

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung



SUCHBEWEGUNGEN – EIN PROJEKTBERICHT

Ansätze für die Integration des Lernbereichs
Globale Entwicklung in den Vorbereitungsdienst

Impressum:

Herausgeberin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin
www.berlin.de/sen/bjf

Verantwortlich

Regina Ultze, II B, Allgemeinbildende Unterrichtsfächer, Fächer der Berliner Schule, Rahmenlehrpläne
Dr. Martin Brendebach, Fachaufsicht gesellschaftswissenschaftliche Fächer und politische Bildung

Autor

Jens Kühne, 1. Schulpraktisches Seminar, Marzahn-Hellersdorf – 10 II E SPS 1

Redaktion

Lars Böhme, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie:
Konzeptionelle Entwicklung und Koordinierung von Maßnahmen zur Implementierung übergeordneter Lernbereiche „Globales Lernen“
Mary Whalen, EPIZ Berlin e.V.

Layout

Kippconcept GmbH, Bonn

Druck

Medienhaus Plump, Rheinbreitbach

1. Auflage 2018

Diese Publikation wird gefördert durch



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie ist für den Inhalt der Handreichung verantwortlich. Er spiegelt nicht die Meinung des BMZ wider. Soweit die vorliegende Handreichung Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Sollten dennoch in einigen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt werden, wenden Sie sich bitte an die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Grundsätzlich sind alle Inhalte, Texte, Bilder, Tabellen dieser Publikation in vollem Umfang urheberrechtlich geschützt, sofern nicht anders gekennzeichnet (z.B. als Creative-Commons-Lizenz). Bitte beachten Sie dies bei einer weiteren Nutzung.

Abkürzungsverzeichnis

BBI	Berlin Brandenburg International (seit 2011: BER)
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BER	Flughafen Berlin Brandenburg Willy Brandt
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
ENSA	Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm
EPIZ	EPIZ Berlin e.V. – Zentrum für Globales Lernen
FS	Fachseminare
KMK	Kultusministerkonferenz
OR	Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung
SenBJF	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, davor SenBJW – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
SPS	Schulpraktische Seminare
WESSA	The Wildlife and Environment Society of South Africa

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	3
VORWORT	5
EINLEITUNG	6
■ 1. SUCHBEWEGUNGEN	10
■ 2. WIE KANN DER ERFOLG VON AUSBILDUNGSMAßNAHMEN BEURTEILT WERDEN?	11
■ 3. DAS PROJEKT „BBI“	14
■ 4. DAS PROJEKT „(K)EINE WELT OHNE PLASTIK/MUCH MORE THAN HONEY“	24
■ 5. DIE GLOBALEN WOCHEN	29
■ 6. STUDIENREISE NACH SÜDAFRIKA	32
■ 7. SUCHBEWEGUNGEN – EIN ERSTES FAZIT	37
LITERATUR	38

Vorwort



Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems, die Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler, der neue Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 – 10 mit neuen Basiscurricula und aktuell die Änderungen im Schulgesetz sind nur einige Beispiele, wie sich gesellschaftliche Prozesse und neue Schwerpunkte konkret auf die Schulrealität auswirken.

Dem Vorbereitungsdienst für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter kommt in dieser Entwicklung eine besondere Bedeutung zu. In der vorliegenden Handreichung wird nachgezeichnet, welche Wege und Umwege vier Berliner Seminarleiterinnen und -leiter gegangen sind, um zunächst den Lernbereich „Globale Entwicklung“ und später das übergreifende Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“ in den Vorbereitungsdienst zu implementieren. Dass die Implementierung eines Querschnittsthemas in die Ausbildung nicht immer stringent verlaufen kann, deutet der Titel der Handreichung an. Die hier beschriebenen Suchbewegungen stehen dabei exemplarisch auch für andere übergreifende Themen, für die zukünftige Lehrkräfte im Rahmen des Vorbereitungsdienstes sensibilisiert werden sollen. Damit kommt den hier beschriebenen Umsetzungserfahrungen sowohl für Berliner Seminarleiterinnen und -leiter als auch für Fachseminarleiterinnen und -leiter ein hoher Erkenntniswert zu.

Der Autor dieser Handreichung hat seine und die Erfahrung seiner Kolleginnen und Kollegen in den Schulpraktischen Seminaren im Sinne einer Weiterentwicklung des Vorbereitungsdienstes dokumentiert. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

Ich wünsche Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, viele neue Erkenntnisse und freue mich, wenn diese Handreichung dazu beiträgt, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter zukünftig noch besser auf ihre Aufgaben im Berliner Schuldienst vorbereiten zu können.

Es grüßt Sie herzlich

A handwritten signature in blue ink that reads "Sandra Scheeres". The script is cursive and fluid.

Sandra Scheeres

Einleitung

Die vorliegende Handreichung richtet sich an alle interessierten Seminarleiterinnen und -leiter, Fachseminarleiterinnen und -leiter, die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter auf die zukünftigen Herausforderungen des Bildungsalltags an allgemeinbildenden Schulen vorbereiten wollen.

Seit 2009 suchen vier Berliner Seminarleiterinnen und -leiter nach Wegen, um Themen globaler Entwicklung in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung einfließen zu lassen. Dabei spielen sowohl der Fachunterricht als auch die fachübergreifende Unterrichtsentwicklung sowie persönlich-biografische Aspekte eine Rolle. Berührt werden folglich die vielfältigen Bereiche, denen sich die Lehrkräfteausbildung widmen muss, um Lehramtsanwärterinnen und -anwärter auf ihre komplexen und anspruchsvollen Aufgaben als angehende Lehrkräfte vorzubereiten.

Der Autor der vorliegenden Handreichung zeichnet nach, wie vier Seminarleiterinnen und -leiter der Herausforderung, den Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräfteausbildung praktisch zu verankern, begegnet sind. Der Titel „Suchbewegungen“ will Leserinnen und Leser dazu ermutigen, eigenen Impulsen nachzugehen und zu ihrem Standort und ihren Kolleginnen und Kollegen passende Formen und Inhalte zu finden. Die Handreichung will auf diese Weise dabei unterstützen, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer mit dem auszustatten, was sie für einen zeitgemäßen Unterricht brauchen.

Die Arbeit, die die vier Kolleginnen und Kollegen zu Themen globaler Entwicklung in den Seminaren geleistet haben, ist eingebettet in die Berliner Länderinitiative zur Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Projekt wird seit 2009 von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF, bis 2016: SenBJW) koordiniert und von Engagement Global aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) finanziell unterstützt.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Kolleginnen und Kollegen der Seminarstandorte Marzahn-Hellersdorf, Lichtenberg und Reinickendorf sowie EPIZ e.V. als Nichtregierungsorganisation und Zentrum des Globalen Lernens arbeiten seit 2016 gewinnbringend zusammen. So konnten viele strukturelle und inhaltliche Weichenstellungen vorgenommen werden, um Themen globaler Entwicklung an Schulen und in der Lehrkräfteausbildung zu stärken.

Die Länderinitiative zeichnet sich durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten aus. Eine ihrer Stärken ist es, die strukturelle Verankerung sowohl auf der Ebene der Schulen als auch auf der Ebene der Ausbildung zu verwirklichen. Im Herbst 2017 wurde das Netzwerk im Rahmen des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgezeichnet.



Zeitleiste

Länderinitiative Berlin 2009 – 2011

- Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) bringt die Curricularen Vorgaben für den Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf den Weg.

Länderinitiative Berlin 2012 – 2015

- Die Beteiligten der Seminarstandorte und der SenBJW erstellen gemeinsam mit Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern Handreichungen zum „Lernen in globalen Zusammenhängen“.
- Fachtage für Seminarleiterinnen und Seminarleiter werden ausgerichtet.

Länderinitiative Berlin 2016 – 2018

- Einzelne Schulen verankern BNE / Globales Lernen im schulinternen Curriculum.
- Fortbildungen für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter werden angeboten.
- Der Wahlbaustein Globales Lernen für Lehramtsanwärterinnen- und anwärter wird implementiert.
- Das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen wird im Berliner Rahmenlehrplan 2017/2018 unterrichtswirksam.
- Für Berliner Schulen werden Schulberatungen zum übergreifenden Thema angeboten.
- Seminarleiterinnen und -leiter entwickeln zusammen mit Fachseminarleiterinnen und -leitern das Format der Globalen Wochen.
- Eine Begegnungsreise mit Lehramtsanwärterinnen und -anwärter nach Durban, Südafrika, dient dem Austausch über Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklung mit südafrikanischen Kolleginnen und Kollegen der Lehrkräfteausbildung.
- Im Frühjahr 2019 wird der „Orientierungs- und Handlungsrahmen zum übergreifenden Thema nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“ veröffentlicht.

Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen¹

Bedeutung des übergreifenden Themas

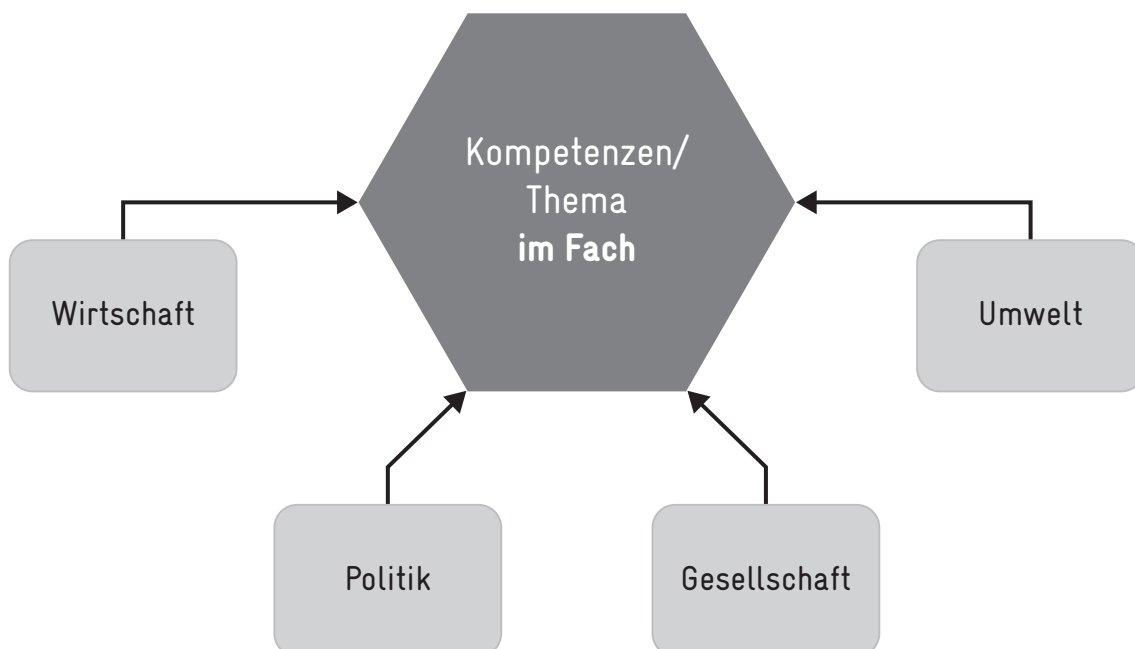
Die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung gehört als Antwort auf die Herausforderungen des globalen Wandels zu den wichtigsten politischen Aufgaben des 21. Jahrhunderts. Kernprobleme des globalen Wandels (z. B. Bevölkerungsentwicklung, Durchsetzung von guter Regierungsführung, Energieversorgung, Ernährungssicherung, Klimawandel, globale Handelsströme, Ressourcenverknappung) und deren Wechselwirkungen stellen die Lebensgrundlagen vieler Menschen und die Bedürfnisse zukünftiger Generationen infrage.

1. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/nachhaltige-entwicklunglernen-in-globalen-zusammenhaengen/>

Gleichzeitig ist eine Welt ohne die vielfältigen Möglichkeiten, die die globalen Bezüge bieten, nicht mehr vorstellbar. Der globale Wandel fordert zu Visionen zur Gestaltung einer zukunftsfähigen gerechten Welt heraus, basierend auf der Grundlage der Anerkennung von Menschenrechten und dem Wissen darum, dass Menschenrechte bisher noch keine globale Gültigkeit erlangt haben. Schülerinnen und Schüler lernen aktiv und verantwortungsbewusst, gemeinsam mit Anderen an nachhaltigen Entwicklungsprozessen lokal und global teilzuhaben und Entscheidungen für die Zukunft zu treffen. Dabei orientieren sie sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung.

Kompetenzerwerb

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kompetenzen, die es ihnen auf der Grundlage eines ethischen Wertesystems ermöglichen, nicht nachhaltige und nachhaltige Entwicklungstendenzen in einer zunehmend globalisierten Welt zu erkennen, zu analysieren und zu bewerten. Der wechselseitige Zusammenhang wird deutlich, wenn es gilt, zwischen verschiedenen Handlungsweisen bewusst zu wählen. Die Lernenden wenden interdisziplinär Wissen und Fertigkeiten an (Gestaltungs- und Handlungskompetenzen), die die Nutzung natürlicher Ressourcen langfristig erhalten, das Handeln zum Wohl aller ermöglichen und die das Zusammenleben der Menschen auf der Erde sozial gerecht gestalten. Dies schließt die Fähigkeit zum Umgang mit Konflikten ein. Die Schülerinnen und Schüler schätzen Handlungsfolgenketten in ihren Auswirkungen auf Ressourcen sowie soziale Beziehungen ein und orientieren ihren Lebensstil und ihr ökologisches, politisches, soziales und wirtschaftliches Handeln an ihren gewonnenen Erkenntnissen. Handeln bedeutet dann, eigene und gemeinsame Projekte zu gestalten, Ziele festzulegen, Ressourcen sparsam und wirkungsvoll einzusetzen, aus Fehlern zu lernen und Korrekturen vornehmen zu können.



Quellennachweis: Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin Brandenburg

Bezüge zu den Fächern

Grundsätzlich bieten sich in allen Fächern vielfältige, passende Lerngelegenheiten. Einzelne Dimensionen (Umwelt, Politik, Gesellschaft und Wissenschaft) weisen dabei besondere Affinität zu bestimmten Fächern auf. Zielkonflikte zwischen den Entwicklungsdimensionen bieten die Chancen, besonders in den gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern problemorientiert aufgegriffen zu werden und ermöglichen es, dass die Lernenden sich mit den gegenwärtigen und zukünftigen Problemen und Herausforderungen auseinandersetzen. Aber auch die Fremdsprachen und die Fächer Wirtschaft-Arbeit-Technik, Ethik, Deutsch und Theater bieten viele Anknüpfungspunkte zur Kompetenzförderung. Bezüge gibt es weiterhin zu anderen übergreifenden Themen, wie z. B. Verbraucherbildung, Mobilitätsbildung und Verkehrserziehung, Demokratiebildung sowie Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity). Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. ein Lernen in globalen Zusammenhängen gelingt besonders gut in der Kooperation mit außerschulischen Partnern und der Einbeziehung von außerschulischen Lernorten, z. B. entwicklungspolitischen Bildungseinrichtungen, Naturerlebniseinrichtungen, ökologischen Landbaubetrieben, Weltläden.

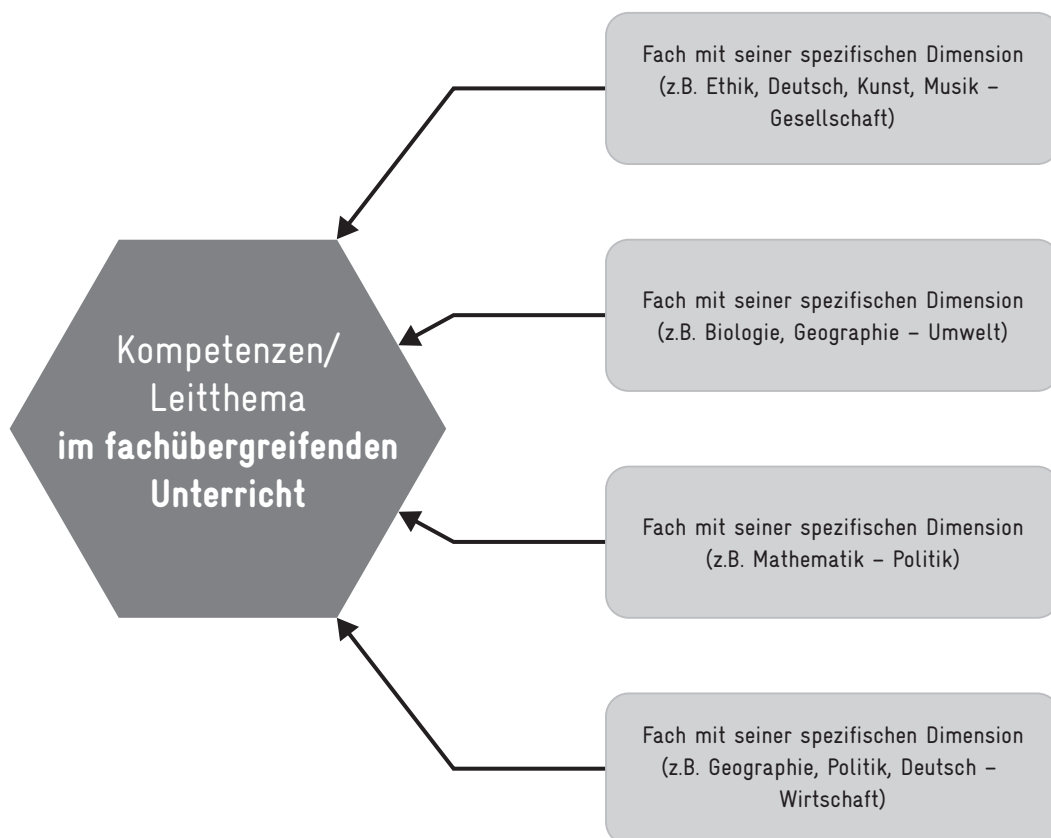


Abb. 1: modifiziert nach Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg

1. SUCHBEWEGUNGEN

JENS KÜHNE, 1. SCHULPRAKTISCHES SEMINAR, MARZAHN-HELLERSDORF – 10 II E SPS 1

Wenn man nicht weiß, wie es geht, muss man es probieren! Nach diesem Motto suchten wir nach Möglichkeiten, wie künftige Lehrkräfte in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Lernbereich Globale Entwicklung möglichst gut ausgebildet werden können. Folgender Bericht schildert ausgewählte Suchbewegungen in den Jahren 2010 bis 2018: Wir suchten mittels verschiedener Formate, mit unterschiedlichen Beteiligten und mit adaptierten seminarpädagogischen Konzepten nach möglichst guten Lösungen, um möglichst viele Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in diesem Lernbereich möglichst gut auszubilden. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf dem ersten Projektzeitraum (2009–2011) weil wir hier am meisten gelernt haben über Chancen, Potenziale und Probleme, die dieser Lernbereich der schulpraktischen Ausbildung bietet; die folgenden Suchbewegungen sind stets auf dem Hintergrund der dort gemachten Erfahrungen zu betrachten.

Wenn hier und im Folgenden von „wir“ die Rede ist, sind gemeint Herbert Böppe (Leiter des 2. Schulpraktischen Seminars (SPS), Lichtenberg), Andrea Börner (Leiterin des 3. SPS, Marzahn-Hellersdorf), Jens Kühne (Leiter des 1. SPS, Marzahn-Hellersdorf) und Jörg Ziegenhagen (Leiter des 6. SPS, Reinickendorf). Den Anstoß, den Lernbereich Globale Entwicklung überhaupt in unsere Ausbildungspläne zu integrieren, gab 2010 Regina Ultze, die diesen Lernbereich als Referentin in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (seit 2016 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie) verantwortete. Aus diesem Kontakt entwickelte sich ein Netzwerk, zumal unsere Ausbildungsaktivitäten von Anfang an in das von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) verantwortete Projekt zur Implementierung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)² eingebunden waren. Zu diesem Netzwerk gehören neben den oben erwähnten Schulpraktischen Seminaren die Referate für die Unterrichtsfächer und für die Lehrkräfteausbildung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ Berlin e. V.), das ein Zentrum für Globales Lernen ist. Projektträger der Länderinitiative Berlin ist die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Berlin, die das EPIZ Berlin e. V. seit 2016 mit der Umsetzung des KMK-BMZ-Projektes betraute und eine Steuergruppe mit den Beteiligten einrichtete.

Die Einbindung in ein solches Netzwerk hat für die einzelnen Seminarleiterinnen und -leiter eine enorme Wirkung. Wie die Ausbildungsveranstaltungen seminarpädagogisch gestaltet werden, ist im Rollenverständnis vieler Seminarleiterinnen und -leiter individueller Handlungsspielraum. Die hier geschilderten Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass die Deprivatisierung von Ausbildungspraxis ein durchgängiges Prinzip ist, und zwar nach innen (bezüglich der Kolleginnen und Kollegen der schulpraktischen Übungen) und nach außen (bezüglich der Beteiligten des Netzwerks). Die dadurch verwirklichten Kooperationen zeitigten nicht nur eine Erhöhung der Qualität gegenüber der gängigen Ausbildungspraxis, sondern ermöglichten auch, Formate zu verwirklichen, von denen sonst nur geträumt werden kann.

Der Titel „Suchbewegungen“ soll deutlich machen, dass in diesem Bericht keine fertigen optimalen Lösungen geboten werden, wie der Lernbereich Globale Entwicklung in die Ausbildung implementiert werden kann. Stattdessen werden erfolgreiche Ansätze vorgestellt, wie Ausbildung in diesem Lernbereich gelingen kann – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

2. KMK/BMZ, 2016.

2. WIE KANN DER ERFOLG VON AUSBILDUNGSMAßNAHMEN BEURTEILT WERDEN?

Alle Auszubildenden kennen das Phänomen: Bestimmte Aspekte, die gerade in Ausbildungsveranstaltungen gründlich thematisiert wurden, können im darauf folgenden Unterrichtsbesuch nicht oder nur in unzureichender Ausführung beobachtet werden. Die Gründe dafür sind vielfältig und können hier nicht thematisiert werden. Wichtig ist die Frage: Gibt es eine Korrelation zwischen einer Ausbildungsmaßnahme und ihrer Anwendung im Unterricht? Korreliert etwa die Qualität der Ausbildung mit der sichtbaren Unterrichtsqualität? Diese beiden Fragen sind zu verneinen; wer sie bejaht, erliegt dem „Lehr-Lern-Kurzschluss“³ im Holzkamp'schen Sinne und leugnet, dass in der schulpraktischen Ausbildung Lernen stattfindet und auch hier die Erkenntnisse der Lernforschung gelten. Gemäß dem „Angebot-Nutzungs-Modell“⁴ ist die schulpraktische Ausbildung ein Angebot, über dessen Nutzung in erster Linie die Lehramtsanwärterinnen- und anwärter entscheiden. *Mediationsprozesse* bestimmen, wie und ob das Angebot genutzt wird; von dem Ertrag (z. B. eine Unterrichtsstunde, die Examensnote) auf die Qualität des Angebots zu schließen, griffe zu kurz. Letztlich kann die Ausbildung nur die Qualität des Angebots bestimmen; es bleibt die Frage, wie die Qualität des Angebots bestimmt werden kann.

Für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern ist das leicht, hat doch die Unterrichtsforschung klar definierte „Prozessqualitäten“ herausgearbeitet. Forschungen zu entsprechenden Prozessqualitäten fehlen jedoch für die schulpraktische Ausbildung; es muss hier also ein „Hand-made-Modell“ entwickelt werden.

Professionalisierungsmodelle: Erkenntnisse für den Lernbereich Globale Entwicklung

Es gibt Modelle, wie sich die Professionalisierung von Lehrkräften vollzieht; demgemäß soll die Aussage gelten, dass dann eine Ausbildungsmaßnahme als gut gelten mag, wenn sie einen erkennbaren Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkraft darstellt.

Zwei Professionalisierungsmodelle bieten hier nützliche Einsichten: Das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Uwe Hericks und Manuela Keller-Schneider,⁵ weil es als „verbindende Klammer“⁶ zwischen dem kompetenz- und strukturtheoretischen Ansätzen die Dynamik der berufsbioграфischen Entwicklung modelliert, und das Novizen-Experten-Paradigma⁷ von Hubert L. und Stuart E. Dreyfus, weil es Beobachtungen zur Kompetenzentwicklung erlaubt. Da diese beiden Konzepte zur Analyse und Beurteilung von Ausbildungsmaßnahmen zum Lernbereich Globale Entwicklung herangezogen werden, sollen sie, soweit sie Anwendung fanden, kurz dargestellt werden.

3. Arnold, 1996, 29-38.

4. Helmke, 2009, 71-78.

5. Keller-Schneider/Hericks, 2011, 20-31. Keller-Schneider/Hericks, 2011, 296-313. Hericks, 2009.

6. Terhart, 2001, 209.

7. Dreyfus/Dreyfus, 1987, 80. Kosinar, 2014, 70-72.

Modell 1: Entwicklungsaufgaben

Das Entwicklungsaufgabenkonzept geht davon aus, dass sich der angehenden Lehrkraft vier unhintergehbare Entwicklungsaufgaben stellen:

Entwicklungsaufgabe	Erläuterungen ⁸
<i>Rollenfindung</i>	„... die <i>eigene Rolle als Lehrkraft</i> zu klären; mit eigenen Schwächen und Grenzen umzugehen und so etwas wie einen eigenen ‚Stil‘ als Lehrerin oder Lehrer zu kreieren.“
<i>Vermittlung</i>	„... ein Konzept der eigenen Rolle als Vermittler von <i>Fachinhalten</i> zu entwickeln.“
<i>Anerkennung</i>	„... die <i>Schülerinnen und Schüler</i> als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Andere wahrnehmen zu lernen.“
<i>Kooperation</i>	„... die Möglichkeiten und Grenzen der institutionellen Rahmenbedingungen zu erkennen und zu nutzen sowie Kooperationsbeziehungen aufzubauen und zu gestalten.“

Eine Kompetenzentwicklung findet innerhalb dieser vier Bereiche unter folgenden Bedingungen statt: Die Entwicklungsaufgabe muss als herausfordernd empfunden werden – wenn sie mit „Bordmitteln“ zu erledigen wäre, würde keine Entwicklung in Gang gesetzt. Außerdem muss sie für die Person, die sie auf sich zu nehmen hat, eine individuelle Bedeutung haben, und sie muss bewältigbar sein. Treffen die beiden letzten Merkmale nicht zu, wird diese Aufgabe umgedeutet und abgelehnt. Zum Beispiel folgendermaßen: „Für eine Lehrkraft des Faches X, deren Aufgabe es ist, Schülerinnen und Schüler auf den Mittleren Schulabschluss (MSA) vorzubereiten, ist der Lernbereich Globale Entwicklung nicht relevant.“

Eine Ausbildungsmaßnahme im Lernbereich Globale Entwicklung soll also dann als gut gelten, wenn sie erkennbar herausfordernd, bedeutsam und bewältigbar ist und eine Weiterentwicklung in den Bereichen Rollenfindung, Vermittlung und Kooperation bewirkt.

Da die Ausbildungsmaßnahmen auf die Planung von Unterricht zielen, die Entwicklungsaufgabe „Anerkennung“ sich aber besonders in der Durchführung von Unterricht entfaltet, bleibt diese Entwicklungsaufgabe hier ausgeklammert.

8. Hericks, 2009, 9.

Modell 2: Von Novizen zu Meistern

Hubert und Stuart Dreyfus entwickelten ein fünfstufiges Modell,⁹ wie sich die Entwicklung in „unstrukturierten Problembereichen“, wie es der Unterricht ist, vom Novizen zum Meister vollzieht:

Entwicklungsstufen	Erläuterungen
<i>Novizen</i>	Anwendung kontextunabhängiger Regeln ohne Rücksicht auf die Situation; das Verhalten ist rational, aber nicht adaptiv
<i>fortgeschrittene Anfänger</i>	stärkere Orientierung an praktischen Handlungserfahrungen; zunehmende Handlungsvielfalt
<i>kompetente Praktiker</i>	flexible Handlungspläne, die auf der Analyse des Unterrichtsgeschehens basieren; zielgerichtetes, abwägendes und reflexives Handeln; häufig fehlt in schwierigen Situationen der Blick für das Wesentliche
<i>gewandte Praktiker</i>	gute Situationsverarbeitung, intuitiv einsetzbares Wissen; bewusste Reflexion tritt hinter dem gewandten Vorgehen zurück; erkennt strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede von Situationen
<i>Meister/Experten</i>	flüssiges und gleichsam automatisches Handeln; erkennen sofort, was zu tun ist, und handeln scheinbar anstrengungsfrei so, dass es in der Regel schlicht funktioniert

Nach unseren Erfahrungen und in der Selbsteinschätzung erreichten die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter im 24-monatigen Vorbereitungsdienst in der Regel die Stufe des „kompetenten Praktikers“, im 18-monatigen Vorbereitungsdienst wird das sicherlich nicht übertroffen. Nach diesem Modell beginnt in neuen Kontexten das Handeln wieder im Novizenstadium, um sich dann mit zunehmender Praxis und Erfahrung von Stufe zu Stufe weiterzuentwickeln.

Eine Ausbildungsmaßnahme im Lernbereich Globale Entwicklung soll also dann als gut gelten, wenn sie an das Novizenstadium anschließt, aber im Vollzug eine erkennbare Steigerung auf höhere Stufen erkennen lässt.

9. Dreyfus/Dreyfus, 1987, 80. Kosinar, 2014, 70-72.

3. DAS PROJEKT „BBI“

Startimpulse

Der erste Kontakt mit dem Lernbereich Globale Entwicklung entstand eher zufällig. Einige Jahre zuvor hatte die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft einen Fachtag für alle Berliner Seminarleitungen zum Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ organisiert, der zwar anregend und interessant war, wegen seiner allgemeinen Ausrichtung aber keine konkreten Impulse für die nachhaltige Verankerung dieses Themas in der Ausbildung entfalten konnte.

Dann wurden wir von der verantwortlichen Fachreferentin der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Regina Ultze, auf das Thema angesprochen: ob wir uns vorstellen könnten, gemeinsam mit unseren Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern Unterrichtsmaterialien zu dem im Bau befindlichen Großflughafen Berlin-Brandenburg (BBI, heute BER) zu entwickeln. Es gebe bereits ein Länderprojekt zur Implementierung des KMK-BMZ-Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (OR), wobei der „BBI“ als „thematische Klammer“ zur Entwicklung von Unterrichtsmodulen zum Globalen Lernen dienen sollte.

Im Jahr zuvor erfuhr die schulpraktische Ausbildung eine erhebliche organisatorische Veränderung, indem die Ausbildungskapazität von ca. 1500 auf 2200 Plätze gesteigert wurde. Damit einher gingen personelle Veränderungen, die auch die beiden für die Studienratsausbildung zuständigen Seminare in Lichtenberg und Marzahn-Hellersdorf betrafen: Hier wurden entweder neue Fachseminarleitungen eingesetzt oder bewährte Fachseminarleitungen in diese Seminare umgesetzt. Die Beteiligung an der Länderinitiative Berlin erschien uns als Chance, „Seminarentwicklung“ zu betreiben: Durch die gemeinsame Arbeit von Fachseminaren und Allgemeinen Seminaren an einem Thema sollte die Kooperation zwischen beiden Akteuren, aber auch untereinander gestärkt und über zwei Seminarstandorte hinweg ein gemeinsames Qualitätsverständnis der Ausbildung entwickelt werden. Dem Lernbereich Globales Lernen ebenso wie dem Thema „BBI“ standen wir eher leidenschaftslos gegenüber; um unser „Seminarentwicklungsprojekt“ zu starten, hätten wir uns auch an einem anderen Thema und in einem anderen fachübergreifenden Lernbereich beteiligt.

Planung

Wir waren uns schnell einig, dass wir als Ausgangspunkt für die Erprobung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien einen Projekttag durchführen wollten. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft würde sich um die Finanzierung und materielle Unterstützung kümmern. Zur Vorbereitung auf diesen Projekttag sollten in den Fachseminaren zum Thema „BBI“ aus der Fachperspektive eine Leitfrage und dazu passendes Unterrichtsmaterial entwickelt werden. Die Fächer wählten wir nach der von uns vermuteten fachlichen Anschlussfähigkeit aus, um bei einem ersten Projekt die Akteure nicht zu überfordern. Wir baten jeweils zwei Fachseminarleitungen für das Fach Biologie und den Geschichts- und Politikunterricht sowie eine Fachseminarleitung für das Fach Geografie um Mitwirkung; damit verbunden war die Teilnahme von etwa sechzig Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern.

Unserer Vorstellung nach sollte die Vorbereitung auf diesen Projekttag ausschließlich „fachegoistisch“ erfolgen; die Informationen über den Lernbereich Globale Entwicklung und die Aufforderung, die „fachegoistisch“ erstellten Materialien unter der Perspektive des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung und besonders entlang des Leitbilds für nachhaltige Entwicklung neu zu betrachten, sollte für die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter erst am Projekttag erfolgen. Wir wählten dieses Vorgehen, da uns dadurch der Unterschied zwischen der fachegoistischen und der globalen Perspektive maximal und der

erhoffte Lernzuwachs besonders groß zu sein schien. Als Referent, der ebenso sachkundig ist wie begeisternd wirkt, wurde Jörg-Robert Schreiber (Mitautor des OR) eingeladen. Auch wurde verabredet, dass die an diesem Projekttag entstehenden Materialien veröffentlicht werden sollen. Wir versprachen uns davon eine gesteigerte Motivation und eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema. In den Fachseminaren ist ja die gemeinsame Planung von Unterricht gängiges Prinzip; oft genug werden diese Planungen aber in der Praxis nicht umgesetzt, sondern bleiben theoretisches Glasperlenspiel und oberflächlich. Nach unseren Vorstellungen könnte eine Veröffentlichung Tiefgründigkeit erzwingen.

Mit dieser „fertigen“ Planung wurden die Fachseminarleitungen zu einem Vorgespräch gebeten; folgende Tischvorlage sollte diese Vorbesprechung strukturieren:

Inhalte	Heute zu entscheiden
<p>1. Fachegoistische Phase</p> <ul style="list-style-type: none"> Entwicklung einer Unterrichtssequenz in den beteiligten Fächern zum Thema „BBI“ in den beteiligten Fachseminaren 	<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Für welche Jahrgangsstufe? Wie umfangreich? <p>Organisation:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bis wann kann dies abgeschlossen sein? In welcher Form festzuhalten? Soll schon in den FS über die Themen „Globales Lernen“ und „fachübergreifender Unterricht“ informiert werden?
<p>2. Projekttag zur „Kohärenzprüfung“ und zur „Perspektivenklärung“</p> <p>Mögliche Gestaltung dieses Tages:</p> <ol style="list-style-type: none"> Impulsreferat: Globales Lernen Impulsreferat: Unterricht über das Fach hinaus – Chancen, Probleme, Organisationsformen <p>Arbeitsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> Kohärenzprüfung, Perspektivenklärung in fächerheterogenen Gruppen Entwicklung eines Modells, wie obiges während eines Projekttages mit Schülerinnen und Schülern vorstatten gehen kann (Organisation, Produkte) 	<ul style="list-style-type: none"> Wann? Wo? Wer nimmt teil? Wer organisiert diesen Tag? Wer hält die Impulsreferate? Wie umfangreich sollen sie sein? Sollen diese dokumentiert werden? <ul style="list-style-type: none"> Organisationsform? Produkt? Dokumentation?
<p>3. Erprobung der Unterrichtsmaterialien</p>	<ul style="list-style-type: none"> Soll das erfolgen? Wann? In welchem Rahmen?

Abb. 2: Tischvorlage zur Vorbesprechung mit den Fachseminarleitungen

Uns war durchaus bewusst, dass mit unserem Vorgehen ein Top-down-Projekt initiiert wurde; die Fragen waren gleichwohl ernst gemeint, da nur ein gemeinsamer Wille sowohl unser „Seminarentwicklungsprojekt“ als auch den Projekttag selbst zu einem Erfolg führen kann.

Die Fachseminarleitungen stimmten bereitwillig unseren Vorstellungen zu. Einzig das Thema erregte Widerspruch und Diskussionsbedarf; einig waren sich alle, dass das Thema nicht mehr relevant sei: Der Flughafen stehe kurz vor der Eröffnung (so die einhellige Meinung 2010!), eine (veränderbare) Zukunftsperspektive sei also nicht mehr gegeben. Alle fügten sich trotzdem – allerdings ohne Begeisterung – da das Thema schlichtweg nicht verhandelbar war.

Durchführung des Projektes „BBI“

Dass Lehramtsanwärterinnen und -anwärter eine gewisse Leidenschaft für mindestens eines ihrer Fächer empfinden, war uns bekannt. Dass aber der Lernbereich Globale Entwicklung, der dem Lehrkraftthandeln eine eigene pädagogische Basis gibt, eine solche Begeisterung wecken kann, überraschte uns doch sehr. Der Referent Jörg-Robert Schreiber berichtete uns, dass auch er diese begeisterte Resonanz bei seinem Vortrag gespürt habe.

Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bekamen folgende „Ressourcen“ an die Hand:

die vier Zieldimensionen als „Betrachtungsebenen“; Zielkonflikte als Aufgabe einer Kohärenzprüfung und Leitfragen zur Analyse, Beurteilung und Gestaltung von Entwicklung. Dazu erhielten sie folgenden Arbeitsauftrag:

„Sie hatten bisher in einer fachegoistischen Phase in Ihren Fächern Unterrichtsreihen zum Großflughafen ‚BBI‘ erarbeitet, die Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Wissen, die Bewertung und Handlungsoptionen aus der Perspektive Ihres Faches in Bezug auf den Großflughafen ermöglichen.

Heute sollen Sie in fachübergreifenden Gruppen ein projektorientiertes Unterrichtsarrangement konzipieren, das Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 9/10 ermöglicht, den Großflughafen ‚BBI‘ aus den beteiligten Perspektiven zu analysieren und zu beurteilen.

Erwartungen an das Produkt:

- Skizze des projektartigen Unterrichtsarrangements auf einem Plakat
- Sichtung und Auswahl des geeigneten Materials
- ggf.: Auswahl zusätzlichen Materials
- Auswahl der drei besten Konzepte durch Punktabfrage

So geht es weiter:

- Die ausgewählten Konzepte werden so ausgearbeitet, dass sie in diesem Jahr an einer Berliner Schule erprobt werden können.
- Die erprobten Konzepte werden im nächsten Jahr veröffentlicht und auf einer Fachtagung vorgestellt.“

Abb. 3: Arbeitsauftrag für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, Projekt: BBI

Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter teilten sich in fünf Gruppen ein und arbeiteten fünf Stunden konzentriert an der Aufgabe. Hierbei stellte sich heraus, dass die Materialgrundlagen, die in den Fachseminaren erarbeitet worden waren, hinsichtlich ihrer Qualität und der Stringenz der erarbeiteten Unterrichtsreihen sehr unterschiedlich waren: Teilweise wurden Materialsammlungen mitgebracht, teilweise waren Unterrichtsreihen so detailliert und auf Fachkompetenzen hin ausgerichtet, dass sie „aufgebrochen“ werden mussten.

In jedem Fall fanden bei den neuen Produkten die Zieldimensionen des OR als Ordnungsprinzipien des Unterrichts Verwendung. Die Fächer, die in den mitgebrachten Materialien Bezugspunkt des didaktischen Denkens waren, traten daneben zurück. Zwei Beispiele mögen das verdeutlichen:

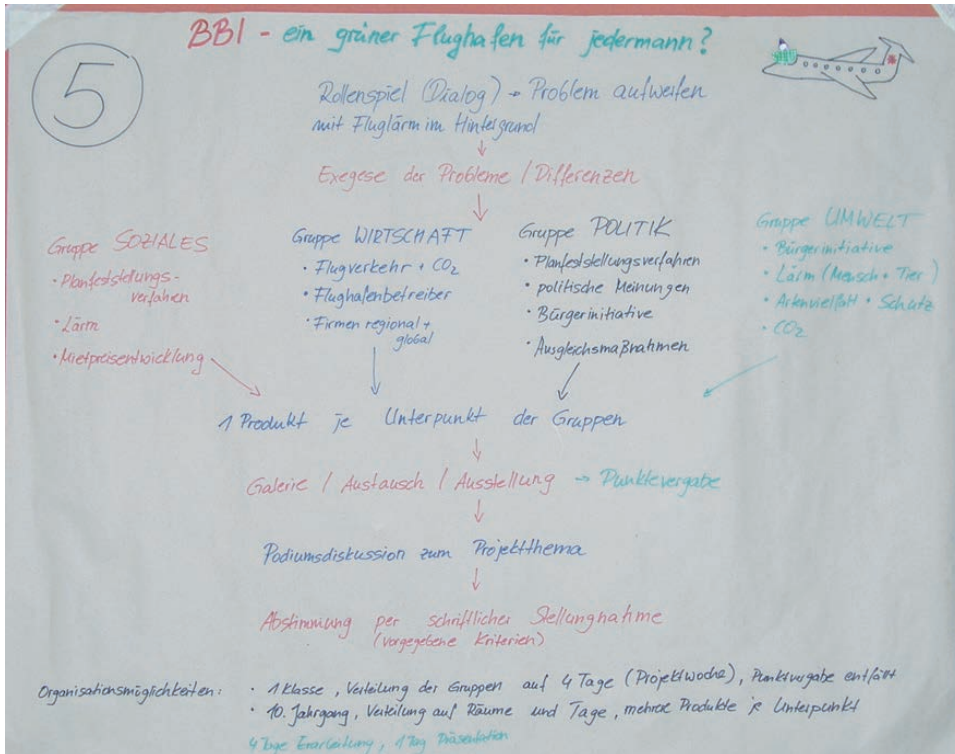


Abb. 4: Unterrichtsarrangement für Jahrgangsstufe 9/10 (Beispiel 1), Projekt: BBI

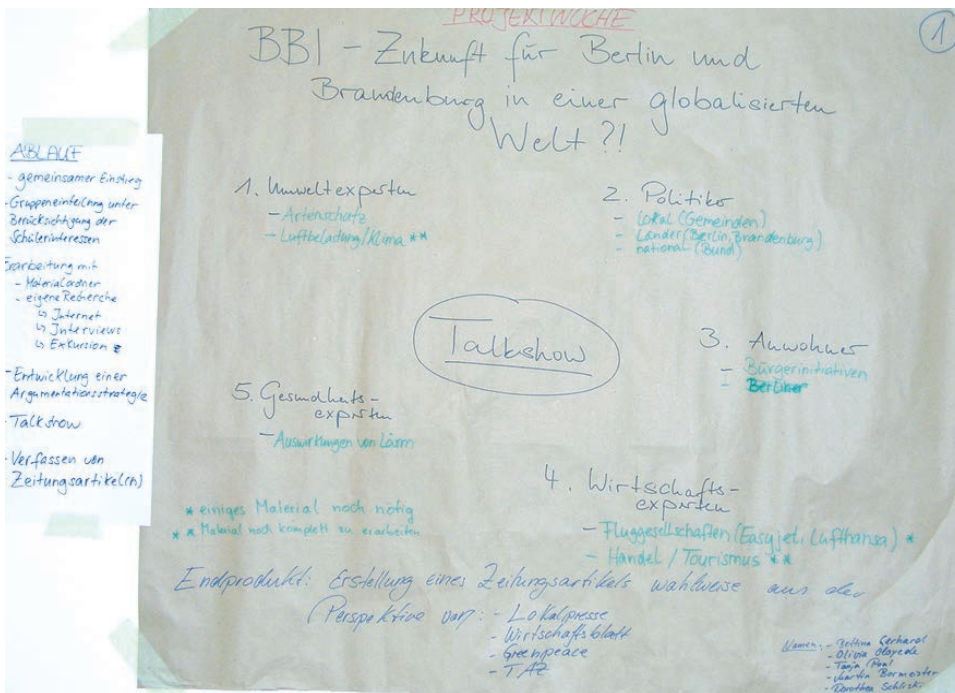


Abb. 5: Unterrichtsarrangement für Jahrgangsstufe 9/10 (Beispiel 2), Projekt: BBI

Reflexion

Insgesamt hatte das „BBI-Projekt“ auf die „Seminarentwicklung“ und die Professionalisierung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter einen positiven Effekt, wobei sich ein Zusammenhang zwischen beiden Gebieten beobachten ließ. Begonnen werden soll die Analyse mit dem Professionalisierungsprozess der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter.

Entwicklungsaufgabe Vermittlung

Der deutlich positive Effekt, der sich hier beobachten ließ, war eine tiefe „Erschütterung“ sicher geglaubter Überzeugungen, was „Fachlichkeit“ eigentlich ausmache.

Fachlichkeit neu denken

Bei der Strukturierung der fachübergreifenden Unterrichtsarrangements wurden die detaillierten fachlichen Unterrichtsreihen aufgebrochen und neu arrangiert. So gelangten z. B. Teile der Unterrichtsmaterialien, die im Fach Biologie zum Ohr und zu den Wirkungen von Lärm auf den Organismus entwickelt wurden, zu der Gruppe „Soziales“. Dieser Umstand wurde von nicht wenigen bedauert: Dadurch litte die „Fachlichkeit“, weil nicht alle Aspekte, die im fachlichen Arrangement behandelt worden seien, Berücksichtigung gefunden hätten. Bei dem neuen Unterrichtsarrangement wurden nur die Aspekte ausgewählt, die eine Funktion hatten, um eine begründete Aussage in der Dimension „Soziales“ hinsichtlich des Fluglärms zu treffen. Bei diesem und ähnlichen Beispielen äußerten alle Fachseminarleitungen und auch wenige Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, dass sich durch die neuen Unterrichtsarrangements die „Fachlichkeit“ verschlechtert habe. Nachfragen, was denn Fachlichkeit eigentlich bedeute, wurden nur diffus beantwortet; am häufigsten wurde „Fachlichkeit“ mit „Vollständigkeit“ gleichgesetzt. Augenscheinlich ist eine so vertretene „Fachlichkeit“ als „Schlüsselkonzept“¹⁰ zu deuten: „Schlüsselkonzepte (...) sind implizite (d. h. nicht offen verhandelte) fach- oder schulkulturelle Leitnormen einer Schule, die von einer einzelnen Lehrkraft nicht beliebig ignoriert oder unterlaufen werden können.“¹¹ Wenn Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in Fachseminaren von Fachseminarleitungen, die wegen ihrer Fachkenntnisse ausgewählt wurden, in die Inhalte ihrer Schulfächer eingeführt werden, und wenn die fachliche Solidität ein Kriterium für das Bestehen der unterrichtspraktischen Prüfung im Staatsexamen ist, dann wird eine wie auch immer verstandene „Fachlichkeit“ zu einer nicht zu hinterfragenden Leitnorm und somit zu einem Schlüsselkonzept. Natürlich muss ein neues Unterrichtsarrangement, das z. B. in der Dimension „Soziales“ den Fluglärm zu beurteilen ermöglicht, fachlich richtig sein; leitend sind hier die Begriffe *Funktionalität* und *Kompetenzorientierung*.

Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung erzwingt also, sich Gedanken zu machen, was Fachlichkeit ist, und ermöglicht so, zu einer reflektierten Überzeugung zum Schlüsselkonzept Fachlichkeit zu gelangen. In diesem Projekt zeigte sich uns das erste Mal, dass das Schlüsselkonzept Fachlichkeit bei der Implementierung des OR in die Ausbildung das größte „innere“ Problem darstellt, das mit dem äußeren Problem der Organisation von Schule in Unterrichtsfächern verknüpft ist. Bei Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern, für die die Vermittlung noch eine Entwicklungsaufgabe ist, ist das Schlüsselkonzept Fachlichkeit erst im Entstehen und hat sich noch nicht fossilisiert. Wenn die Planung von Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung in die Ausbildung integriert wird, bietet sich hier die große Chance, dass sich individuell ausgedeutete differenzierte Konzepte von Fachlichkeit bilden können.

Die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* lässt sich anhand des „Novize-Meister-Paradigma“ betrachten. Vermittlung birgt, wenn sie, aus dem Fachunterricht kommend auf den Lernbereich Globale Entwicklung übertragen wird, sowohl Chancen als auch Probleme: Im Novizenstadium und im Stadium des „fortgeschrittenen Anfängers“ ist der Akteur – mehr oder minder unter Beachtung des Unterrichtskontextes – bestrebt, die in den Seminaren erlernten Vermittlungskonzepte regelgerecht anzuwenden. Diese Regeln beziehen sich aber auf die Vermittlung in Fächern mit speziellen Fachdidaktiken. Wenn nun Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung geplant wird, stellt das gegenüber der Unterrichtsplanung

10. Esslinger-Hinz, 2010, 19-23.

11. Hericks, 2009, 10.

im Fach eine Progression dar. Wie diese Progression zu gestalten ist, verdient Aufmerksamkeit: „Unser Modell stellt also insofern eine Progression dar, als ein typisch Lernender seine besten Leistungen in bestimmten Situationen zunächst dadurch erbringt, dass er novizenhaft Regeln befolgt, später als fortgeschrittener Anfänger bestimmte Aspekte auswählt, und so weiter durch die fünf Stufen hindurch.“¹² Das bedeutet, dass unser Ansatz, zunächst von einem fachlich orientierten Unterrichtsarrangement auszugehen, theoretisch fundiert war. Es war allerdings auch zu beobachten, dass die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter im ersten Ausbildungssemester, die schon Schwierigkeiten mit den fachlichen Unterrichtsarrangements hatten, bei der Arbeit an den überfachlichen Unterrichtsarrangements nur beobachtenden Anteil hatten und überfordert waren. Konsequenz sollte sein, die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter erst ab dem zweiten Ausbildungssemester mit dem Lernbereich Globales Lernen zu konfrontieren.

Dreyfus und Dreyfus erläutern den Begriff der Progression folgendermaßen: „Jeder, der auf einer bestimmten Stufe unseres Fünf-Stufen-Modells steht, kann Denkprozesse imitieren, die eigentlich für höhere Stufen charakteristisch sind, seine Leistungen werden dabei jedoch schlecht ausfallen, wenn er zu wenig Übung oder konkrete Erfahrung hat.“¹³ Wenn Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, vom Fach kommend, sich im Lernbereich Globale Entwicklung versuchen, haben sie genau das: zu wenig Übung und zu wenig konkrete Erfahrung. Konsequenz sollte sein, bei aller Förderung des selbstständigen Handelns, vonseiten der Fachseminarleitungen und der Seminarleitungen Anleitung und Hilfestellung zu geben. Bei diesem Projekttag war das nicht explizit eingeplant; die Zahl der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter („Novizen“) war gegenüber der Zahl der (Fach-)Seminarleiterinnen und -leiter („Experten“) zu groß; manche Fachseminarleiterinnen und -leiter waren nicht hilfreich (Schlüsselkonzept Fachlichkeit); schließlich waren die sogenannten Experten beim ersten Versuch dieser Art auch Novizen.

Nach dem Modell von Keller-Schneider¹⁴ stellt sich Kompetenzentwicklung ein, wenn die Aufgabe herausfordernd (das bewirken die Anforderungen des Lernbereichs), bedeutsam (die begeisterten Reaktionen auf den OR lassen einen positiven Befund zu) und auch bewältigbar ist. Unser seminarpädagogisches Arrangement, das lediglich auf einige „Ressourcen“ verwies und die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter dann alleine ließ, hat in Bezug auf dieses Anforderungsmerkmal noch großes Verbesserungspotenzial.

Entwicklungsaufgabe Rollenfindung

Auf diesem Gebiet liegt nach unseren Beobachtungen und nach dem Befund der Evaluation der größte Lernzugewinn der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, wenn es gilt, ihre Rolle als Lehrkraft zu klären. Wir hatten die sechzig Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gefragt, ob der „BBI-Projekttag“ für ihre Ausbildung Relevanz habe: Eine von sechzig Personen nahm eine neutrale Position ein, drei verneinten, die übrigen aber beantworteten die Frage mit „Ja“. Ihre Motivation an diesem Projekttag schätzen alle durchweg positiv ein. Das ist bemerkenswert, da sie an diesem Tag keine Leistungen in ihren Fächern erbrachten, die bislang für ihre Ausbildung am wichtigsten gewesen waren. Für eine Erklärung dieses Befundes ist wiederum das Novizen-Experten-Paradigma hilfreich, das die Weiterentwicklung („Progression“) der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter an diesem Tag beleuchtet:

„Besonders wichtig ist dabei, dass diese Progression einen Fortschritt darstellt vom analytischen Verhalten eines distanzierten Subjekts, das seine Umgebung in erkennbare Elemente zerlegt und Regeln befolgt, hin zu einem teilnehmenden Können, das sich auf frühere konkrete Erfahrungen stützt und auf ein unbewusstes Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen neuen und ähnlichen Gesamtsituationen.“¹⁵

12. Dreyfus/Dreyfus, 1987, 60.

13. Dreyfus/Dreyfus, 1987, 60.

14. Keller-Schneider/Hericks, 2011, 23-24.

15. Dreyfus/Dreyfus, 1987, 61.

Das analytische Verhalten eines „distanzierten Subjekts“ – das ist genau das Verhalten, das die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter als Novizen und als fortgeschrittene Anfänger in Ausbildungssituationen zu zeigen haben, wenn von ihnen regelgerechtes, nach (fach-) didaktischem Lehrbuch geleitetes Vorgehen erwartet wird. Im Erleben der Ausbildung durch die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, denken sie stets zu erbringende Leistung mit. Das geschieht unabhängig von den Bemühungen der Ausbilderinnen und Ausbilder, die Ungeschiedenheit zwischen Lern- und Leistungsraum kommunikativ abzufedern. In der Folge ist zu beobachten, dass nur ungern die Stufen des Novizen und des fortgeschrittenen Anfängers verlassen werden; scheinbar macht keiner Fehler, wenn er Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler in „(...) erkennbare Elemente zerlegt und Regeln befolgt“. Der für die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bedeutsame Lernbereich Globale Entwicklung und das seminar-didaktische Arrangement, dass das Befolgen alter Muster zu durchbrechen half, ermöglichten ein „teilnehmendes Können“. Die Aufgabe an diesem Projekttag war den üblichen Leistungssituationen völlig unähnlich und schuf für die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter die Möglichkeit, diesen Projekttag für sich als Lernraum zu reklamieren. Dass sich die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter auf „frühere konkrete Erfahrungen“ beziehen, belegen die Plakate mit den Projektskizzen, integrieren sie doch bekannte methodische Elemente (z. B. Rollenspiel, Talkshow) in ein neues didaktisches Konzept. Für die Entwicklung der Rolle der Lehrkraft ist es also ein bedeutsamer Schritt, wenn in der Peergroup eine Entwicklung vom Regelbefolgen zum Gestalten komplexer Lernprozesse auf der Basis eines zukunftsweisenden pädagogischen Konzeptes wie dem Globalen Lernen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erleben ist. Wenn die Aussicht eröffnet wird, dass die Produkte dieses Tages außerdem durch die Veröffentlichung und Vorstellung auf einer Fachtagung gewürdigt werden, stärkt dieses die Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Entwicklungsaufgabe Kooperation

Kooperation zu pflegen und zu würdigen fällt denjenigen leichter, denen Kooperation vorgelebt wird. Wieso sollten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter kooperieren, wenn weder Lehrkräfte in den Ausbildungsschulen noch Ausbilderinnen und Ausbilder miteinander kooperieren? Die Gestaltung des Fachtages erforderte von den Seminarleitungen und Fachseminarleitungen Kooperation, und die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter konnten beobachten, dass ihre Ausbilder miteinander kooperierten. Die beiden Biologie-Fachseminarleitungen erarbeiteten in der Vorbereitungsphase die fachspezifischen Materialien in zwei gemeinsamen Sitzungen.

Während des Projekttages kooperierten die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter selbst in fächergemischten und professionsübergreifenden Gruppen. Sonst ist unter den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern die Kooperationsform des Materialaustausches weitverbreitet; da sie jetzt in fächergemischten Gruppen arbeiteten und sich gemeinsam neue Inhalte erschließen mussten, ist diese Form der Kooperation¹⁶ als „Kokonstruktion“ zu klassifizieren. Kokonstruktion ist die Kooperationsform, die das höchste Maß an Vertrauen erfordert und in der die Gestaltungsautonomie des Einzelnen am stärksten eingeschränkt ist. Deshalb ist hier viel Zeit nötig, da neben den unabdingbaren Aushandlungsprozessen bewusst oder unbewusst reflexives Verhalten erforderlich ist.

16. Gräsel/Fußnagel/Pröbstel, 2006, 209-211.

Erstaunlicherweise gelang die Kooperation in den gemischten Gruppen, in denen sich viele Mitglieder an diesem Tag erst kennenlernten, reibungslos und konfliktfrei; gemäß der Kooperationsforschung „(...) kann diese Form der Kooperation als ‚high cost‘ bezeichnet werden: Der Aufwand für gemeinsame Abstimmungen ist relativ hoch und die Gefahr für sachliche und soziale Konflikte größer als bei den anderen Kooperationsformen.“¹⁷ Weshalb gelang die Kokonstruktion in den Gruppen trotzdem so gut? Neben dem im Allgemeinen sehr positiven Kooperationshabitus, den die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter offensichtlich als Mitgift in die Ausbildung einbringen, schienen die oben geschilderten Rahmenbedingungen (Bedeutsamkeit, Gestaltung von Lernprozessen, Selbstwirksamkeit) der Motor für die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit gewesen zu sein.

Herausforderung: Themenwahl

In der Evaluation bewerteten die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter die Vorbereitung in den Fachseminaren mehrheitlich als negativ. Dabei – so zeigte eine „Dokumentenanalyse“ – waren bei aller Unterschiedlichkeit die Produkte, also die mitgebrachten fachlichen Unterrichtsreihen, von hoher Qualität. Was negativ beurteilt wurde, so zeigten Gespräche mit den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern und den Fachseminarleitungen, waren die Umstände, unter denen diese Produkte entstanden. Für die meisten Fachseminarleitungen hatte das Thema „BBI“ keine Relevanz, es störte vielmehr im Ablauf der Ausbildungspläne, und diese Haltung hatte Auswirkungen auf die Fachseminarsitzungen. Als wir mit den Fachseminarleitungen diesen Projekttag auswerteten, wurde neben dem Schwinden der Fachlichkeit die mangelnde Mitsprache bei der Themenfindung beklagt. Als wir im Folgejahr einen weiteren Projekttag zum Lernbereich Globale Entwicklung in einem ähnlichen Arrangement planten (Vorbereitung fächerspezifisch im Fachseminar, Planung eines fachübergreifenden Projektes am gemeinsamen Projekttag), luden wir Fachseminarleitungen aller Fächer ein, um ein gemeinsames Thema zu finden. Einigkeit wurde nur hinsichtlich der Klassenstufe erzielt; das Thema, das mehrheitlich Zustimmung fand (Berlin 2030 – Leben in der Stadt), führte zum Rückzug derjenigen aus diesem Projekt, die nicht für das Thema stimmten, da sie keinerlei Bezug zu ihrem Fach und zu ihren Ausbildungsplänen sahen. Damit für die Fachseminarleitungen nicht wieder ein Schwinden der Fachlichkeit bei der Gestaltung fachübergreifender Unterrichtsarrangements zu beobachten sein würde, vereinbarten wir, dass statt fertiger Unterrichtsreihen lediglich fachspezifische Materialsammlungen mitzubringen seien. Am Projekttag selbst hatte das negative Auswirkungen: Die Progression vom fachspezifischen Material zum fachübergreifenden, am OR ausgerichteten Unterrichtsarrangement war für viele Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zu „steil“, weil der Schritt des fachlichen Unterrichtsarrangements fehlte. Den mitgebrachten Materialsammlungen fehlte eine Didaktisierung, sie waren vielfach ungeordnet und waren oft nicht Produkt der gemeinsamen Anstrengung eines Fachseminars, sondern von einzelnen Lehramtsanwärterinnen oder -anwärtern mitgebrachte Fundstücke aus dem Netz. Uns Seminarleitungen wurde bei dem zweiten Versuch deutlich, dass der Mehrwert des Lernbereichs Globale Entwicklung für die Ausbildung, der den Leitern Allgemeiner Seminare so sehr einleuchtet, von Fachseminarleitungen, die mit Engagement und hoher Sachkenntnis Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in einem Fach ausbilden und für das Examen vorbereiten, nicht gesehen wurde. Das führte zu dem Entschluss, für künftige Projekte zunächst auf die Mitwirkung von Fachseminaren zu verzichten.

17. Gräsel/Fußnagel/Pröbstel, 2006, 211.

Erträge

Diese beiden Projektstage („BBI“ / „Berlin 2030 – Leben in der Stadt“) und die ihnen zugrunde liegenden seminardidaktischen Arrangements zeitigten – bei allen oben beschriebenen Unzulänglichkeiten, die ein erster Versuch mit sich bringt – wichtige Erträge:

- Während vor dem ersten Projekttag die Seminarleiterinnen und -leiter dem Lernbereich Globale Entwicklung leidenschaftslos gegenüberstanden, waren sie nach der Evaluation und Reflexion des ersten Projekttages überzeugt, dass dieser Lernbereich für die schulpraktische Ausbildung ein hohes Potenzial birgt, und verabredeten, diesen Lernbereich in die Ausbildung ihrer Seminare aufzunehmen.
- Der Lernbereich Globale Entwicklung stellt an die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter hohe Ansprüche; er ist in erster Linie „politische Bildung“ und erfordert und fördert Kompetenzen hinsichtlich des fachübergreifenden Unterrichts, die Perspektivenübernahme (u. a. die interkulturelle Kompetenz), den Umgang mit der Unsicherheit von Wissen und ein Bewusstsein über die Standortgebundenheit von Wissen und schließlich als „Königsdisziplin“ die Urteilsbildung. Alle diese Dinge stünden jeder Lehrkraft jeden Faches gut zu Gesicht; in herkömmlichen Ausbildungsstrukturen können es Lehramtsanwärterinnen und -anwärter vermeiden, damit in Kontakt zu treten. Im Lernbereich Globale Entwicklung ist aber eine Auseinandersetzung damit unhintergebar!
- Wenn sich Lehramtsanwärterinnen und -anwärter im Lernbereich Globale Entwicklung diesen Anforderungen stellen, bewirkt das einen deutlichen Fortschritt bei der Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben Vermittlung, Rollenfindung und Kooperation, wobei die hochwertige Kooperation die Ressource zu sein scheint, um diese schwierigen Anforderungen zu bewältigen.
- Ein ganz handfester Ertrag sind drei Handreichungen¹⁸ zum Lernbereich Globale Entwicklung, die auch auf Fachtagungen für Lehrkräfte aus Berlin und Brandenburg vorgestellt wurden.



Abb. 6: Handreichung „Lernen in globalen Zusammenhängen“, Heft 1, Projekt: BBI



Abb. 7: Handreichung „Lernen in globalen Zusammenhängen“, Heft 2, Projekt: BBI



Abb. 8: Handreichung „Lernen in globalen Zusammenhängen“, Umsetzungsbeispiele, Projekt: BBI

18. SenBJW, 2012.

- Der strukturell bedeutendste Ertrag dieses Projektzeitraums der Länderinitiative Berlin ist die Entwicklung der Curricularen Vorgaben für den Lernbereich Globale Entwicklung für die Jahrgangsstufen 5 bis 10, für die Grundschule, Integrierte Sekundarschule und das Gymnasium. Unter der Federführung von Regina Ultze wurden von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Vorgaben für Schulen geschaffen, die den Lernbereich in ihrer Berliner Schule einrichten und damit Themen globaler Entwicklung in ihrer Schule stärken wollen. In der Berliner Spezifik heißt der Lernbereich seit 2012 „Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung (LigZ)“.¹⁹
- Nach dem ersten Projekttag forderte das Lehrkräftebildungsreferat in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) uns auf, für die modularisierte Lehrkräfteausbildung für diesen Lernbereich einen Wahlbaustein zu konzipieren. Wahlbausteine sind frei wählbare Pflichtangebote, deren Umfang mindestens zehn Stunden oder vier Sitzungen des Allgemeinen Seminars betragen muss. Damit bestand eine institutionalisierte Einbindung des Lernbereichs Globale Entwicklung in der schulpraktischen Ausbildung in Berlin. Unschwer lässt sich an diesem Baustein die seminar-didaktische Gestaltung des Projekttag zum „BBI“ wiedererkennen:

Modul Unterrichten	
Wahlbaustein 2: Globales Lernen – Unterrichtsmodelle zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und des KMK-BMZ-Orientierungsrahmens für den Lernbereich „Globale Entwicklung“	
Kompetenzen: Lehramtsanwärterinnen und -anwärter können projektorientierte Unterrichtsarrangements unter Berücksichtigung des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung und der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung konzipieren.	
Standards	Mögliche Inhalte
Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter <ul style="list-style-type: none"> ■ planen zu ausgewählten Entwicklungsprojekten Unterricht zur Förderung domänenspezifischer Kompetenzen. ■ analysieren ausgewählter Entwicklungsprojekte unter der Perspektive des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung. ■ planen zu ausgewählten Entwicklungsprojekten, Unterricht aus der Perspektive des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung zur Förderung der Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung. 	Standards <ul style="list-style-type: none"> ■ Auswahl- und Gestaltungskriterien für Themen und Aufgaben ■ Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens ■ Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens ■ Prinzipien und Probleme des fächerübergreifenden Unterrichts ■ Prinzipien und Probleme des projektorientierten Unterrichts

Abb. 9: Tischvorlage zur Vorbereitung mit den Fachseminarleitungen

19. SenBJW, 2012.

4

4. DAS PROJEKT „(K)EINE WELT OHNE PLASTIK/ MUCH MORE THAN HONEY“

Ausgangssituation

Die Durchführung von Wahlbausteinen ist ausschließliche Aufgabe der Leitungen der Allgemeinen Seminare; eine Mitwirkung von Fachseminaren bei der Gestaltung ist nicht vorgesehen. Außerdem sah eine Änderung in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung vor, dass die Leitungen der Allgemeinen Seminare nur in der frühen Phase der Ausbildung, bei den Modulprüfungen sowie als Fremdprüfer in der Staatsprüfung die Noten der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter direkt beeinflussen können. Die Ausbildungsnote hingegen wird ohne Einwirkung der Seminarleitungen ermittelt. Beides eröffnete mannigfache Chancen, auf die Probleme, die sich bei den vorigen Versuchen gezeigt hatten, zu reagieren:

- Das Schlüsselkonzept Fachlichkeit, das sich als bremsende Kraft bei der Planung überfachlicher, am Leitbild für nachhaltige Entwicklung orientierter Unterrichtsarrangements erwies, spielt keine Rolle mehr. Leitungen Allgemeiner Seminare, die viele Unterrichtsstunden in allen Fächern gesehen haben und von den spezifischen Fachdidaktiken zumindest eine Anmutung haben, sind durch den vergleichenden Blick auf die Fächer in der Lage, unbefangener und offener kreative Planungslösungen zu würdigen. Das Nichtwissen von Leitungen Allgemeiner Seminare ist auch insofern eine Tugend, als es einen gleichberechtigten Diskurs zwischen ihnen und den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern ermöglicht, besonders dann, wenn Themen gewählt werden, die jenseits der üblichen schulischen Themen Neuland sind und Lernbereitschaft bei Seminarleitungen und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern erfordern.
- Der Wahlbaustein als Lernraum: Da die Leitungen der Allgemeinen Seminare nur in der frühen Phase der Ausbildung, bei den Modulprüfungen sowie als Fremdprüfer in der Staatsprüfung die Noten der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter direkt beeinflussen können und die Ausbildungsnote hingegen ohne Einwirkung der Seminarleitungen ermittelt wird, können die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter den neuen Wahlbaustein somit ihrem Empfinden nach ganz dem Lernraum zuordnen; ihre Leistungen werden im Zusammenhang mit den Wahlbausteinen nicht bewertet, Um- und Abwege sind willkommen.
- Dadurch, dass der hierarchische Unterschied zwischen Seminarleitungen und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern durch den Wegfall des fachlichen Vorsprunges gemildert ist, ist es möglich, den Wahlbaustein als „professionelle Lerngemeinschaft“ zu konstituieren. Die Wahlbausteinveranstaltung als „professionelle Lerngemeinschaft“ macht aus:
 1. Reflektierender Dialog;
 2. De-Privatisierung der Unterrichtspraxis;
 3. Fokus auf Lernen statt auf Lehren;
 4. Zusammenarbeit und
 5. Gemeinsame handlungsleitende Ziele.²⁰

Die Seminarleitungen bringen in den reflektierenden Dialog ihre Kenntnisse über den Lernbereich Globale Entwicklung sowie über Verfahren des fachübergreifenden Unterrichts, die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ihre fachliche Expertise ein. Die gemeinsame Arbeit an einem fachübergreifenden Konzept und an Unterrichtsmaterialien „vergemeinschaftet“ die Unterrichtspraxis. Indem Ausbilderinnen und

20. Bensen/Rolff, 2006, 179.

Ausbilder und ihre Auszubildenden gemeinsam fachliches und didaktisches Neuland betreten, steht das gemeinsame Lernen im Vordergrund, das Kooperation evoziert, damit das gemeinsame Ziel, nämlich Unterrichtsmaterialien zum Lernbereich Globale Entwicklung zu entwickeln, verwirklicht werden kann. Wir hatten ja schon vorher festgestellt, dass bei der Entwicklung von Unterrichtsarrangements im Lernbereich Globale Entwicklung die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter kokonstruktiv zusammenarbeiten. Wenn die Seminargestaltung als „professionelle Lerngemeinschaft“ aufgefasst wird, kann auch die Seminarleitung sich in die Kokonstruktion einbringen. Sie kann dann auch, wenn die Progression in der Kompetenzentwicklung gemäß dem „Novizen-Experten-Paradigma“ (vgl. oben) bei den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern zu Problemen führt, aufgrund ihrer Erfahrung Hilfestellung leisten.

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben diesen Wahlbaustein gewählt; es kann also davon ausgegangen werden, dass diese bewusste Entscheidung mit einer positiven Einstellung zum Thema und einer gesteigerten Motivation korreliert.

Es wurden zwei Wahlbausteine konzipiert und im Laufe einiger Jahre mehrfach durchgeführt, und zwar zu den Themen „(K)eine Welt ohne Plastik“ und „Much more than honey“. Da die seminarpädagogische Gestaltung beider Wahlbausteine der gleichen Struktur folgt, wird die Planung für beide Bausteine, die jeweils vier Seminarsitzungen umfassten, vorgestellt.

Die Wahlbausteine „(K)eine Welt ohne Plastik“ und „Much more than honey“

Planung und Durchführung

Seminarsitzung 1

Der Ausgangspunkt sollte ein starker, emotionaler Impuls sein, der bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Wunsch erregt, das Thema mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu behandeln und deshalb Unterricht dazu zu planen – eine Motivation für die Motivatorinnen und Motivatoren. Wir suchten dazu Filme aus, die sowohl auf lokaler wie globaler Ebene spielen, deren Thematik zwar aktuell, aber noch viele Jahre später relevant sein wird, für die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern Bedeutung haben und zu allen Schulfächern Bezüge aufweisen. Deshalb fiel unsere Wahl auf die Filme „Plastic Planet“²¹ von Werner Boote und „More than honey“²² von Markus Imhoof.

In der ersten Seminarsitzung wurde der Film gezeigt. Im Anschluss daran wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert, sich folgendes Szenario zu überlegen: Sie hätten diesen Film in ihrem Fachunterricht gezeigt und wollten einzelne Aspekte im Unterricht behandeln und vertiefen – welche fachspezifischen Themen kämen ihnen in den Sinn? Die Themen wurden auf einer Pinnwand gesammelt. Bei dieser Sammlung zeigte sich, dass Erfahrung eine strenge Zensorin ist, die den Ideenreichtum stark einschränkt. Da sie bei den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern noch nicht wirkt, sprudelten die Vorschläge.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einigten sich auf eine Klassenstufe; sie sollten bis zur nächsten Sitzung überprüfen, ob sie für diese Vorschläge Material finden könnten, und es dann zur nächsten Sitzung mitbringen. Damit wurde als erster Planungsschritt die Fachebene berücksichtigt und ein Anschluss an übliches Planen hergestellt.

21. Boote, 2010.

22. Imhoof, 2013.

4

Seminarsitzung 2

In der zweiten Seminarsitzung wurde den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der OR und das Leitbild für nachhaltige Entwicklung vorgestellt, wobei besonderer Wert auf die vier Dimensionen und die Zielkonflikte gelegt wurde. Hier wurde nun das „gemeinsame handlungsleitende Ziel“ neu definiert: Es sollte Unterricht geplant werden, bei dem das Leitbild für nachhaltige Entwicklung (s. S. 8) gleichzeitig als Planungs- und Beurteilungsinstrument dient. Diese gemeinsam ausgehandelten Grundsätze wurden in einem „didaktischen Konzept“ zusammengefasst:

Unsere „Überzeugungen“ zum Lernbereich „Globale Entwicklung“	Was können wir lernen, wenn wir gemeinsam Unterricht im Lernbereich „Globale Entwicklung“ planen?	Kriterien zur Planung und Beurteilung eines Unterrichtsmanagements im Lernbereich „Globale Entwicklung“
<ul style="list-style-type: none"> ■ Nachhaltigkeit als „Wert“, der unser Handeln als Lehrkräfte beeinflusst (Ziel- und Themenwahl) ■ Zieldimensionen der Kompetenzentwicklung der Fächer werden explizit ■ Leitbild der nachhaltigen Entwicklung als Bezugssystem für Analyse und Beurteilung ■ Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (und Lehrkräfte ...) angesichts komplexer Probleme (Entwicklung von „Ambiguitätstoleranz“) ■ Interdependenz Lokalität – Globalität 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bewusstmachung und Erweiterung des eigenen Wertesystems ■ Reflexion, welchen Beitrag das eigene Fach zur Bildung der Schülerinnen und Schüler beiträgt ■ Steigerung der Analyse- und Urteilsfähigkeit ■ Erweiterung der Planungsfähigkeit, besonders im Team 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ermöglicht das Unterrichtsmanagement, Werte zu reflektieren (das Wertesystem umzustrukturieren, zu erweitern), und zwar ergebnisoffen und nicht moralisierend? ■ Ist jeweils die Fachlichkeit gegeben (Fachsprache, Fachmethoden, Inhalte)? ■ Wird der „Mehrwert“ deutlich, den die überfachliche Betrachtung ermöglicht? ■ Wird das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung als Bezugssystem für die Beurteilung herangezogen? ■ Wird deutlich, dass lokale Entwicklungen globale Auswirkungen haben (und umgekehrt)?

Abb. 10: Didaktisches Konzept, Projekte: „(K)eine Welt ohne Plastik“ und „Much more than honey“

Ausgehend von diesem Konzept wurde von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern eine Projektskizze erstellt; Grundlage waren die verschiedenen Unterrichtsmodelle („vierdimensionaler Unterricht“, s. S. 8/9) aus einer Handreichung²³, aus denen gemeinsam ein Modell ausgewählt wurde. In der Projektskizze wurde auch vereinbart, welche Beiträge die einzelnen Fächer leisten sollten; damit wurden auch die ersten Überlegungen aus der ersten Sitzungen konkretisiert.

Seminarsitzung 3 und 4

In der dritten und vierten Seminarsitzung wurde gemäß der Projektskizze²⁴ in teilweise fach- und schultypenübergreifenden Teams Unterrichtseinheiten erarbeitet, präsentiert und gemäß der Projektskizze modifiziert.

23. SenBJW, 2012, 8-13.

24. SenBJW, 2013, 9-10.

Reflexion

Es war zu beobachten, das hinsichtlich der „Entwicklungsaufgaben“ und des „Novizen-Experten-Paradigmas“ im Prinzip dasselbe zu beobachten war wie beim Projekt „BBI“. Im Folgenden sollen deshalb nur einige Ergänzungen hinzugefügt werden.

Entwicklungsaufgabe Rollenfindung

Weil als Störfaktor das Schlüsselkonzept Fachlichkeit nicht in Erscheinung trat, beteiligten sich viel mehr Fächer als bei den ersten beiden Projekttagen, als allein Fachseminarleitungen darüber zu entscheiden hatten, ob ihr Fach einen Beitrag zum Lernbereich Globale Entwicklung leisten könnte. Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter hatten keine Schwierigkeiten, ihre Rolle als Fachlehrkraft zu verlassen: So erarbeiteten z. B. in der Handreichung „Much more than honey“ beim Beitrag des Faches Musik Lehramtsanwärterinnen und -anwärter für Biologie und Deutsch gemeinsam mit Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für Musik das Unterrichtsbeispiel. In den Wahlbausteinen kommen Lehramtsanwärterinnen und -anwärter aus allen Fächern und Schultypen (Grundschule und Oberschule mit und ohne Gymnasialzweig) zusammen.

Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zeigten dabei keine Berührungängste, weil sie sich in erster Linie als Lehrkräfte empfanden, die gemeinsam an einem von ihnen als bedeutsam erachteten Unterrichtsprojekt arbeiteten.

Entwicklungsaufgabe Vermittlung

Diese bunte Durchmischung sorgte auch für eine Erweiterung im methodischen Repertoire, das die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bei der gemeinsamen Arbeit kennenlernten. Sie erfuhren auch, dass die gleichen oder ähnlichen Methoden – in verschiedenen Spielarten – sowohl in der Grund- als auch in der Oberschule eingesetzt wurden. Sie hatten also die Gelegenheit, den Grundgedanken einzelner Methoden zu identifizieren; damit eröffnete sich ihnen auch die Einsicht, Methoden jenseits der Regel funktional und lerngruppenadäquat zu variieren („Progression“ gemäß dem Novizen-Experten-Paradigma).

Entwicklungsaufgabe Kooperation

Die Kooperationsstufe Kokonstruktion war hier gängiges Prinzip. Im Wahlbaustein „(K)eine Welt ohne Plastik“ waren sich die angehenden Lehrkräfte für Geografie und Biologie schnell einig, dass das Thema „Plastic Ocean“²⁵ nur in einer fachübergreifenden Unterrichtsreihe fachlich angemessen geplant werden kann. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter beider Fächer verzichteten auf die fachliche Stufe und planten von vornherein überfachlich. So ein Vorgehen erfordert ein größeres Maß an Vertrauen und eine größere Einschränkung der Gestaltungsautonomie. Bezeichnend für die positive Kooperationshaltung ist auch, dass bei der Formulierung der didaktischen Grundsätze (s. o.) die Teamarbeit als ein erwarteter Lernerfolg formuliert wurde.

25. SenBJW, 2013, 37–39.

Erträge

Evaluationen der beiden Wahlbausteine, der subjektive Eindruck der Seminarleitungen und die Analyse des seminardidaktischen Konzepts unter dem Aspekt des Professionalisierungsprozesses lassen eine durchweg positive Beurteilung zu. Es entstanden zwei Produkte:



Abb. 11: Handreichung „Lernen in globalen Zusammenhängen“, Projekt: „(K)eine Welt ohne Plastik“



Abb. 12: Handreichung „Lernen in globalen Zusammenhängen“, Projekt: „Much more than honey“

Dennoch bleibt ein Manko: Wahlbausteine finden während der 18-monatigen Ausbildung nur einmal statt; wenn nur ca. fünfundzwanzig Lehramtsanwärterinnen und -anwärter einen Baustein besuchen, dann hat diese Maßnahme keine große Reichweite. Wenn wir aber überzeugt sind, dass die Einbeziehung des Lernbereichs Globale Entwicklung einen bedeutenden Beitrag zur Professionalisierung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter leistet, müssen die Maßnahmen auf eine breitere Basis gestellt werden. Wäre es doch möglich, die Fachseminare einzubeziehen?

5. DIE GLOBALEN WOCHEN

Die Globalen Wochen sind im Entstehen; hier können lediglich die Grundüberlegungen, die dieser Idee zugrunde liegen, und der Stand der Implementierung geschildert werden; Ergebnisse haben wir noch nicht.

Das Schlüsselkonzept Fachlichkeit hatte sich als echtes Hindernis in der Kooperation mit den Fachseminaren bei der Gestaltung fachübergreifender Unterrichtsarrangements im Lernbereich Globale Entwicklung erwiesen. Inzwischen haben sich die Rahmenbedingungen verändert: Das neue Berliner Lehrkräftebildungsgesetz bildete ein neues Lehramt, nämlich die Lehrkraft für die Integrierten Sekundarschulen (die ehemaligen Haupt-, Real- und Gesamtschulen) und die Gymnasien. So sahen sich Fachseminarleitungen, die vorher nur am Gymnasium oder nur an den Integrierten Sekundarschulen ausgebildet hatten, völlig neuen Ausbildungskontexten gegenüber. Das sorgte für eine intensive Diskussion, was denn der fachliche Anspruch überhaupt sei; die vorher unausgesprochene und unhinterfragte Fachlichkeit, die sich in der Regel aus den Gepflogenheiten der Schule (Integrierte Gesamtschule oder Gymnasium) der Fachseminarleitungen speiste, wurde durch diesen Diskurs neu gerahmt und auf eine höhere Stufe der Bewusstheit geführt. Hinzu kam, dass wir inzwischen einige Fachseminarleitungen etablieren konnten, die in ihrem Referendariat an einem Fachtag zum Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen bzw. am Wahlbaustein Globales Lernen teilgenommen hatten. Angesichts der Neuerungen schien es uns wieder vielversprechend, die Fachseminarleitungen einzubinden.

Fachtag 1

Die Fachseminarleitungen unserer Seminarstandorte wurden deshalb zu einem Fachtag eingeladen. Die ungefähr sechzig Fachseminarleitungen wurden in den OR eingeführt und mit den bereits in Berlin etablierten Projekten und Initiativen vertraut gemacht. Nachdem den Fachseminarleitungen auch die vielfältigen curricularen Einbindungen des Lernbereichs Lernen in globalen Zusammenhängen in den Rahmenlehrplänen verdeutlicht worden waren, konnten sie an Workshops teilnehmen, die die praktische Umsetzung dieses Lernbereichs in den Unterricht thematisierten. In einem abschließenden Gespräch hatten die Fachseminarleitungen die Gelegenheit, Möglichkeiten der Einbindung des Lernbereichs Lernen in globalen Zusammenhängen in ihre Ausbildungsarbeit zu erörtern.

Hier wurde die Idee der Globalen Wochen geboren: Der „Startschuss“ zu diesen zwei bis drei Wochen sollte in den Allgemeinen Seminaren erfolgen. Hier würden dann eine allgemeine Einführung in den Lernbereich erfolgen und die organisatorischen Rahmenbedingungen besprochen werden. Die Fachseminarleitungen würden dann in den nächsten Wochen ihre übliche Arbeit am Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen orientieren. Diese Ergebnisse würden dann in einer abschließenden Sitzung im Allgemeinen Seminar zusammengetragen und abschließend gewürdigt werden.

Pilotprojekt

In einem Pilotprojekt wurden die Globalen Wochen von einem Allgemeinen Seminar und fünf Fachseminaren erprobt. Interessant ist hier, dass zwei Fachseminarleitungen (für den Geografieunterricht sowie für den Geschichts- und Politikunterricht) für diese Globalen Wochen ihre Fachseminare zeitlich und örtlich zusammenlegten und so Erfahrungen zu Chancen und Problemen der überfachlichen Kooperation auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene sammeln konnten. Unsere vorigen Bemühungen, den Lernbereich Globale Entwicklung in die schulpraktische Ausbildung zu integrieren, blieben nicht ohne Erfolg. Von den fünf beteiligten Fachseminarleitungen hatten drei in ihrem Referendariat an einem entsprechenden Projekttag bzw. an einem Wahlbaustein teilgenommen.

Fachtag 2

Die vielversprechenden Erfahrungen gerade im Fachseminarbereich ermutigten uns, die Globalen Wochen auf eine breitere Basis zu stellen und mehr Fachseminarleitungen zum Mitmachen zu gewinnen.

Deshalb veranstalteten wir einen Fachtag: „Das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen in der 2. Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – Impulse für die Fachseminararbeit“. Die ca. fünfzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden mit folgendem Text eingeladen:

Leitidee des Fachtages

Der Rahmenlehrplan 2017/2018 stellt die schulpraktische Ausbildung vor die Notwendigkeit und die Herausforderung, die „übergreifenden Themen“ (üT) in die Ausbildung zu integrieren. Den Seminarleitungen der Standorte Lichtenberg, Marzahn-Hellersdorf und Reinickendorf liegt dabei besonders das übergreifende Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“ am Herzen, u. a. auch deshalb, weil dieses Thema wegen der Notwendigkeit, Unterrichtsplanung, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung zu verknüpfen, ein großes Potential für die schulpraktische Ausbildung hat.

Als ein Ergebnis des letzten Fachtages für Fachseminarleitungen entstand aus dem Kreis der Fachseminarleitungen und Seminarleitungen die Idee, „Globale Wochen“ an den Standorten zu initiieren: Die Seminarleitungen geben im Allgemeinen Seminar den Startschuss, indem sie durch die Vorstellung des OR und des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung die „Globalen Wochen“ einläuten; die Fachseminare stellen ihre Arbeit für diese Zeit unter die Perspektive des ORs und des Leitbildes. Die Erträge, die diese Arbeit in den Fachseminaren zeitigt, werden dann zum Abschluss dieser Globalen Wochen im Allgemeinen Seminar zusammengeführt.

Für die Arbeit in den Fachseminaren stellt sich nun die Herausforderung, wie Fachseminarinhalte mit diesem üT zu verknüpfen sind. Für die Bewältigung dieser Herausforderung will dieser Fachtag Impulse liefern:

Damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein gemeinsames Verständnis über die Zielsetzung und die inhaltliche Gestaltung des Lernbereich haben, wird Harry Funk, der in der Senatsschulverwaltung dieses Thema betreut und langjährige Unterrichtspraxis im Bereich BNE hat, die Grundlinien des ORs und den Stand der Umsetzung in Berlin vorstellen (**Impuls 1**).

Sehr nützlich für die Planung von Unterricht ist es, wenn die Planenden Vorstellungen darüber haben, wie sich die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern vollzieht. Frau Dr. Kater-Wettstädt, die an der Universität Lüneburg lehrt und forscht, hat sich in ihrer Dissertation mit dem Kompetenzerwerb und seinen Bedingungen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ beschäftigt und wird ihre Erkenntnisse vorstellen (**Impuls 2**).

In den letzten Jahren wurden vielfältige Erfahrungen bei der Qualifizierung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern in diesem Lernbereich gesammelt. Jens Kühne, der Leiter des 1. SPS Marzahn-Hellersdorf, wird diese Erfahrungen theoriegeleitet vorstellen und damit einen Einblick liefern, welche Kompetenzen angehende Lehrkräfte für den Unterricht in diesem Lernbereich benötigen (und entwickeln) (**Impuls 3**).

Einige Fachseminarleitungen haben bereits in ihrer Fachseminararbeit Erfahrungen mit dem üT gesammelt. Als Modelle, wie eine Verknüpfung von OR und Fachseminararbeit und wie eine fachübergreifende Kooperation möglich ist, werden diese Erfahrungen in „Workshops“ präsentiert (**Impuls 4**).

Inspiziert durch diese Impulse haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nunmehr die Gelegenheit, in fächergleichen oder fachübergreifenden Gruppen, gemeinsam Konzepte zur Integration des üT in ihre Fachseminararbeit zu entwickeln.

Abb. 13: Papier zum Fachtag (Leitidee), Projekt: Globale Wochen

Als Resultate dieses Fachtages entstanden feste Verabredungen, die Globalen Wochen an drei Standorten im Schuljahr 2018/19 in großer Breite durchzuführen.

Seit einigen Jahren gibt es im Rahmen der Wahlbausteine für die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter das Angebot, einen Fachtag zum Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen zu wählen. Was an einem solchen Fachtag passiert, mag das Programm einer Veranstaltung exemplarisch dokumentieren:

Programm	
08:45	Ankommen, Workshopeinteilung
09:00	Begrüßung & Moderation <i>Erbin Dikongue (RAA Brandenburg/Chat der Welten)</i> Vorstellung Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Bezüge zum neuen Rahmenplan Regina Ultze (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft)
	Kaffeepause
	Workshopphase I – Potenziale Globalen Lernens für unterschiedliche Fachbereiche und Querschnittsthemen (Arbeitstitel)
	(1) Potenziale Globalen Lernens für Inklusion (2) Potenziale Globalen Lernens in Naturwissenschaften (3) Potenziale Globalen Lernens in Kunst (4) Potenziale Globalen Lernens in Sprachen (5) Potenziale von Schulpartnerschaften für Globales Lernen (6) Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern
12:30	Mittagessen und Markt der Möglichkeiten
	Workshopphase II – Unterrichts- und Praxisbeispiele von Lehrkräften und außerschulischen Partnern
	(1) Unterrichtsbeispiel zur Kolonialgeschichte Haitis (2) fachübergreifendes Unterrichtsbeispiel zu Klimawandel (3) Unterrichtsbeispiel Inklusives Lernen in der Grundschule am Beispiel Wasser (4) Unterrichts- und Projektbeispiel zu Flucht & Asyl (5) Unterrichtsbeispiel „Klobalisierte Welt“
16:00	Kaffeepause & gemeinsamer Abschluss

Abb. 14: Beispiel für einen Fachtag, Programm

Trotz der sehr positiven Resonanz der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter (sechzig bis achtzig angehende Lehrkräfte wählten dieses Angebot) auf diese Fachtage und deren positiver Evaluation misstrauten wir der dauerhaften Wirksamkeit einer solchen Qualifizierungsmaßnahme, in der viel Wissen erworben wird, dieses Wissen aber aus Zeitgründen nicht an diesem Tag in das praktische Tun einer Unterrichtsplanung umgesetzt werden kann. Nach unseren Erfahrungen wenden Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in der Regel nur das in der Unterrichtspraxis an, was sie in der seminaristischen Vermittlung wenigstens planerisch erproben konnten. Wenn wir diesen Fachtag (Wahlbaustein Globales Lernen) mit den Globalen Wochen koppeln, dann fundieren wir die Globalen Wochen durch diesen Fachtag, dessen Ergebnisse dann in der praktischen Fachseminararbeit vertieft werden können.

Wir sind gespannt, aber optimistisch, welche Ergebnisse die Globalen Wochen zeitigen!

6. STUDIENREISE NACH SÜDAFRIKA

Planung und Umsetzung

Am Anfang stand die Idee, einen Austausch unserer Lehramtsanwärterinnen und -anwärter mit Lehramtsstudierenden eines Landes im Globalen Süden²⁶ zu organisieren. Von der unmittelbaren Erfahrung mit Menschen und Strukturen des jeweiligen Bildungssystems versprochen wir uns für die Reisenden eine gesteigerte Motivation, Themen des Lernbereichs Lernen in globalen Zusammenhängen auch nach dem Referendariat nicht nur im eigenen Unterricht umzusetzen, sondern auch als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Kollegium und darüber hinaus zu wirken. Wichtig war uns, dass bei dieser Reise der „Mythos der westlichen Überlegenheit“ nicht nur nicht bestätigt und weiterhin „naturalisiert“ wird, sondern auch deutlich in die Kritik gerät. Deshalb war ein wichtiges Kriterium für die Wahl des Reiseziels und der Austauschpartner, dass unsere Lehramtsanwärterinnen und -anwärter dort ein gelingendes Beispiel für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung erleben.

Hannes Siege (Berichterstatter der Kultusministerkonferenz für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Mitautor des KMK-BMZ-Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung) schlug in einer Besprechung als Kooperationspartner für ein solches Projekt die südafrikanische Umwelt- und Bildungsorganisation „WESSA – the Wildlife and Environment Society of South Africa“²⁷ vor, die sich in der Umsetzung als ideale Partnerin erwies. WESSA vermittelte den Kontakt zur Lehrkräfteausbildung der University of KwaZulu-Natal in Pietermaritzburg und organisierte ein Programm, das Schulbesuche, den Austausch mit Lehramtsstudierenden und Einblicke in das „Outdoor Classroom-Programm“ von WESSA gewährte.

Das EPIZ Berlin e. V. und das Entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm (ENSA) übernahmen die organisatorische und pädagogische Leitung und die Betreuung der Begegnungsreisen. Die Auswahl der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter erfolgte in einem „Casting“ in Schriftform:

26. Die Begriffe Globaler Süden und Globaler Norden benennen Positionen im globalen System, die durch unterschiedliche Erfahrungen mit Kolonialismus und Ausbeutung geprägt sind. Dabei verweist der Begriff Globaler Süden auf eine strukturell benachteiligte gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Position. Der Globale Norden beschreibt dagegen eine Position, die mit Vorteilen bedacht ist. Somit sind die Begriffe nicht als ausschließlich geografische Einteilung zu verstehen, sondern sie verweisen auf eine Positionierung von Personen, Gruppen, Ländern oder Regionen in globalen Machtstrukturen.

27. Zu Geschichte, Struktur und Projekten siehe die Website von WESSA: <http://wessa.org.za> (letzter Aufruf: 03.10.2018); anschauliche Beispiele der Aktivitäten sind auch auf dem YouTube-Kanal WESSAlife zu finden: <https://www.youtube.com/user/WESSAlife> (letzter Aufruf: 03.10.2018).

Wir suchen acht Lehramtsanwärter_innen in der zweiten Ausbildungsphase aller Fachbereiche und Schultypen für eine

Studien- und Begegnungsreise nach Südafrika

vom 4. – 17. September 2017

Im Rahmen einer zweiwöchigen Begegnungsreise treffen sich Berliner Lehramtsanwärter_innen mit südafrikanischen Kolleg_innen. Den thematischen Fokus der Begegnung bildet die Schulentwicklung im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Die LAA aus beiden Ländern tauschen sich zu theoretischen Konzepten und good practice aus und reflektieren die bildungspolitischen Chancen und Herausforderungen in ihren jeweiligen Kontexten. Sie lernen Schulen kennen, die sich ganzheitlich mit dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auseinandersetzen und werden zu ökologischen Fragestellungen fortgebildet. Kooperationspartner in Südafrika sind die University of Kwazulu-Natal und der Nichtregierungsorganisation WESSA, welche ein abwechslungsreiches Programm zusammen mit dem EPIZ organisieren werden.

Die Studienreise wird vom EPIZ – Zentrum für Globales Lernen Berlin in Kooperation mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie organisiert und vom ENSA (Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm) unterstützt. Das Projekt finanziert sich aus Mitteln von Engagement Global und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ). Alle Kosten für die Lehramtsanwärter_innen werden übernommen.

Zu der Reise gehört die verbindliche Teilnahme an einem Vorbereitungsseminar vom **9. – 11. Juni 2017** und einem Nachbereitungsseminar vom **13. – 15. Oktober 2017** in Berlin. Die Seminare beginnen am Freitag um 16 Uhr und enden am Sonntag um 14 Uhr. Sie werden für die Reise und die Seminare vom Unterricht freigestellt.

Falls Sie Interesse an der Begegnungsreise haben, schicken Sie bis zum **15. Mai 2017** eine E-Mail an maetschke@epiz-berlin.de. Geben Sie bitte Ihren Fachbereich, Stadtbezirk und Ihr Alter an und beantworten Sie folgende Fragen jeweils mit 2 – 3 Sätzen:

1. Was erwarte ich persönlich von der Begegnungsreise nach Südafrika?
2. Wo sehe ich den Mehrwert für meine Tätigkeit als Lehrer_in?
3. Weshalb interessieren mich die Themen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ und „Globales Lernen“?
4. Inwieweit habe ich mich schon mit Rassismus und globalen Machtstrukturen auseinandergesetzt – privat oder in meiner Ausbildung?
5. Wie schätze ich meine Englischkenntnisse und -praxis ein?

Falls es mehr als acht Interessierte gibt, erfolgt eine Auswahl durch das EPIZ und Frau Börner (3. Schulpraktisches Seminar Marzahn-Hellersdorf). Wir möchten eine möglichst heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Fachbereichen und persönlichen Hintergründen bilden.

Bei Fragen stehe ich gern zur Verfügung. Wir freuen uns auf Ihre verbindliche Interessensbekundung.

Mit freundlichen Grüßen

Jens Mätschke

Jens Mätschke
EPIZ – Globales Lernen in Berlin | Schillerstraße 59 | 10627 Berlin | Tel. 030-695985 10
maetschke@epiz-berlin.de | www.epiz-berlin.de

Abb. 15: Informationen und Bewerbungsaufwurf für Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, Projekt: Studienreise nach Südafrika

Reflexion

Besonderen Lernzugewinn erwarteten wir auf dem Gebiet der Entwicklungsaufgabe „Rollenfindung“. Nach der Reise wurden die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gebeten, die Reise hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben **Rollenfindung**, **Vermittlung** und **Kooperation** zu reflektieren. Im Folgenden wird eine Auswahl dieser Reflexionen vorgestellt:

Entwicklungsaufgabe Rollenfindung – Aussagen der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter

- „Lehrkräfte in Südafrika haben eine sehr positive und vertraute Beziehungsebene mit ihren Schülerinnen und Schülern aufgebaut, die im Unterricht sehr deutlich wurde; mir ist es sehr wichtig, dass an der Schule Hilfsbereitschaft, Höflichkeit und ein respektvoller Umgang zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften sowie unter den Schülerinnen und Schülern vorherrschen. An den südafrikanischen Schulen, die wir besucht haben, wurde dies besonders deutlich und ist für mich ein großes Vorbild.“
- „Schülerinnen und Schüler an den südafrikanischen Schulen identifizieren sich viel mehr mit ihren Schulen durch Sportangebote, Wettkämpfe der Schulmannschaften, gemeinsame Unternehmungen und Arbeitsgemeinschaften, Fokus zum Beispiel auf nachhaltige Entwicklung: ‚Enviro Squads‘ in Petermaritzburg, die Gutes für die Gemeinschaft tun.“
- „Es sollte, wie in Südafrika erlebt, ein Patensystem aufgebaut werden, sodass die älteren Schülerinnen den jüngeren helfen, besonders wenn man neu an eine Schule kommt; wichtig ist, das Gemeinschaftsgefühl zu stärken!“
- „Durch Schulbesuche in Südafrika habe ich realisiert, dass Medien, Methoden und Ressourcen völlig unwichtig sind, eine Stunde steht und fällt mit der Lehrerpersönlichkeit. Auch wenn es in der aktuellen Pädagogik nicht en vogue ist, aber der effektivste und spannendste Unterricht, den ich in Südafrika gesehen habe, wurde frontal gegeben. Oft haben die Lehrer durch ihre eigene Lebensgeschichte Inhalte vermittelt.“
- „Auch ich habe nach dem Südafrikaaufenthalt versucht, meine eigenen Erfahrungen, sei es zum Beispiel aus Südafrika, in meine Stunden mit einfließen zu lassen, und konnte feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler interessiert zugehört haben und nachhaltiger die Inhalte verinnerlicht haben, als wenn wir beispielsweise Buchtexte behandelten.“
- „Authentische Erlebnisse, über die ich im Unterricht berichtet habe, sowie Bilder, die nach der Reise den Schülerinnen und Schülern gezeigt wurden, waren sehr interessant für die Schülerinnen und Schüler und haben zu einer vertrauteren Beziehung geführt.“
- „Eltern und Schüler kamen nach dem Südafrikaaufenthalt auf mich zu und gaben mir die Rückmeldung, dass ich mich in meiner Lehrerpersönlichkeit sehr verändert hätte, ich sei empathischer geworden und ginge auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler individueller ein.“
- „Die Aussage einer südafrikanischen Grundschullehrerin, ‚Let everyone around you be happy‘, hat mich besonders geprägt; ich versuche daher in meinem Unterricht, diesen Leitgedanken umzusetzen, um Weltoffenheit, Empathie und einen Perspektivwechsel im Hinblick auf andere Kulturen zu fördern.“

„Ich bin manchmal nicht überzeugt von den äußeren Rahmenbedingungen, die deutsche Schulen für die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler schaffen. Wenn ich einen Schüler nur einmal pro Woche für 45 Minuten zwischen 30 anderen Schülern sehe, erkennt dieser mich nicht als Bezugsperson an und ich ihn nicht als Individuum mit besonderen Schwierigkeiten und Talenten. In Südafrika gab es zwar auch streng getaktete Stundenpläne, aber darüber hinaus erschuf beinahe jede Schule ein besonderes Gefühl der Zusammengehörigkeit: durch die Schuluniformen, gemeinsames Singen, Beten und Tanzen und Schulsportteams und vieles mehr. In solch einem Klima kann jeder jeden besser als Lernpartner, Bezugsperson, Schutzbefehlener, Lernbegleiter und Mitglied anerkennen.“

Entwicklungsaufgabe Vermittlung – Aussagen der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter

„Fachübergreifendes Unterrichtsmaterial und Spiele, insbesondere ist hier das ‚Planet Transfer Game‘ hervorzuheben, das wir bei WESSA kennen gelernt haben, finden Verwendung im Unterricht.“

„Die Erfahrungen an der Thembelihle High School und dem Hilton College waren am eindrücklichsten. Wir erlebten Unterrichtsmethoden, die ich auch heute persönlich anwende beziehungsweise befürworte:

- fachübergreifend arbeiten, Malen im Englischunterricht, Umweltfragen im Kunstunterricht etc.;
- kooperativ / partnerweise Tests und Prüfungen bearbeiten lassen;
- so oft es geht versuchen, an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen.“

„Vor allem die Orientierung an praktischen Unterrichtsinhalten hat mir Möglichkeiten fachlicher Vermittlung gezeigt, die an meiner Schule offenbar noch ausbaubar sind.“

„Wir lernten in Südafrika viel über Outdoor Classroom Learning, indem wir beispielsweise mit dem Biologielehrer des Hilton College in ihr eigenes Reservat fahren oder mit WESSA Outdoor Classroom Learning in ihrem Reservat durchführten. Insbesondere an meiner neuen Schule, ISS ohne Oberstufe, muss ich immer wieder feststellen, dass das Lernen außerhalb der Räume, nämlich in der Natur, die Schüler zusammenwachsen lässt, Entspannung hervorruft, Barrieren untereinander abbauen lässt und auch eine bessere Beziehungsebene zu den Lehrerinnen und Lehrern herstellen lässt. Es macht oft keinen Sinn, sie in den Räumen festzuhalten und an Rahmenpläne zu fesseln und Unterrichtsinhalte um jeden Preis zu vermitteln, sondern einfach auf ihre Bedürfnisse einzugehen und den Unterricht und das Setting an sie anzupassen.“

Entwicklungsaufgabe Kooperation – Aussagen der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter

„Kooperation mit EPIZ, WESSA weiterhin pflegen!“

„Durch die entstandenen persönlichen Kontakte mit den südafrikanischen Lehrerinnen und Lehrern, E-Mail, Austausch sowie Live-Chats zwischen südafrikanischen und deutschen Schülerinnen und Schülern wird Unterricht geplant und durchgeführt; beide Seiten profitieren davon!“

„Die Teilnahme an der ENSA-Konferenz ‚Schulaustausch Now & Then – 2030 and beyond‘ im November 2017 ermöglichte, bestehende Kontakte zu intensivieren und neue Menschen mit ihren Projekten kennenzulernen.“

„Nachdem das Referendariat nun beendet ist, möchte ich in Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften weitere Fortbildungen zum Lernen in globalen Zusammenhängen anbieten.“

„In Südafrika wurden wir von der Umweltschutzorganisation WESSA betreut. Dass diese Organisation uns zu so vielen Schulen bringen konnte, zeigt schon, welchen gehobenen Stellenwert Kooperationen in Südafrika haben. Auch die Kooperation zwischen dem Hilton College und einem SOS Kinderdorf hat uns sehr beeindruckt. Ich habe daher während meines Referendariats das Konzept für einen innerberlinischen Schüleraustausch erstellt und zwischen dem Tagore Gymnasium und der Kerschensteiner Schule modellhaft ausgeführt. Ich bin davon überzeugt, dass Kooperationen äußerst wichtig sind für das Leben und Lernen an Schulen, um die Realität, die Expertise, den sozialen Umgang und die Erfahrungen anderer in den Minikosmos Schule hereinzuholen. Ich bin dankbar für die Begegnung mit WESSA, ENSA und Engagement Global und hoffe, aus diesen Kontakten viele gemeinsame Projekte erwecken zu können.“

„Wir versuchen gerade, eine Kooperation mit WESSA aufzubauen. Ob es gelingt, müssen wir sehen!“

Besonderheiten und Überraschungen

Diese Aussagen belegen nicht nur die erwartete Stärkung der Entwicklungsaufgabe „Rollenfindung“; überrascht haben uns die Aussagen der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zur Entwicklungsaufgabe „Vermittlung“.

In der schulpraktischen Ausbildung in Berlin nimmt das Schlüsselkonzept der Schüleraktivität eine prominente Rolle ein. Dementsprechend versuchen viele Lehramtsanwärterinnen und -anwärter -vorrangig auf der Sichtebene- dem Konzept der Schüleraktivität gerecht zu werden, was dazu führt, dass sie während ihrer gesamten Ausbildung auf der Stufe des Novizen bzw. des kompetenten Praktikers verbleiben. Dieses „Aktivitäts-Paradigma“ wurde auf dieser Reise durch den Perspektivwechsel erschüttert und dadurch eine professionelle Weiterentwicklung angebahnt.

Bemerkenswert ist auch das Bewusstsein der Selbstwirksamkeit, das in den Äußerungen zur Kooperation aufscheint – hier wird deutlich, dass Strukturen eines Mitgliedschaftsentwurfs in dem vorhandenen bzw. künftigen Kollegium formuliert werden. Damit ist gemeint, dass die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter selbsttätig und mit Blick auf bestehende Schulstrukturen Anschluss an die verschiedenen schulischen und außerschulischen Akteure suchen und finden. Engagement für den Lernbereich Globale Entwicklung über das Referendariat hinaus verordneten sich alle Reisenden.

Gegenbesuch: Lehramtsstudierende aus Pietermaritzburg in Berlin

In 2018 fand ein Gegenbesuch einer Gruppe von Lehramtsstudierenden aus Pietermaritzburg, Südafrika, im Seminar in Berlin statt. Zunächst war die Unterhaltung zwischen den Pietermaritzburgern und den Berlinern Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern etwas steif; dazu trug sicherlich bei, dass die Seminarleitungen versuchten, die Unterhaltungen in ausbildungsrelevante Bahnen zu lenken. Die Unterhaltung wurde lebhafter, als die angehenden Lehrkräfte in den jeweils anderen begeisterte Lehrkräfte erkannten. Als sie das Seminargebäude gemeinsam in einen lauen Berliner Spätsommerabend verließen, taten sie dies – kulturelle Unterschiede und tausende Kilometer, die ihre räumlichen Lebensmittelpunkte trennen, überbrückend – im Bewusstsein ihrer Identität als Menschen.

7. SUCHBEWEGUNGEN – EIN ERSTES FAZIT

Die reflektierten Erfahrungen von Qualifizierungsmaßnahmen im Lernbereich Globale Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen lieferten uns ein schärferes Bild davon, über welche Kompetenzen jenseits der nötigen Kenntnisse zum OR und zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung sowohl Fachseminarleitungen bei der Ausbildung angehender Lehrkräfte als auch die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter bei dem Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern verfügen sollten:

- *Fachlichkeit reflektieren*: Grundlegend ist die Kompetenz, ihre individuelle Überzeugung von Fachlichkeit zu reflektieren und gemäß der KMK-Beschlüsse und des Berliner Schulgesetzes zu modifizieren. Uns wurde deutlich, dass viele Lehramtsanwärterinnen und -anwärter und in weit stärkerem Maße viele Fachseminarleitungen ein undeutlich-diffuses, sehr individuell geprägtes Verständnis von Fachlichkeit haben, dass sich in erster Linie aus ihrer Sicht als Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler und Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker speist. Es müsste also vermittelt werden, dass zum Professionswissen im Sinne des heuristischen Modells²⁸ von Baumert und Kunter auch die Bildungsinhalte des OR gehört.
- *Systemisch herangehen*: Dementsprechend brauchen Fachseminarleitungen und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter die Kompetenz, Lehr-Lern-Prozesse nicht nur fachlich und fachdidaktisch, sondern systemisch zu durchdringen und systemisch zu gestalten.
- *Mit Ambiguitäten umgehen*: Sodann ist die Kompetenz nötig, Ambiguitäten zu erzeugen, auszuhalten und zu moderieren. Diese ist in der zweiten Phase um so nötiger, als sich Ausbilderinnen und Ausbilder und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter oft in der Pflicht wähnen, Lernprozesse stets mit einer „Ergebnissicherung“ abzuschließen, weil sie fälschlicherweise glauben, dass nur dadurch die Qualität von Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern beurteilt werden kann.
- *Kooperationen gestalten*: Verbunden mit der Kompetenz, Lehr-Lern-Prozesse systemisch zu durchdringen und zu gestalten, ist auch die Notwendigkeit, mit Lehrkräften anderer Fächer zusammenzuarbeiten. Deshalb ist die Kompetenz nötig, einen konstruktiven Kooperationshabitus zu entwickeln, Kooperation zu initiieren und mitzugestalten.

So deutlich uns bei der Durchführung der Projekte die notwendigen „prozessbezogenen“ Kompetenzen geworden sind, so schemenhaft bleibt uns, in welchen Lernarrangements und Formaten diese erworben werden können. Um das herauszufinden, bedarf es weiterer Suchbewegungen.

28. Baumert/Kunter, 2006, 482.

Literatur

- Arnold, Rolf (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Hohengehren.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 4/2006 [Jg. 9]. S. 469 – 520.
- Bonsen, Martin / Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 52. S. 167 – 184.
- Boote, Werner (Regie und Drehbuch) (2010): Plastic Planet. Dokumentarfilm. 95 Minuten.
- Dreyfus, Hubert L. / Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2010): Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen. Bad Heilbrunn.
- Gräsel, Cornelia / Fußangel, Kathrin / Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 52. S. 205 – 219.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.
- Hericks, Uwe (2009): „Es ist natürlich ’n bisschen lauter als bei anderen Kollegen ...“ – Individuelle Unterrichtsentwicklung in der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. [Vortrag an der Universität Köln am 07.11. 2009]. URL: <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/schulpaedagogik/arbeitsgruppen/ag-hericks/personen/media/vortrag-uni-koeln-hericks.pdf> (letzter Aufruf: 01.10.2018).
- Imhoof, Markus (Regie und Drehbuch) (2013): More than Honey: Vom Leben und Überleben der Bienen. Dokumentarfilm. 90 Minuten.
- Keller-Schneider, Manuela / Hericks, Uwe (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 2/2011. S. 20 – 31.
- Keller-Schneider, Manuela / Hericks, Uwe (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster / New York / München / Berlin. S. 296 – 313.
- KMK / BMZ (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. [2. akt. u. erw. Auflage]. Bonn.

Kosinar, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen / Berlin / Toronto.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (Hrsg.) (2016): Lernen in globalen Zusammenhängen. Much more than honey. Jahrgangsstufen 9 und 10. Berlin. URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/globale-entwicklung/hr_bienen.pdf (letzter Aufruf: 12.12.2018).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.) (2013): Lernen in globalen Zusammenhängen. (K)eine Welt ohne Plastik. Jahrgangsstufen 9 und 10. Berlin. URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/globale-entwicklung/hr_plastic-planet.pdf (letzter Aufruf: 12.12.2018).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (Hrsg.) (2012): Lernen in globalen Zusammenhängen. Umsetzungsbeispiele für die Curricularen Vorgaben. Jahrgangsstufen 5 bis 10. Berlin. URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/globale-entwicklung/handreichung_ligz.pdf (letzter Aufruf: 12.12.2018).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJF) (o. J.): Lernen in globalen Zusammenhängen am Beispiel des Flughafens Berlin Brandenburg Willy Brandt. Berliner Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Heft 1. Berlin. URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/globale-entwicklung/globale_entwicklung_1.pdf (letzter Aufruf: 12.12.2018).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (SenBJW) (o. J.): Lernen in globalen Zusammenhängen am Beispiel des Flughafens Berlin Brandenburg Willy Brandt. Berliner Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Heft 2. Berlin. URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/globale-entwicklung/globale_entwicklung_2.pdf (letzter Aufruf: 12.12.2018)

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/b-fachuebergreifende-kompetenz-entwicklung/nachhaltige-entwicklunglernen-in-globalen-zusammenhaengen> (letzter Aufruf: 12.12.2018).

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. Weinheim / Basel. S. 202 – 224.

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie



Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin
Telefon +49 (30) 90227-5050
www.berlin.de/sen/bjf
briefkasten@senbjf.berlin.de



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

**ENGAGEMENT
GLOBAL**
Service für Entwicklungsinitiativen

