* um eine Beschreibung und Einschätzung des Projektverlaufs sowie den bisher wahrgenommenen Ertrag des Projektes gebeten.

1.3 Sample

Unten stehende Tabelle gibt einen Überblick über das Sample der Studie:

	Erhebungsinstrument
Schüler/innen-Ebene	Gruppendiskussionen (n=2)
Schulebene	Gruppeninterviews (incl. SWOT-Analyse) mit beteiligten Lehrkräften (n=2) Einzelinterviews mit Lehrkräften und Schulleitungen (n=3)
Schulübergreifende Ebene	Dokumentenanalyse Gruppeninterview (incl. SWOT) mit Mitgliedern der Projektteams (n=1) Einzel-/Teaminterviews mit den Projektverantwortlichen (n=2)

2. Ergebnisse der Evaluation

2.1 Das Potenzial des GLSP-Projektes auf Schüler/innen-Ebene

In diesem Kapitel wird ein Einblick in das Potenzial des GLSP-Projektes für die Schüler/innen gegeben. Dabei liegt der konkrete Fokus zum einen darauf, zu analysieren, inwiefern die Lerninhalte, die die Schülerinnen und Schüler im Kontext Globalen Lernens erfahren durften, weiterwirken und zu einem Auf- bzw. Ausbau spezifischer Kompetenzen beitragen können. Gleichzeitig wurden in den Aussagen der Schüler/innen aber auch Aspekte deutlich, die für das Nachdenken über eine (bessere) Implementation Globalen Lernens an den Schulen anregend sein können. Auf diese Aspekte wird hier ebenfalls eingegangen.

Betrachten wir die Ergebnisse der Datenauswertung auf Schüler/innen-Ebene, wird Folgendes deutlich:

Sowohl die Inhalte als auch die Methoden Globales Lernen haben für die Schüler/innen einen hohen Motivationsgehalt. In beiden Gruppendiskussionen (und dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen vergleichbarer Evaluationen) wiesen die Schüler/innen zwar schon ein gewisses Grundwissen hinsichtlich der thematisierten Inhalte auf. Infolge der Unterrichtsprojekte wurde ihr Interesse, sich mit diesen Themen intensiver auseinanderzusetzen, aber deutlich verstärkt sowie das jeweilige Wissen weiter ausgebaut, was in Teilen auch an der Möglichkeit eines projektorientierten Arbeitens gelegen zu haben scheint, wie in folgendem Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion deutlich wird (zuvor waren die Schüler/innen gefragt worden, was man in den Projekten zum Globalen Lernen im Vergleich zum ‚normalen Unterricht‘ besonders gut lernen kann):

Aw: Im Allgemeinen, dass man sich überhaupt Gedanken macht über das Thema. Weil ich mein, manchmal geht des so ein bisschen unter in dem ganzen Alltagstrubel und ich glaub das des auch immer wichtiger wird, weil halt unsere Welt immer mehr, also immer globalisierter wird und multikulti wird sag ich mal [...] und Selbstständigkeit eigentlich

Bw: Ja.

Cw: Ich find dadurch dass du nicht alle zwei Stunden ein neues Fach bekommst, bist du viel intensiver in dem Thema drin, arbeitest dich schneller rein; also ich hatte dann einen besseren Durchblick als davor.

Dw: [...] Bei mir war es so, dass ich erst durch dieses Projekt [...] dass da das Interesse [...] also bei mir hat sich das Interesse voll vergrößert und ich hab gemerkt, ich hab mich da in Sachen eingelesen, ich musste

einen Aufsatz schreiben [...], und dann hab ich plötzlich gemerkt, wie interessant das Ganze ist und das war so-n Prozess wo-wo das Interesse ganz von selbst kam und nicht so wie im Unterricht, jetzt muss ich des abschreiben und dann ok ja, das sollte ich mir merken für die nächste Arbeit, sondern des kam bei mir besser an.

Cw: Ja ich stimme dir da zu, dass man auf jeden Fall ins Denken kommt, wobei ich diese Art von Lernen halt schon viel anstrengender finde.

Dw: Das is
ganz anders.

Cw: Also man muss sich wirklich gut organisieren.

Die sich hier äussernden Schülerinnen geben an, dass die Projekte zum Globalen Lernen dazu führen, sich bewusst mit diesen Themen zu beschäftigen. Dabei wird ein deutlicher Gegenhorizont zum Alltag aufgemacht, in dessen „Trubel“ eine derartige Beschäftigung keinen Platz findet und damit „untergeht“. Gleichzeitig wird den Themen – und dies zeigt sich durchgängig sowohl in den beiden in dieser Evaluation durchgeführten Gruppendiskussionen als auch in Gruppendiskussionen mit Schüler/inne/n aus anderen Evaluationsstudien – eine zunehmende Bedeutung zugeschrieben und die unterrichtliche Beschäftigung damit aus Schülersicht legitimiert. Zudem wird in dieser sowie in weiteren Erzählungen der Schüler/innen zu Inhalten und Abläufen der Unterrichtsstunden sowie damit verbundenen Arbeitsanforderungen zum einen deutlich, dass den Schüler/innen vielfältige Anwendungskontexte geboten werden, die einen Auf- oder Ausbau der im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. KMK/BMZ 2007; 2010) in den Dimensionen „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ ausgewiesenen Kompetenzen befördern können. Die Schüler/innen zeichnen Argumentationslinien nach, vertreten eigene Positionen und zeigen die Fähigkeit zu systemischem, vernetzten Denken. In welchem Umfang diese Kompetenzen unmittelbar im Rahmen der Unterrichtseinheiten zum Globalen Lernen vermittelt wurden, kann hier nicht valide rekonstruiert werden. Es zeigt sich aber, dass entsprechende Kompetenzen in allen von den Schüler/inne/n beschriebenen Projekten angewendet und trainiert wurden.

Ein vor allem für Globales Lernen im formalen Bildungskontext zentraler Diskussionspunkt ist die Frage danach, inwiefern bei den Schüler/innen auch eine konkrete Handlungsmotivation oder ein konkretes Engagement sichtbar wurde. Wenngleich aufgrund der Standards politischer Bildung (vgl. hierzu v.a. den Beutelsbacher Konsens) die Motivation zu Engagement keine unmittelbare Zielsetzung von Bildungsarbeit sein sollte und in vielen Fällen auch nicht ist, wurde – und hier zeigen sich erneut deutliche Parallelen zu anderen Evaluationsstudien – auch in den beiden hier geführten Gruppendiskussionen deutlich, dass

Themen Globalen Lernens keine neutralen Lerninhalte sind. So wurde bei den befragten Schüler/inne/n eine hohe Bereitschaft deutlich, sich für Probleme, die die Schüler/innen im Kontext der jeweiligen Bildungsarbeit zum Globalen Lernen kennen gelernt oder weiter bearbeitet hatten, einzusetzen. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass die Schüler/innen eine deutliche Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Begeisterung und der Beteiligung anderer Schüler/innen wahrnehmen und es als Herausforderung sehen, andere, weniger oder bisher gar nicht involvierte Schüler/innen für diese Themen zu gewinnen. Hier bildet sich eine ähnliche Herausforderung ab, wie sie später auch auf der Ebene der Lehrkräfte deutlich wird (vgl. hierzu weiterführend die Ausführungen in Kap. 2.2).

Interessanter Weise schreiben vor allem die älteren Schüler/innen beim Nachdenken über Lösungsmöglichkeiten für dieses Problem den Lehrkräften eine wesentliche Bedeutung zu, wie in folgender Passage einer Gruppendiskussion deutlich wird:

Aw: Also man merkt auch im Unterricht [...] wie da das Globale Lernen ständig mit einfließt und Frau Arla die Wichtigkeit betont, wie wichtig das ist, dass wir auch im [Fach-]Unterricht diese Inhalte kennen lernen und auch Herr Müller, der ist da so engagiert, für den ist es kein Problem, seine eine [Fach-]Stunde abzugeben, dass wir da lange und umfassend informieren können. Und dann gibt's halt Lehrer, denen ist es nicht so wichtig, und dann kommt man da halt auch schwerer an die Klassen ran. Also es hängt wirklich viel damit zusammen, wie engagiert die Lehrer auch sind.

Bw: Ja.

Cw: Bei manchen da merkt man echt so ne Leidenschaft. Zum Beispiel hat Frau Schneider mal Sachen aus der Globalen Ecke mitgenommen [...] und sie hat dann wirklich mal eine [Fach-]Stunde geopfert, zwei [Fach-]Stunden geopfert, das war eine Doppelstunde, da hat sie Sachen aus der Globalen Ecke mitgenommen und die uns gezeigt und gesagt da könnt ihr tolle Sachen mit machen [...] und sie hat uns auch aufgeklärt wie das mit dem Globalen Lernen an unserer Schule funktioniert und sich da wirklich Zeit genommen. [...]

Aw: Und gerade weil es zum Leitbild der Schule dazu gehört und zum Schulprofil ist es gerade für die Schüler, die davon noch nie gehört haben [...] ist es gut, wenn man da auch eingeführt wird [...] weil es sonst verschlossen bleibt.

In dieser Passage werden mehrere Aspekte deutlich, die für die Frage, wie Globales Lernen (besser) an Schulen implementiert werden kann, interessant sind:

Zunächst einmal zeigt sich, dass die Schülerinnen einer entsprechenden Informationsarbeit eine große Bedeutung beimessen. Damit wird eine im Nachgang zu Bildungseinheiten Globalen Lernens typische Reaktion deutlich, die sich in vielen Schülergruppen als Ausdruck eines eigenen Angeregtseins und Sich-Engagieren-Wollens zeigt: Die Schüler/innen wollen ihr eigenes Wissen weitergeben und damit eine breitere Basis gewinnen. Dabei wird von den Schülerinnen für wichtig erachtet, diese Informationsarbeit „*lange und umfassend*“ vornehmen zu können. Es bedarf in ihrer Wahrnehmung also einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik.

Den Ort dieser Informationsarbeit sehen die Schüler/innen im Unterricht, wobei die Art und Weise, wie die Schüler/innen hier über Globales Lernen sprechen, darauf schließen lässt, dass Globales Lernen nicht als integraler Bestandteil von Unterricht wahrgenommen zu werden scheint, sondern als ein Inhalt, für den man die eigentliche Unterrichtszeit „opfern“ muss. Globales Lernen scheint somit in der Wahrnehmung der Schüler/innen eine ‚extra Rolle‘ zu spielen. Dies korrespondiert auch mit der Einschätzung, dass sich nur ein Teil der Lehrkräfte für Globales Lernen engagieren würde, während andere diesem Ansatz keine Bedeutung beizumessen scheinen. Dies wird in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Einschätzung gebracht, dass sich in diesen Fällen auch die Schüler/innen dieser Lehrkräfte nicht erreichen ließen – eine sehr lineare Vorstellung von Kommunikations- und Entwicklungsprozessen, die aber vor allem aus Schülerperspektive nicht völlig von der Hand zu weisen ist und somit weiter bedacht werden sollte.

Interessant an dieser Passage ist darüber hinaus, dass die Schüler/innen die Notwendigkeit einer entsprechenden Informationsarbeit nicht nur auf der Ebene der Themen Globalen Lernens sehen, sondern auch auf der Ebene von Globalem Lernen als Schulentwicklungsansatz. Hier wird deutlich, dass diesen Schüler/innen bewusst ist, dass Globales Lernen an ihrer Schule zum Schulprofil gehört – ein Ergebnis, dass bei Weitem nicht selbstverständlich ist, aber deutlich macht, dass bei der Implementation Globalen Lernens an Schulen ein unmittelbarer Einbezug der Schüler/innen in Organisationsentwicklungsprozesse für eine entsprechende Profilbildung sehr Gewinn bringend sein kann.

Über die Informationsarbeit hinaus lassen beide Schüler-Gruppendiskussionen erkennen, dass eine Sichtbarkeit Globalen Lernens im Schulleben für dessen nachhaltige Verankerung im Schulprofil ebenfalls sehr zentral ist. Die Idee der „Globalen Ecke“ wird ebenso Wert geschätzt wie die Idee der „Litfaßsäule“ oder die Möglichkeit eines (Pausen-)Verkaufs fairgehandelter Produkte etc. Die Gruppendiskussionen zeigen aber auch, dass diese Ideen nur eine entsprechende (Breiten-)Wirkung entfalten können, wenn sie in den konkreten Unterricht rückgebunden werden.

2.2 Das Potenzial des GLSP-Projektes auf Lehrer/innen-Ebene

In diesem Kapitel wird nun darauf eingegangen, welche positiven Aspekte das GLSP-Projekt aus Sicht der Lehrkräfte für die Unterstützung von Vorhaben der Projektschulen hatte bzw. inwiefern die Ideen und Anregungen, die dazu vom EPiZ und den Projektkoordinatoren kamen, für die schulinternen Prozesse zur Implementation Globalen Lernens als hilfreich erachtet wurden.

Erwartungen an das GLSP-Projekt

Die Schulentwicklungsforschung macht deutlich, dass die Implementation von Innovationen in Schule sehr wesentlich davon abhängt, ob und inwiefern es für diese Innovationen eine entsprechende Legitimationsgrundlage gibt. Damit sind zum einen formal-verbindliche bildungspolitische Regelungen gemeint, die für Globales Lernen erst ganz allmählich erstarken. Globales Lernen hat somit z.B. vielerorts noch keine unmittelbare Verankerung in den verpflichtenden Anteilen der Lehrpläne. Zum anderen bezieht sich diese Beobachtung auch auf die derzeitigen schulinternen Lehr- und Arbeitspläne. Somit besteht für Lehrkräfte, die Globales Lernen an Schulen vorantreiben möchten, die Notwendigkeit, an ihren Schulen zunächst selbst eine entsprechende Legitimationsgrundlage schaffen zu müssen. Wie der nachfolgende Ausschnitt aus einem Gruppeninterview mit Lehrkräften zeigt, wird an die Integration Globalen Lernens ins Schulprofil die Erwartung geknüpft, eine derartige Legitimationsgrundlage herzustellen, wobei sich diese Grundlage sowohl auf eine entsprechende kollektive Verankerung im Kollegium als auch auf die Schaffung nötiger struktureller Rahmenbedingungen bezieht:

Aw: Ich hab so die Erwartung, dass wir uns nicht alleine damit beschäftigen, sondern dass es eben auch auf die Kollegen übergeht. Wir leben nun mal in einer globalisierten Welt und in viele Fächer kann man das sowieso erst mal integrieren, und vielleicht nochmal zusätzliche Ideen sammeln auch, was man halt sonst machen könnte. Dass es eben nicht nur bei den paar bleibt, die jetzt auch daran besonders interessiert sind, sondern sich das vielleicht auch auf alle Kollegen ausweitet.

Bw: Dass es strukturell auch einfacher wird bestimmte Sachen zu machen, dass mehr Freiräume geschaffen werden oder organisatorische Dinge einfacher werden, bestimmte Projekte durchzuführen [...]. Dass Kollegen auch mal neben dem Unterricht oder anstatt des Unterrichts in einem Projekt drin sein können [...] oder dass die Strukturen vom Stundenplan auch mal aufgesprengt werden können, damit man auch mal ein größeres Projekt machen kann.

Cm: Wir hatten schon diverse Vorträge hier [...] wenn da Klassen hingehen, gerät man an Schulen grundsätzlich in einen gewissen Rechtfertigungsdruck warum da die zwei Stunden [Fach]Unterricht ausfallen. Und das ist dann quasi im Leitbild verankert, warum wir uns da die Zeit nehmen.

Die sich hier äussernden Lehrkräfte äussern als „Erwartung“, dass sich ihr eigenes Interesse und die von ihnen wahrgenommene Notwendigkeit, sich mit globalen Themen auseinanderzusetzen, auf ihre Kolleginnen und Kollegen übertragen. Dabei sehen sie eine deutliche Anschlussfähigkeit dieser Themen an „viele Fächer“ und sehen sich in der Verantwortung, auch noch weitere Ideen zu entwickeln, damit letztlich „alle Kollegen“ für eine Umsetzung Globales Lernen gewonnen werden können.

Weitere Ausführungen der Lehrkräfte machen aber auch deutlich, dass vor allem der Wunsch, über eine Verankerung Globalen Lernens im Schulprofil mehr Kolleginnen und Kollegen gewinnen zu können, nur schwer realisiert werden kann. Die Argumente dieser Kolleg/inn/en bezögen sich, so wird betont, nicht auf Zweifel an der grundsätzlichen Wichtigkeit der Thematik, sondern vor allem auf fehlende Rahmenbedingungen und Zeitressourcen. Hier wird eine der zentralen Herausforderungen für die Implementation Globalen Lernens an Schule deutlich: Die pädagogische Arbeit an Schulen als Organisationen des formalen Bildungssektors ist darauf ausgerichtet, zu offiziell anerkannten Bildungsabschlüssen zu führen. Insofern unterliegt diese Arbeit einer sehr rigiden Vorgabe von Zielen, Inhalten, Methoden und Zeitstrukturen (vgl. Fend, 2008; Dib, 1988). Jegliche Form unterrichtsbezogener Innovation muss sich somit in diesen Kontext einfügen können – eine Forderung, die sich im Übrigen nicht nur in den handlungsleitenden Orientierungen der befragten Lehrkräfte widerspiegelt, sondern auch von den an der Evaluation beteiligten Schüler/inne/n wahrgenommen wurde. Bildungsprojekte zum Globalen Lernen werden aber nach wie vor häufig eher in Konkurrenz zu diesen Vorgaben gesehen, wie auch der folgende Interviewausschnitt deutlich macht:

Aw: Alles was zu den [aktuellen Herausforderungen im Schulleben] dazukam war erst mal lästig [...] oder noch zusätzlich. Und aus dem heraus war so dieses Unbehagen der Kollegen, dass dann immer wieder kam, ja, was müssen wir denn noch alles machen; wir können nicht mehr. [...]

Bw: Und des war dann auch schwierig, andere für diese Themen zu begeistern.

Die Verankerung Globalen Lernens an den Schulen und ihre Unterstützung durch das EPiZ Reutlingen

In allen in die Evaluation einbezogenen Schulen wird sich aktuell um eine stärkere Anbindung an die Fächer bemüht. (Dabei wurde im Übrigen deutlich, dass der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK/BMZ 2007; 2015) selbst bei den am Projekt beteiligten Lehrkräften noch nicht durchgängig bekannt ist.) Gleichzeitig lassen die Erzählungen der Lehrkräfte in den Gruppeninterviews jedoch den Eindruck entstehen, dass Globales Lernen bisher vor allem in Form von Projekten verankert ist und diese Projekte nur in Teilen einen unmittelbaren Bezug zum o.g. formalen Unterrichtsgeschehen haben. Diese Projekte stellen allerdings – und dies kann als klarer Mehrwert gesehen werden – eine sowohl für Schüler/innen als auch Lehrkräfte motivierende Umsetzungsform Globalen Lernens an Schule dar. Gleichzeitig ist die Durchführung der Projekte aber häufig an engagierte Einzelpersonen gebunden und damit an manchen Stellen die Nachhaltigkeit dieser Projekte an Schulen gefährdet.

Noch sehr verhalten scheint in den in die Evaluation eingebundenen Schulen bisher an einer systematischen Verankerung Globalen Lernens auf der Ebene von z.B. Fachkonferenzen gearbeitet zu werden. Wenn möglich, wird versucht, Fortbildungsinhalte und Materialhinweise im Rahmen von Gesamtlehrerkonferenzen einzubringen. Ansonsten wird augenblicklich vor allem auf der Ebene individueller Gespräche agiert und versucht, andere Kolleginnen und Kollegen mit der eigenen Motivation anzustecken. Dies wird im Vergleich zu einer möglichen Vorgabe Globalen Lernens „top-down“ über die Schulhierarchie von einigen Lehrkräften auch als effektiver angesehen:

Cw: [Andere Kollegen] kamen langsam hinzu so dass der Funke langsam überspringt und das finde ich besser als wenn es so von oben runter; so bei der ersten Veranstaltung, wo wir gemerkt haben, da gehen viele auf contra [...] da ist es besser, wenn die sehen des läuft so und des

Aw: Ja, ja.

Cw: so mitbekommen und die springen dann so langsam auf.

Wie der folgende Interviewausschnitt zeigt, werden die Impulse des EPiZ Reutlingen für die Kommunikation ins Kollegium als sehr hilfreich empfunden:

Bw: Gerade die Tatsache, dass vom EPiZ da auch immer dann zwei in unseren Projektsitzungen dabei sind, gibt's halt auch immer einen sehr inspirierenden Input von außen und [...] grad diesen Austausch find ich für mich persönlich halt sehr schön und dann kann die Projektgruppe [...] auch versuchen, diese Inspiration ins Kollegium zu tragen.

Positiv wahrgenommen werden von den beteiligten Lehrkräften dabei vor allem die Ideen für Projekte oder Veranstaltungen, die Expertise des EPiZ bezüglich Ansprechpartnern vor Ort sowie die Möglichkeit, über das EPiZ kompetente und authentische Referent/inn/en vermittelt zu bekommen:

Bw: Die [Projektkoordinatoren] bringen oft irgendwelche Sachen mit, Veranstaltungen oder neue Projektideen-

Dm: Mhm,

Aw: Ja genau, eigentlich immer

Bw: oder für was jetzt ein Referent mal wieder zur Verfügung stehen würde oder irgendwelche Themen. Und des find ich total - sowas

Aw: Mhm,

Bw: find ich total toll weil des einfach bestimmte Sachen auch wieder ins Bewusstsein ruft und konkret auf ganz bestimmte Veranstaltungen und Themenbereiche einfach hinweist.

Aw: Mhm.

Ein zentraler Mehrwert der Zusammenarbeit mit dem EPiZ Reutlingen wird somit auch darin gesehen, dass Globales Lernen durch diese kontinuierlichen neuen Impulse beständig im Bewusstsein der Lehrkräfte gehalten wird.

Die o.g. Referent/inn/en werden von den Lehrkräften zum einen als eine wertvolle Bereicherung für ihre eigene Arbeit empfunden, zum anderen als eine Gewinn bringende Erfahrung für die Schüler/innen:

Bw: Vor allem die Referenten [...] die das EPiZ zur Verfügung stellt, das find ich einfach super. Da kann man sich als Lehrkraft zurücknehmen und einfach selber auch noch was lernen und auch auf Schüler hat das einen ganz anderen Eindruck wenn jemand von außen kommt

Aw: Ja, genau

Bw: und des ist einfach total toll, über den Schultellerrand hinaus Sachen kennen zu lernen über Referenten. Das ist so eine der Hauptattraktionen.

Darüber hinaus werden die Materialien und die Bibliothek des EPiZ sehr wertgeschätzt, nicht zuletzt auch unter der Perspektive, dass dieses Angebot nicht nur für die Lehrkräfte bestehe, sondern – zumindest im Fall der in und um Reutlingen ansässigen Schulen – auch den Schüler/inne/n zugänglich sei:

Ew: Auch die Materialien finde ich ganz wichtig, die wir kriegen können vom EPiZ und dass man mit Schülerklassen hingehen kann, wenn die Referate machen [...] oder so, dass sie wissen, wo sie Materialien

herbekommen und sich nicht nur auf das Internet beschränken, sondern einfach die tollen Schätze, die dort gesammelt worden sind [...] nutzen, sei es die Weltkarte oder die Länderkästen oder Bücher. Das finde ich schon sehr schön.

Schließlich wird die Unterstützung bei der „Aufbauarbeit“ an den Schulen positiv wahrgenommen und als eine kompetente Beratung empfunden. Hierzu zählt auch das Angebot der Ist-Stand-Analysen: An diejenigen Schulen, die eine derartige Analyse durchgeführt hatten, wurde es als sehr hilfreich empfunden, zu sehen, wie viel sich von dem, was schon gemacht wird, mit Globalem Lernen in Beziehung setzen lässt. Dies verringere aus der Perspektive der Lehrkräfte für viele die Hemmschwelle, sich Globalem Lernen zu öffnen und begegne einer der Hauptsorgen von Lehrkräften, die in den Gruppen- und Einzelinterviews immer wieder durchscheint: der Befürchtung, mit Globalem Lernen zu viel *zusätzlichen* Aufwand zu haben.

Verbesserungspotenzial wird im Hinblick darauf gesehen, dass für viele Lehrkräfte noch nicht ausreichend transparent zu sein scheint, was das EPiZ Reutlingen genau leisten kann. Zum Teil sei das Angebot der Materialien, der Bibliothek, des Globalen Klassenzimmers etc. bekannt, aber es wird von Einzelnen bezweifelt, dass wirklich allen klar sei, was von der Kooperation mit dem EPiZ tatsächlich erwartet werden könne. Hier bestand allerdings bei den beteiligten Lehrkräften Uneinigkeit – vor allem auch hinsichtlich der Frage, ob für das EPiZ daraus eine Bringschuld resultiere oder ob nicht vielmehr die Lehrkräfte hier eine Holschuld hätten. Überlegt wurde, ob es ggf. hilfreich sein könnte, in den Lehrerzimmern ein Plakat auszuhängen, dem die unterschiedlichen Dienstleistungen des EPiZ im Überblick und/oder auch exemplarisch entnommen werden können. Zudem wurde vorgeschlagen, ggf. schulische Veranstaltungen ins EPiZ zu verlegen, um das EPiZ – bei wem nötig – zunächst überhaupt einmal bekannt zu machen.

Hinsichtlich eines möglichen weiteren Fortbildungsbedarfs wurde vor allem mit Blick auf die Mitglieder der Projektteams diskutiert, ob ggf. noch mehr Impulse für ihre Rolle als ‚Multiplikator/inn/en‘ Globalen Lernens an ihren Schulen vorgesehen werden könnten.

Kriterienvorgabe und Whole-School-Approach

Der Ansatz, den Schulen keine *Kriterien* für die Implementation Globalen Lernens vorzugeben, sondern ihnen hier eine gewisse ‚Entwicklungsfreiheit‘ zuzugestehen und Raum für eigene Schwerpunktsetzungen zu lassen, wurde von allen Befragten einhellig begrüßt. Dies korrespondiert mit Forschungsarbeiten, die aufzeigen, wie unterschiedlich die jeweiligen Rahmenbedingungen bzw. Prozesse selbst an Schulen der gleichen Schulart und ähnlichen

Einzugsgebieten sind und wie sehr die Innovationsarbeit an Schulen den jeweils spezifischen Gegebenheiten unterliegt.

Zudem wurde in den Interviews an mehreren Stellen deutlich, dass die Lehrkräfte die Sorge teilen, dass sich eine zu starke Gängelung der Kollegien eher kontraproduktiv auf die Implementationsarbeit auswirken und sowohl auf Lehrer/innen- als auch auf Schüler/innen-Ebene zu einem Rückgang der Motivation führen könnte, sich für Globales Lernen zu engagieren.

Parallel wird auch der *Whole-School-Approach* kritisch gesehen – allerdings nur dann, wenn damit der Anspruch verbunden ist, Globales Lernen in allen Bereichen einer Schule zu verankern:

Bw: Wenn man eine gute Idee hat, dann ist ja immer auch die Frage, an wie viele Leute will ich das jetzt bringen. Und so riesen Projekte [...] ziehen halt nicht nur einen Rattenschwanz nach sich, sondern auch im Vorfeld [...] und das bindet dann so viel Energie, dass man sich dann schon auch manchmal fragt, geht die Energie dann an der inhaltlichen Umsetzung weg. Dass man versucht, möglichst viele Leute zu erreichen, ist manchmal halt auch schwierig.

Cm: [...] Ich würde das auch so sehen wie du. Whole-School-Approach heißt auch hier und da und da und hier und dort und überall ein bisschen und das ist vielleicht viel effektiver wie alle in die Aula [...]

Bw: So eine Massenbespaßung kommt vielleicht auch gar nicht an im Kopf oder im Herz.

Aw: Und dann kommt es ja vielleicht auch so ein bisschen drauf an [...] im Sinne von Erkennen, Bewerten, Handeln, dass man erst mal versucht, dass die Leute auf Globales Lernen aufmerksam werden und sich überhaupt erst einmal Gedanken darüber machen, das wär auf dieser Erkennungsebene, dann das Bewerten, man stellt fest, so wie es jetzt ist, kann es nicht bleiben, man muss schon irgendetwas ändern und im Grunde genommen wäre die letzte Stufe das Handeln da zu ändern, wo es geändert werden sollte, rein theoretisch. Und das ist die schwierigste Stufe. Dass die Aufmerksamkeit da ist, so viel haben wir in unserer Schule bestimmt erreicht. Aber das Bewerten: Wir werden wahrscheinlich nicht alle Kollegen dazu bekommen, dass sie mitmachen oder das für gut befinden, genauso wenig wie wir alle Schüler damit kriegen [...]. Aber man kann's ja wenigstens versuchen.

In diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass die Lehrkräfte vor allem bei umfassender angelegten Implementationsansätzen einen hohen strukturellen bzw. organisatorischen

Aufwand befürchten, der letztlich sogar einer entsprechenden inhaltlichen Qualität und intensiven Auseinandersetzung entgegenstehen könne.

Gleichwohl – und hier korrespondieren die Überlegungen von Aw mit sowohl theoretischen als auch empirischen Arbeiten aus der Innovations- und Schulentwicklungsforschung – kann eine entsprechende *Informiertheit* des Kollegiums über Innovationsansätze in der Schule als zentrale Grundlage dafür angesehen werden, dass sich entsprechende Ansätze überhaupt erst nachhaltig im Profil einer Schule niederschlagen können. Nur wenn Lehrkräfte um die Existenz von Innovationsansätzen wissen, können Informationen zu entsprechenden (Teil-) Maßnahmen überhaupt richtig eingeordnet und bei Bedarf eigene Interessen und Aktivitäten mit diesen Ansätzen in Beziehung gesetzt werden. Eine derartige Informiertheit würde auch befördern, dass die von Cm angesprochenen ‚Hier-und-da-Aktivitäten‘ in einen stärkeren Zusammenhang gebracht werden können und ihnen damit auch noch einmal mehr inhaltliche Kohärenz verliehen werden kann. Nichts desto trotz lässt sich sowohl vor dem Hintergrund der pädagogischen Autonomie von Lehrkräften (vgl. hierzu u.a. Tenorth, 2003; Altrichter & Eder, 2004) als auch der Charakterisierung von Schulen als so genannte „loosely coupled systems“ (Weick, 1976) weder theoretisch noch empirisch erwarten, dass alle Lehrkräfte für einen nicht-verpflichtenden Ansatz gewonnen werden können und diesen aktiv in ihrem Unterricht verfolgen (hierauf wird in Kapitel 3 noch weiter einzugehen sein). Wie der unten stehende Interviewausschnitt beispielhaft deutlich macht, wird dies allerdings auch von einigen, an der Implementierung Globalen Lernens beteiligten Lehrkräften selbst nicht für nötig empfunden.

Bw: Und wenn dann welche da sind, deren Sache das nicht ist, dann ist das auch ok. Man kann das nicht überstülpen.

Insofern wird das Potenzial des Whole-School-Approach vor allem darin gesehen, eine Orientierung darüber zu geben, in welchen Bereichen sich Globales Lernen überhaupt (und damit auch alternativ gedacht) implementieren ließe:

Aw: Wichtig ist, dass das Kollegium dies als Hilfestellung wahrnimmt und nicht als Bevormundung und dass es für sie nicht zusätzliche Arbeit bedeutet, sondern eine Hilfe, diese Kontakte in Anspruch zu nehmen, und ich denke, das muss man halt in den Vordergrund stellen.

Die in diesem Zusammenhang vom EPiZ erstellte Mind-Map wird für diese Orientierung als eine wertvolle Hilfestellung wahrgenommen.

Kooperation und Vernetzung mit anderen Schulen

Sowohl die Zusammenarbeit mit den Tandemschulen als auch die Vernetzungstreffen werden zwar für eine prinzipiell gute Idee befunden und beidem ein gewisses Inspirationspotenzial zugeschrieben. Gleichzeitig zeigt sich in den Interviews aber auch, dass die Möglichkeit einer sinnvollen und effizienten Umsetzung dieser Idee sehr kritisch gesehen wird.

In Hinblick auf die *Kooperation mit einer Tandemschule* wird für wichtig erachtet, dass es eine gemeinsame Schnittmenge gibt, die im Rahmen der Kooperation auch sinnvoll bearbeitet werden kann. Ansonsten sehen die Lehrkräfte das Risiko, dass entsprechende Bemühungen des Aufbaus einer Zusammenarbeit schnell versanden könnten. Dabei sei – vor allem auch vor dem Hintergrund der Wahrnehmung einer deutlichen Verschiedenheit der Schulen – zu überlegen, ob nicht vor allem kleinere, niedrigschwellige Angebote und Ideen besser kooperativ bearbeitet werden könnten als größere Vorhaben. Dies hätte auch den Vorteil, nicht zu viele Ressourcen zu binden. Gestalte sich die Kooperation zu aufwändig, wäre sie neben den anderen beruflichen Verpflichtungen schlichtweg nicht leistbar.

Hinsichtlich der *Vernetzungstreffen* wird ebenfalls darauf gedrängt, den genauen Fokus der Vernetzung noch einmal zu überdenken und zu überlegen, worin der genaue Mehrwert dieser Treffen bestehen könnte. Der Austausch von Ideen sei anregend, gleichzeitig wird aufgrund der Verschiedenheit der Schulen aber die deutliche Problematik gesehen, dass sich inhaltliche und methodische Ideen nur schwer bzw. mit einem großen Anpassungsaufwand auf die eigene Schulsituation übertragen ließen. Zudem fehlten, wie der folgende Transkriptausschnitt zeigt, in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die entsprechenden zeitlichen Ressourcen, die eine solche Vernetzung erfordere:

Bw: Also bei den Vernetzungstreffen ist es schon so, man bekommt schon oft eine Inspiration ‚Ah die Schule macht das und das‘ und des wär ja auch cool bei uns aber dann verebbt’s manchmal einfach auch wieder. Theoretisch gibt es da ja auch eine Plattform, [...] und das ist sicher etwas, was ausbaufähig wäre, aber da ist halt immer die Frage [...] es gab ja auch die Idee, dass wir unsere Projektideen [...] genau beschreiben und auf diese Plattform stellen [...]. Des sind halt Sachen, wo wir im Moment [...] also ich hab im Moment einfach nicht die zeitlichen Ressourcen dafür. [...] Manchmal kriegt man so ne Inspiration [...] aber irgendwie bleibt es dann manchmal auf so ner Ebene hängen [...]

Cm: Die Zeit könnte besser genutzt werden.

Bw: Irgendwie fehlt da der Schwung für den nächsten Schritt. Und da stellt sich dann auch die Frage, ist es dann einfach in einem zu großen Rahmen. [...] Vielleicht ist es auch einfach zu schwierig. [...]

Cm: Vielleicht wär des der bessere Weg. Erst mal zwischen zwei Schulen etwas aufzubauen und dann weiterzugehen.

Als eine Möglichkeit, eine stärkere Vernetzung zwischen den Schulen zu realisieren, wird darüber nachgedacht, die aktuell empfundene Komplexität der Vernetzungsarbeit (in inhaltlicher Hinsicht, in Hinblick auf den Projektumfang, in Hinblick auf die Anzahl der einzubindenden Akteure sowie die Anzahl der Treffen selbst) zu reduzieren. Überlegt wurde zudem, die Vernetzungstreffen noch stärker in die Schulen selbst hinein zu verlegen und ggf. auch Schüler/innen hier aktiv einzubinden. Allerdings zeigen diese und auch andere Passagen der Gruppeninterviews, dass sich die Lehrkräfte an dieser Stelle auch selbst noch in einer Suchbewegung befinden, wie eine bessere Vernetzung gestaltet werden könnte.

Die Art, wie die Vernetzungsprobleme beschrieben werden, gibt Anlass zu der Vermutung, dass die aktuellen Erfahrungen mit Globalem Lernen an den Schulen nur bedingt in vergleichbaren Erfahrungsräumen stattgefunden haben und somit strukturell auch nur wenig miteinander vergleichbar sind. Beides wären wichtige Voraussetzungen dafür, dass ein Erfahrungsaustausch als fruchtbar erlebt werden kann. Zu überlegen wäre, ob sich derartige Probleme u.U. in einem domänenspezifischen, fachbezogenen Austausch weniger zeigen würden. Denn hier wäre ein konkreter, gemeinsamer Handlungsrahmen gegeben, auf den sich die Lehrkräfte beziehen könnten. Dieser Frage wird in Kapitel 4 noch näher nachzugehen sein.

3. Diskussion der Ergebnisse

3.1 Gesamteinschätzung

In der Gesamtschau lässt sich zunächst herausstellen, dass das Projekt mit großem Engagement und hoher Professionalität durchgeführt wird. Der Ansatz des EPiZ Reutlingen, die Implementation Globalen Lernens über eine unmittelbare Beratung, Professionalisierung und (materielle) Unterstützung von Lehrkräften vorzunehmen, stellt unter der Prämisse, Schulen bereits frühzeitig eine entsprechende Eigenverantwortung für die Implementation Globalen Lernens zuzuschreiben, ein gutes Beispiel dar, wie Ressourcen von NROs effektiv und kontextsensibel in Schulen eingebracht werden können. Letzteres ist vor allem deshalb bemerkenswert, da Schulen als Qualifizierungseinrichtungen trotz aller Gestaltungsautonomie, die ihnen mittlerweile zugestanden wird, einer hohen (hierarchisch vorgegebenen) Regelungsdichte unterliegen, welches Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse stark mitbeeinflusst.

Vor diesem Hintergrund kann es daher als *Stärke* des GLSP-Projektes gesehen werden, dass es hier gelungen ist, sich auf diese Charakteristik von Schule einzustellen und für Schulen ein konsistentes und kontextangemessenes Unterstützungsangebot zu entwerfen, welches abgefragt wird und einen deutlich erkennbaren Beitrag dazu leistet, Globales Lernen an den beteiligten Schulen voranzutreiben. Als besonders hilfreich werden dabei von den beteiligten Lehrkräften zum einen die strukturellen Ressourcen des EPiZ (Materialien, Bibliothek, Kontakte zu Kooperationspartnern und Referent/innen sowie finanzielle Unterstützungsangebote) gesehen, zum anderen das im EPiZ vorhandene Knowhow in Hinblick auf inhaltliche und methodische Ideen sowie Prozessberatung.

Betrachtet man die bisherigen Implementationsprozesse an den an der Evaluation beteiligten Schulen in der Gesamtschau, zeigt sich, dass Globales Lernen in der Mehrzahl dieser Schulen bisher vor allem projektbezogen verankert wurde. Bestrebungen einer systematischen Verankerung in die formale Fachstruktur sind vereinzelt bereits sichtbar, ließen sich aber in der Breite ggf. noch weiter ausbauen.

Als *Herausforderung* für eine Weiterentwicklung des GLSP-Ansatzes kann somit zum einen beschrieben werden, in Hinblick auf eine *formale Stärkung Globalen Lernens in den Schulen* nach Möglichkeiten zu suchen,

- wie über die bildungspolitische Legitimation hinaus auch die jeweilige schulinterne Legitimation Globalen Lernens (weiter) vorangetrieben werden kann,

- wie sich die Abhängigkeit der Umsetzung Globalen Lernens von motivierten Einzelpersonen verringern lässt und
- wie eine systematischere Verankerung Globalen Lernens im regulären Fachunterricht ausgebaut werden kann.

Zum anderen könnte es eine mögliche Perspektive für die Fortführung des GLSP-Ansatzes sein, eine schulkonforme *didaktische Ausgestaltung Globalen Lernens* voranzutreiben, d.h. Ansätze weiterzuentwickeln,

- wie sich bei einer stärkeren Fachverankerung die fachlichen Anforderungen mit den spezifischen didaktischen Charakteristika Globalen Lernens vereinbaren ließen sowie
- wie die im Rahmen von Bildungsprojekten geweckte Engagementbereitschaft der Schüler/innen vor dem Hintergrund schulischer Prämissen angemessen aufgegriffen werden kann.

Als spezifische Herausforderung für die Weiterentwicklung des GLSP-Ansatzes kann darüber hinaus gesehen werden, die bestehenden *Kooperations- und Vernetzungsangebote* noch besser an den Bedarf der Lehrkräfte anzupassen, so dass ihnen ein angemessener Nutzen zugeschrieben werden kann. Hier stehen vor allem folgende zwei Fragen im Vordergrund:

- Wie kann (wenn weiterhin gewünscht) eine Kooperation zwischen Tandemschulen gestärkt werden?
- Wie kann das bestehende Vernetzungsangebot effektiviert werden?

Auf diese Herausforderungen soll im Folgenden näher eingegangen werden.

3.2 Ausgewählte Herausforderungen für die Weiterentwicklung des GLSP-Ansatzes

Formale Stärkung Globalen Lernens an den Schulen

- *Ausbau einer schulinternen formalen Legitimationsgrundlage für Globales Lernen*

Auf bildungspolitischer Ebene wird der Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf das Leben in einer ‚Weltgesellschaft‘ und, im Zuge dessen, der Vermittlung entsprechender Kompetenzen immer mehr Bedeutung beigemessen. Dies zeigen einerseits die einleitend genannten nationalen und internationalen bildungspolitischen Entwicklungen, andererseits –

unmittelbar im EPiZ-Kontext – die im Zuge der Bildungsplanreform 2016 vorgenommenen Überarbeitungen der Bildungspläne in Baden-Württemberg. Hier wurde als eine zentrale Leitperspektive für allgemeinbildende Schulen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) aufgenommen und „neben dem Erwerb von Wissen über (nicht-)nachhaltige Entwicklungen“ u.a. als Kernanliegen formuliert, Engagement- und Verantwortungsbereitschaft anzubahnen, einen angemessenen Umgang mit Risiken und Unsicherheit zu fördern, Einfühlungsvermögen in Lebenslagen anderer Menschen zu vermitteln sowie eine solide Urteilsbildung in Zukunftsfragen anzuleiten (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016).

Die Durchsicht der entsprechenden Fachlehrpläne macht deutlich, dass viele Fächer nun unmittelbare inhaltliche Anknüpfungsmöglichkeiten für Themen Globalen Lernens bieten (auch wenn der genuine Anspruch Globalen Lernens neben den Umwelt- und Nachhaltigkeitsprämissen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung an manchen Stellen eher etwas implizit zu bleiben scheint; dieser Eindruck mag jedoch von Fach zu Fach unterschiedlich ausfallen). Gleichwohl bleibt die Frage, ob und in welcher Form Globales Lernen in den Schul- und Unterrichtsalltag implementiert werden soll, den jeweils spezifischen, schulinternen Entscheidungsstrukturen vorbehalten, so dass aktuell Schulleitungen und Lehrkräfte selbst entscheiden, ob und wie Globales Lernen im jeweiligen Unterricht und im Schulleben realisiert werden soll.

Somit kann trotz der Integration von BNE in die Bildungspläne nicht per se davon ausgegangen werden, dass sich Lehrkräfte dadurch automatisch veranlasst sehen, inner- oder außerschulisch vorgeschlagene Themen Globalen Lernens in ihren Unterricht aufzunehmen bzw. diese in einer einschlägigen didaktischen Art und Weise zu behandeln. Insofern wäre es wichtig, auch auf innerschulischer Ebene eine entsprechende Legitimationsgrundlage für Globales Lernen zu schaffen und Schulen aktiv dabei zu unterstützen, Globales Lernen systematisch in *schuleigene* Lehr- und Arbeitspläne aufzunehmen (vgl. hierzu auch die nachfolgenden Ausführungen). Dies kann sowohl unter einer fachübergreifenden als auch fachspezifischen Perspektive erfolgen.

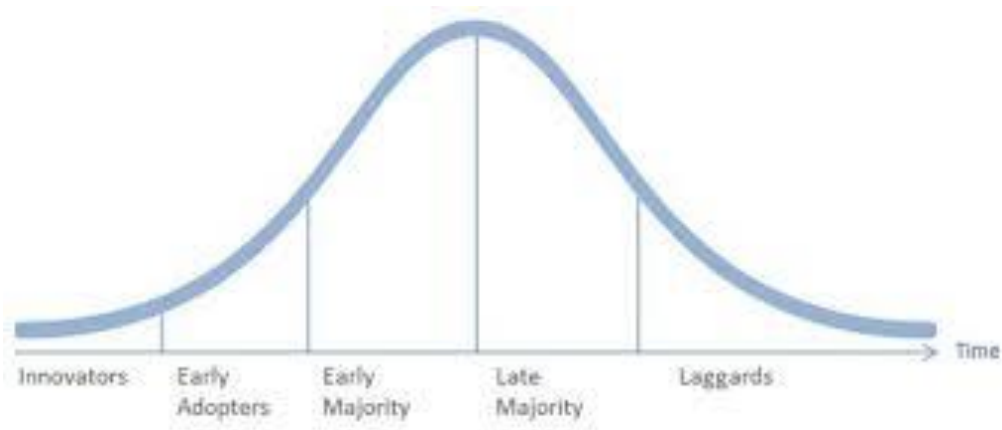
- *Verringerung der Abhängigkeit der Umsetzung Globalen Lernens von motivierten Einzelpersonen*

Augenblicklich – und dies zeigt sich auch in den an dieser Evaluation beteiligten Schulen – sind es nach wie vor zumeist Lehrkräfte, die bereits vorab selbst eine große Nähe zum Globalen Lernen empfinden oder auch eine eigene Beheimatung in der entwicklungspolitischen ‚Szene‘ haben, die sich für eine Aufnahme von Themen Globalen Lernens in den Unterricht engagieren.

Unter einer wirklichen ‚Schul-Entwicklungsperspektive wäre es wichtig, Globales Lernen über diese bereits engagierten Lehrkräfte hinaus auch für neue Lehrkräfte anschlussfähig zu machen, die mit dem Thema bisher noch nicht in Berührung gekommen sind.

Damit ist nicht notwendiger Weise gemeint, von vornherein das gesamte Kollegium aktiv in die Umsetzung Globalen Lernens einzubinden. Forschungen zur Implementation pädagogischer Innovationen an Schule machen immer, wie schwierig es ist, neue Unterrichtsansätze gesamtkollegial einzuführen (vgl. hierzu u.a. Tenorth, 2003; Altrichter & Eder, 2004): Schulen stellen im Anschluss an Weick (1976) so genannte „loosely coupled systems“ dar: Damit wird beschrieben, dass zwischen den einzelnen Organisationsebenen und -einheiten von Schule (d.h. zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene von Schule bzw. zwischen Klassen, Jahrgangsstufen und Fächern etc.) zwar Koppelungen bestehen, diese Koppelungen aber an bestimmten Stellen nur „lose“ gegeben sind, so dass Aktivitäten und Entscheidungen, die auf einer Ebene oder in einer Organisationseinheit des Systems getroffen werden, nicht notwendiger Weise unmittelbar auf andere Bereiche des Systems ausstrahlen müssen. Für Entwicklungsprozesse resultiert daraus eine schwere Steuerbarkeit des Gesamtsystems. Dies korrespondiert mit der Tatsache, dass Lehrkräfte eine relativ große pädagogische Autonomie genießen und daher innerhalb eines gewissen Spielraums selbst über inhaltliche und didaktische Schwerpunkte ihres Unterrichts entscheiden können. Auch dies erschwert die Implementierung eines – vor allem auch stark wertorientierten – Ansatzes im Gesamtsystem „Schule“.

Vor diesem Hintergrund wird in der Innovationsforschung vorgeschlagen, bei der Einführung von Innovationen strategisch darüber nachzudenken, welche Personen aus einer sozialen Gruppe (in diesem Fall dem Kollegium) die Implementierung einer Innovation (hier Globales Lernen) vorantreiben könnten. Aus diffusionstheoretischer Perspektive wird in diesem Zusammenhang zwischen folgenden Innovationstypen unterschieden (vgl. Rogers, 2003, S. 282ff.):



(Quelle: Rogers, 1962; 2003)

- den *Innovatoren*: diese sind neuen Ideen gegenüber äußerst aufgeschlossen und lassen sich schnell motivieren, sich an einer konkreten Umsetzung zu beteiligen;
- den *frühen Anhängern*: auch diese Gruppe ist Innovationen gegenüber aufgeschlossen; sie ist in Hinblick auf ihre Engagementbereitschaft jedoch etwas zögerlicher als die erste Gruppe und überdenkt neue Ideen zunächst noch einmal; einmal überzeugt, treten Personen dieses Typs gerne als Kommunikatoren für neue Ideen auf und versuchen, in ihrem Umfeld weitere Anhänger zu gewinnen;
- der *frühen Mehrheit*: Personen dieses Typs beobachten die bereits aktiven Personengruppen zunächst und warten mit ihrem eigenen Engagement, bis sie von der Sinnhaftigkeit und dem Nutzen einer Innovation überzeugt sind;
- der *späten Mehrheit*: diese Gruppe steht Innovationen prinzipiell skeptisch gegenüber und betrachtet diese eher als Eingriff in ihre vertraute Arbeitsweise; Angehörige dieser Gruppe warten, bis sich die Mehrheit einer neuen Idee angeschlossen hat, bevor sie selbst aktiv werden;
- den *Ablehnern*: diese Gruppe wird sich, wenn überhaupt, erst ganz zum Schluss einer neuen Idee anschließen; die Ablehner zeigen sich mit der bisherigen Situation zufrieden und würden ihre Routinen nur auf Druck hin ändern.

Die hier skizzierten Charakteristika der einzelnen Gruppen sind idealtypisch zu verstehen und müssen in der Praxis nicht notwendiger Weise in Reinform vorkommen. Dennoch macht diese Differenzierung sensibel dafür, dass es in Schulen, die Globales Lernen auf eine breitere Basis stellen wollen, gezielt zu überlegen gilt, welche Mitglieder des Kollegiums systematisch in Initiativen zur Implementation Globalen Lernens eingebunden werden

können. Für die Einführung von Innovationen haben sich Personen, die sich in die Gruppe der Innovatoren und frühen Anhänger einordnen lassen, als besonders hilfreich erwiesen.

Für eine Beförderung der Implementation Globalen Lernens an Schulen wäre es somit hilfreich, bereits beteiligte Lehrkräfte dabei zu unterstützen, entsprechende ‚Schlüsselpersonen‘ zu identifizieren und in geeignete Implementierungsinitiativen einzubeziehen.

Auf Folgendes gilt es allerdings in diesem Zusammenhang gezielt hinzuweisen: Auch wenn der Hauptfokus zunächst auf ‚Schlüsselpersonen‘ gerichtet ist, sollte gleichzeitig im Blick behalten werden, eine kontinuierliche Information des *gesamten* Kollegiums sicherzustellen. Dies käme auch der Charakteristik der „frühen Mehrheit“ entgegen, Innovationsprozesse zunächst beobachten zu wollen. Durch eine entsprechende Informationsarbeit wäre diese ‚Beobachterperspektive‘ ermöglicht und würde einen nachträglichen Einstieg erleichtern. Zudem würde durch den Aufbau eines „kollektiven Wissensbestands“ auch die Basis für die Ausbildung eines „Schulprofils“ gelegt.

- *Ausbau einer systematischen Verankerung im regulären Fachunterricht*

Die empirischen Ergebnisse haben gezeigt, dass sich die Verankerung Globalen Lernens an den beteiligten Schulen aktuell vor allem auf projektbezogener Ebene verorten lässt, wobei hier sowohl fachliche als auch überfachliche Anknüpfungspunkte genutzt wurden.

Projekte stellen vor allem dann, wenn sie nicht unmittelbar in die Notengebung einfließen, eine flexible Unterrichtsform dar, welche im Gegensatz zu notengebungsrelevanten Lehrplaninhalten sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler/innen einen eher geringen Verbindlichkeitscharakter aufweist: Projekte können im einen Schuljahr in dieser, im nächsten Schuljahr aber auch in einer ganz anderen Form durchgeführt werden; sie müssen nicht notwendiger Weise an eine unmittelbare Leistungserhebung rückgebunden werden; etc. Vor diesem Hintergrund erscheint eine projektbezogene Verankerung Globalen Lernens an Schulen weniger schwierig und kann als eine gute Möglichkeit angesehen werden, Globales Lernen überhaupt erst einmal an Schulen zu bringen. Wie die diesem Evaluationsbericht zugrunde liegenden Daten mit Hinweisen auf AGs, Schulveranstaltungen, Projektstage und Projektwochen etc. deutlich machen, finden Lehrkräfte hier vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten.

Dennoch erscheint es für eine Weiterführung des GLSP-Projektes bedenkenswert, auch eine Integration Globalen Lernens in die regulären Unterrichtseinheiten weiterzutreiben. Eine derartige systematische Verankerung auf Fachebene könnte mitbefördern, dass Globales Lernen an Schulen weniger als additives Lernsetting zum normalen Unterricht in

Erscheinung tritt, sondern vielmehr zu einem genuinen (und damit auch notenrelevanten) Unterrichtsbestandteil wird – ein aus Schulentwicklungsperspektive wichtiger Aspekt einer nachhaltigen schulischen Verankerung Globalen Lernens. Zudem kann dies als Grundbedingung dafür gesehen werden, dass sich Globales Lernen an einer Schule mittel- bis langfristig auch als durchgängiges „Unterrichtsprinzip“ etablieren könnte.

Didaktische Ausgestaltung Globalen Lernens an Schulen

▪ *Unterrichtliche Anforderungen an eine Didaktik Globalen Lernens*

In dem Augenblick, in dem eine stärkere Fachanbindung Globalen Lernens gelingt, stellt sich eine weitere Herausforderung: die (Weiter-)Entwicklung einer schulspezifischen Didaktik Globalen Lernens. Die Praxis Globalen Lernens wurde in der Vergangenheit vor allem durch staatliche und kirchliche Akteure der Entwicklungspolitik bzw. Entwicklungszusammenarbeit sowie durch entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen vorangetrieben und ließ sich vielfach im non-formalen Bildungsbereich verorten. Aus dieser Perspektive wird die bereits beschriebene projektorientierte Ausprägung Globalen Lernens als quasi konzeptionell-didaktisches ‚Erbe‘ verständlich.

Hinter diesem ‚Erbe‘ steht ein stärker handlungstheoretisches Paradigma Globalen Lernens, in welchem das Prinzip der Ganzheitlichkeit von besonderer Bedeutung ist (vgl. hier z.B. die Ansätze von Bühler, 1996 oder Selby, 2000 bzw. Selby & Rathenow, 2003): Nach Asbrand & Wettstädt (2012, S. 94) basiert dieses Paradigma auf einem holistischen Weltbild, „das von den Verflechtungen globaler und lokaler Bezüge ausgeht. Als Ziele Globalen Lernens werden das Einüben in einen Perspektivenwechsel und in ganzheitliches Denken sowie das Lernen von Solidarität, Selbstbestimmung und Empathie formuliert. Globales Lernen wird als transformatorische Pädagogik aufgefasst, die die Lernenden verändert und in die Lage versetzen soll, die gesellschaftlichen Verhältnisse umzuformen.“

Von handlungstheoretischen Ansätzen lassen sich evolutions- und systemtheoretisch geprägte Ansätze Globalen Lernens (vgl. Tremel 1993; Scheunpflug & Schröck, 2002; Scheunpflug, 2003) unterscheiden. In diesen Ansätzen wird vor dem Hintergrund des Verständnisses der globalisierten Welt als „Weltgesellschaft“ (vgl. Luhmann, 1975) als Ziel Globalen Lernens gesehen, Lernende auf ein Leben in der Weltgesellschaft vorzubereiten. Im Mittelpunkt steht das Einüben in abstraktes Denken und die Erhöhung der Eigenkomplexität durch den Erwerb von Fach-, Sozial-, Methoden- und personalen Kompetenzen (vgl. Asbrand & Wettstädt, 2012, S. 94).

In der praktischen Umsetzung Globalen Lernens an Schulen scheinen sich beide Paradigmen vor allem dann zu vermischen, wenn es um projektorientiertes, fachübergreifendes Globales Lernen geht. Viele der vor allem unter einem handlungsorientierten Paradigma eingesetzten Methoden benötigen allerdings Zeit und Raum, um die intendierten Lernprozesse anzustoßen. Die normale Unterrichtsstruktur steht damit in verschiedenerlei Hinsicht jedoch häufig in Konflikt. Dies droht, wie die Interviews mit den Lehrkräften zeigen, an verschiedenen Stellen auch auf Implementierungsprozesse durchzuschlagen. Eine Implementierung Globalen Lernens scheint unter diesem Paradigma daher vor allem im lehrplangebundenen Fachunterricht nicht einfach umsetzbar (vgl. zur Wahrnehmung dieses Problems ähnlich Möller, 2009).

Zu überlegen wäre daher, ob fachgebundenes, weniger projektorientiertes Globales Lernen eine eigene Didaktik benötigt. Insofern kann als weitere Herausforderung gesehen werden, die unterrichtlichen Anforderungen vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen theoretischen Paradigmen noch einmal einer gezielten Reflexion zu unterziehen und ggf. entsprechende didaktische Ansätze weiterzuentwickeln.

- *Aufgreifen von Engagementbereitschaft der Schüler/innen*

In den soeben benannten Reflexionsprozess sollte vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse auf Schülerebene mit einbezogen werden, dass Globales Lernen vor dem Hintergrund des Beutelsbacher Konsens¹ an Schulen zwar ganz klaren normativen Prämissen unterliegt, die Schülererzählungen in den beiden in dieser Evaluation geführten Gruppendiskussionen (vergleichbar mit Daten aus anderen Evaluationsstudien) aber gleichwohl deutlich machen, dass Schüler/innen gegenüber den behandelten Inhalten eine gewisse Betroffenheit zeigen und aktiv werden möchten. Damit ist nicht notwendiger Weise sofort eine Veränderung des eigenen Lebensstils gemeint, wie dies in den normativen Zielsetzungen Globalen Lernens bzw. BNE gerne anvisiert wird (vgl. hierzu weiterführend Kap. 4). Dennoch müsste – um das ‚transformative‘ Potenzial Globalen Lernens entsprechend zu nutzen – im Rahmen einer schulspezifischen Didaktik Globalen Lernens verstärkt darüber nachgedacht werden, wie die hier geweckte Engagementbereitschaft der Schüler/innen im schulischen Kontext angemessen aufgefangen werden kann.

¹ Wehling, H.-G. (1977). Der Beutelsbacher Konsens. In S. Schiele & H. Schneider (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S.179f.

Bedarfsorientierte Kooperations- und Vernetzungsangebote

Als dritter Bereich von Herausforderungen kann die vom EPiZ moderierte Kooperations- und Vernetzungsarbeit gesehen werden, die zwischen den Schulen angebahnt werden soll. Die Auswertungsergebnisse dieser Evaluation haben gezeigt, dass die Schulen sich zwar regelmäßig in den vom EPiZ Reutlingen organisierten Vernetzungsveranstaltungen treffen und sich dort ihre jeweilige Arbeit vorstellen. Eine wirkliche Vernetzung über diese Treffen hinaus bzw. eine entsprechende Kooperation untereinander erfolgt bisher allerdings noch sehr wenig.

Betrachtet man *Kooperation* aus normativer Perspektive, wird diese als „ein Verfahren [...] der intendierten Zusammenarbeit“ definiert, „bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz angestrebt wird“ (Santen & Seckinger, 2005, S. 208; vgl. ähnlich Bludau & Overwien, 2012). Zentral für das Gelingen einer Kooperation sind vor diesem Hintergrund

- das Vorhandensein einer gemeinsamen Zielsetzung,
- die Berücksichtigung der Interessen der jeweiligen Partner,
- die Ermöglichung einer arbeitsteiligen Aufgabenbearbeitung sowie
- die Perspektive auf ein neues, besseres Ergebnis als Produkt der Zusammenarbeit.

Auch wenn letztlich die ‚Implementation Globalen Lernens‘ eine enge Verbindungslinie zwischen den Lehrkräften darstellt, wurde im Rahmen der Datenauswertung deutlich, dass die jeweiligen Anwendungskontexte Globalen Lernens an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich sind. Dies gilt sowohl für die spezifische Schülerschaft (Jahrgangsstufe, Leistungsniveau und sozioökonomischer Hintergrund) als auch für die inhaltlichen Anforderungen der Schularten sowie deren organisatorische Rahmenbedingungen. Für die Anmoderation schulübergreifender Kooperationsgelegenheiten kann daher als Herausforderung gesehen werden, einen gemeinsamen Fokus zu finden, auf den hin die Kooperation ausgerichtet sein kann.

Eine ähnlich gelagerte Herausforderung zeigt sich im Hinblick auf die vom EPiZ Reutlingen konzipierten Vernetzungsangebote für die beteiligten Schulen – hier vor allem die Vernetzungstreffen sowie die online bereit gestellte Austauschplattform (vgl. Kap. 2.2, letzter Abschnitt). Auch hier hat die Datenauswertung gezeigt, dass die entsprechenden Angebote des EPiZ nicht in derjenigen Form genutzt werden bzw. diejenige Wirkung entfalten, die vom EPiZ selbst intendiert wird. Betrachtet man (wie zuvor die Kooperation) auch die

Vernetzungsarbeit aus einer normativen Perspektive, wird unter einem Netzwerk zunächst einmal ein „loser Zusammenschluss von eigenständigen Akteuren mit unterschiedlichen eigenständigen Interessen und mindestens einem gemeinsamen Ziel oder einer gemeinsamen Vision“ verstanden. „[Die Netzwerkarbeit] hat dabei die Aufgabe, Wissen und andere Ressourcen der verschiedenen Akteure zusammenzutragen, in einen neuen übergreifenden Kontext unterschiedlicher Problemwahrnehmungen und Interessen einzubringen [...] und über Sektorengrenzen hinweg neue Lösungsansätze zu entwickeln“ (Brocke, 2007, S. 4).

Aktuell scheint hinsichtlich dieses übergreifenden Kontextes, in den sich die beteiligten Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer jeweils spezifischen Handlungs- und Erfahrungsräume gemeinsam einbringen könnten, noch Optimierungspotenzial zu bestehen: Die Lehrkräfte tauschen sich zwar aus und empfinden diesen Austausch auch als interessant. Es zeichnet sich augenblicklich in der Mehrheit der Fälle aber noch kein konkreter Niederschlag dieses Austausches in der Arbeit der jeweils anderen Schulen ab.

4. Empfehlungen

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 wahrzunehmende 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.

5. Literatur

- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das "Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim, S. 195-221.
- Asbrand, B. (2009). Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. & Bergmüller, C. (2009). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In R. Bohnsack, Ralf & I. Nentwig-Gesemann (Hg.), Dokumentarische Evaluationsforschung. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills, S. 99-116.
- Asbrand, B.; Bergmüller, C. & Schröck, N. (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Schulentwicklungsforschung. In I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hg.), Schulpädagogische Forschung. Organisations- und Bildungsprozessforschung. Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 15-26.
- Asbrand, B. & Wettstädt L. (2012). Globales Lernen – Konzeptionen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm, Handlexikon Globales Lernen. Münster & Ulm.
- Bludau, M. & Overwien, B. (2012). Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Trägern in der politischen Bildung. In: polis, 2, 2012, S. 16-18.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2007, 2015). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.
- Bohnsack, R. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung: Eine Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Brocke, H. (2007). Bundeskongress SGB II. Forum „Soziale Integration/Teilhabe“. Sozialräumliche Netzwerke zur Überwindung sozialer Probleme. Verfügbar unter http://www.bundeskongress-sgb2.de/foren.dokument/content/forum_c4/downloads/C4_2_Brocke%20%28%20Text%29pdf. [10.7.2016].
- Bühler, H. (1996). Perspektivenwechsel?: Unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt.

- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Bönen/Westf.
- Fischer, C. & Prenzel, M. (2007). SINUS-Transfer Grundschule – Wie Lehrkräfte bei der Qualitätssicherung unterstützt werden können. In: Journal für Schulentwicklung, 11, 2, S. 23-29.
- Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2007). Fachbezogene Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 11, 2, S. 4-7.
- Hord, S.M. (2004). Learning together – leading together. Changing Schools through Professional Learning Communities. New York.
- Krainer, K. & Rauch, F. (2007). Fachbezogene Schulentwicklung. Erfahrungen aus dem österreichischen Projekt IMST. In Journal für Schulentwicklung, 11, 2, S. 15-22.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden.
- Leithwood, K. & Louis, K. (1998). Organizational Learning in Schools. Lisse.
- Luhmann, N. (1975). Die Weltgesellschaft. In ders. Soziologische Aufklärung Bd 2, Opladen: Westdeutscher Verlag, 51-71.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ebd. Wissenssoziologie. Neuwied, S. 91–154.
- Ministerium für Unterricht, Kultus und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungspläne 2016. Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/2128165_3748368_3852292_3786930 [Zugriff am 14.7.2016].
- Möller, (2009). Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO im Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 32, 2, S. 27-30.
- Niieven, N.; Akker, J.v.d., et al. (2007). Teacher Design Teams in den Niederlanden. Curriculararbeit als Teil der Schulentwicklung. In Journal für Schulentwicklung, 11, 2, S. 8-14.
- Rogers, E. (1962; 2003): The Diffusion of Innovations. New York.
- Van Santen, E. & Seckinger, M. (2005). Fallstricke im Beziehungsgeflecht: die Doppalebene interinstitutioneller Netzwerke. In: P. Bauer & U. Otto (Hg.), Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band II. Tübingen, S. 201-220.

- Scheunpflug, A. (2003). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6(2), 159-172.
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). Globales Lernen. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Selby, D. (2000). Global Education as Transformative Education. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 23(1-2), 23-32.
- Selby, D. & Rathenow, H.-F. (2003). Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Senge, P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart.
- Steinert & Klieme (2003). Stufen der Lehrerkooperation. Referat gehalten auf der Frühjahrstagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der DGfE, 19.3.2003; unveröffentlichtes Manuskript.
- Tenorth, H.-E. (2003). Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive. In H.-P. Füssel & P. Roeder (Hg.). Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim, S. 106-119.
- Treml, A. K. (1993). Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In A. Scheunpflug & K. Seitz (Eds.), Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg: Schöppe & Schwarzenbart, 111-134.
- United Nations (UN) (2015). Sustainable Development Goals (SDGs). Verfügbar unter: <http://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgooverview/post-2015-development-agenda.html> [Zugriff am 25.3.2016].
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In Administrative Science Quarterly, 21, 1, S. 1-19.