

## 1. Beiträge zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens

### 1.1 Wie gelingt Globales Lernen in der Schule?

Der steinige Weg für eine Erziehung zum Weltbürger  
von M. Demmer/B. Overwien

Globales Lernen wird heute weitgehend als wichtiger Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen. Globales Lernen wird dabei teils als curriculares Konzept, teils auch als pädagogische Grundhaltung verstanden. Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass globale Herausforderungen hinsichtlich ökonomischer und ökologischer Entwicklungen und der Realisierung sozialer Gerechtigkeit Ausgangspunkt der pädagogischen und didaktischen Arbeit sind (vgl. ASBRAND 2009, S. 19ff). Es geht um politische Zusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten in einer globalisierten Welt. Besonders die Beziehungen zwischen sog. Entwicklungs- und Schwellenländern und den Industrienationen werden thematisiert.

Bis heute gibt es kein Kompetenzmodell Globalen Lernens, das wissenschaftlich fundiert erarbeitet wurde. Gleichwohl kann man die pädagogische Arbeit häufig als kompetenzorientiert bezeichnen. So werden im Bereich Globalen Lernens Kompetenzziele formuliert, die sich insbesondere bei eher handlungsorientierten Ansätzen dem Konzept der Gestaltungskompetenz nähern (MICHELSEN/OVERWIEN 2008). Dabei steht die Förderung solcher Kompetenzen im Vordergrund, die Menschen empathiefähig, kooperations- und aushandlungsfähig, mutig für eigenes Handeln auch auf neuen Wegen wie auch kritisch im Umgang mit ethischen Fragen machen. Es geht um vorausschauendes Denken, Problem lösendes Verhalten und Wissen aus nachhaltigkeitsrelevanten Bereichen (DE HAAN & HARENBERG 1999). Mit dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz liegt nun ein eher pragmatisches Kompetenzmodell vor, das sich am bekannten Dreiklang von Erkennen, Bewerten und Handeln orientiert und Einfluss auf die Gestaltung von Curricula erhalten könnte (KMK, BMZ 2007). Das normativ geprägte Modell dürfte im Bereich verschiedener Fachdidaktiken anschlussfähig sein.

Gestaltungskompetenz, das Kompetenzverständnis Globalen Lernens, und auch das Modell der KMK setzen eine „neue Lernkultur“ voraus, die sich konsequent an der Situation und den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert und ihnen Erkenntnisse und Einsichten ermöglichen soll. Eine eher lehrerorientierte Kultur des Lehrens tritt dabei in den Hintergrund. Die neue Lernkultur nimmt bekannte Linien der Reformpädagogik wieder auf. Mit einer neuen Lern-

kultur ist der Begriff der Kompetenz eng verbunden. Kompetenz ersetzt nicht die Begriffe, Fähigkeiten oder Wissen, sondern zielt auf Ergebnisse von Lernprozessen ab, die mehr als bisher durch selbstgesteuertes Lernen entstehen. Zentrales Moment des Kompetenzansatzes ist, dass im Lernprozess die Motivation und Befähigung einer Person zur selbständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können den Ausgangspunkt allen pädagogischen Handelns bildet. Wissen lässt sich nicht einfach von einer Person auf eine andere übertragen, sondern wird am besten in konkreten Situationen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen generiert und konstruiert. Das erfordert einen Rollenwandel der Lernenden und Lehrenden: Lernende sind aktive Konstrukteure, keine passiven Rezipienten. Die Aufgaben der professionell Lehrenden bestehen darin, die Selbstorganisation der Lernenden anzuregen und zu unterstützen und Prozesse der selbsttätigen Wissenserschließung zu ermöglichen.

Ein kompetenzorientierter Unterricht ist nicht voraussetzungslos. Experimentelle, interaktive, schülerorientierte und auf Veränderung gerichtete partizipatorische Methoden lassen sich nicht per Order einführen und erfordern nicht nur ein neues Denken seitens der Lehrkräfte. Sie erfordern eine ausbalancierte und ideenreiche Fort- und Weiterbildung für die Lehrenden, aber auch kleinere Lerngruppen und ausreichendes Personal sowie angemessene Räumlichkeiten. Noch immer sind in Deutschland zu kleine Klassenräume mit mehr als 30 Schülerinnen und Schülern verbreitete Realität. Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen erfordert auch „kompetenzorientierte“ Rahmenbedingungen.

Veränderungen im Bildungssystem haben eine ganze Reihe von Voraussetzungen, auch auf der Ebene der Bildungssteuerung. So lähmen Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit oft die Arbeit, wenn die Lernschule zur Testschule mutiert und Lehrkräfte, um im Wettbewerb zu bestehen, sich zu stark mit Testvorbereitungen beschäftigen (müssen), was Kräfte für die eigentliche Kernarbeit bindet.

Keine Frage, Qualität ist ein wichtiger Faktor im Bildungssystem, nicht nur auf den Kompetenzerwerb sondern auch auf die inhaltliche Ebene bezogen. Die Instrumente der Qualitätssicherung wie die Bildungsstandards der KMK oder der Nationale Bildungsbericht von KMK und BMBF setzen auch inhaltlich Akzente und schaffen implizite und explizite Wertesysteme. Ein an Nachhaltigkeit orientiertes Globales Lernen, der gesamte Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung, fehlt in den Bildungsstandards weitgehend und findet höchstens einmal am Rande Erwähnung. Im Indikatorensystem des nationalen Bildungsberichts „Bildung in Deutschland“ sind bislang keine auf Lehrpläne oder Bildungsstandards bezogenen Indikatoren enthalten. Die Inhaltsebene des Lehrens und Lernens bleibt in der Bildungsberichterstattung bislang konsequent außen vor.

Im nationalen Bildungsbericht tauchen globale Fragen zwar kursorisch in ihren wirtschaftlichen Dimensionen auf, Folgerungen für das Bildungssystem werden aber nur sehr vage hinsichtlich einer allgemeinen Erhöhung des Bildungsstandes gesehen (vgl. VENRO 2009). Zwar wäre es sehr wünschenswert, wenn sich

hier mehr (auch Geld) bewegte, dennoch aber muss es auch um Inhalte und Methoden gehen, wie sie etwa in einem Beschluss der Gewerkschaft Erziehungswissenschaften auf dem letzten Gewerkschaftstag gefordert wurden. Die derzeit vom Institut für Qualität im Bildungswesen (IQB) entwickelten und bereits zum Einsatz kommenden Testaufgaben für den Bundesländervergleich zur Überprüfung der KMK-Bildungsstandards müssen dringend auf ihre impliziten inhaltlichen Dimensionen hin untersucht werden. Die Fachdidaktiken müssen das Feld der Lerninhalte nicht nur, aber vor allem auch im Hinblick auf globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung als ihre Zukunftsaufgabe erkennen.

#### **Positionen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)**

In einem Beschluss des Gewerkschaftstages 2009 unterstreicht die GEW die Bedeutung von BNE im gesamten deutschen Bildungssystem.<sup>1</sup> Sie sieht dringenden Handlungsbedarf auf allen Ebenen, im Elementarbereich ebenso wie auf der Ebene der Schule und Schulorganisation, des Unterrichts, der Lehrerbildung, im Bereich der beruflichen Bildung und Weiterbildung, auf der Ebene der Hochschulen, aber auch außerhalb der Institutionen der formalen Bildung, im informellen und nicht-formalen Bereich. Der Beschluss konkretisiert die Forderungen der GEW mit dem Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weiter voranzutreiben.

Zunächst wird betont, dass BNE ein wichtiger Schlüssel für die politische Gestaltung des Globalisierungsprozesses und einer zukunftsfähigen Gesellschaft sei. Herausgestellt wird auch die besondere Relevanz für ein zivilgesellschaftliches politisches Engagement in der Gesellschaft. Nicht nur der berufliche Bereich, auch die Zivilgesellschaft benötigt neben einem fundierten Wissen eine Vielzahl von Kompetenzen, die Menschen in die Lage versetzen, die Globalisierungsprozesse und die damit verbundenen Konflikte und Herausforderungen individuell wie kollektiv zu verstehen und zu meistern. Insbesondere auch der wachsende wissenschaftliche Erkenntnisstand über globale Veränderungen im Ökosystem der Erde erzwingt ein Umdenken in allen gesellschaftlichen Bereichen. Dazu gehöre aber auch, so wird betont, dass die davon betroffenen Menschen lernen, kritisch und konstruktiv an einer zukunftsfähigeren Gesellschaft zu arbeiten.

Die GEW betont einige für sie besonders wichtige Schwerpunkte im Rahmen einer Realisierung von BNE im Bildungssystem:

- Bildung für alle verwirklichen (Recht auf Bildung)
- Globalisierung gerecht gestalten
- Erhalt der natürlichen Ressourcen
- kulturelle Vielfalt schützen und interkulturelle Verständigung fördern
- Frieden sichern und Konflikte gewaltfrei bearbeiten
- Armut bekämpfen

---

<sup>1</sup> Die folgenden Aussagen beziehen sich auf eine Broschüre der GEW (GEW 2009)

- Solidarität und zivilgesellschaftliche Verantwortung lokal und international stärken
- umfassender Erhalt und Stärkung von Arbeitnehmerrechten
- Stärkung der internationalen gewerkschaftlichen Zusammenarbeit
- Gleichstellung von Mann und Frau verwirklichen

Die GEW nähert sich der Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einem ganzheitlichen Blick. Im Hinblick auf den Schulbereich schreibt sie dem Handlungsbedarf konkret drei Dimensionen des Bildungssystems zu, dem Bildungssystem auf der Makroebene, der Ebene der Schule- und Schulorganisation und dem Bereich des konkreten Unterrichtens. Auf der Systemebene wird vor allem betont, dass ein einheitliches Schulsystem die Chancengleichheit aller Kinder erhöhen und zu einer Entkoppelung von sozialem Status und Schulerfolg beitragen soll. Es müsse mehr als bisher darum gehen, die Schwachen zu fördern und Migranten zu integrieren. Die Selektivität des Schulsystems müsse überwunden und der Ausbau der Ganztagsbetreuung forciert werden. Jugendliche sollen nicht mehr in sinnlose Warteschleifen geschickt werden, sondern in jeder Bildungsphase Bildungsangebote mit Perspektiven erhalten.

In ein ganzheitliches Nachhaltigkeitsmanagement müssen Indikatoren einbezogen werden, die das Lehren und Lernen, die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten und den Ressourcenverbrauch einbeziehen. Auf der Ebene der Schulorganisation setzt sich die GEW deshalb für Eine Schule für alle ein, als partizipativ gestalteter Lebensraum, der Ort des produktiven Umgangs mit kultureller Vielfalt ist und dem Anspruch auf individuelle Förderung entspricht. Schulen sollen offen sein für die Kooperation mit Nichtregierungsorganisationen (NRO), Unternehmen und auch mit engagierten Personen, wobei jeweils das Kriterium der Einhaltung sozialer, ökologischer und ethischer Grundsätze gilt. Interkulturelle Begegnung, internationale Partnerschaften, die Teilnahme an Austauschprogrammen als eine Grundlage Globalen Lernens soll gefördert werden und sich in den Schulprofilen wiederfinden.

Auf der Ebene des Unterrichts geht es der GEW um eine inhaltliche und methodische Neuorientierung auf der Grundlage von BNE. Im Mittelpunkt soll ein interdisziplinäres und problemorientiertes Lernen stehen, wobei der Verknüpfung von natur- und sozialwissenschaftlichen Fragen erhebliche Bedeutung zugemessen wird. Mehr als bisher steht ein auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortung abzielendes Lernen im Vordergrund. Handlungsorientierte und kooperative Lernformen, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen werden als geeigneter Ausgangspunkt für BNE gesehen. Auch auf dieser Ebene werden die Potentiale einer Kooperation mit außerschulischen Lernorten betont.

Im Bereich der Lehrerbildung muss Bildung für nachhaltige Entwicklung unter Berücksichtigung der Ebenen Schulsystem, Schulorganisation und Unter-

richtsgestaltung in die Studien- und Ausbildungsangebote integriert werden. Die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich BNE muss für alle Schulstufen intensiviert werden.

Der GEW ist wichtig, dass für die Umsetzung dieser Umstrukturierungen im Bildungssystem ausreichende personelle, sächliche und finanzielle Mittel bereitgestellt werden müssen. Betont wird konkret, dass es jetzt auf die Schaffung organisatorischer Voraussetzungen zur Umsetzung des KMK-Orientierungsrahmens ankomme und die konsequente Umsetzung des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung in der beruflichen Bildung durch eine entsprechende Berücksichtigung von Kompetenzen in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen erfolgen müsse. Überdies wird die Bereitschaft zur Kooperation mit den Akteuren einer BNE in Deutschland betont und die Notwendigkeit gesehen, die damit verbundenen Inhalte auch in die internationale Kooperation der Bildungsgewerkschaften einzubringen. (GEW 2009)

#### **Curriculare Möglichkeiten**

Eine Reihe der oben aufgeführten Forderungen befinden sich, nicht zuletzt auch durch ein besonderes Engagement der Beteiligten im Bildungssystem, in der Umsetzung. So verändert sich zurzeit die frühkindliche Bildung fundamental. Mehr als bisher sollen Einrichtungen und Beschäftigte im Stande sein, individuell zu fördern und Mischformen von spielerischem Lernen und kognitiv orientierten Lernangeboten im Übergang in die Primarbildung zu realisieren (vgl. OELKERS 2009, S. 31). Aus dem Feld der BNE und des Globalen Lernens spielt im Elementarbereich eine an Natur orientierte Bildung traditionell eine wichtige Rolle. Inzwischen gibt es nachdrücklich die Empfehlung, auf dem jeweils angemessenen Niveau entlang der je geeigneten Themenfelder über eine enge Umweltbildung hinaus die Bildungspläne der Länder für Elementarbildung an einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu orientieren (STOLTENBERG 2008, S. 113 ff).

In der Schule geht es um Räume im übertragenen wie im konkreten Sinne. Die traditionelle Raumarchitektur und Stundenplanorganisation bieten wenig zeitliche und räumliche Möglichkeiten für fächerübergreifendes Arbeiten, wie es z. B. in die Curricula integrierte Aufgabengebiete des Globalen Lernens und der BNE erfordern. In Hamburg beispielsweise gibt es seit Jahren das Aufgabengebiet des Globalen Lernens auf allen Schulstufen – von den Grundschulen bis zu den Gymnasien – ohne dass die Raumarchitektur und Stundenplanorganisation dies zufriedenstellend ermöglichen.

In der Grundschule bis zur 4. Klasse soll beispielsweise über „Produkte des täglichen Bedarfs, die aus Entwicklungsländern eingeführt werden (z. B. Südfrüchte, Blumen, Kakao) (oder) die Bedeutung des Wassers als wichtiges Gemeinschaftsgut bei uns und in anderen Teilen der Welt“ gearbeitet werden (FREIE UND HANSESTADT 2003, S.14). Dabei wird im Rahmenplan des Aufgabengebietes deutlich auf

Methoden eher selbstständigen, projektartigen Arbeitens hingewiesen und auf die Möglichkeit, verschiedene Plätze in der Stadt für Erkundungen zu nutzen (FREIE UND HANSESTADT 2003, S. 14). Im Sachunterricht bestehen bekanntlich gute Möglichkeiten der Umsetzung. Das Aufgabengebiet wird allerdings bis in die gymnasiale Oberstufe hinein fortgeschrieben. Globales Lernen, so heißt es hier u. a. (G9) „... stärkt eine lokal-globale Betrachtungsweise aus unterschiedlichen Perspektiven und fördert den Aufbau eines auf globale Strukturen bezogenen Orientierungswissens.“ Dies wird mit dem Ziel einer „Gestaltungskompetenz“ an einer Reihe von inhaltlichen Feldern verdeutlicht und unmissverständlich mit eher handlungsorientierten Unterrichtsmethoden in Zusammenhang gebracht. Dabei handelt es sich wieder um projektorientierte Arbeit, Erkundungen außerhalb der Schule und um die Kooperation mit außerschulischen Partnern verschiedener Art (FREIE UND HANSESTADT 2004, S. 15). Im neuen Rahmenplan für die G8-Struktur findet sich dies im Prinzip wieder, allerdings offener formuliert, andererseits aber schon auf das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung der KMK bezogen (FREIE UND HANSESTADT 2009, S.14). In den Plänen für die älteren Schüler enthält das Aufgabengebiet Globales Lernen den Hinweis auf die möglichste Beteiligung an Aktionen, (Schul-)Partnerschaften und andere Formen des Engagements.

#### **Veränderungen der Raumkonzepte**

Auch der Schulraum sollte in Betrachtungen über Reformvorstellungen von Schulen einen Platz einnehmen, der der Bedeutung dieses „dritten Erziehers“ gerecht wird. Nicht nur in Konzepten der Reggio-Pädagogik und anderen reformpädagogischen Ansätzen wird über das Verhältnis von Raum und Entwicklungsbelangen von Kindern nachgedacht (vgl. SCHÄFER/SCHÄFER 2009, S 240ff). Die Gestaltung schulischer Räume beeinflusst auf vielfältige Weise das Lernen der dort arbeitenden Schüler und Lehrkräfte. Über den Schulraum als Einflussgröße für Lernprozesse wird vielfach diskutiert (vgl. BÖHME 2009). Auch die Frage, wie neben den formal gestalteten auch die informellen Lernprozesse gefördert werden können, ist Teil der Diskussion (vgl. OVERWIEN 2009). So werden beispielsweise im Rahmen der Internationalen Bauausstellung in Hamburg explizit auch Prozesse der informellen Bildung auf der Ebene der Gestaltung eines neuen Bildungszentrums „Tor zur Welt“ genannt (siehe RAHMENKONZEPT 2007, S. 4, 11). Hierbei geht es nicht nur um die Einbeziehung von Science-Center-Ansätzen innerhalb der naturwissenschaftlichen Bildung, sondern auch um die Lernförderlichkeit des gesamten Ensembles. Innerhalb der derzeit erfolgenden konkreten Umsetzung werden dazu auch die jeweils Beteiligten in den Gestaltungsprozess einbezogen.<sup>2</sup> Allerdings gibt es zahlreiche Hinweise, dass der Beteiligungsprozess in der jetzigen Form als

<sup>2</sup> Siehe: → [www.tor-zur-welt.hamburg.de](http://www.tor-zur-welt.hamburg.de)

zu zeitintensiv und zu wenig dauerhaft empfunden wird. Dies kann als wichtiger Hinweis gesehen werden, dass auch Beteiligungsprozesse nicht „von selbst“ erfolgreich funktionieren. Es ist deshalb ein lohnendes Unterfangen, vorhandene problematische Erfahrungen aufzuarbeiten und Bedingungen für gelingende Beteiligung zu formulieren.

Beispielhaft sind auch Projektansätze innerhalb der Universität Lüneburg, die sich auch auf Schule als Lernraum übertragen lassen. In Lüneburg soll die gesamte Universität als „informeller Lernkontext“ innerhalb einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gesehen werden. Dabei geht es beispielsweise auch um ein Umweltkonzept der Hochschule, das an vielen Stellen sichtbar wird und durch das praktizierte gute Beispiel lernförderlich wirken soll. Auch die Essensversorgung wird dabei in die Überlegungen einbezogen. Was hier vorbildlich geschieht, hat mit dem Lernkontext zu tun. Die Projektverantwortlichen beziehen sich dabei auf britische Überlegungen zum Zusammenhang von formal-expliziten und informell-impliziten Lernprozessen. Auch das eher unbewusste Lernen wird dabei durch die Gestaltung der Lernumgebung als beeinflussbar gesehen (ADOMSSSENT U. A. 2009, S. 249; ADOMSSSENT U. A. 2008). Bezogen auf den Nachhaltigkeitsdiskurs sollen Anregungen und Alltagserfahrungen formale Lernprozesse unterstützen. Auch an Schulen gibt es vielfach Einzelaktivitäten, die auf diese Weise angelegt sind, etwa indem Anlagen zur Gewinnung von Solarenergie installiert oder als Anschauungsmodelle aufgebaut werden. Das Lüneburger Konzept versucht, eine kohärente Herangehensweise für die gesamte Bildungsinstitution zu zeigen.

Auf einer anderen Ebene liegen Überlegungen, die die Lehrpersonen betreffen. Für Betriebe der IT- oder Autoindustrie gilt längst, dass der Arbeitsplatz, die Arbeitsumgebung auch lernförderlich gestaltet werden sollen (vgl. DEHNBOSTEL U. A. 2003). Kolleginnen und Kollegen muss dabei der kommunikative Kontakt ermöglicht werden. Die Raumgestaltung darf dies nicht nur nicht verhindern, sondern soll einen anregenden Beitrag liefern. Dies muss natürlich auch für Schulen und ihre Lernumgebungen gelten. Zu Beginn eines Arbeitstages, in den Pausen oder in der unterrichtsfreien Zeit innerhalb des Schulgebäudes erwerben etwa jüngere Kolleginnen und Kollegen konkrete Handlungskompetenzen, wenn es um die gemeinsame Reflexion von Praxisanforderungen und um Lösungen geht (vgl. HEISE 2009, S. 256). Gleiches gilt natürlich auch für den Austausch erfahrenerer Praktiker. Die Relevanz informellen Lernens im Lehrerberuf ist in Deutschland bisher kaum Thema der Bildungsforschung (s. HEISE 2007). Anders sieht es damit in Kanada oder den USA aus. So ergab eine repräsentative Umfrage unter kanadischen Lehrpersonen, dass Kompetenzen für zentrale Aufgaben ihrer beruflichen Entwicklung eng mit informellen Lernwegen zu tun haben, wie etwa die Aktualisierung des Fachwissens, die Erarbeitung neuer Unterrichtsinhalte oder die Bewältigung von Problemen mit Schülerinnen und Schülern. Wichtigster Ort des informellen Lernens ist dabei der Arbeitsplatz Schule, wo vor allem der Austausch mit

Kollegen im Mittelpunkt steht. Von Kurzgesprächen zu aktuellen Problemlagen bis hin zu umfangreichen Fachdiskussionen findet hier lernrelevante Kommunikation statt (SMALLER U.A. 2000 nach HEISE 2009, S. 257f).

Eine Untersuchung aus den USA kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, wonach Gespräche mit Kollegen, der Austausch von Materialien, die gemeinsame Reflexion des Lehrerhandelns oder auch die Beobachtung von Kolleginnen und Kollegen im Unterricht wesentliche Quellen ihres informell gestalteten Kompetenzerwerbes sind. Diese Befunde werden im Grundsatz auch durch die TALIS-Befragung der OECD und ihren deutschen Ableger, die TALIS-affine Befragung von in der GEW organisierten Lehrkräften und Schulleitungen bestätigt. Der informelle Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen sowie das Lesen von Fachliteratur haben danach einerseits die höchsten Beteiligungsraten. Andererseits wird diesen Fortbildungsformen auch ein hoher Nutzen zugesprochen, wobei national wie international die individuelle und gemeinsame Erforschung des eigenen Unterrichts sowie der informelle Austausch als äußerst nützliche Formen angesehen werden (OECD 2009; DEMMER & V. SALDERN 2010).

Wenn von informellem Lernen in der Arbeit die Rede ist, wird dabei immer auch auf die notwendige Infrastruktur, wie etwa den Zugang zum Internet und die Bereitstellung von Fachliteratur, hingewiesen (LOHMAN 2006, S. 149f). Heise kann anhand von Studien aus den Niederlanden und England auf ähnliche Tendenzen verweisen (HEISE 2009, S. 259f).

Sowohl der Blick auf schulische Bauten als Lernräume für Schülerinnen und Schüler, als auch die Perspektive der Lehrpersonen machen deutlich, dass Schulen auch Lernumgebungen sind. Deren Gestaltung kann gezielt Lernen auf Ebenen ermöglichen, die über den Unterricht hinausgehen. Wichtig ist aber, immer auch die Verbindung zum Unterrichtsgeschehen im Blick zu haben. Dazu gehört natürlich, dass Räumlichkeiten so gestaltet sind, dass methodische Vielfalt ermöglicht wird.

Nicht zuletzt ist Schule Arbeitsplatz für Lehrer und Schüler. Eine eigentlich selbstverständliche Feststellung, die jedoch in der Mehrheit der Schulen deshalb noch nicht zur Gestaltung neuer Lern- und Arbeitsumgebungen geführt hat, weil die Schulbauten des vorigen Jahrhunderts baulich dem Ideal des gleichschrittigen Unterrichts und nicht der Methodenvielfalt und den vielfältigen Lerngelegenheiten folgen. Moderne Schularchitektur muss flexibel sein und viele Möglichkeiten zulassen. Es muss Räume konzentrierten Lernens ebenso geben wie Räume und Freiflächen, die angemessene Pausen ermöglichen und der Entspannung dienen. Schulhöfe zum Beispiel sind Orte der Kommunikation und des informellen Lernens. Wenn man an das Peer Learning der Schülerinnen und Schüler denkt, wird sofort deutlich, dass gut gestaltete Umgebungen kreative und kommunikative Prozesse unterstützen können, während lieblose Teer- und Betonlandschaften das Gegenteil bewirken und Aggressionen erzeugen, zumindest aber fördern. Nicht zuletzt, und hier ist die eher inzidentelle bzw. implizite Ebene angesprochen, zeugt die

Gestaltung der Lernumgebungen im positiven Sinne auch von Wertschätzung für die dort agierenden Menschen.

### **Kooperation schulischer und außerschulischer Partner**

Praktiker weisen im Zusammenhang von Globalem Lernen und BNE immer wieder auf die Notwendigkeit hin, handlungs- und kompetenzorientiert zu arbeiten und dabei vielfältige Kooperationen einzugehen. So wird in einer Stellungnahme des Landesarbeitskreises Schule für eine Welt aus Baden-Württemberg betont: „Globales Lernen braucht neue Allianzen, es setzt auf die Vernetzung schulischer und außerschulischer Lernorte und Lernpartner.“ (LANDESARBEITSKREIS 2003)

Vielerorts gehören solche Kooperationen bereits zur schulischen Praxis und zur Arbeit von NROs. Erkundungen außerhalb der Schule finden etwa in vor- und nachbereiteten Besuchen von BNE-relevanten Ausstellungen und Aktivitäten statt. Der besonders wichtige Bereich der Kooperation von Schulen mit außerschulischen Partnern soll hier anhand eines gelungenen Beispiels konkreter vorgestellt werden.

Vorweg soll betont werden, dass auch Kooperation gelernt sein will und Kooperationen nicht immer die Erwartungen beider Seiten treffen. Zu unterschiedlich sind die Arbeitskulturen von Schulen und NRO. Deshalb und auch aus Gründen der Qualitätssicherung wurde in Berlin eine Vereinbarung zwischen der Bildungsbehörde und der Vereinigung der NRO, dem „Berliner Entwicklungspolitischen Ratsschlag“ geschlossen, die deren Angebote für Schulen transparenter macht und verdeutlicht, wer aus dem Feld der NRO schulischen Standards gerecht werden kann. Dazu gehören eine Reihe von Qualitätskriterien, denen die in einer offiziellen Liste der kooperierenden NRO verzeichneten Organisationen genügen müssen.

So müssen die Anbieter verlässliche Strukturen und eine kompetente Durchführung ihrer Angebote gewährleisten. Sie verpflichten sich zu einer Orientierung an Menschenrechten und sehen in Menschen aller Kontinente handelnde Subjekte und nicht Objekte von Hilfe. Sie weisen alle Formen von Diskriminierung zurück, was sich auch in den Veranstaltungsformen und Inhalten ausdrücken soll. Die Angebote sollen sich im Übrigen am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientieren und eine Verbindung von Sozialem, Politik, Umwelt und Wirtschaft im lokalen und globalen Kontext anstreben. Ziel ist die Steigerung der Urteilsfähigkeit der Lernenden, eine Überwältigung und moralisch/ideologisch gebundene Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler muss ausgeschlossen sein (vgl. SENATSWERLTUNG/BER 2009).

Das im Folgenden vorgestellte Beispiel aus Nordhessen dürfte allen diesen Kriterien mehr als entsprechen.<sup>3</sup>

Das Projekt „WeltGarten“ in Witzenhausen, einer Kleinstadt in Nordhessen, verknüpft verschiedene Methoden Globalen Lernens und bezieht sich ausdrücklich

3 Siehe auch: HENZE/OVERWIEN 2009

auch auf den Rahmen einer BNE. In Kooperation von Nichtregierungsorganisationen und dem universitären Lernort Tropengewächshaus, wird an drei Lernorten gearbeitet: dem Tropengewächshaus, einer ethnographischen Sammlung im Kontext der ehemaligen deutschen Kolonialschule und einem Weltladen in der nahen Innenstadt des Ortes. Jährlich nähern sich etwa 3000 Schülerinnen und Schüler forschend und lernend diesen Lernorten. Mittels entsprechender Materialien kommen sie bereits orientiert und vorbereitet nach Witzenhausen und treffen dort auf didaktisch erprobte Lernarrangements und Strukturen.

Im Tropengewächshaus finden die Kinder und Jugendlichen an verschiedenen Stationen schülergerechte Materialien vor, die den dort stehenden Kaffeestrauch, die Kakaopflanze, die Banane, die Ölpalme oder Parfümpflanzen in ökologischer, ökonomischer und auch sozialer Hinsicht erklären. Bei der Bearbeitung der Stationen stehen den Schülerinnen und Schülern der 4. bis 7. Klassen Expertinnen und Experten zur Verfügung. So gewinnen sie im Tropengewächshaus ein Bild über tropische Pflanzen und Produkte und ihre Beziehungen zu unserer Welt. Sie erfahren, dass sowohl in der Geschichte als auch in den aktuellen Wirtschaftsbeziehungen die „verschiedenen Seiten der Welt“ nicht zu trennen sind. In der ethnographischen Sammlung geht es um einen kritischen Blick auf den Kolonialismus. Am geschichtlichen Ort (vgl. BAUM 1997) kann dies anhand von Ausstellungsobjekten geschehen. Im Weltladen lernen die Schüler etwas über die dort vorzufindenden Produkte und können Bezüge zwischen den Pflanzen im Tropengewächshaus, kolonialen Strukturen und Entwicklung und Konsumprodukten herstellen.

Im „WeltGarten“ schließlich soll die sinnlich erlebbare Atmosphäre des Tropenhauses genutzt werden, um das Bewusstsein für die Zusammenhänge zwischen lokalen und globalen Bedingungen und Beziehungen zu schärfen. Orientiert an der Bildung für nachhaltige Entwicklung werden ökologische, soziale und ökonomische Faktoren gleichermaßen behandelt. Thematisch bewegen sich die Veranstaltungen im Bereich des Fairen Handels, der Biodiversität, des Regenwaldes und der Globalisierung (vgl. HETHKE/LÖHNE 2009).

## Literatur

- ADOMSSANT, M.; GODEMANN, J. MICHELSSEN, G. (2008): Ein Blick zurück und nach vorn: Die Universität Lüneburg und die Herausforderung einer nachhaltigen Entwicklung. In: Michelsen, G.; Adomssant, M.; Godemann, J. (Hrsg.): „Sustainable University“ Nachhaltige Entwicklung als Strategie und Ziel von Hochschulentwicklung, S.29 – 52
- ADOMSSANT, M.; MICHELSSEN, G.; RIECKMANN, M.; STOLTENBERG, U. (2009): Die „Sus-

- tainable University“ als informeller Lernkontext. In: BRODOWSKI, M. U. A. (2009)
- ALBRECHT, A. (2007): Alternativen zum tristen Schulbaustandard denken. In: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, Heft 2, S. 2 (Heftschwerpunkt: „Architektur des Lernens“)
- ASBRAND, BARBARA: Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster 2009
- BAUM, ECKHARD: Daheim und überm Meer. Von der Deutschen Kolonialschule zum Deutschen Institut für Tropische und subtropische Landwirtschaft in Witzenhausen. Witzenhausen 1997
- BÖHME, JANETTE (HRSG.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraumes. Wiesbaden 2009
- BRODOWSKI, M. U. A. (HRSG.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Leverkusen 2009
- DE HAAN, G. & HARENBERG, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Heft 72. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). Bonn: 108 S.
- DEHNBOSTEL, P.; MOLZBERGER, G.; OVERWIEN, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozesse dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Berlin
- DEMME, M. & V. SALTERN, M. (HRSG.) (2010): „Helden des Alltags“ – Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Münster: Waxmann (Im Druck)
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG. BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT: Rahmenplan Aufgabengebiete. Bildungsplan gymnasiale Oberstufe. Hamburg 2004
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG. BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT: Rahmenplan Aufgabengebiete. Bildungsplan gymnasiale Oberstufe. Hamburg 2009
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG. BEHÖRDE FÜR BILDUNG UND SPORT: Rahmenplan Aufgabengebiete. Bildungsplan Grundschule. Hamburg 2003
- GEW: Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung. Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Frankfurt/Main 2009
- HEISE, M. (2007): Informelle Weiterbildung von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4
- HEISE, M. (2009): Informelles Lernen bei Lehrkräften. In: BRODOWSKI, M. U. A. (2009)
- HENZE, C.; OVERWIEN, B.: Afrika im Kontext Globalen Lernens. In: Praxis Geographie, Heft 12 (2009), S. 4–7
- HETHKE, MARINA UND LÖHNE, CORNELIA: Globales Lernen in Botanischen Gärten und ähnlichen Einrichtungen. In: Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.): Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fokus: Globales Lernen. Bonn 2009, S. 189–208

- KMK: Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bonn 2007
- LANDESARBEITSKREIS SCHULE FÜR EINE WELT BADEN-WÜRTTEMBERG: Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung – Orientierungsrahmen für Globales Lernen. Stuttgart 2003, siehe: → [http://www.friedenspaedagogik.de/content/download/1706/8228/file/rahmen\\_kongress\\_03.pdf](http://www.friedenspaedagogik.de/content/download/1706/8228/file/rahmen_kongress_03.pdf)
- LOHMANN, M. C. (2006): Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. In: *Journal of Workplace Learning*, Vol. 18. No. 3, S. 141–156
- MICHELSSEN, GERD UND OVERWIEN, BERND: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Otto, H.-U. und Coelen, Th. (Hg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 346–357
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*. Paris 2009
- OELKERS, JÜRGEN: Globalisierte Bildungsansprüche im lokalen Schulraum. In: Böhme, Janette (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraumes*. Wiesbaden 2009, S. 25–41
- OVERWIEN, BERND UND RATHENOW, HANNS-FRED: Globales Lernen in Deutschland. In: Overwien, Bernd; Rathenow und Hanns-Fred (Hg.): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Leverkusen-Opladen 2009, S.107–131
- RAHMENKONZEPT FÜR DAS BILDUNGSZENTRUM „TOR ZUR WELT“(2007), Hamburg, siehe: → <https://schule276.schul-cms.eu/index.php/file/download/2007> (26.5.2009)
- SCHÄFER, GERD E.; SCHÄFER, LENA: Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Janette (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraumes*. Wiesbaden 2009, S. 235–248
- SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, BERLINER ENTWICKLUNGSPOLITISCHER RATSCHLAG: Rahmenvereinbarung zur Kooperation von NRO und Schulen in Berlin, siehe: → <http://www.ber-ev.de/?Aktuelles/rahmen>
- SMALLER, H.; CLARK, R.; HART, D.; LIVINGSTONE, D. W.; NOORMOHAMED, Z. (2000): *Teacher Learning Informal and Formal: Results of a Canadian Teachers' Federation Survey*. NALL Working Paper No. 14/2000
- STOLTENBERG, UTE: *Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?* Bonn 2008
- VENRO (VERBAND ENTWICKLUNGSPOLITIK DEUTSCHER NICHTREGIERUNGSORGANISATIONEN): HALBZEIT: *Kurskorrekturen auf den Lernwegen zu nachhaltiger Entwicklung*. Bonn 2009, siehe auch → [www.venro.org](http://www.venro.org)

Autorenhinweise:

*Marianne Demmer, gelernte Grund- und Hauptschullehrerin, stellvertretende Bundesvorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), zuständig für den Vorstandsbereich Schule.*

*Prof. Dr. Bernd Overwien, Leiter des Fachgebiets „Didaktik der politischen Bildung“ an der gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Kassel. Ein Schwerpunktthema ist das Globale Lernen.*