

Globales Lernen

Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung

Didaktisches Konzept



Hinweise zur Unterrichtsreihe Globales Lernen



Die Unterrichtsmodelle sind Beiträge zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und zur Umsetzung des KMK-Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (www.globaleslernen.de).

Sie sind für die Hand der Lehrerinnen und Lehrer gedacht, die im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung entscheiden, welche Materialien sie mit welcher Absicht in die Hand der Schülerinnen und Schüler geben. Sachunterricht sowie gesellschaftswissenschaftliche Fächer und Lernbereiche bieten ebenso wie (fächerverbindende) Projektphasen Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten.

Grundlagen und Anregungen zur didaktischen Umsetzung finden Sie im „Didaktischen Konzept“ dieser Reihe.

Die Vorschläge greifen bekannte Grundsätze des Projektunterrichts auf und stellen Kompetenzförderung, Individualisierung und selbstgesteuertes Lernen stärker als bisher in den Vordergrund. Es geht vor allem um

- die Entwicklung wichtiger Kompetenzen,
- die Anwendung subjektorientierter und kooperativer Lernformen,
- die Stärkung von Eigenverantwortung für den Lernprozess,
- den Einsatz vielfältiger Unterrichts- und Lernmethoden,
- die Auseinandersetzung mit wichtigen Themen des globalen Wandels,
- wertebewusstes Urteilen und Handeln,
- die Förderung ganzheitlichen, fächerübergreifenden Unterrichts.

Die Unterrichtsmodelle der Reihe Globales Lernen orientieren sich an dem Hamburger Rahmenplan für das Aufgabengebiet Globales Lernen (siehe www.li-hamburg.de).

Sie sollen Impulse zur Auseinandersetzung mit den wachsenden Herausforderungen der Globalisierung geben. Ihre Spannweite wird von der Primarstufe bis zur Oberstufe reichen. Themenschwerpunkte sind u. a. Welthandel, Klimagerechtigkeit, Internationale Finanzmärkte, Menschenwürdige Arbeit und Kinder in aller Welt.



Impressum	4
Vorwort	5
1. Lernen im Spannungsfeld von Bedingungen und Interessen	6
2. Leitideen und Bildungsziele	7
3. Kompetenzorientierung	10
3.1 Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung	12
3.2 Fächerübergreifende Kompetenzen	15
3.3 Inhalte und Kompetenzen	18
4. Individualisierung des Unterrichts	21
5. Selbstständiges Lernen im Projekt	24
6. Einsatz vielfältiger Unterrichts- und Lernmethoden	26
7. Der Einsatz von Medien	27
8. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	29
9. Beobachten und Bewerten	32
10. Indikatoren guten Unterrichts	35
11. Die Struktur der Unterrichtsmodelle	39
12. Links	39

Anmerkungen

-  bedeutet: direkter Bezug zu den Unterrichtsmodellen
- Hinsichtlich der **Lehrpläne** wird die Hamburger Terminologie verwendet, die in den (für bestimmte Schulformen) geltenden **Bildungsplänen** zwischen **Rahmenplänen** für Fächer, Lernbereiche (z. B. Gesellschaftswissenschaften) und **Aufgabengebiete** (z. B. Globales Lernen) unterscheidet.
- Unter **Lernbereich** wird im KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung nicht wie in den Bildungsplänen/ Lehrplänen eine mehr oder weniger integrative Zusammenführung verwandter Fächer verstanden (z. B. Geschichte, Geographie, Politik und Wirtschaft zu einem LB Gesellschaft), sondern die sichtbare Verknüpfung fächerübergreifender Lerninhalte zu einem „Lernbereich Globale Entwicklung“ im Schul-Curriculum (siehe auch Fußnote 3).
- Im Zusammenhang mit **Kompetenzen** ist von **fächerübergreifenden Kompetenzen** die Rede (werden in jeder Art von Unterricht erworben), von **Fachkompetenzen** (werden in Fächern und Lernbereichen erworben) und den Kompetenzen des „Lernbereichs“ Globale Entwicklung. **Spezifische Kompetenzen** sind kleinteiliger und den jeweiligen Inhalten angepasst. Ihr Anschluss an die zuvor genannten Kompetenzen muss in der didaktischen Planung deutlich gemacht werden.



**Hamburger Gesellschaft zur Förderung der
Demokratie und des
Völkerrechts e.V.**

Die Publikationen der Reihe „Globales Lernen“ werden ermöglicht durch die freundliche Unterstützung der **Hamburger Gesellschaft zur Förderung der Demokratie und des Völkerrechts e.V.** Diese Stiftung hat sich den in der Charta der Vereinten Nationen formulierten Zielen und Regeln verpflichtet und setzt sich dafür ein, das gesellschaftliche Bewusstsein für die drängenden Fragen der globalen Friedenssicherung zu schärfen. Mit Instrumenten der Mediengesellschaft, wissenschaftlichen und politischen Veranstaltungen sowie Forschungsvorhaben präsentiert der Verein Lösungsansätze für akute Konflikte. Er ist ein Zusammenschluss gleich gesinnter Hamburger Persönlichkeiten aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Medien und wurde im Februar 2004 vom Hamburger Reeder Peter Krämer gegründet.

www.voelkerrecht-hamburg.de

Impressum

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Schule und Berufsbildung
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
www.li-hamburg.de

Verantwortlich für die Herausgabe: Jörg-Robert Schreiber (Leitung), Kurt Edler, Dr. Marcus Schawe

Layout: Ulrike Bohl, KommunikationsDesign

Bildnachweis: S. 7 revolverman_pixelio.de, S. 9 Klaus-Uwe-Gerhardt_pixelio.de, S. 10 S.-Hofschlaeger_pixelio.de, S. 15 humantouchphoto.de, S. 16 Dr. Heike Schmidt, S. 17 sassi_pixelio.de, S. 19 Dieter_Schütz_pixelio.de, S. 21 Foto 1, 2 und 4: Markus Hertrich, Foto 3: schubalo_pixelio.de, S. 25 humantouchphoto.de, S. 26 Barbara-Eckholdt_pixelio.de, S. 27 humantouchphoto.de, S. 33 humantouchphoto.de; iStockphoto.com - lisegagne, S. 34 Buntschatten_pixelio.de, S. 35 Thomas-Max-Müller_pixelio.de; humantouchphoto.de

Das Didaktische Konzept der Reihe Globales Lernen ist ein Konzept in Entwicklung.

Beiträge, Kommentare und Erfahrungen sind erwünscht, bitte an: joerg-robot.schreiber@li-hamburg.de.

Sie werden – soweit möglich – bei der nächsten Aktualisierung berücksichtigt.

Auflage: 2.200

Gedruckt auf Impact Climate Paper (klimaneutral hergestellt aus 100% Altpapier)

im Trockenoffsetdruckverfahren ohne Wasser, Chemikalien und Isopropylalkohol im Herstellungsprozess.

© Hamburg, Mai 2010

Gefördert von:



aus Mitteln des
Bundesministeriums für
wirtschaftliche Zusammen-
arbeit und Entwicklung (BMZ)

Zur Fotokopie für den unterrichtlichen Einsatz freigegeben.

Vorwort

Die tiefste Finanz- und Wirtschaftskrise seit über einem halben Jahrhundert stellt vieles in Frage, die Angst vor der Zukunft wächst dramatisch. Die globalisierte Welt beinhaltet neue Chancen, aber auch zurzeit noch unüberschaubare

Risiken für alle Lebensbereiche – in Wirtschaft und Umwelt ebenso wie für unsere Sozialsysteme und für die Politik.

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung muss unser Denken und Handeln auf allen Ebenen bestimmen.

Die Zukunftsfähigkeit der Menschheit und damit auch unseres Landes lässt sich nur durch eine Stärkung unserer Werte und Grundrechte sichern. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung muss unser Denken und Handeln auf allen Ebenen bestimmen. Diesem anhaltenden Lernprozess darf sich niemand entziehen. Er ist für Schülerinnen

und Schüler ebenso wichtig wie für die Verantwortungsträger in Wirtschaft und Politik. Es geht darum, den Wandel in einer Weltgesellschaft zu „lernen“, um ihn durch eigene Veränderung mitzugestalten.

Dieser Grundfunktion eines verantwortungsbewussten Lebens widmet sich die Reihe „Globales Lernen“ mit ihren Unterrichtsmodellen. Sie ist eine Umsetzung des „Orientierungsrahmens Globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz der Länder. Es geht um das Verstehen komplexer globaler Zusammenhänge, aber vor allem auch um Kompetenzen, die es uns ermöglichen, die kommenden Herausforderungen erfolgreich zu bestehen. Im Mittelpunkt stehen der Erhalt der Umwelt und der Mensch mit seinen sozialen und kulturellen Bedürfnissen. Dazu gehört an erster Stelle auch das Menschenrecht auf Bildung, das die Grundvoraussetzung für die demokratische Mitgestaltung eines jeden Einzelnen beinhaltet.

Bildungseinrichtungen stehen nicht nur vor großen strukturellen Herausforderungen, sie müssen auch pädagogisch neue Wege gehen: zukunftsorientiert fördern und fordern, auf die Vielfalt der Fähigkeiten eingehen und die Verantwortung für den Lernprozess dem Einzelnen nach und nach übertragen.

Wir leben in einer Welt der Vielfalt und Widersprüche. Dies gilt nicht nur in globaler Hinsicht, sondern auch im Kleinen: in den Kommunen, Schulen und Familien. Die Wahrung der Menschenrechte im globalen Wandel setzt Ehrlichkeit und Offenheit voraus, erfordert einen interkulturellen Wertedialog und insbesondere die Bereitschaft zur Verantwortung und zur Veränderung.

Der heute 91-jährige Nelson Mandela hat es treffend formuliert: „Bildung ist der Schlüssel für eine bessere Welt.“

Peter Krämer,
Hamburger Reeder und
Initiator des Projekts „Schulen für Afrika“
(www.schulenuerafrika.de)



Peter Krämer

Im Mittelpunkt stehen der Erhalt der Umwelt und der Mensch mit seinen sozialen und kulturellen Bedürfnissen. Dazu gehört an erster Stelle auch das Menschenrecht auf Bildung.

Didaktisches Konzept der Reihe Globales Lernen

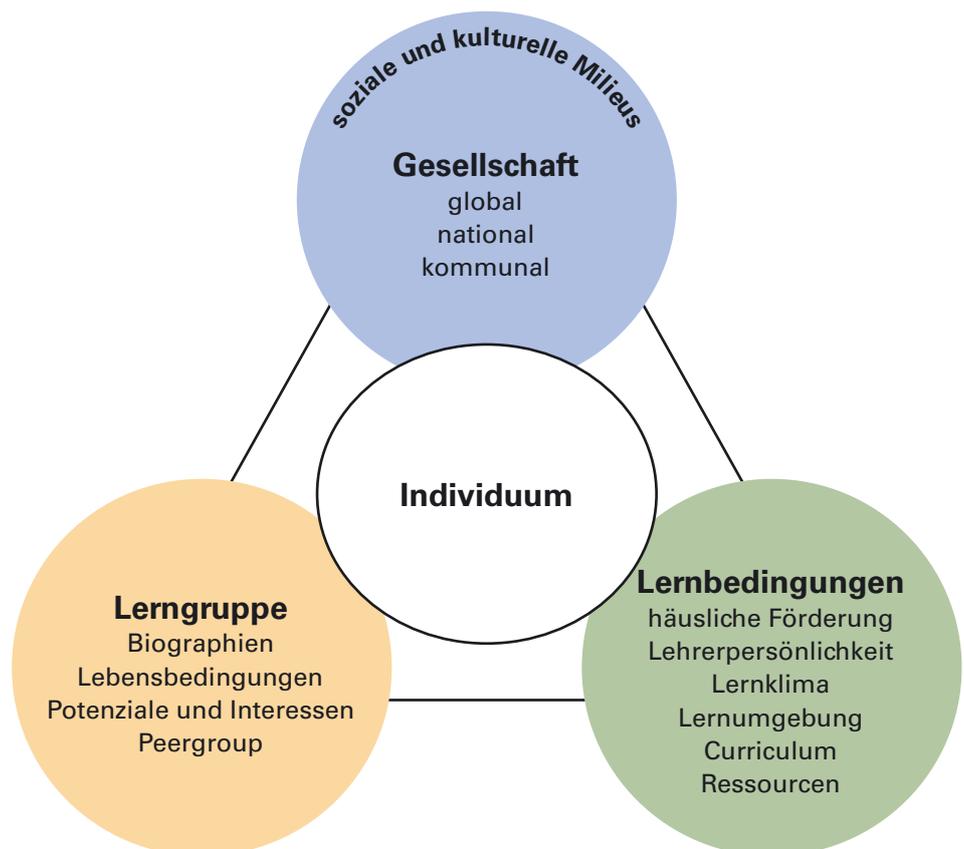
Hamburger Beiträge zur Umsetzung des KMK-Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung¹

1. Lernen im Spannungsfeld von Bedingungen und Interessen

**Lernen ist ein
höchst individueller
Prozess**

In der Bildung geht es heute wie zu Zeiten Wilhelm von Humboldts um „die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen.“ Lernen ist ein höchst individueller, auf selbstverantwortliches Handeln ausgerichteter Prozess, der nicht ohne Kooperation und Kommunikation auskommen kann, auf Impulse angewiesen ist und auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Anforderungen und Ziele reagiert.

Stark vereinfacht sind es drei Determinanten, die Art und Erfolg des Lernens mitbestimmen und deren Dynamik und Wechselwirkungen guter Unterricht im Blick haben muss:



¹ „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“, verabschiedet auf der 318. KMK am 14.6.2007 in Berlin (Download: www.globaleslernen.de). Der Orientierungsrahmen und seine Umsetzungen sind ein Beitrag zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014 (www.bne-portal.de).

Dabei handelt es sich um sehr komplexe und veränderliche Bestimmungsgrößen, die von den Akteuren im Lernprozess nicht nur berücksichtigt, sondern auch beeinflusst, verändert und mitgestaltet werden sollten. Lernprozesse zu gestalten, bedeutet immer auch Lernbedingungen und bildungspolitische Rahmenvorgaben zu verbessern, um dem Ziel der Chancengerechtigkeit und guten Bildung für alle näher zu kommen.

Darüber hinaus gilt, dass Bildung das Ergebnis des Zusammenwirkens informeller und formeller Lernprozesse und der Kooperation sozialer und gesellschaftlicher Partner ist. Formales Lernen in der Schule setzt Ziele und die Bestimmung von Formen voraus, die für den Unterricht im Rahmen dieses Spannungsfeldes vor allem von den Lehrern zusammen mit ihren Schülern² bestimmt werden.

Unterrichtsgestaltung schließt die Verbesserung von Rahmenbedingungen ein

2. Leitideen und Bildungsziele



Globales Lernen ist auf die individuelle Erschließung der Welt ausgerichtet und zugleich auch auf soziales Lernen vor dem Hintergrund der (in unserem Denken und Handeln noch schwer zu realisierenden) Weltgesellschaft. Im Unterricht geht es dabei vor allem um die **Selbstwahrnehmung in einer globalisierten Welt** sowie um das produktive Spannungsverhältnis zwischen der durch Erfahrung und Einsicht gesteuerten Aneignung von zukunftsfähigen Verhaltensweisen und der weitgehend unreflektierten Übernahme von Vorbildern und Lebensformen.

Globales Lernen = individuelle Erschließung der Welt und soziales Lernen

² Die männliche Form schließt wie an anderen Stellen dieses Textes die weibliche ein.



Die **didaktischen Leitideen der Unterrichtsmodelle** greifen bekannte Grundsätze des Projektunterrichts auf und stellen Kompetenzentwicklung, Individualisierung des Unterrichts und selbstgesteuertes Lernen in den Vordergrund. Es geht vor allem um:

- die Entwicklung wichtiger Kompetenzen (siehe Kapitel 3)
- die Anwendung subjektorientierter und kooperativer Lernformen (siehe Kapitel 4)
- die Stärkung von Eigenverantwortung für den Lernprozess (siehe Kapitel 5)
- den Einsatz vielfältiger Unterrichts- und Lernmethoden (siehe Kapitel 6)
- die Auseinandersetzung mit wichtigen Themen des globalen Wandels
- wertebewusstes Urteilen und Handeln (siehe Kapitel 8)
- die Förderung ganzheitlichen, fächerübergreifenden Unterrichts.



Die Kompetenzen des Lernbereichs³ Globale Entwicklung verstehen sich als Instrumente der pädagogischen Bearbeitung von **Bildungszielen**, die im Rahmen einer breiten gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Globalisierung und des anthropogen verursachten globalen Wandels an Schule gerichtet werden.

³ Mit „Lernbereich“ ist im „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ nicht eine Zusammenführung bestimmter Fächer im Rahmen einer Stundentafel gemeint, sondern ein virtuelles Konstrukt der Abstimmung aller Fächer auf die Kernkompetenzen und Inhalte des Globalen Lernens, das in einem Schul-Curriculum zum Ausdruck kommt.

Kompetenzen müssen sich **allgemeinen Lernzielen** zuordnen lassen, die im kritischen gesellschaftlichen Diskurs Bestand haben. Nach Hartmut von Hentig⁴ handelt es sich dabei um Kriterien zur Prüfung der Wünschbarkeit und Legitimität von Bildungsprozessen, wie zum Beispiel:

- Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit
- die Wahrnehmung von Glück
- die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen
- ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der Existenz
- Wachheit für letzte Fragen
- die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica.

Dabei handelt es sich um einen offenen Lernziel- und Kriterienkatalog, der im Globalen Lernen in das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung eingeht (siehe S. 29).

Das übergeordnete Ziel der Bildungsprozesse im Lernbereich „Globale Entwicklung“ besteht darin, den Lernenden eine zukunftsfähige (= nachhaltige) Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens sowie gesellschaftliche Mitwirkung im globalen Rahmen zu ermöglichen.

**Lernziele als
Bildungskriterien im
kritischen Diskurs**

das übergeordnete Lernziel



⁴ Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. München

3. Kompetenzorientierung



Die zentrale Bildungsfrage ist nicht mehr (nur): Was muss ich wissen? sondern (vor allem): Was möchte ich können? Neueren **Bildungsplänen** geht es nicht mehr primär um die thematische Aktualisierung, sondern um individuell und durch Interaktion zu erwerbende Kompetenzen, die als Anforderungen zu bestimmten Einschnitten der schulischen Bildung verfügbar sein sollen.

Bei **Kompetenzen** handelt es sich um eng zusammenhängende Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, die benötigt werden, um Anforderungen gewachsen zu sein. In der Diskussion um nationale Bildungsstandards und bei der Weiterentwicklung von Bildungsplänen zeigt sich eine weit reichende Übereinstimmung, der Begriffsdefinition des Psychologen Franz E. Weinert⁵ zu folgen:

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S.271 f.)

Für diesen paradigmatischen Übergang von der Ausrichtung auf Lernziele bzw. auf (thematische) Inhalte und Qualifikationen hin zu Kompetenzen und Anforderungen gibt es zahlreiche Gründe.

Gründe für einen Übergang zur Kompetenzorientierung

Schubkraft erhielt die **Kompetenzorientierung** vor allem durch die zunehmende Forderung nach Überprüfbarkeit von schulischen Leistungen und eine Wende hin zur Output-Orientierung der Bildungssteuerung. Im Unterschied zu Lernzielen werden Kompetenzen für „messbar“ gehalten, weil sich der Grad ihrer Verfügbarkeit bei der Bewältigung konkreter Anforderungssitua-

⁵ Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, S. 17–31

tionen/Aufgaben zeigt. Während sich Vertreter des Globalen Lernens gegenüber diesem Aspekt der Kompetenzorientierung und seinem vermuteten Motiv der Ökonomisierung von schulischer Bildung kritisch zeigen⁶, wurden andere Aspekte wie die **Hinwendung zu lebensweltlichen Bezügen** des Lernenden sowie der **ganzheitliche Ansatz von Kompetenzen** und das Zurückdrängen von enzyklopädischem Wissenserwerb begrüßt. Positiv bewertet wird auch die Änderung der Blickrichtung vom einer fachsystematischen zu einer **Schüler-Perspektive**. Auch die Entkoppelung der Kompetenzen von spezifischen Qualifikationen mit zunehmend schneller Verfallszeit hat große Vorteile.

Die Gewichtsverlagerung in der Kompetenzorientierung von deklarativem **Wissen** auf das Können bringt nicht nur größere Nähe zum Lernprozess und zu den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Schüler, sondern ist auch eine hilfreiche Antwort auf die Probleme des in der öffentlichen Diskussion viel gebrauchten Begriffs „Wissen“. Die Spanne reicht dabei von „Faktenwissen und Kenntnissen“ bis zu „prozeduralisiertem Wissen, das automatisch verfügbar ist“ und auch „Meta-Wissen“, das Wissen über das eigene Wissen, einschließt.

Die Herausgeber der Reihe „Globales Lernen“ gehen von der hohen Bedeutung aus, die Wissen in unserer Gesellschaft hat – aber auch von der Erkenntnis, dass dieses Wissen nur bedingt „vermittelt“ werden kann – nicht nur weil es exponentiell wächst, unüberschaubar und oft widersprüchlich ist, sondern auch, weil bloße Wissensvermittlung ohne konstruktives Selbsthandeln (Problemlösen) und reflexive Bewertung nicht wirklich kompetenzfördernd ist. Weltsichten verändern sich immer schneller und lassen eine direkte „Vermittlung“ von Wissen wenig sinnvoll erscheinen.

Wer allerdings für schulische Bildung ein alle Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete überwölbendes **Kompetenzmodell** erwartet, wird bei einem genaueren Blick in Rahmenpläne verschiedener Fächer enttäuscht. Die Herausforderung ganz unterschiedlich ausdifferenzierter Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen allein in den naturwissenschaftlichen, sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und Lernbereichen in ein Schul-Curriculum umzusetzen und in der eigenen Unterrichtsplanung in den Griff zu bekommen, stellt eine große Herausforderung dar. Wie weit es angesichts dieser konzeptionellen und begrifflichen Vielfalt gelingen kann, Schüler in ein eigenverantwortliches kompetenzorientiertes Lernen einzuführen, muss derzeit noch offen bleiben.

Wissen und Können



kein einheitliches Kompetenzmodell für Schule in Sicht

⁶ Diese kritische Haltung zeigt sich auch im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (2007), wo es bei der Auswahl und Definition von Kompetenzen heißt: „Bei der weiteren Entwicklung ... ist dafür Sorge zu tragen, dass nicht ausschließlich die Messbarkeit von Anforderungen die Erwartungen schulischer Arbeit in diesem Lernbereich normiert.“ (S. 76)

Dennoch sollten wir uns durch die Vielfalt der (an bestimmten Bezugswissenschaften orientierten) Kompetenzmodelle schulischer Fächer nicht beunruhigen lassen. Im Unterschied zu den (aus verschiedenem Blickwinkeln als wichtig und verbindlich erachteten) Themen bleiben wichtige Kompetenzen in ihrer Zahl überschaubar und lassen sich curricular und didaktisch verknüpfen⁷.



3.1 Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Globales Lernen heißt: zu lernen, globale Zusammenhänge zu erschließen und im eigenen Handeln daraus abzuleitende Verantwortung für sich selbst sowie Mitverantwortung für andere und die Entwicklung der Welt zu übernehmen.

Die dafür erforderlichen Kompetenzen wurden im KMK-Orientierungsrahmen in Anlehnung an die öffentliche Diskussion von Bildungszielen und auf der Grundlage plausibler Kriterien definiert. Sie gelten im Falle des Globalen Lernens für eine Domäne⁸ mit einem fächerübergreifenden Gegenstandsbe- reich und einem spezifischen Weltzugang, der sich durch eine globale Per- spektive und die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung aus- zeichnet. Ihre Bedeutung gewinnen diese Kompetenzen nicht nur durch den fortschreitenden Globalisierungsprozess, sondern auch durch die Tatsache, dass sie in anderen Lernbereichen und Fächern nur partiell erworben werden.



Die Unterrichtsmodelle der Reihe Globales Lernen folgen dem Kompe- tenzmodell des KMK-Orientierungsrahmens Globale Entwicklung. Seine Fest- legung auf nur drei **Kompetenzdimensionen** für den Lernbereich Globale Ent- wicklung⁹ soll die Zuordnung und Verknüpfung mit den Kompetenzstrukturen anderer Fächer und Lernbereiche erleichtern.

⁷ wie im „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ beispielhaft für die Fächer und Fach- bereiche Naturwissenschaften und Biologie, Geographie, Politische Bildung, Religion/Ethik, Wirtschaft und für den Grundschulbereich und die Berufliche Bildung gezeigt.

⁸ Die von der KMK geförderte Entwicklung von Bildungsstandards und Kompetenzorien- tierung geht von spezifischen Kompetenzen in unterschiedlichen „Domänen“ der Welt- erschließung aus. Als solche gelten die traditionellen Schulfächer und Lernbereiche. Durch den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ wurde erstmalig ein Kompetenzmodell für einen fächerübergreifenden Lernbereich entworfen.

⁹ Eine Struktur, die in den neuen Hamburger Bildungsplänen von den Rahmenplänen aller neun Aufgabengebiete übernommen wurde.

Die Einteilung in die Bereiche

- **Erkennen**
- **Bewerten**
- **Handeln**

verdeutlicht unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der insgesamt 11 komplementären Kernkompetenzen (siehe S. 14). Im Kompetenzbereich **Erkennen** geht es um Wissenserwerb, um die Fähigkeit geeignete Informationen zu beschaffen, zu analysieren und zielgerichtet zur Lösung bestimmter Aufgaben anzuwenden. Erkennen bedeutet Orientierungs- und Grundlagenwissen zu erwerben und zu strukturieren.

Im Kompetenzbereich **Bewerten** geht es um kritische Reflexion und Perspektivenwechsel sowie die darauf aufbauende Fähigkeit der Bewertung und Entwicklung von Urteilen. Das schließt die Fähigkeit ein, eigene Werte und Leitbilder sowie die anderer hinterfragen zu können.

Der Kompetenzbereich **Handeln** bezieht sich auf die Fähigkeit, gezielt zu handeln und das eigene Verhalten und Handeln als mündige Entscheidung vertreten zu können. Es geht um die Fähigkeit und Bereitschaft, zwischen verschiedenen Handlungsweisen bewusst zu wählen, Werte- und Interessenkonflikte im Zusammenwirken mit anderen zu klären und die direkten und indirekten Folgen von Handlungen abzuschätzen.

Bei dieser Gliederung geht es nicht um eine hierarchische Strukturierung zumal die zugeordneten Kompetenzen für die „Problemlösung in variablen Situationen“ in unterschiedlicher Kombination erforderlich sind und auch im Lernprozess nicht isoliert erworben werden.

Gleichwohl deutet sich in ihnen eine Stufung an, da Handlungskompetenzen sowohl Erkenntnisprozesse und Wissen als auch – im Hinblick auf die Qualität des Handelns – Bewertungskompetenzen voraussetzen. Modellvorstellungen, die den Aufbau von Kompetenzen über Niveaustufen charakterisieren, wurden im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ noch nicht ausdifferenziert¹⁰. Für die Individualisierung in der Unterrichtspraxis und die Bewertung von Lernergebnissen sind solche Kompetenzniveaus allerdings sehr wichtig. Bei der weiteren Entwicklung von Niveaustufen wird zu entscheiden sein, ob man dabei der angedeuteten Stufung der Kompetenzbereiche oder anderen Modellvorstellungen folgt.

**Kompetenz-
dimensionen**

**Kompetenzbereiche
bilden keine
hierarchische Struktur**

¹⁰ Die dort entwickelten 11 Kernkompetenzen wurden als Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss formuliert. Eine Stufung der Anforderungen wurde mit den Kompetenzen für die Grundschule (Ende Kl. 4) gegenüber diesen Kernkompetenzen für den Mittleren Abschluss gekennzeichnet. Der neue Hamburger Rahmenplanentwurf für das Aufgabengebiet Globales Lernen richtet sich an den Vorgaben für Kompetenzen im „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ aus, formuliert aber gleichzeitig spezifische Anforderungen für das Ende der Jahrgangsstufen 3, 6, den Ersten und Mittleren Schulabschluss sowie für die gymnasiale Oberstufe.

Kompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

Erkennen

- 1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung**
... Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
- 2. Erkennen von Vielfalt**
... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.
- 3. Analyse des globalen Wandels**
... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.
- 4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen**
... gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.

Bewerten

- 5. Perspektivenwechsel und Empathie**
... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
- 6. Kritische Reflexion und Stellungnahme**
... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.
- 7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen**
... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.

Handeln

- 8. Solidarität und Mitverantwortung**
... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
- 9. Verständigung und Konfliktlösung**
... Handlungsmöglichkeiten zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen erkennen.
- 10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel**
... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.
- 11. Partizipation und Mitgestaltung**
Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

3.2 Fächerübergreifende¹¹ Kompetenzen

Neben diesen spezifischen Kompetenzen spielt die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen im Unterricht aller Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete eine grundlegende Rolle. Sie sind im Lernprozess eng mit der Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzen verbunden und bilden mit diesen für die „Problemlösung in variablen Situationen“ eine komplexe Handlungskompetenz. Es geht vor allem um personale und soziale Kompetenzen, die in der Fachdiskussion um Bildungsstandards bisher keine angemessene Aufmerksamkeit fanden.

**Kernkompetenzen
des Globalen Lernens
verbinden sich mit
fächerübergreifenden
Kompetenzen zu
einer komplexen
Handlungskompetenz**



Die Tatsache, dass sie in der neuen Generation der Hamburger Bildungspläne erstmalig als eigenständige Kategorie in allen Rahmenplänen ausgewiesen werden, hat nicht zuletzt auch unterrichtspraktische Gründe. Es geht um Kompetenzen, die nicht ausschließlich in einem bestimmtem Fach, Lernbereich oder Aufgabengebiet entwickelt werden, sondern von grundsätzlicher Bedeutung für die meisten Lebenssituationen sind und besondere Beachtung in

¹¹ Die Bezeichnung „fächerübergreifend“ wird hier gegenüber „überfachlich“ bevorzugt, um die Nähe zum Fachunterricht zu kennzeichnen und den Eindruck zu vermeiden, dass es sich um eine Kompetenzkategorie oberhalb der Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete handelt.

allen Lernprozessen erfordern. Die neuen Hamburger Bildungspläne erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler solche Kompetenzen in drei Bereichen erwerben:

1. **Selbst-Kompetenzen** befähigen zum kritischen und konstruktiven Umgang mit den eigenen Stärken und Schwächen, Meinungen und Gefühlen, mit Kritik und Misserfolg – umfassen aber auch die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen und sie zu verfolgen.
2. **Soziale Kompetenzen** befähigen dazu, mit anderen Menschen gute Beziehungen zu pflegen – basierend auf Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.
3. **Lernmethodische Kompetenzen** bilden die Voraussetzung zum systematischen, zielgerichteten Lernen. Sie befähigen zur Anwendung von Lernstrategien, zur Informationsbeschaffung, zur kritischen Verwendung von Medien sowie zur Darstellung und Reflexion von Arbeitsergebnissen.



Die in der folgenden Übersicht aufgeführten fächerübergreifenden Kompetenzen sollen auf allen Jahrgangsstufen entwickelt werden¹²:

¹² Die Übersicht orientiert sich in ihrer Grundstruktur an den „Überfachlichen Kompetenzen“, die wichtiger Bestandteil der neuen Hamburger Bildungspläne sind. Diese liegen derzeit (April 2010) als Arbeitsfassung vor (www.li-hamburg.de). Im Einzelnen werden durch die hier dargestellte Übersicht Vereinfachungen, aber auch Ergänzungen vorgeschlagen.

Fächerübergreifende Kompetenzen

Die Schülerin/der Schüler ...



Selbst-Kompetenzen	Soziale Kompetenzen	Lernmethodische Kompetenzen
<p>Offenheit und Interesse ... zeigt Offenheit und Interesse etwas Neues zu lernen.</p>	<p>Kommunikationsfähigkeit ... beteiligt sich an Gesprächen, kann zuhören und geht angemessen auf Gesprächspartner ein.</p>	<p>Selbstständigkeit bei Lösungsansätzen ... wendet beim Bearbeiten von Aufgaben und beim Lösen von Problemen selbstständig Erfolg versprechende Strategien an.</p>
<p>Selbstbewusstsein ... hat Zutrauen in eigene Fähigkeiten, kann diese realistisch einschätzen und eine eigene Meinung vertreten.</p>	<p>Perspektivenwechsel, Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft ... kann sich in Andere hineinversetzen, nimmt Rücksicht und ist hilfsbereit.</p>	<p>Planungskompetenz ... kann Arbeits- und Lernprozesse planen, gestalten und reflektieren.</p>
<p>Umgang mit eigenen Gefühlen ... nimmt eigene Gefühle wahr, kann sie ausdrücken und mit ihnen umgehen.</p>	<p>Toleranz ... kann Widersprüche aushalten und Vielfalt wertschätzen.</p>	<p>Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... kann Informationen beschaffen, auswählen und verarbeiten.</p>
<p>Zielstrebigkeit ... stellt sich Aufgaben, ergreift selbst die Initiative und kann Ziele ausdauernd verfolgen.</p>	<p>Übernahme von Verantwortung ... übernimmt Verantwortung für sich, Andere und für Gemeinschaftsaufgaben.</p>	<p>Mediale Interaktionsfähigkeit ... kann moderne Technologien für den interaktiven Wissenserwerb einsetzen.</p>
<p>Wertebewusstsein ... ist sich der eigenen Wertvorstellungen bewusst und entwickelt sie weiter.</p>	<p>Kooperationsfähigkeit ... kann mit anderen und in Gruppen konstruktiv zusammenarbeiten.</p>	<p>Kreativität ... ist zu vielfältigen Assoziationen in der Lage und hat kreative Ideen.</p>
<p>Kritikfähigkeit ... kann mit Kritik konstruktiv umgehen.</p>	<p>Mitgestaltung und Einhaltung von Vereinbarungen ... beteiligt sich an der Aufstellung sinnvoller Regeln und trägt zu ihrer Wirksamkeit sowie zur Einhaltung von Vereinbarungen bei.</p>	<p>Logisches Denken ... kann logische Zusammenhänge erfassen, Ursachen erkennen und Schlussfolgerungen ziehen.</p>
	<p>Konfliktfähigkeit ... verhält sich in Konflikten fair, konstruktiv, selbstkritisch und selbstbewusst.</p>	<p>Urteilsfähigkeit ... kann Arbeitsergebnisse sowie eigene Überzeugungen reflektieren und sich Urteile bilden.</p>
		<p>Merk- und Übungsfähigkeit ... kann sich Begriffe und Sachverhalte einprägen und durch selbstorganisiertes Üben Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen stärken.</p>
		<p>Präsentationsfähigkeit ... kann Arbeitsergebnisse wirkungsvoll und situationsgerecht darstellen.</p>

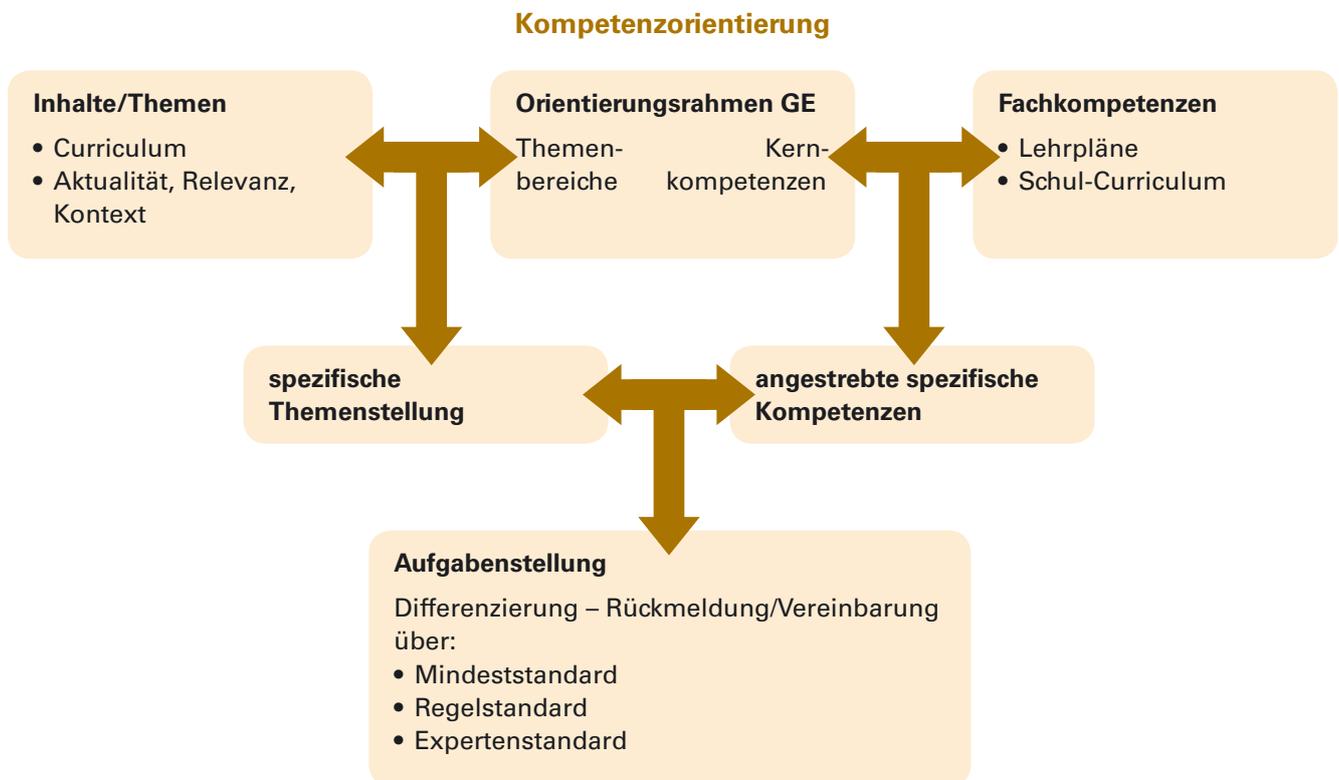
3.3 Inhalte und Kompetenzen

Kompetenzorientierung wurde bisher überwiegend aus der Vogelperspektive des Bildungsmonitoring betrachtet. Nur gelegentlich wurde auf die mögliche Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung hingewiesen.¹³

Welche Kompetenz mit welchem Inhalt?

Die Planung von kompetenzorientiertem Unterricht stellt Lehrer vor neue Aufgaben, so zum Beispiel unweigerlich vor die Frage: Welche Kompetenz mit welchem Inhalt? Oder umgekehrt: Welchen Inhalt mit welcher Kompetenz? Kompetenzen sind für die Bewältigung von Herausforderungen in bestimmten Situationen erforderlich und damit immer an Inhalte gebunden. Das gilt auch für ihren Erwerb.

Die Bedeutung des Inhalts (der konkreten Herausforderung) für die Entwicklung der Kompetenz kann kaum unterschätzt werden. Es lohnt sich daher, den richtigen Inhalt für die Entwicklung einer bestimmten Kompetenz zu suchen. In vielen Fällen kann es auch die Faszination des Inhalts (z. B. sei-



¹³ siehe z.B. die einflussreiche Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ von E. Klieme et al., 2007 (www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)



ne Aktualität) für Schüler oder Lehrer sein, die eine Suche nach den damit zu verbindenden Kompetenzen rechtfertigt. Selten sind Kompetenz und Inhalt in Rahmenplänen, Lehrbüchern oder Unterrichtsmaterialien so verbunden, dass man sie für eine bestimmte Lerngruppe zu einer bestimmten Zeit eins zu eins übernehmen kann.

An welcher Stelle man bei der Planung einer Unterrichtssequenz einsteigt (siehe Abbildung S. 18), ist dabei unerheblich und kann den jeweiligen Rahmenbedingungen und Umständen (Fachunterricht oder fachübergreifende Projektphase, Vorgaben durch Rahmenplan oder Schulcurriculum, aktuelle Anlässe, Schülerwünsche) überlassen werden.

Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, dass Inhalte nicht abgearbeitet, sondern mit dem **individuellen Bedarf an Kompetenzentwicklung** verbunden werden und Lernmotivation aus dem Thema/der Aufgabe und dem persönlichen Kompetenzgewinn entsteht. Das setzt voraus, dass Schüler ihre Interessen einbringen, eigene Kompetenzfortschritte erkennen und Selbstwirksamkeit erfahren können. Es geht nicht darum, grundlegende Menschenrechte zu „vermitteln“, die Ursachen des Klimawandels zu „behandeln“ oder mehr über Migration zu „wissen“ sondern zu erreichen, dass Schüler zum Beispiel die Erfahrung machen, dass sie sich in die Diskussion um die Verletzung von Menschenrechten wirkungsvoll einbringen können.

Besondere Merkmale der Themen des Globalen Lernens sind dabei, dass sie sich in der Regel nicht auf einen bestimmten Raum, einen Gegenstand oder eine Person beschränken lassen und Inhalte nicht (prinzipiell) fachsystematisch erschließen. Sie greifen Wechselwirkungen auf sowie die durch Entgrenzung und Komplexität geprägten Erscheinungen der Globalisierung.

Lernmotivation durch interessanten Inhalt und persönlichen Kompetenzgewinn

**den Lernprozess
von seinem Ende
her denken**

Sie münden in der Aufgabe, die Einbindung in globale Prozesse erfahrbar zu machen und Schüler in ihrer Handlungsorientierung zu stärken.

Worin besteht das besondere **Qualitätsmerkmal der „Kompetenzorientierung“** für guten Unterricht und welche Anforderungen stellt es an Lehrer und Schüler? Es geht darum, mit der Spannung zwischen Inhalt und Kompetenz umgehen zu können sowie mit der Notwendigkeit, den Lernprozess von seinem Ende her zu denken (die Schüler können am Ende .../ich kann am Ende ...) und ihn doch offen zu halten. Kompetenzen müssen nicht nur ausgewählt, sondern auch situationsangemessen formuliert und mit Aufgabenstellungen verbunden werden. Kompetenzorientierung erfordert darüber hinaus eine besondere Beobachtung des Lernprozesses, die individuelle Kompetenzentwicklung wahrnimmt.



In den Unterrichtsmodellen der Reihe Globales Lernen wird die inhaltliche Dimension durch ein Thema des globalen Wandels gesetzt, das eine Problematik enthält, die in die Lebenswelt der Lernenden durchgreift. Die Schüler werden zum Beispiel in Form von „Forscherfragen“ an der Bearbeitung dieses Problems beteiligt, vor allem hinsichtlich ihres eigenen Handelns. Die dafür erforderlichen Kompetenzen werden aus den Kernkompetenzen des „Orientierungsrahmens Globale Entwicklung“ hergeleitet und als **„spezifische Kompetenzen“** formuliert, die im Rahmen dieses Lernprojekts entwickelt werden sollen. Für die Variation dieser Kompetenzen gibt es hinreichend Spielraum, der für die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lerngruppe sowie die Anpassung an schulische Rahmenbedingungen (Schul-Curriculum) und die fachliche Einbindung (Vorgaben der Rahmenpläne) genutzt werden sollte.



4. Individualisierung des Unterrichts

Der Anspruch, jedes Kind und jeden Jugendlichen als Individuum vorbehaltlos in seiner Eigenart zu achten und in seiner Entwicklung bestmöglich zu fördern, ist keineswegs neu und doch weiterhin uneingelöst. Individualisierung ist keine Zauberformel, die leicht anzuwenden wäre. Eine Veränderung des Unterrichts zur Einlösung dieses Anspruchs ist wohl nur durch eine gleichzeitige Reform der systemischen Rahmenbedingungen möglich und durch eine wachsende gesellschaftliche Sichtweise, die Unterschiedlichkeit als Chance und nicht als Hindernis sieht.

Für eine Individualisierung des Unterrichts gibt es gute Gründe: individuelle Intelligenzen und Fähigkeiten, die Individualität der Lernprozesse, die sozial und kulturell geprägte Vielfalt in unseren Schulen.

Die **Wertschätzung des Einzelnen** als Individuum führt für Schüler und Lehrer zu Änderungen im Lernprozess. Es müssen nicht mehr alle auf dem selben Weg zu gleichen Zielen gelangen. Die Befürwortung heterogener Lerngruppen sowie die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstrategien und Leistungsstände öffnen den Unterricht für individuelle Wege bei der Aufgaben- und Problemlösung.

Die **Ansätze der Individualisierung** sind ebenso vielfältig wie die Herausforderungen heterogener Lerngruppen. Sie reichen von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen und einer Ausweitung der Wahlangebote über Lernvereinbarungen, den Einsatz von Wochenplänen, Kompetenzrastern, Portfolios oder Lerntagebüchern bis hin zu vielfältigen Lernmethoden und individualisierenden Beurteilungsverfahren. Es geht um ein pädagogisches Grundprinzip, das für jede Lernsituation kreativ gestaltet werden muss. Die erwähnten Ansätze zeigen darüber hinaus, dass der Grundsatz der Individualisierung mit dem des selbstständigen Lernens und der Kompetenzorientierung eng verbunden ist.

Unterschiedlichkeit als Chance erkennen

die vielfältigen Möglichkeiten der Individualisierung ...

... in vorhandene schulische
Ansätze einfügen



Die Vorschläge der Unterrichtsmodelle der Reihe Globales Lernen sollen in vorhandene schulische Ansätze der Individualisierung eingefügt werden. So wäre zum Beispiel zu prüfen, ob sich das Projekt nicht mit einer schon eingeführten Portfolioarbeit verbinden lässt.

Die Stärkung der individuellen Lernfähigkeit erfolgt ganz überwiegend in der **Interaktion und Kooperation** mit anderen. Das geschieht in den durch Planungsskizzen vorgezeichneten möglichen Verläufen der Projekte vor allem durch den Wechsel von Einzelverantwortung, Kleingruppenarbeit und Austausch in der Gesamtgruppe. Der Austausch im gemeinsamen Gespräch dient nicht nur dem Zusammentragen von Ergebnissen und der inhaltlichen Klärung, sondern auch der Reflexion des Lernwegs und Kompetenzfortschritts.

ein neuer Umgang mit
Arbeitsmaterialien

Die umfangreichen Materialien (die als WORD-Datei auf der dem Unterrichtsmodell beiliegenden DVD auch dem jeweiligen Bedarf angepasst werden können) haben nicht die **Funktion von Aufgabenblättern** im herkömmlichen Sinn. Sie werden nicht verteilt, um von Schülern systematisch bearbeitet zu werden, sondern unterstützen den selbstorganisierten Arbeitsprozess. Sie ermöglichen zugleich Differenzierung und die Vorbereitung des Einzelnen auf eine aktive Beteiligung an der Gruppenarbeit und den Gesprächsrunden. Ihr Einsatz erfolgt individuell durch die Lehrkraft auf Grund der Beobachtung des Lernprozesses. Die Aufgabenblätter werden durch mündliche Anregungen und Hilfen begleitet und gelten in der Regel als Angebot.

zurückhaltender Einsatz
von Kompetenzrastern
im Projektunterricht des
Globalen Lernens

Für den Einsatz von **Kompetenzrastern** im Projektunterricht des Globalen Lernens gibt es noch kaum Erfahrungen. Sie sollen den Mitgliedern einer Lerngruppe mit heterogenen Lernständen die Möglichkeit bieten, den eigenen Lernfortschritt zu erkennen und zu organisieren.¹⁴ Die Anwendung von Kompetenzrastern kann so weit gehen, dass durch die Schüler im Laufe der Zeit individuelle Lernprofile erstellt werden, die auch für den Abgleich von Eigen- und Fremdbewertung eine Rolle spielen.

Die Gründe für die Zurückhaltung beim Einsatz von Kompetenzrastern liegen in der relativ starken Gewichtung der inhaltlichen Problemlösung im Projektunterricht des Globalen Lernens aber sicherlich auch in der noch fehlenden Ausdifferenzierung von Niveaustufen für die Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung.



In den Unterrichtsmodellen der Reihe Globales Lernen werden allerdings zur Individualdiagnostik **Schüler-Selbsteinschätzungsbögen** (die Kompetenzrastern ähnlich sind) am Anfang und Ende des Projekts eingesetzt. Auch der Einsatz eines Kompetenzrasters für die Gruppenarbeit (siehe Tabelle S. 23) bietet sich an. Er kann (in der vorliegenden Form für die Sekundarstufen) in verschiedenen Phasen der Projektarbeit für die Selbsteinschätzung und das Lernentwicklungsgespräch verwendet werden.

14 siehe www.institut-beatenberg.ch

Kompetenzraster für Gruppenarbeit

Kompetenzen Die Schülerin, der Schüler ...	Anforderungs- stufe 1	Anforderungs- stufe 2	Anforderungs- stufe 3	Anforderungs- stufe 4
Beteiligung und Motivation ... entwickelt Interesse an der Aufgabe und beteiligt sich selbstständig und zielstrebig.	Ich mache in der Gruppe mit ohne genau zu wissen, was es mir bringt und wo es hin-gehen soll.	Ich beteilige mich hin und wieder an der Lösung unserer Aufgabe und verstehe ungefähr was wir erreichen wollen.	Mich interessiert die Aufgabe, ich bringe mich selbstständig in die Arbeit unserer Gruppe ein und erkenne unser Ziel.	Ich beteilige mich aktiv und selbstständig an der Lösung der Aufgabe aus eigenem Interesse und habe unser Ziel klar im Blick.
Kooperations- und Konfliktfähigkeit ... arbeitet mit anderen in der Gruppe konstruktiv zusammen.	Ich bin auf der Suche nach meiner Rolle in der Gruppe und versuche Rücksicht auf die anderen zu nehmen.	Ich arbeite in der Gruppe mit, gehe auch hin und wieder auf die anderen ein, bin bemüht Konflikte zu vermeiden oder fair auszutragen.	Ich arbeite in der Gruppe gut mit, gehe auf meine Mitschüler ein, bin um Rücksicht bemüht und versuche mich in Konflikten konstruktiv zu verhalten.	Ich arbeite mit den anderen in der Gruppe sehr gut zusammen, gehe auf sie ein, bin hilfsbereit und verhalte mich in Konflikten selbstkritisch und konstruktiv.
Planungs-kompetenz ... kann seine eigene Arbeit planen und bringt sich in die Planungsprozesse der Gruppe hilfreich ein.	Ich bin mir über die Notwendigkeit im Klaren, meine eigene Arbeit und die der Gruppe zu planen, und bin auf der Suche nach geeigneten Möglichkeiten.	Ich bemühe mich, meine eigene Arbeit bewusst zu planen, beteilige mich an dem Planungsprozess meiner Gruppe und halte mich an Vereinbarungen.	Ich verfüge über eigene Planungsverfahren, die ich weiterentwickle und in unsere Gruppenarbeit einbringe.	Ich kann meine eigene Arbeit effektiv und zielbewusst planen, reflektieren und den jeweiligen Erfordernissen anpassen und mich in die Planung der Gruppenarbeit wirkungsvoll einbringen.
Initiative und Übernahme von Verantwortung ... übernimmt für sich und die Gruppe Verantwortung.	Ich nehme mir vor, selbst Verantwortung für meine Arbeit zu übernehmen und mich an der gemeinsamen Verantwortung der Gruppe zu beteiligen.	Ich übernehme die Verantwortung für Teilaufgaben in der Gruppe und ergreife auch hin und wieder die Initiative.	Ich bin initiativ und übernehme für meine eigenen Beiträge zur Gruppenarbeit und den Arbeitsprozess der Gruppe Verantwortung.	Ich ergreife die Initiative in der Gruppe, wo immer das sinnvoll erscheint, und übernehme für meinen eigenen Lernprozess sowie für den Verlauf und das Ergebnis der Gruppenarbeit Verantwortung.

5. Selbstständiges Lernen im Projekt

„Wirkungsvolle Lernprozesse kombinieren konstruktive Tätigkeit mit wertschätzender Beziehung.“

Kersten Reich

den Entscheidungsspielraum der Schüler erweitern

Emotionen sind wichtig im Lernprozess

Wie habt ihr euch gefühlt?



die Vorzüge der Projektform

Didaktisch geht es in gutem Unterricht nicht darum, dass Lehrer Lernziele formulieren, Lernsituationen planen und gestalten, den Unterricht durchführen und den Schülern durch Erfolgskontrollen Rückmeldung geben. Dennoch müssen Lernprozesse geplant, Ziele bestimmt, Vorhaben durchgeführt und Erfolge bewusst gemacht werden – soweit irgend möglich durch die Lernenden selbst. Sie werden damit schrittweise selbst zu Didaktikern ihrer (lebenslangen) Lernprozesse, während sich ihre Lehrer auch als Lernende verstehen.

Selbstständiges Lernen bedeutet mehr als selbsttätige Anwendung von Gelerntem in vorgegebenen Aufgaben. Es geht darum, den Entscheidungsspielraum der Schüler zu erweitern, um größere Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess zu erreichen. Das wiederum kann nur gelingen, wenn es individuelle Entfaltungsmöglichkeiten in einem gesteckten Rahmen gibt, Anschluss zu Erfahrungen und Vorwissen hergestellt werden kann und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit möglich wird. Vor allem aber setzt es ein Menschenbild voraus, das unabhängig von der jeweiligen Rolle, die man als Lehrer oder Schüler einnimmt, durch Respekt und ein geradezu unerschütterliches Vertrauen in die individuelle Lernfähigkeit geprägt ist.

Wenn es die Aufgabe von Lehrkräften ist, Lernprozesse anzustoßen, dann geschieht das am besten dadurch, dass sie die Dinge so fragwürdig und irritierend erscheinen lassen wie sie das in der Regel oft sind. Das **Element der Irritation** als wirkungsvoller Ausgangspunkt für Lernprozesse macht deutlich, dass es beim Lernen keineswegs nur um einen rationalen Vorgang geht. **Soziale Beziehungen und Emotionalität** spielen in Lernsituationen eine viel größere Rolle als von den Beteiligten in der Regel wahrgenommen wird. Emotionen gelten da oft als fehl am Platz und störend. Selbstgesteuertes Lernen wird in hohem Maße durch **Motivation und Volition** geprägt. In der Lernpsychologie versteht man darunter die Kräfte der Zielorientierung und den Willen, gesetzte Ziele zu erreichen. Dabei spielen neben der kognitiven Steuerung Emotionen und das Selbstwertgefühl die entscheidende Rolle.

Wenn man davon ausgeht, dass es für selbstständiges Lernen erfolgreiche individuelle Strategien gibt, bei denen Gefühle eine wichtige Rolle spielen, so muss man sich in bestimmten Phasen des Lernprozesses auch darüber austauschen (Wie habt ihr euch gefühlt?). Nur so lassen sich Gelingensmerkmale und Hindernisse auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen erkennen.

Die von vielen geforderte „**bedeutungsvolle komplexe Aufgabe**“, in der sich der Kompetenzerwerb vollzieht, ist in den Unterrichtsmodellen der Reihe Globales Lernen die möglichst weitgehend selbst gestellte Aufgabe im Rahmen eines Projekts.

Die **Wahl des Projekts als Grundform** lässt sich maßgeblich damit begründen, dass diese Großform Eigen- und Mitverantwortung sowie selbstgesteuertes Lernen in unterschiedlichen Situationen über einen größeren zusammenhängenden Zeitraum ermöglicht. Aber es gibt auch andere gute Gründe für



diese Entscheidung. F. Weinert hat immer wieder darauf hingewiesen, dass die Partialisierung von Lernerfahrungen in einzelne nur wenig verknüpfte Abschnitte eines der wichtigsten Probleme beim schulischen Lernen darstellt und J. Baumert sieht in den schlechten Ergebnissen deutscher Schüler in den PISA-Tests Belege für die mangelnde Kumulativität des schulischen Lernens.

Lernprojekte bieten die Möglichkeit, bereits erworbene Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen sinnvoll anzuwenden und mit neuen oder komplexeren Kompetenzen zu verbinden. Ein weiterer entscheidender Grund für die Wahl der Projektform liegt in der Art der Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. Sie greifen die Herausforderungen der Globalisierung auf und erfordern für die Erschließung komplexer Zusammenhänge und die eigene Positionierung Zeit, die ihnen im schnell getakteten Unterricht oft nicht gelassen wird.

Lernprojekte folgen einer immanenten Verlaufsstruktur, die flexibel dem Vorhaben und den Rahmenbedingungen angepasst wird und deren Phasen unterschiedliche Anforderungen an Schüler und Lehrer stellen. Jeder macht eigentlich etwas anderes, aber alle sind sich – im Idealfall – der Ausrichtung auf das eigene Ziel und auf die Vereinbarungen der jeweiligen Arbeits- sowie der gesamten Lerngruppe bewusst.

Die 7 Lernphasen der Projektarbeit

- 1. Annäherung und Einstieg:** Realbegegnung/mediale Vermittlung, sinnlich-emotionaler Bezug, Klärung der Kontexte, Erkennen von Relevanz und Herausforderung des Themas, aber auch kritisches Hinterfragen: Wessen Wirklichkeit wird hier dargestellt?
- 2. Zielbestimmung:** Inwiefern betrifft das Thema mich? Was will ich lernen? Welche Kompetenzen entwickeln/stärken?
- 3. Aufgabenklärung:** Mit wem will ich wie an welcher Aufgabe arbeiten?
- 4. Aufgabenbearbeitung/Problemlösung** plus evtl. erforderlicher Exkurse (Einführungen, Wiederholungen)
- 5. Ergebnisgespräch/-präsentation**
- 6. Auswertung der Projektergebnisse:** Reflexion und Transfer: Welche Bedeutung, Grenzen und Folgen hat mein Projektergebnis für mich und andere? Kann ich es auf andere Situationen übertragen?
- 7. Projektbewertung und Bewusstmachung der Lernergebnisse:** Was hat *mir* das Projekt gebracht? Was habe ich gelernt?¹⁵

¹⁵ Aus Sicht der Lehrenden bedeutet dies Selbstevaluation.



6. Einsatz vielfältiger Unterrichts- und Lernmethoden

Methoden sind die Ausrüstung des Lernens

Der Erfolg selbstbestimmter Lernprozesse ist in hohem Maße von dem situationsangemessenen Einsatz didaktischer Methoden abhängig. Diese Methoden sind einerseits die Werkzeuge der Lehrkräfte (Unterrichtsmethoden) und andererseits die Ausrüstung der Lernenden (Lernmethoden). Sie verbessern und intensivieren den Lernprozess. Das **Erkennen von Lernstilen** durch Diagnoseverfahren und Beobachtung ist sowohl für einen erfolgreichen Unterricht als auch für den effektiven Lernprozess von Bedeutung. Versteht man Lernstile als veränderbare Bevorzugungen bestimmter Methoden, so kommt es zugleich auf die Stärkung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie auf ihre Erweiterung an.

Methodenvielfalt von A bis Z¹⁶

Unterrichtsmethoden

Advance Organizer
Brainstorming
Collage
Debatte
Erkundung
Fallstudie
Gruppenpuzzle
Hearing
Ideen-Karussell
Ja oder Nein (Positionslinie)
Konstruktive Kontroverse
Lernen durch Lehren
Mystery
Netzwerk
Portfolio
Quiz
Rollenspiel
Storyline-Methode
Teamteaching
Unser Weg
Visualisieren
Wikis
Zukunftswerkstatt

Lernmethoden

Assoziatives Lernen
Clustering
Exzerpieren
Fünf-Schritte-Lesemethode
Grafiz
Interview
Kategorien bilden
Lernkartei
Mind-Map
Notizen
Perspektivenwechsel
Quellen-Check
Recherchieren
Steckbrief
Textlupe
vergleichen-verknüpfen-verorten
Weblog
Zeitmanagement

¹⁶ Die Auswahl zeigt nur einige der zahlreichen Unterrichts- und Lernmethoden, die sich leicht über das Internet erschließen lassen (z. B. www.learn-line/angebote/methodensammlung; <http://methodenpool.uni-koeln.de>)

Unterrichtsmethoden im engeren Sinn lassen sich von Unterrichtsprinzipien (wie Handlungsorientierung oder kooperatives Lernen), Sozialformen (wie Partner- und Gruppenarbeit) und Unterrichtsformen (wie Lehrgang, Training, Projekt), die eine Vielzahl verschiedener Methoden und Sozialformen umfassen können, unterscheiden. Sie zeigen nicht selten einen fließenden Übergang zu den Lernmethoden oder zu spielerischen Kommunikationsanwendungen.

Die Unterrichtsmodelle der Reihe Globales Lernen legen Wert auf Methodenvielfalt – allerdings unter dem Vorbehalt, dass verschiedene Unterrichts- und Lernmethoden nicht um des Wechsels willen isoliert angewendet werden, sondern als prozessbezogene Methoden von den Schülern in ihrer Wirksamkeit erkannt werden können. Durch die Projektform sind bestimmte Abläufe und methodische Wechsel vorgezeichnet und in einer Planungsskizze für die einzelnen Projektphasen als möglicher Verlauf dargestellt. Die jeweilige Lernsituation erfordert jedoch darüber hinaus individuelle Gestaltung durch den Einsatz von Methoden, die den Lernprozess optimieren. Gespräche in der Lerngruppe werden nach Möglichkeit auch immer zur Reflexion angewandter Methoden genutzt (Wie seid ihr/sind wir vorgegangen? Warum hat eure/unsere Methode funktioniert?/Warum nicht?). Die Herausforderung an den Lehrer besteht nicht nur in einem großen Methodenrepertoire, sondern in der Fähigkeit, Methoden zu variieren und den jeweiligen Erfordernissen anzupassen.

Unterrichtsprinzipien
Unterrichtsformen
Sozialformen
Unterrichtsmethoden
Lernmethoden



die Wirksamkeit
von Methoden muss
erkennbar sein

Methodenrepertoire
+ Variationsfähigkeit
+ Situationsbewusstsein

7. Der Einsatz von Medien

Der Einsatz von Medien spielt im Globalen Lernen schon deshalb eine sehr wichtige Rolle, weil sich Globalität in seiner Vielfalt nur bedingt im realen Lebensraum der Lernenden erschließen lässt. Das **Internet** ist zum Abbild dieser für viele attraktiven, aber auch verwirrenden Vielfalt geworden und für nicht wenige zum Freiheitssymbol einer zusammenwachsenden Welt. Der **fließende Übergang zwischen realer und virtueller Welt** erfordert eine neue Dimension von Kompetenzen, die eine selbstbewusste Positionierung in der entgrenzten Lebenswelt ermöglicht und die Voraussetzungen für eine zukunftsfähige Handlungskompetenz schafft. Darüber hinaus ist es Aufgabe Globalen Lernens, den sozialen, kulturellen und politischen Wirkungen globalisierter Medienwelten nachzugehen. Das Medienpädagogische Manifest „Keine Bildung ohne Medien!“ (www.keine-bildung-ohne-Medien.de) macht deutlich, welche große Bedeutung Medienkompetenz angesichts der „vielfältigen Dimensionen des Medienhandelns und der Bedeutung der Medien für Sozialisation und kulturelle Alltagspraktiken“ hat.

Im **Web2.0-Mitmach-Netz** der Wikis, Weblogs und Sozialen Netzwerke stecken erhebliche individuelle Handlungspotenziale, die von Jugendlichen allerdings fast ausschließlich für das „Identitätsmanagement“ abseits von



**der Gebrauch von
Online-Mediatheken und
Video-Portalen**



Schule und wichtigen gesellschaftlichen Fragen genutzt werden. Ob ein Übergang zu neuen Formen des selbstbestimmten Lernens in den Schulen den Transfer der Internet-Methoden von den Freizeitaktivitäten auf das formale Lernen beflügelt, muss als ungewiss gelten. Ganz weitgehende Einigkeit besteht in Fachkreisen darüber, dass Medienkompetenz nicht beiläufig beim Surfen erworben wird.

Das Web 2.0 sollte für das Globale Lernen als Bildungsraum im Auge bleiben. Darüber hinaus gilt es aber auch und in stärkerem Maße, die Informationsmöglichkeiten des Internets für formale Lernprozesse besser zu erschließen und entsprechende Kompetenzen zu stärken – und das bereits in der Primarschule so früh wie möglich. Für die Sekundarstufe gilt das in besonderem Maße für Filmmedien, wie sie über die Mediatheken der Rundfunkanstalten und YouTube bereitgestellt werden.

Die Unterrichtsmodelle der Reihe Globales Lernen regen an, für die Konfrontation mit der Problematik des jeweiligen Themas in der Projekteinstiegsphase Filmsequenzen aus **Online-Mediatheken**¹⁷ oder aus dem **Internet-Videoportal YouTube** einzusetzen. YouTube gilt als das „komplette Abbild der Globalisierung der bewegten Bilder“¹⁸ und ist trotz zahlreicher höchst fragwürdiger Angebote eine wertvolle Quelle für unterrichtliche Zwecke. Fast jede Stichworteingabe zu den Themen der Unterrichtsmodelle führt zu kurzen Filmsequenzen aus dem Fernsehen und aus privaten Quellen, die allerdings in der Regel im Dunklen bleiben. Da die Zeit der zentralen Videoausleihe zu Ende geht, eine staatliche Online-Mediendistribution für Schulen noch auf sich warten lässt und die oft nicht risikofreie Nutzung von Videoportalen durch Jugendliche die pädagogische Verantwortung der Schule einfordert, drängt sich eine verantwortliche unterrichtliche Nutzung auf.

**technische, rechtliche
und pädagogische
Voraussetzungen für eine
Nutzung von YouTube**

Technische Voraussetzung wäre, dass die Schule den YouTube-Zugang nicht aus pädagogischen Gründen sperrt und die Kapazität des Datenanschlusses ausreicht.

Rechtlich gibt es zumindest hinsichtlich des Streaming keine Bedenken, da es sich dabei um einen urheberrechtlich nicht relevanten „reinen Werkgenuss“ handelt.¹⁹ Wer als Lehrkraft YouTube im Unterricht einsetzen will, muss prüfen, ob das Material wirklich für die Lerngruppe geeignet ist. Dabei kann man die Schüler an der Endauswahl beteiligen, indem man eine eigene Playlist anlegt. Die qualitative Breite der verfügbaren Videoclips legt es nahe, gemeinsam an Hand einer Kriterienliste an der Filmbewertung zu arbeiten.

17 u.a. ARD-Mediathek: <http://www.ardmediathek.de/ard/servlet/>;

ZDF-Mediathek: www.zdf.de/ZDFmediathek

18 Siehe: <http://lehrerfortbildung-bw.de/werkstatt/lex/tube>

19 Zu den rechtliche Fragen siehe: <http://www.irights.info/index.php?id=849>

8. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung als ethisches Bezugssystem für Analyse und Bewertung

Globales Lernen versteht sich als wesentlicher Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung beruht auf den Vorschlägen der Weltkommission der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1987, der so genannten Brundtland-Kommission. Es entwickelte sich zum Leitbild der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro und damit zur **Grundlage der Agenda 21**. Zehn Jahre nach Rio wurden auf der Folgekonferenz in Johannesburg die Menschenrechte und Grundfreiheiten, Frieden und kulturelle Vielfalt als wichtige Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung stärker in den Blick gerückt. Die internationale Staatengemeinschaft, wie sie 2009 auf der **UNESCO-Weltkonferenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Bonn** vertreten war, versteht unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung die Ziele, auf die man sich als Weltgemeinschaft verständigt hat. Dazu zählen neben der Zusammenführung von Umwelt- und Entwicklungszielen Grundsätze der generationenübergreifenden und globalen Gerechtigkeit, die Einhaltung der Menschenrechte, der Schutz der kulturellen Vielfalt, Frieden, Partizipationsmöglichkeiten und gute Regierungsführung. Bei weitem nicht alle dieser Ziele sind völkerrechtlich durch Konventionen kodifiziert.

Globales Lernen hat sich dabei stets für die **Einbeziehung einer politischen Dimension** der nachhaltigen Entwicklung in Form „Demokratischer Politikgestaltung“ oder „Good Governance“ eingesetzt. Das geschah oft auch im Unterschied zu anderen BNE-Ansätzen, die sich auf die drei ursprünglichen Zieldimensionen „wirtschaftliche Leitungsfähigkeit“, „ökologische Verträglichkeit“ und „soziale Gerechtigkeit“ festlegten. Letzteres führt vor dem Hintergrund einer politischen und sozio-kulturellen Wirklichkeiten-Vielfalt zu einer Einengung des Leitbilds, die Lernen und Verständigung eher erschwert. Gerade in Lernprozessen ist die Dimension der Handlungsorientierung und Partizipation auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene von entscheidender Bedeutung. Darüber hinaus erfordert der Hintergrund gewachsener und meist tief verwurzelter kulturell geprägter Haltungen angesichts des rational geprägten Leitbilds von allen Dialogbereitschaft.

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung hat für Politik und Bildung unterschiedliche Bedeutung. Ziel globalen **politischen** Handelns muss es sein, die Inhalte des Leitbilds zu konkretisieren, ökologische Belastungsgrenzen (wie die 2°C-Grenze im globalen Temperaturanstieg) festzulegen und menschenrechtliche Prinzipien als Leitplanken gegen nicht-nachhaltige Entwicklung und rücksichtslose Machtausübung zu vereinbaren. In der **Bildung** bietet das Leitbild die Möglichkeit, komplexe Entwicklungen aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und zu beurteilen, Zielkonflikte zu erkennen, aber



die Bedeutung von demokratischer Politikgestaltung und Partizipation im Globalen Lernen

das Leitbild erfüllt unterschiedliche Funktionen in Politik und Bildung

auch zukunftsfähige Synergien. Das ist auf allen Handlungsebenen möglich – von der individuellen bis zur globalen. **Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist ein umfassender Bezugsrahmen, der die Analyse und Urteilsfindung strukturiert, aber Bewertungen nicht vorbestimmt.** Diese Offenheit ist angesichts der Pluralität gesellschaftlicher Konzepte eine Voraussetzung für selbstbestimmte Lernprozesse.

**nachhaltig =
zukunftsfähig**

Der Bezug auf das Prinzip der Nachhaltigkeit ist heute allgegenwärtig, ohne dass der Wille zu konsequenter Anwendung entsprechend gewachsen ist. Die Bedeutung des Leitbilds für selbstbestimmtes Lernen und Handeln wird im KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung herausgestellt, hat aber – abgesehen von zahlreichen sehr allgemeinen Hinweisen – in der Bildungspraxis bisher nur begrenzt Eingang gefunden. In der Bildungsrhetorik bedeutet der häufig verwendete Begriff „nachhaltig“ oft nicht mehr als „dauerhaft wirksam“.

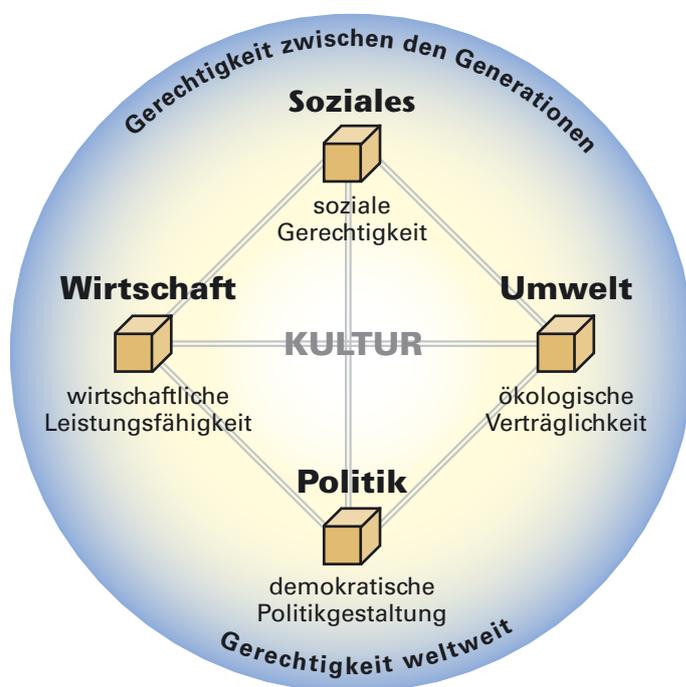


In den Unterrichtsmodellen der Reihe Globales Lernen wird das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in stark vereinfachter Form schon früh bei der Meinungsbildung verwendet und in der auf S. 31 dargestellten Form etwa ab der 7. Klasse systematischer eingesetzt.

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

als Bezugssystem für Analyse und Bewertung

Globales Lernen versteht sich als wesentlicher Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das **Leitbild nachhaltiger Entwicklung** bietet die Möglichkeit, komplexe Entwicklungen aus den beteiligten Perspektiven zu analysieren und zu beurteilen. Das ist auf allen Handlungsebenen möglich – von der individuellen bis zur globalen. Das Leitbild ist ein umfassender Bezugsrahmen, der die **Analyse und Urteilsfindung strukturiert, aber Bewertungen nicht vorbestimmt**.



Leitfragen zur Analyse, Beurteilung und Gestaltung von Entwicklung

1. Welche der vier Entwicklungsdimensionen sind wie beteiligt (Interessen und Betroffene)?
2. In welchem Konflikt zueinander stehen die Maßnahmen/ Prozesse, und wie könnten sie sich sinnvoll ergänzen?
3. Welche Folgen bestehen weltweit für heute lebende Menschen und für die Zukunft?
4. Welche Strategien werden zur Erreichung der Ziele eingesetzt, und wie sollten sie im Sinne der Nachhaltigkeit verändert werden?
5. Welche kulturellen Sichtweisen beeinflussen den Entwicklungsprozess, und wie lassen sie sich mit dem Ziel nachhaltiger Entwicklung verbinden?

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

wurde in den letzten zwei Jahrzehnten von der internationalen Staatengemeinschaft entwickelt. Es ermöglicht eine grundsätzliche Orientierung im Spannungsfeld von Umwelt und Entwicklung. Es umfasst alle Handlungsfelder, bezieht internationale Vereinbarungen zu den Menschenrechten ein und berücksichtigt unterschiedliche kulturelle Perspektiven.

Es verbindet die Zieldimensionen

- soziale Gerechtigkeit
- wirtschaftliche Leistungsfähigkeit
- ökologische Verträglichkeit
- demokratische Politikgestaltung

vor dem Hintergrund der kulturellen Vielfalt.

Es verknüpft die Forderung nach Gerechtigkeit zwischen den heute lebenden Menschen mit der Gerechtigkeit gegenüber nachkommenden Generationen.

Nachhaltig oder zukunftsfähig ist eine Entwicklung, die Umwelt, Wirtschaft und Soziales als gleichermaßen wichtige aufeinander abzustimmende Handlungsfelder begreift, in denen Betroffene und Akteure demokratische Möglichkeiten der Mitgestaltung erhalten.

9. Beobachten und Bewerten

Als Lehrer müssen wir beobachten lernen.

Alfred Hinz, Rektor i.R. der Bodensee-Schule

erkennen wie Schüler denken

ein Raster für die Steuerung der Beobachtung

Kompetenzanforderungen sind für Lehrer neue Referenzsysteme für die Unterrichtsplanung, sie bedeuten zugleich größere Gestaltungsfreiheit und größere Verantwortung. Die mit der Kompetenzorientierung gekoppelte Individualisierung des Unterrichts erfordert vor allem Anderen eine neue Qualität der Beobachtung. Natürlich gibt es auch Diagnoseinstrumente, die zum Beispiel am Anfang und Ende von Unterrichtseinheiten eingesetzt werden können und Rückmeldung über den Leistungsstand und die Selbsteinschätzung der Schüler geben²⁰; das ändert jedoch nichts daran, dass gute Beobachtung das Leitmotiv jeder Pädagogik ist.

Es geht darum, genauer hinzusehen und individuelle Befindlichkeiten und Entwicklungen wahrzunehmen, zu erkennen, wie Schüler denken, aber auch darum, das Ziel der Beobachtung zu verändern. Unsere Wahrnehmung im Unterricht wird bewusst und unbewusst durch das bestimmt, was wir für wichtig halten, durch das von uns vertretende didaktische Konzept. Eine (wenn auch nur leichte) Schwerpunktverschiebung vom Inhalt auf die Kompetenz, vom Wissen auf das Können, von der Mitarbeit im Unterricht auf die Selbstorganisation erfordert einen veränderten Blick, um Lernfortschritte oder Lernhindernisse zu erkennen. Die Anforderung bei der Beobachtung wächst deutlich, wenn es nicht allein um das „richtig oder falsch“ und „gut oder schlecht“ geht, sondern um das Verstehen eines individuellen Lernvorgangs.

Die Frage: Was ist mir heute (oder diese Woche) aufgefallen? führt schnell zu der Erkenntnis, dass es ganz überwiegend unsystematische Eindrücke sind, die gespeichert werden. Es bedarf eines Hilfsinstruments, das die Beobachtungen strukturiert und mit dem Unterrichtsziel verbindet. Ein solcher **Beobachtungsraster**, wie er für das Unterrichtsmodell „Hunger durch Wohlstand?“ entworfen wurde (siehe S. 34), leitet den Blick konsequent auf die individuelle Entwicklung der Kompetenzen, die in der jeweiligen Unterrichtsphase gestärkt oder entwickelt werden sollen. Die im Laufe der Zeit angefertigten Notizen machen es leichter, Entwicklungen zu erkennen. Dabei gilt es, sich nicht durch zu hohe Anforderungen an sich selbst von vorn herein zu blockieren. Eine solche Methode muss mit Augenmaß entwickelt werden. Wenige Notizen zu einigen Schülern sind besser als gar keine. Jedes Instrument greift erst nach einer angemessenen Einführungs- und Erprobungsphase. Allein auf der Grundlage solcher systematischen Beobachtungen und Notizen sind **Lernentwicklungsgespräche** fundiert und hilfreich.

Primäres Ziel jeder Bewertung von Schülern durch Lehrer liegt in der **Lernentwicklungsförderung** – selbst wenn solche Bewertungen in wichtigen Phasen

²⁰ z. B. den Schüler-Selbsteinschätzungsbogen M1 im Unterrichtsmodell „Hunger durch Wohlstand?“



der Bildungslaufbahn zu Entscheidungen in der individuellen Biographie beitragen. Dabei stehen Pädagogen stets vor der Herausforderung, dass jede Art von Leistungsrückmeldung psychologische Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Schüler hat. Bisher ist keine Pädagogik entwickelt worden, die dem Gerechtigkeitsprinzip der Gleichbehandlung und dem Prinzip der Individualisierung in gleicher Weise und zugleich hätte entsprechen können. Dieses Dilemma kann nur durch die Transparenz gut abgewogener Entscheidungen gemildert werden.

Bei der Einschätzung der Lernentwicklung handelt es sich um eine der Kernaufgaben von Lehrern, die nicht auf die Erteilung von Noten und die Vergabe von Zeugnissen verengt werden darf. Idealerweise geht es um ein kontinuierliches pädagogisches Gespräch, das aber schon aus Gründen der Schülerzahl und begrenzter Unterrichtszeit auf einzelne Lernentwicklungsgespräche konzentriert werden muss.

Schriftliche Leistungstests stellen dabei häufig ein besonderes Problem dar, weil sie hinsichtlich ihrer Funktion oft überbewertet werden und es ausgearbeiteter Kompetenzmodelle mit gut differenzierbaren Niveaustufen bedarf, um auch in der Leistungsbewertung dem Grundansatz der Kompetenzorientierung gerecht zu werden. Von Fachleuten des Bildungsmonitoring wird immer wieder darauf hingewiesen, dass sich standardbezogene normierte Tests wenig für die individuelle Leistungsbewertung eignen und dass individualdiagnostische Zielsetzungen in der Verantwortung des Lehrers liegen.

Die Unterrichtsmodelle zum „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ bieten jeweils den Entwurf eines kompetenzorientierten Tests an, der von den Lehrkräften dem Projektverlauf und der Lerngruppe angepasst werden muss. Dem Problem der noch nicht entwickelten Niveaustufen im Kompetenzmodell des „Orientierungsrahmens Globale Entwicklung“ wird dadurch begegnet, dass die Aufgaben sich auf Kompetenzen aus mindestens zwei der drei Bereiche „Erkennen“, „Bewerten“, „Handeln“ beziehen und den üblichen Anforderungsbereichen (AFB I-III) zugeordnet sind. Der mitgelieferte Erwartungshorizont beschreibt für die Aufgaben zwei Randniveaus, die Mindestanforderung und eine sehr gute Leistung. Bei der Ermittlung des erreichten Leistungsniveaus wird neben dem Grad der Beherrschung einer Kompetenz auch von der Anwendung anderer Kompetenzen ausgegangen, die für die Aufgabenlösung relevant sind.

Umgang mit dem Dilemma der Inkongruenz von Gleichbehandlung und Individualisierung

das Ideal des pädagogischen Gesprächs

das Problem der schriftlichen Tests



kompetenzorientierter Test und Erwartungshorizont

Beobachten und Bewerten

M2



**Klasse:
Schülerinnen
und Schüler**

Kohl,
Karsten

Özdemir,
Kübra

Wachtel,
Alfons

Fächerübergreifende Kompetenzen

**Selbst-
Kompetenzen**

**Soziale
Kompetenzen**

**Lernmethod.
Kompetenzen**

zum Beispiel

- Offenheit und Interesse
- Selbstbewusstsein
- Zielstrebigkeit
- Wertebewusstsein
- Kritikfähigkeit

- Toleranz
- Kooperationsfähigkeit
- Verantwortungsübernahme
- Kommunikationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit

- Selbstständigkeit bei Lösungsansätzen
- Planungskompetenz
- Logisches Denken
- Informationsbeschaffung und -verarbeitung
- Präsentationsfähigkeit

Fachliche Kompetenzen

Erkennen

Bewerten

Handeln

Die Schülerinnen und Schüler können ...

K 1.1 ... die Verschlechterung der Ernährungslage in einigen Teilen der Welt mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren und in wichtigen Grundzügen beschreiben.

K 1.2 ... diesen Trend zu anderen globalen Veränderungen und zu Entwicklungen in ihrer Lebenswelt in Beziehung setzen.

K 2.1 ... einzelne Faktoren der Verschlechterung der Ernährungslage benennen und sie den lokalen/nationalen Rahmenbedingungen einerseits und der internationalen Agrar- und Entwicklungspolitik andererseits zuordnen.

K 3.1 ... die in den verschiedenen Regionen unterschiedliche Entwicklung der Welternährung unter Bezugnahme auf das Menschenrecht auf Nahrung kritisch kommentieren.

K 4.1 ... politische Maßnahmen (wie eine Ausweitung der Bioenergie-Nachfrage oder die Förderung der Viehwirtschaft) auf ihre Auswirkungen hinsichtlich der Ernährungssicherheit kritisch hinterfragen.

K 5.1 ... sich zum Grad ihrer Bereitschaft äußern, sinnvolle politische Forderungen der Ernährungssicherheit an wichtige Akteure (Regierungen der Entwicklungsländer, Bundesregierung, EU) zu stellen.

K 5.2 ... ihr Konsumverhalten (z.B. Fleischkonsum, Energieverbrauch) bezüglich seiner globalen Auswirkungen reflektieren und nachhaltige Konsumformen für sich entwickeln.

10. Indikatoren guten Unterrichts

Nicht nur unter Fachleuten besteht weithin Konsens, dass guter Unterricht zur Stärkung der Persönlichkeit und dem wichtigen Gefühl der Selbstwirksamkeit führt und auf dieser Grundlage gute Leistungen ermöglicht. Trotz umfangreicher Erfahrungen und langjähriger Unterrichtsforschung lässt sich jedoch nicht so leicht sagen, aus welchen „Zutaten“ guter Unterricht besteht. Dabei spielt neben den systemischen Rahmenbedingungen das Zusammenwirken von Lehrern und Lernenden die zentrale Rolle – in der Unterrichtsplanung, der Abstimmung von Inhalten und Kompetenzen, in der Auswahl und dem kompetenten Einsatz didaktischer Methoden sowie in der Berücksichtigung der Lernausgangslagen und der räumlichen und zeitlichen Bedingungen, aber auch in der **Situiertheit des Lernens**, d. h. der Wahrnehmung und Berücksichtigung des sozialen Bedingungsgefüges.

Anforderungen an Unterricht können keinen Absolutheitsanspruch erheben. Sie spiegeln ein vorherrschendes pädagogisches Grundverständnis und den Zeitgeist wider. Das zeigt sich z. B. darin, dass in neueren Bildungsplänen immer weniger verbindliche Inhalte vorgegeben werden und immer weniger von Vermittlung die Rede ist, wohl aber von Selbstbestimmung, Individualisierung und Kompetenzorientierung.

Die hier formulierten Indikatoren guten Unterrichts dienen der Planung und Reflexion von Unterricht. Mit ihnen verbinden sich Zielvorstellungen, die wohl immer nur in Teilbereichen erreichbar sind, vor allem aber dann, wenn ganze Kollegien daran gehen, sie in dieser oder abgewandelter Form in ihren Leitvorstellungen als Gemeinschaftsaufgabe zu verankern.

Angesichts der wachsenden Bedeutung von selbstbestimmter konstruktiver Tätigkeit im Lernprozess muss guter Unterricht mehr denn je aus der **Doppelperspektive Schüler-Lehrer** gesehen werden.



**Indikatoren für
Planung und Reflexion**



Indikatoren guten Unterrichts

	Schülerinnen und Schüler ...	Lehrerinnen und Lehrer ...
1. Unterrichtsplanung und -strukturierung	<ul style="list-style-type: none"> • ... werden an der Unterrichtsplanung und -durchführung beteiligt und können ihre eigenen Lernziele im Rahmen vereinbarter Anforderungen bestimmen. • ... planen einzelne Lernphasen (Wochenplan, Gruppen- und Einzelarbeit) eigenständig. • ... übernehmen so weit wie möglich Verantwortung für die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien und die Gestaltung ihrer Lernumgebung. • ... organisieren ihren Lernprozess auch außerhalb des gemeinsamen Unterrichts zielbewusst und selbstständig. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... haben eine klare Vorstellung von den Kompetenzen, die in einem Unterrichtszeitraum entwickelt werden sollen. • ... berücksichtigen bei der Auswahl von Themen, wie gut sich diese mit den angestrebten Kompetenzen verbinden lassen, an welche Vorerfahrungen angeknüpft werden kann und welche Relevanz die Inhalte für die Lebenswelt und Zukunft der Schüler haben. • ... entwickeln komplexe Aufgaben, die für die individuelle Gestaltung und Bearbeitung der Schüler offen sind. • ... verfügen über Anregungen und Hilfen für den individuellen Lernprozess einzelner Schüler. • ... übernehmen dafür Verantwortung, dass der Unterricht den Bedürfnissen der Schüler und den Anforderungen an sie entspricht sowie transparent, zielführend und abwechslungsreich strukturiert ist. • ... reagieren situationsangemessen und sind in der Lage, Planungen kurzfristig zu modifizieren. • ... beteiligen die Schüler an der Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung.
2. Kommunikation und Lernklima	<ul style="list-style-type: none"> • ... beteiligen sich an Gesprächen, können zuhören, drücken Meinungen und Gefühle angemessen aus und gehen auf ihre Gesprächspartner ein. • ... bemühen sich um Freundlichkeit, Ehrlichkeit, Offenheit, Fairness und eine konstruktive, selbstbewusste und selbstkritische Haltung in Konflikten. • .. versuchen sich in andere hineinzuversetzen, nehmen Rücksicht und zeigen sich hilfsbereit. • ... respektieren Andersartigkeit und setzen sich mit ihr argumentativ auseinander. • ... übernehmen Verantwortung für sich, andere und für Gemeinschaftsaufgaben. • ... beteiligen sich an der Aufstellung sinnvoller Regeln und tragen zu ihrer Wirksamkeit sowie zur Einhaltung von Vereinbarungen bei. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... vermeiden jede Form der Demütigung, nehmen Schüler in ihrer Individualität wahr und bringen ihnen gegenüber ihre Wertschätzung zum Ausdruck. • ... sind freundlich und bemühen sich in ihrer Kommunikation mit den Schülern um Verständlichkeit, Gerechtigkeit, Gelassenheit und Fairness. • ... sind zugleich selbstbewusst und selbstkritisch und bringen den Schülern gegenüber zum Ausdruck, dass auch sie Lernende sind. • ... beobachten die sozialen Kontakte innerhalb der Lerngruppe sehr genau und beteiligen die Schüler aktiv an der Lösung von Konflikten. • ... begründen eine Feedback-Kultur zum Unterrichtsgeschehen, die ihr eigenes Handeln mit einbezieht. • ... organisieren die Vereinbarung von Regeln und übernehmen Vorbildfunktion bei ihrer Einhaltung.

	Schülerinnen und Schüler ...	Lehrerinnen und Lehrer ...
3. Individualisierte Lernformen	<ul style="list-style-type: none"> • ... zeigen Offenheit und Interesse, Neues zu lernen und übernehmen dafür die Initiative. • ... folgen nicht vorschnell vermeintlichen Erwartungen der Lehrer oder dem Peer-Druck von Mitschülern, sondern entwickeln Mut und Verantwortung für selbstbestimmtes Lernen. • ... kennen gesetzte Rahmen und Anforderungen als Orientierungspunkte für eigene Lernziele und Bemühungen. • ... werden sich ihrer individuellen Stärken und Schwächen bewusst und setzen sich damit selbstkritisch auseinander. • ... erkennen, dass ihr Lernerfolg sowohl von Eigenleistungen als auch von konstruktiver Zusammenarbeit mit anderen bestimmt wird und verhalten sich entsprechend. • ... sind sich eigener Wertvorstellungen bewusst, entwickeln sie weiter und erkennen, dass davon ihre individuelle Urteilsfähigkeit abhängt. • ... gehen mit Misserfolg und Kritik konstruktiv um. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... gehen bei Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung grundsätzlich von unterschiedlichen individuellen Ausgangslagen, Vorerfahrungen, Interessen und Lernstrategien der Schüler aus. • ... schaffen die Voraussetzungen für individualisiertes Lernen und ermutigen Schüler, eigenen Lernzielen und Aufgaben in einem klar vermittelten Rahmen sowie eigenen Lösungsansätzen zu folgen. • ... drängen die Fixierung der Schüler auf den Lehrer zurück und fördern die Zusammenarbeit unterschiedlich leistungsstarker Schüler. • ... tragen dazu bei, dass sich Schüler ihrer eigenen Lernstrategien bewusst werden, Lernerfolge erkennen und Selbstwirksamkeit erfahren. • ... handeln nicht als Institution, sondern als verantwortliche Individuen, die ihre Haltungen und Entscheidungen nachvollziehbar kommunizieren.
4. Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • ... haben eine Vorstellung von fächerübergreifenden Kompetenzen und machen sich bewusst, dass es sich dabei nicht um sogenannte soft skills handelt, sondern dass sie für den Lernerfolg von grundlegender Bedeutung sind. • ... erkennen ihre Schwächen bei bestimmten fächerübergreifenden Kompetenzen, haben eine Vorstellung von der positiven Wirkung ihrer Stärkung und setzen sich dafür eigene Entwicklungsziele. • ... tragen der Erkenntnis Rechnung, dass fächerübergreifende Kompetenzen nicht nur im gelenkten Fachunterricht erworben werden, sondern auch das Ergebnis selbstgesteuerter und informeller Lernprozesse sind. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... haben eine klare Vorstellung von fächerübergreifenden Kompetenzen und ihrer Bedeutung und bemühen sich, dies ihren Schülern nicht zuletzt am eigenen Beispiel zu vermitteln. • ... wägen bei der Stärkung fächerübergreifender Kompetenzen zwischen situativen Anforderungen, individuellen Erfordernissen und die Gemeinschaft stärkenden Schwerpunktsetzungen ab. • ... verbinden die Entwicklung lernmethodischer Kompetenzen (z. B. Methodenvielfalt und Präsentationsfähigkeit) eng mit den Schwerpunkten ihres Unterrichts. • ... räumen der Medienkompetenz hinsichtlich ihrer großen Bedeutung für die Entwicklung umfassender Kompetenzen angemessenen Raum ein.

(weiter auf S. 38)

	Schülerinnen und Schüler ...	Lehrerinnen und Lehrer ...
5. Entwicklung fachlicher und lernbereichsspezifischer Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • ... haben einen Überblick über die Kompetenzen und ihre Mindestanforderungen, die in einer bestimmten Unterrichtsphase erworben werden sollen. • ... setzen sich auf der Grundlage eines Vergleichs ihrer Selbsteinschätzung mit den vorgegebenen Mindestanforderungen individuelle Lernziele. • ... vollziehen bewusst einen Wechsel zwischen der Anwendung bereits erworbener Kompetenzen (z. B. als Experte innerhalb einer Gruppe), der Festigung und Erweiterung von Kompetenzen durch Üben und Anwenden und dem Neuerwerb von Kompetenzen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... gestalten ihren Unterricht in einem Bewusstsein darüber, welche fachlichen und lernbereichsspezifische Kompetenzen auf welchem Niveau von den Schülern bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben werden sollen. • ... haben die durch Bildungspläne vorgegebenen Kompetenzen durch die Auswahl von Themen und die Berücksichtigung von Schüler-Bedarfen zu spezifischen Kompetenzen konkretisiert. • ... ermöglichen den Schülern zu Beginn einer Unterrichtsphase einen Überblick sowie eine Mitentscheidung über die zu entwickelnden Kompetenzen und eine Selbsteinschätzung des eigenen Lernstands.
6. Selbstorganisiertes Lernen	<ul style="list-style-type: none"> • ... nehmen die unterrichtlichen Angebote selbstorganisierten Lernens an und legen sich und anderen Rechenschaft darüber ab, wie sie damit zurechtkommen (z. B. mit Hilfe eines Lerntagebuchs oder Portfolios). • ... reflektieren ihre Erfahrungen mit dieser Arbeitsform selbst, tauschen sich mit anderen aus und sprechen darüber offen mit ihren Lehrern. • ... entwickeln eigene Lernstrategien und erfahren, dass selbstorganisiertes Lernen auch zu Selbsterfahrungen führt, zu wachsendem Selbstbewusstsein und größerer Sicherheit im Urteil. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... treffen für jede Unterrichtssituation eine bewusste Entscheidung über ihre jeweilige Rolle (ermutigender Beobachter, Berater, Impulsgeber, Trainer, Moderator, Wissensvermittler usw.) • ... machen sich für Impulse der Förderung und des Forderns ein möglichst klares Bild über die Lernausgangslage, Motivation und Möglichkeiten eines Schülers. • ... verfügen über ein Repertoire von Methoden, die kooperatives und selbstorganisiertes Lernen fördern und setzen diese Methoden situationsangemessen ein. • ... zeigen Geduld und eine hohe Fehler-toleranz und vermeiden es, vorschnell vermeintlich bessere Lösungsansätze nahe zu legen. • ... suchen das individuelle Gespräch mit den Schülern und ihren Eltern, um Ansatzpunkte für die Optimierung der Lehrerrolle zu finden.
7. Lernerfolg und Leistungseinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> • ... überprüfen das Erreichen ihrer Lernziele auch selbst und verschaffen sich ein Bild vom eigenen Leistungsstand und gleichen es mit der Einschätzung der Lehrer ab. • ... suchen das Gespräch mit den Lehrern, um das eigene Bild vom Lernfortschritt zu erweitern und zu sichern. • ... verstehen Bewertungen nicht als definitive Aussage zum eigenen Leistungsvermögen sondern als Verstärkung/ Korrektiv und Impuls für den weiteren Lernprozess. 	<ul style="list-style-type: none"> • ... üben sich im Beobachten der Schüler und richten ihr Augenmerk vor allem auf den individuellen Lernprozess und die Entwicklung von Kompetenzen. • ... machen sich zu ihren Beobachtungen systematisch Notizen, die ihnen als Grundlage für Lernentwicklungsgespräche dienen. • ... geben den Schülern die Möglichkeit, ihre Selbsteinschätzung mit der Lehrereinschätzung zu vergleichen. • ... beziehen ihre Bewertung nachvollziehbar auf das Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus und sprechen mit den Schülern über die dafür verwendeten Kriterien. • ... machen deutlich, dass nicht jede Leistung und jeder Lernfortschritt im engen Sinne messbar ist und sprechen mit den Schülern darüber, wie sie damit umgehen.

11. Die Struktur der Unterrichtsmodelle

Die Unterrichtsmodelle der Reihe Globales Lernen haben eine einheitliche Grundstruktur:

			Seiten- zahl
1	Titelseite	Titel und Themenfoto	1
2	Hinweise zur Unterrichtsreihe		1
3	Inhalt		1
4	Impressum		1
5	Vorwort bekannte Persönlichkeit/ anerkannter Experte	für die Zielgruppe geschrieben und als Einführung bzw. persönliche Positionierung einsetzbar	1
6	Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	Grafik, Kurzinformation/Definition, Leitfragen	1
7	Kompetenzen, die entwickelt werden sollen	Übersicht, gegliedert in: - Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens GE - Themenbezogene spezifische Kompetenzen	1
8	Unterrichtliche Umsetzung	Planungsskizze zu den 7 Projektphasen, untergliedert in: - Kompetenzen - Themen/Inhalte - Schüleraktivitäten - Didaktische Hinweise	4–6
9	Lehrerbegleitmaterial (L1)	Hintergrundinformationen, Literatur, Links	6–8
10	Hinweise zur Nutzung der Materialien (L2)	Didaktische Hilfen, Lösungsvorschläge	4–6
11	Materialien (M)	ca. 15–18 Arbeitsblätter für den individuellen Einsatz, incl. Schüler-Selbsteinschätzungsbogen, Lehrer-Beobachtungsbogen, Test	15–18
12	DVD	Filmmaterial zum Thema und Dateien der Materialien, des gesamten Unterrichtsmodells und Didaktischen Konzepts	1
13	Titel-Rückseite	LI-Logo und Internetadresse	1

12. Links

Die folgenden Webseiten bieten Downloadmöglichkeiten für die Reihe Globales Lernen:

- www.li-hamburg.de
- www.hamburger-bildungsserver.de
- www.globales-lernen.de
- www.globaleslernen.de
- www.hamburger-bildungsagenda.de

