

Barbara Asbrand

## Schule verändern, Innovationen implementieren

### Über Möglichkeiten mit dem Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ das Globale Lernen in der Schule zu stärken<sup>1</sup>

#### Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird anlässlich der Veröffentlichung des Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung“ die Frage diskutiert, wie Globales Lernen in der Schule stärker verankert und Lehrkräfte für die Umsetzung des Lernbereichs im Unterricht gewonnen werden können. In Frage gestellt wird die Annahme, dass sich Globales Lernen mittels einer Top-down-Strategie in Schulen in der Breite implementieren lasse. Statt dessen wird Implementation aus systemtheoretischer und governancetheoretischer Perspektive in den Blick genommen und nach Möglichkeiten grenzüberschreitender Handlungskoordination zwischen der ‚Szene‘ Globalen Lernens und dem schulischen System gefragt.

#### Abstract:

On the occasion of the release of the frame guideline „Global Development“, this article discusses how Global Education can be anchored stronger in school and how teachers can be won over for the implementation of Global Education in the classroom. The assumption is questioned that Global Education can be implemented on a wide range in schools by means of a top-down-strategy. Instead, implementation is taken into consideration from the perspectives of system theory and governance theory and it is asked for potentials of border-crossing coordination concerning acting between the ‚scene‘ of Global Education and the school system.

#### Der Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“

„Nur wenn Schülerinnen und Schüler die komplexen Zusammenhänge verstehen lernen und wissen, was nachhaltige Entwicklung bedeutet, können sie an diesem Prozess aktiv teilnehmen und ihn mitgestalten“, so wird der damalige Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK) Jürgen Zöllner in der Pressemitteilung anlässlich der Vorstellung des im Juni 2007 beschlossenen Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ zitiert. Globales Lernen ist ein Arbeitsfeld, das mittlerweile auch von der KMK als eine zentrale Bildungsaufgabe der Schule angesehen wird. Mit dem Orientierungsrahmen wird das Ziel verfolgt, das Globale Lernen in der Unterrichtspraxis der Schulen stärker zu verankern (KMK/BMZ 2007). Die Realisierung Globalen Lernens im Fachunterricht wird dabei als ein Beitrag zur Qualität von Schule angesehen, und der Orientierungsrahmen soll hierzu beitragen. Gegenüber der bisherigen Praxis Globalen Lernens

gehen mit dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ drei wesentliche Neuerungen einher:

(1) In der Vergangenheit wurde die Praxis Globalen Lernens ganz wesentlich durch staatliche und kirchliche Akteure der Entwicklungszusammenarbeit bzw. Entwicklungspolitik sowie durch entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen (NRO) vorangetrieben, gefördert, diskutiert und in Projekten umgesetzt. Im Bildungssystem ist Globales Lernen dagegen bisher kaum institutionalisiert. Lehrkräfte, die Globales Lernen im Unterricht oder in schulischen Projekten verwirklichen, haben häufig eine persönliche Beheimatung in der entwicklungspolitischen ‚Szene‘, aus der sie ihre Motivation beziehen mit Schülerinnen und Schülern zu globalen bzw. entwicklungspolitischen Themen zu arbeiten. War die Realisierung Globalen Lernens in der Schule also bisher vor allem vom Commitment einzelner Lehrkräfte und/oder dem Engagement von NRO in der Zusammenarbeit mit Schulen abhängig, ist mit dem Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ das Ziel verbunden, Globales Lernen systematisch sowie unter Einbeziehung der Bildungsadministration (z.B. auf dem Weg der Lehrplanentwicklung) und der schulischen Unterstützungssysteme (z.B. Lehrerfortbildung) in der Schulpraxis zu implementieren.

(2) Bis heute herrscht im Arbeitsfeld Globalen Lernens das Primat der Praxis. Forschung zu diesem Bildungsbereich ist so gut wie gar nicht existent (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007a). Hieraus folgt, dass auch die konzeptionelle und theoretische Weiterentwicklung Globalen Lernens lange Zeit sträflich vernachlässigt wurde (Asbrand/Scheunpflug 2005). Zumindest programmatisch knüpft der Orientierungsrahmen nun an aktuelle erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und bildungspolitische Debatten zur Entwicklung von Unterrichtsqualität an, indem als Ziel des Lernbereichs der Erwerb domänenspezifischer Kompetenzen gefordert wird (vgl. zur Kompetenzorientierung z.B. Klieme et al. 2003; Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005; Klieme/Leutner 2006; Klinger in Druck). Auch wenn im Blick auf die Konzeption des Orientierungsrahmens viele Fragen offen sind (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007b) und die theoretische und empirische Präzisierung des normativen Kompetenzmodells – wie in allen Domänen, deren Zielformulierung nicht nur auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auf umfassende Handlungskompetenz ausgerichtet ist – noch aussteht (Köller 2008), ist ein Anfang gemacht und der Diskurs Globalen Lernens nachhaltig auf die Spur der Kompetenzorientierung gesetzt.

(3) ‚Innovativ‘, insofern dies in Materialien und Angeboten Globalen Lernens bisher eher selten realisiert wird, ist außerdem das Konzept des Orientierungsrahmens, die Umsetzung globaler Inhalte im Unterricht für die einzelnen Fächer durchzubuchstabieren. Indem der Lernbereich Globale Entwicklung in die schulische Fachkultur integriert wird, gewinnt Globales Lernen Anschlussfähigkeit an die Denk- und Arbeitsweise von Lehrerinnen und Lehrern, deren Kerngeschäft immer noch der Fachunterricht ist.

Momentan ist unter den Akteuren des Globalen Lernens, in der staatlichen und kirchlichen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, bei NRO und engagierten Einzelpersonen, ein bemerkenswerter Optimismus zu beobachten, dass man Globales Lernen nun im Bildungssystem in der Breite implementieren könne.<sup>2</sup> Mit dem Orientierungsrahmen ist allenthalben die Hoffnung verbunden, nun endlich die vielen Lehrer/-innen zu erreichen, die Globales Lernen bisher noch nicht in ihrem Unterricht umsetzen. Neben der Bildungsadministration, den Unterstützungssystemen und den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern werden die NRO, die mit Schulen kooperieren, explizit als Adressaten des Orientierungsrahmens benannt (BMZ/KMK 2007, S. 58f.), und es erfährt auch die Zusammenarbeit von NRO mit Schulen einen Bedeutungszuwachs. Der Orientierungsrahmen soll dazu beitragen, Mitarbeitende von NRO, denen die Arbeitsweisen der Schule und die Relevanz der Lehrkräfte zuweilen fremd sind, dieses Arbeitsfeld mit seinen Besonderheiten und Erfordernissen näher zu bringen (ebd.). Zusammengefasst: Es geht dem Projekt ‚Orientierungsrahmen‘ um eine Annäherung zwischen den bisher überwiegend außerschulischen Akteuren Globalen Lernens und dem schulischen System und um eine stärkere Verankerung des Lernbereichs in Schule und Unterricht.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit diesem Anliegen und geht der Frage nach, wie die Anschlussfähigkeit zwischen der Schule und der ‚Szene‘ Globalen Lernens vergrößert werden kann bzw. welche Bedingungen die Implementation des Lernbereichs im schulischen Bereich verhindern oder fördern könnten. Dabei nähert sich der Beitrag dem Thema aus schulpädagogischer Perspektive<sup>3</sup> und rekurriert auf systemtheoretische Analysen (Luhmann 2002; Kuper 2004) und das Theorieangebot der Governance-Analyse (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; vgl. den Beitrag von Martin Heinrich in diesem Heft). Im Hinblick auf das Anliegen, mit Hilfe des Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ den Lernbereich stärker in Schulen zu verankern wird die Differenz zwischen der Schule und den Akteuren Globalen Lernens fokussiert, die sich, um es in der Terminologie der Governance-Analyse auszudrücken (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007), in unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination zeigt. Wird die Governance-Theorie als Mittel der Analyse verwendet, können Differenzen zwischen den Akteuren des Globalen Lernens und dem schulischen System als differentielle Handlungslogiken beschrieben werden. Will man normative Aussagen darüber machen, wie die Systemgrenzen zwischen der Schule und der Szene Globalen Lernens überwunden werden können, gilt es nach Möglichkeiten grenzüberschreitender Handlungskoordination zu suchen (vgl. zur Unterscheidung zwischen Governance-Theorie als Analyseperspektive und der normativen Perspektive einer Good Governance den Beitrag von Heinrich in diesem Heft).

### **Schule verändern: Wie funktioniert die Steuerung im Bildungssystem?**

Aus der Implementations- und Lehrplanforschung (z.B. Gräsel/Parchmann 2004; Rauin/Tillmann/Vollstädt 1996; Vollstädt 2003) wissen wir, dass insbesondere solche Innovationen, die in einem Top-down-Prozess durch die Bildungspolitik und Bildungsadministration initiiert werden, wie es auch bei dem von der KMK und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) auf den Weg gebrachten Orientierungsrahmen der Fall ist, bei der Umsetzung in der Schulpraxis häufig ins Leere laufen. Zwischen der Kommunikation des neuen Konzepts an die Lehrkräfte und seiner Umsetzung in der Unterrichtspraxis besteht kein kausaler Zusammenhang. Vielmehr bedarf der Kommunikationsprozess genauerer Beachtung, insbesondere der aktive Anteil der Schulen und Lehrkräfte im Handlungszusammenhang des Bildungssystems, der nicht allein durch die institutionellen normativen Vorgaben determiniert wird (vgl. Fend 2006). Lehrer/-innen verfügen über Strategien, Argumentationsmuster und Routinen, die Vorschläge der Bildungspolitik und -administration zu unterlaufen, zu ignorieren, für nicht relevant zu erklären oder umzuformen, denn Lehrer/-innen verändern und adaptieren sie entsprechend der jeweiligen situativen Bedingungen. Fend (2006) spricht in diesem Zusammenhang von Rekontextualisierung: Auf jeder Ebene des Bildungssystems werden Ideen und Konzepte transformiert und entsprechend der je eigenen Alltagstheorien umgedeutet. Von der Bildungspolitik über die Bildungsadministration über die Schulen und die einzelnen Lehrer/-innen erfahren die Vorgaben der übergeordneten Ebene eine Umdeutung entsprechend der Systemreferenzen der einzelnen Akteure bzw. eine Anpassung an die jeweiligen Rahmenbedingungen (ebd.). Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass Globales Lernen im schulischen Alltag allein dadurch mehr Relevanz und Gewicht erhält, dass der Orientierungsrahmen von der KMK beschlossen wurde, an Schulen verteilt wird und Lehrkräfte in Fortbildungsveranstaltungen darüber informiert werden. Auch wird es nicht ausreichen, die Inhalte des Orientierungsrahmens in Lehrpläne und Kerncurricula oder die Qualitätskriterien der Schulinspektion aufzunehmen. Vielmehr ist die Frage von zentraler Bedeutung, inwiefern die Angebote, die zur Implementation des Lernbereichs ‚Globale Entwicklung‘ in Schulen gemacht werden, anschlussfähig sind an die Systemreferenzen der Lehrer/-innen, die Globales Lernen in ihrem alltäglichen Unterricht umsetzen sollen.<sup>4</sup>

Während der von BMZ und KMK initiierte und herausgegebene Orientierungsrahmen ein typisches Beispiel für den Versuch ist, eine Innovation auf dem Weg des Top-down-Prozesses voranzubringen, gibt es auch im Bereich Globalen Lernens zahlreiche bottom-up-Initiativen: Zu nennen sind hier erfolgreiche Projekte in Schulen, die zumeist auf das Engagement einzelner Lehrkräfte zurückgehen, aber auch die Zusammenarbeit von NRO mit Schulen, die zumeist unabhängig von der Unterstützung und der Steuerung durch Bildungspolitik und Bildungsadministration erfolgt. Obwohl auf diesem Weg viele beeindruckende Projekte realisiert werden (vgl. z.B. die Beiträge von Kleem, Möller und Reinhardt in diesem Heft), führen solche bottom-up-Initiativen allein ebenfalls nicht dazu Globales Lernen in der Breite zu implementieren. Bekannt sind die Klagen der Engagierten mit den eigenen Projekten ‚Einzel-

kämpfer' zu bleiben und nicht genügend Unterstützung durch das System zu erhalten. Und vermutlich ist Globales Lernen trotz aller Projekte und Vorhaben in den Schulen tatsächlich eine Randerscheinung, genauere Daten über die Verbreitung des Lernbereichs in der schulischen Praxis gibt es nicht, und allein dieser Mangel an Wissen über den Arbeitsbereich ist ja Ausdruck einer bisher nicht erfolgten institutionellen Verankerung.

Mit Luhmanns Beschreibung des Erziehungssystems kann das Nicht-Gelingen von Innovationen im Schulsystem plausibel erklärt werden: Luhmann (2002) beschreibt das Erziehungssystem als ein gesellschaftliches Funktionssystem einer ausdifferenzierten Gesellschaft, das sich u.a. dadurch auszeichnet, dass die Organisationen des Systems (Bildungsadministration, Schulen) und das Interaktionssystem Unterricht autopoietisch operieren, sich also gegenseitig nicht intentional beeinflussen können, sondern nur lose gekoppelt sind. Hinzu kommt, dass die Interaktion im Unterricht, das Kerngeschäft des Bildungssystems, in besonderem Maße von Komplexität bestimmt ist. Denn es handelt sich um eine Interaktion unter anwesenden Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, um eine Interaktion sozialer und psychischer Systeme, die füreinander intransparent sind und die deshalb unter der Bedingung doppelter Kontingenz kommunizieren. Das Zentralsymbol der Erziehung ist für Luhmann die ‚gute Absicht‘ der Pädagoginnen und Pädagogen, die die Erziehung von der Sozialisation unterscheidet. Den Erfolg der pädagogischen Absicht können die Lehrer/-innen aber wegen der Komplexität von Unterricht und der Unverfügbarkeit individueller Lernprozesse kaum unmittelbar kontrollieren (vgl. Luhmann 2002).

Aufgrund dieser Einzigartigkeit der Interaktion von Unterricht hält Luhmann die Veränderbarkeit bzw. Beeinflussbarkeit des Interaktionssystems Unterricht durch politische Vorgaben nicht für möglich. Zwar sind Entscheidungen über den Lehrplan und materielle Ressourcen wie Fortbildungsangebote, Gebäude, Personal usw. essentiell wichtig für das Funktionieren eines Schulsystems, aber die Entscheidungen werden im Bereich des politischen Systems getroffen und sind damit Umwelt des Erziehungssystems. Die politische Steuerung mittels Lehrpläne, Verordnungen oder Erlasse, die sich in den Organisationen abspielt, erreicht also immer nur die Umwelt der Interaktion Unterricht, nicht aber die Gestaltung und das kommunikative Geschehen des Unterrichtens: „Andererseits sind von da aus Durchgriffe auf das, was im Klassenzimmer tatsächlich geschieht, schwer möglich. Das Erziehungssystem bleibt auf der operativen Ebene des Unterrichts autonom. Wie gut oder wie schlecht unterrichtet wird, kann nur auf der Ebene der Interaktion entschieden werden.“ (Luhmann 2002, S. 131) Hier ist also das Scheitern von top-down-Prozessen angesprochen. Bezogen auf das Thema dieses Beitrags bedeutet dies: Mit der Intergration der Inhalte des Orientierungsrahmens in Lehrpläne und Kerncurricula ist noch lange nicht gesagt, dass autonom handelnde Lehrkräfte diese in ihrem Unterricht umsetzen (vgl. auch Rauin/Tillmann/Vollstädt 1996; Rauin/Vollstädt/Höhmann/Tillmann 1996; Vollstädt 2003). Mit der Selbstreferentialität des Erziehungssystems kann aber auch das langsame Vorankommen von bottom-up-Initiativen erklärt werden: Denn die Autonomie der Schule und des Unterrichts bedeutet auch, dass Erwartungen oder Reformideen, die

innerhalb der Schulpraxis also im Erziehungssystem entstehen, im politischen System nicht unbedingt anschlussfähig sind. Unterschiedliche Systemreferenzen von Schulpraxis und Bildungspolitik werden z.B. dann sichtbar, wenn die aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen notwendigen Ressourcen für die Umsetzung der Reformen durch die Politik nicht zur Verfügung gestellt werden. Dies erklärt die Frustration vieler Engagierter bzw. die schwierige Implementation von innovativen Ideen im Mainstream der Schulentwicklung: „Die Autonomie mag dann die Form von Resignation annehmen, jedenfalls den Verzicht auf Ideen, die politisch und administrativ nicht durchsetzbar sind.“ (Luhmann 2002, S. 130) Im Bereich Globalen Lernens begegnet dieses Phänomen in der Kritik von NRO-Seite an der unzureichenden Finanzierung Globalen Lernens durch die staatliche Entwicklungspolitik oder in der Erfahrung engagierter Lehrkräfte, die mit ihren Projekten im Bereich Globalen Lernens immer wieder an die durch die Rahmenbedingungen des schulischen Alltags gesetzten Grenzen stoßen, die durch die politischen und administrativen Vorgaben bestimmt sind, z.B. die Einteilung schulischen Lernens in Fächer, die Erfordernisse der Leistungsbewertung oder mangelnde Freiräume im Schulalltag. Dies wird von Harald Kleem anschaulich beschrieben (vgl. den Beitrag in diesem Heft).

Angesichts der Tatsache, dass Innovation in Schulen aber faktisch beobachtbar ist, wäre es allerdings nicht angemessen mit der Luhmannschen Argumentation zu behaupten, dass Innovationen in Schulen aufgrund der Selbstreferentialität des Interaktionssystems Unterricht generell nicht möglich seien. Es gibt Beispiele von Veränderung in Schule und Unterricht und von gelingenden Schulentwicklungsprozessen. Beispielsweise beschreibt Bärbel Reinhard einen solchen Prozess der Weiterentwicklung von Leitbild und Schulprogramm durch das Kollegium einer Grundschule, das Globales Lernen systematisch in das Schulcurriculum und in die schulische Alltagspraxis integriert hat (vgl. den Beitrag in diesem Heft). Auch Luhmann bestreitet nicht, dass sich Schulen verändern. Im Gegenteil, er beobachtet Reformen als einen ständigen Prozess der Veränderung, welcher nach seiner Einschätzung in dem administrativ durchorganisierten und politisch determinierten Bildungssystem das funktionale Äquivalent der Evolution darstellt. Luhmann (2002) bestreitet lediglich, dass innerhalb des hierarchisch organisierten Bildungssystems Reformen rational gesteuert werden können. Denn die Akteure – die Bildungspolitik, die Bildungsadministration, die Einzelschule und der Unterricht – können sich nicht gegenseitig beeinflussen, dem steht die selbstreferentielle Geschlossenheit des Unterrichts und die Autonomie der Lehrkräfte entgegen: „Ohnehin schützt ja das geschlossene Klassenzimmer vor einer Beobachtung durch andere. Besondere Leistungen können nicht ‚honoriert‘ werden. Sie müssen ihre Belohnung im Interaktionserfolg der Schulklasse suchen – erneut ein Hinweis auf die strukturell starke Stellung der Interaktion in den Organisationen des Erziehungssystems.“ (Luhmann 2002, S. 164) Fend, dabei auf die Luhmannsche Systemtheorie rekurrierend, formuliert eine grundsätzlich positive Antwort auf die Frage, wie Schul- und Unterrichtsentwicklung gesteuert werden kann.: „Aus den gesetzlichen Vorgaben, so werden wir sehen, ergeben sich in der Tat keine Handlungsnotwendigkeiten, wohl aber Handlungschancen, die unterschiedlich ergriffen und umgesetzt werden.“

(2006, S. 164). Es handelt sich bei Veränderungsprozessen in Schulen demnach um komplexe Kommunikationsprozesse an denen die Organisation und die Lehrkräfte beteiligt sind, wenn sie die Vorgaben als Chance begreifen.

Zur theoretischen Erklärung von gelingenden Schulentwicklungsprozessen, die sich auf der Ebene der Einzelschule dennoch ereignen, ist die systemtheoretische Analyse von Kuper (2004) zur Bedeutung der Organisationen im Erziehungssystem hilfreich. Luhmann zufolge haben die Organisationen und die Professionen die Funktion, die Komplexität der Erziehung zu reduzieren, die strukturelle Unbestimmtheit handhabbar zu machen: Professionen (Lehrkräfte) verfügen über Handlungsroutinen zum Umgang mit unbestimmten Situationen, die in der Situation Sicherheit vermitteln. Innerhalb der Organisationen (Schulen) werden Ideen kommuniziert, die der zuweilen undurchschaubaren Praxis Unterricht Sinn zuschreiben (Luhmann 2002, S. 142ff.).

Kuper (2004) beschreibt in seiner Rezeption der Luhmannschen Theorie die Funktion der Organisationen u.a. darin, die Effekte der pädagogischen Kommunikation zu steuern und zu kontrollieren. Dies geschieht, indem die Organisationen Grenzüberschreitungen ermöglichen, und zwar auf drei Ebenen: Erstens sind Organisationen die einzigen Systeme, die mit der Umwelt kommunizieren können. Insofern ist es die Aufgabe der Organisationen des Erziehungssystems innerhalb der Gesellschaft die Legitimation des operationalen Geschäfts der Pädagogik zu erreichen – bei gleichzeitiger Absicherung der operativen Autonomie. Kuper betont, dass es hierbei nicht nur um eine gute Selbstdarstellung der Schulen geht, sondern um komplexe Aushandlungsprozesse im Bezug auf Ressourcen einerseits, die die Gesellschaft z.B. für Schulen zur Verfügung zu stellen bereit ist, und Leistungen andererseits, die der schulische Unterricht für die Gesellschaft erbringt (z.B. der Erwerb grundlegender Kompetenzen). Zweitens kommunizieren Organisationen intern die pädagogischen Programme, an denen sich die pädagogische Kommunikation orientiert. Hierbei können die Organisationen eine steuernde Funktion haben, wenn es ihnen gelingt, intern die Erwartungen der Umwelt zu kommunizieren (Kuper 2004). Globales Lernen wird demnach für die Mitglieder eines Kollegiums anschlussfähig, wenn es gelingt innerhalb der Einzelschule die Relevanz des Lernbereichs deutlich zu machen. Drittens schreibt Kuper den Organisationen die Funktion zu, intern den Raum für Kommunikation über die Interaktionen der operativen Ebene, z.B. Strukturen, die die Reflexion über Unterricht innerhalb eines Kollegiums ermöglichen (Zeiten für Teamsitzungen, Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften usw.), zu bieten. Gegenstand dieser Kommunikation sind die Anwendung der pädagogischen Programme und ihre Modifikation durch zufällige Ereignisse in der Interaktion des Unterrichts (ebd.). Wie diese internen Kommunikationsprozesse über die Interaktion im Unterricht, die die mehr oder weniger zufälligen Entwicklungen in der unterrichtlichen Praxis in systematisches, reflektiertes pädagogisches Handeln der Lehrkräfte überführen, auf der Ebene einer Einzelschule konkret aussehen, kann am Beispiel der Grundschule Obervorschütz studiert werden (vgl. den Beitrag von Reinhard in diesem Heft): Hier hat sich ein Prozess ereignet, der – getragen von der Reflexions- und Kommunikationsspraxis im Lehrerkollegium dieser Schule – und ausgehend von

einer unsystematischen Anwendung von Angeboten des Pädagogischen Programms Globales Lernen (einzelne Projekte) über die Modifikation dieser Aktivitäten zur Implementation des Pädagogischen Programms (Globales Lernen als konzeptionell verankertes Element des Leitbilds der Schule und des Schulprogramms) führte.

### **Globalisierung und die Bereiche Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung**

Am ehesten ist für den Hochschulbereich ein globaler Trend erkennbar, der sich zum einen in einer Expansion ausdrückt, das heißt, der Einbeziehung von immer größeren Alterskohortenanteilen in die tertiäre Bildung. Zum anderen ist eine Vereinheitlichung der Studienstruktur nach angloamerikanischem Vorbild mit einer Bachelor- und einer Master-Phase zu beobachten. Schließlich gibt es eine – für die einzelnen Studierenden freilich ganz unterschiedlich realisierbare – Tendenz zum Auslandsstudium, also zur Internationalisierung der studentischen Sozialisation. Für die Berufsbildung gibt es bei den Institutionen der Berufsbildungsforschung und -planung, etwa innerhalb der Weltbank (WB), der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) oder auch dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Berufsbildungssemantik, die freilich nur auf sehr hohem Abstraktionsniveau global verwendbar ist. Sie benennt einzelne Felder der Berufsbildungsentwicklung. Bei stärkerer Konkretion haben wir es mit einer gespaltenen Berufsbildung zu tun. Für den prononcierten Trend der einen Seite ist die von der japanischen Regierung und von Wirtschaftsverbänden gegründete Overseas Vocational Training Association (OVTA) beispielhaft, die ausdrücklich darauf hinweist, sie wolle Unternehmen die Humanressourcen zum Bestehen in der Globalisierung bereit stellen.

Für den Schwerpunkt der anderen Seite steht die Berufsbildung für den informellen Wirtschaftssektor, der in den meisten Ländern des Südens nicht nur ein die Mehrheit der Bevölkerung mit erreichbaren Gütern und Dienstleistungen versorgender Wirtschaftsbereich, sondern auch die größte Berufsbildungsinstitution ist.

Ein ähnliches Bild zeigt sich beim weltperspektivischen Blick auf Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Weltweit gibt es eine relativ abstrakte Semantik des lebenslangen Lernens, wobei durchaus zwischen den lebenslangen Chancen von Lernangeboten und dem Zwang zum lebenslänglichen Lernen unterschieden wird. Unterhalb dieser Semantik ist die Welt aber wieder gespalten. Für den Norden wird konstatiert, dass an die Stelle normierter Berufs- und Fortbildungsverläufe verstärkt individuell zugeschnittene Bildungs- und Berufsbiografien treten. Die haben die Einzelpersonen in eigener Verantwortung zu konstruieren und dabei auf ‚employability‘ zu achten. Für die Entwicklungsländer hingegen ist eher die nachholende Grundbildung für Erwachsene charakteristisch, wie an den Alphabetisierungsbemühungen illustriert werden kann: Da wird hinsichtlich der Institutionalisierungsformen zwischen ‚politisch heißen‘ Massenkampagnen, ‚politisch kühlen‘ flächendeckenden Angebotsprogrammen und – teilweise mit den Zielen politischer und kultureller Bewusstmachung verbundenen – lokalen Projekten unterschieden.

### **Innovationen implementieren: Mit dem Orientierungsrahmen Globales Lernen in Schulen stärken?**

Im Gegensatz zu Schulentwicklungsprozessen, die sich bottom-up auf der Ebene der Einzelschule innerhalb der Organisation Schule und innerhalb eines Kollegiums einer Einzelschule ereignen, wollen KMK und BMZ mit dem Orientierungsrahmen ‚Globales Lernen‘ ebenso wie die entwicklungspolitischen NRO, die sich für Globales Lernen stark machen, Veränderungen in der schulischen Praxis von außen bewirken. Es stellt sich also die Frage, ob und wie die Aktivitäten zur Implementation des bisher eher marginalen Lernbereichs beitragen können? Wie sehen solche Konstellationen aus, in denen das Anliegen Globales Lernen in der Schule stärker zu verankern von Lehrkräften als Chance aufgefasst wird?

In Ergänzung zu der Theorieperspektive Luhmanns soll im Folgenden ein Theorieansatz zur Analyse der Zusammenhänge zwischen dem Orientierungsrahmen, den Akteuren des Globalen Lernens und der Schulpraxis herangezogen werden, der anschlussfähig ist an die systemtheoretische Beschreibung des Bildungssystems, aber darüber hinaus stärker die Akteursperspektive und ihre Handlungskoordination im System in den Blick nimmt. Es geht also nun darum zu prüfen, ob die Educational Governance-Perspektive (Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007; vgl. den Beitrag von Martin Heinrich in diesem Heft) zur Beantwortung der Frage nach der Implementation Globalen Lernens in der Schule hilfreich ist. Die Rezeption des politikwissenschaftlichen Governancekonzepts in der Erziehungswissenschaft reagiert auf veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Bildung und auf die Erfahrung, dass die hierarchische Steuerung mittels Gesetze, Verordnungen und Erlasse auch im Bildungswesen angesichts zunehmender Ausdifferenzierung den Herausforderungen immer weniger gut gewachsen ist (vgl. zum Folgenden insgesamt Kussau/Brüsemeister 2007). Der Ansatz der Educational Governance sieht die Ursache hierfür in der Tatsache, dass das traditionelle Modell der hierarchischen Steuerung die Aktivität und den Einfluss der Lehrkräfte als Steuerungssubjekte ausblendet. Die Vertreter der Educational Governance-Perspektive beschreiben Veränderungen im Bildungssystem dagegen als eine Handlungsabstimmung zwischen verschiedenen Akteuren in einem Mehrebenensystem. Der Governance-Ansatz nimmt damit die Aktivität und die Ko-Produktion durch Akteure, z.B. Lehrkräfte, explizit in den Blick. Entscheidend sind die Akteurskonstellationen, die Interdependenzen zwischen den Akteuren und die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure, die nicht nur von normativ-rechtlichen Bestimmungen sondern auch von den jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig sind. Steuerung wird damit als ein komplexes, multikausales Geschehen gedacht. Der Begriff der Akteurskonstellation beschreibt Muster sozialer Ordnungsbildung, die abhängig sind von der Form der Handlungskoordination. Kussau und Brüsemeister (2007, S. 26ff.) unterscheiden dabei zwischen gegenseitiger Beobachtung, Beeinflussung und Verhandlung. Institutionalisierte Formen der Koordination zwischen Akteuren sind Hierarchien (die Beeinflussung eines Akteurs durch einen anderen mittels gezieltem Einsatz von Ressourcen), der Markt (die gegenseitige Beobachtung bei gleichzeitigem Abschätzen der eigenen Ressourcen), die Gemeinschaft (hier findet die Hand-

lungskoordination als Verhandlung zwischen den Akteuren auf der Grundlage von Beziehungen und geteilten Überzeugungen statt) und das Netzwerk (diese Handlungskoordination basiert ebenfalls auf kollektivem Handeln, das aber im Vergleich zur Gemeinschaft weniger verbindlich ist). Entscheidend für die Frage nach Steuerungsprozessen im Modell der Educational Governance ist ferner die Frage, wie die Interdependenz der Akteure gestaltet wird. Mit dem Begriff Mehrebenensystem ist ausgedrückt, dass Interdependenzen institutionalisiert sind. Kussau und Brüsemeister fassen zusammen: „Eine zentrale Fragestellung der Governanceforschung ist ... (die Frage), wie sich eine veränderte Regelungsstruktur in die Leistungsstruktur im Mehrebenensystem auswirkt. Im Schulbereich ist dies die Frage, wie systemische Steuerungsimpulse innerschulisch aufgenommen werden und welche Effekte sie für den Unterricht haben.“ (2007, S. 36) Was bedeutet das für die Implementation des KMK-Orientierungsrahmens ‚Globales Lernen‘ und das Interesse, den Lernbereich stärker in Schulen zu verankern?

Folgt man Kussau und Brüsemeister (2007) ist im Bildungssystem gegenwärtig mit Mischformen der Governance-Regime zu rechnen bzw. mit dem Nebeneinander unterschiedlicher Formen der Handlungskoordination. Dies wird im Anschluss an Altrichter und Heinrich (2006) damit begründet, dass sich im Zuge der aktuellen Veränderungen im Bildungssystem, z.B. mit der Einführung externer Evaluationen und ähnlicher Maßnahmen, auch das Governance-Regime von der hierarchischen zur evaluationsbasierten Steuerung hin verändere, und dass es dabei zu einer Überlagerung der ‚alten‘ und ‚neuen‘ Steuerungsinstrumente komme (Kussau/Brüsemeister 2007, S. 42f.). Altrichter und Heinrich (2007) beschreiben den Prozess der zunehmenden Bedeutung der Schulautonomie seit den 1980er Jahren bis hin zur Einführung der evaluationsbasierten Steuerung mittels Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten usw. im Rahmen der Outputsteuerung. Dabei analysieren sie jeweils die vorherrschenden Formen der vertikalen und horizontalen Handlungskoordination zwischen und innerhalb der einzelnen Ebenen des Bildungssystems sowie die zunehmende Bedeutung der intermediären Akteure in diesem Prozess. Ausgangspunkt ist die vorherrschende Handlungskoordination im Schulsystem durch staatliche Inputregelungen (Lehrpläne, Gesetze, Erlasse etc.) innerhalb von Hierarchien und vorrangig durch Beeinflussung sowie Beobachtung (z.B. im Umgang der Lehrkräfte mit den Lehrplänen) (Altrichter/Heinrich 2007, S. 82ff.). Die Akteurskonstellation basiert also gleichermaßen auf der Grundlage rechtlicher Normierung wie in den Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrkräfte, die in dem relativ autonomen Interaktionssystem Unterricht wirksam werden. Mit der Einführung der evaluationsbasierten Steuerungsinstrumente in jüngster Zeit verändern sich die Formen der Handlungskoordination, z.B. werden durch einen möglicherweise entstehenden Konkurrenzdruck zwischen Schulen marktformige Elemente einfließen, Ziel sei aber – nach der Phase der Schulautonomie in den 1990er Jahren – die Rückkehr zu einer engeren Handlungskoordination zwischen den Ebenen (ebd.). Deutlich wird also das Nebeneinander unterschiedlicher Formen der Handlungskoordination im Schulsystem. Zwischen den Akteuren ist sie insgesamt überwiegend hierarchisch und formal institutionalisiert.

Solange autonome Entwicklungen auf der Ebene der Einzelschule von engagierten Lehrkräften initiiert und betrieben werden, trifft man hier allerdings auf eine Akteurskonstellation innerhalb der Schulen, die nach außen, z.B. gegenüber anderen Schulen auf Beobachtung und intern auf Verhandlung basiert (ebd.). Dies ist der Fall in Schulen, die wie die Grundschule Obervorschütz einen selbst organisierten Schulentwicklungsprozess in Gang gebracht haben. In solchen Schulen ist die von Kuper (2004) beschriebene interne Kommunikation über Unterricht zu beobachten. Wenn sich ein Kollegium wie das der Grundschule Obervorschütz entschließt, auf der Basis geteilter Wertorientierungen – z.B. hinsichtlich des Menschenbildes, das dem pädagogischen Handeln zu Grunde liegt – Globales Lernen systematisch in das Schulcurriculum zu integrieren und im Alltag umzusetzen, dann findet die Handlungskoordination verhandlungsbasiert und im Modus der Gemeinschaft statt. Interdependenzen werden nicht nur formal, hierarchisch oder rechtlich sondern im Rahmen einer von geteilten Überzeugungen und Beziehungen getragenen Schulkultur aufgefangen und in der Schulgemeinschaft gestaltet.

Für die Implementation des KMK-Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ tritt neben die Herausforderungen, die innerhalb des Schulsystems bestehen, die speziellen Schwierigkeiten des Arbeitsfeldes Globalen Lernens. Die Akteurskonstellation ist hier auf Grund der organisatorischen Unabhängigkeit zwischen den staatlichen und kirchlichen Akteuren und den NRO und angesichts der überwiegenden Finanzierung der Arbeit im Rahmen von Projektförderung sehr viel stärker als das Schulsystem durch die Ressourcenfrage und praktisch überhaupt nicht durch rechtliche Regelungen bestimmt. Das geteilte Commitment der Akteure für entwicklungspolitische Anliegen führt auf der Grundlage einer Verhandlungskonstellation zu einer Handlungskoordination in Netzwerken bzw. Gemeinschaften. Diese wird wegen der Konkurrenz um Projektmittel eventuell um Aspekte des Marktes ergänzt, eine hierarchische Struktur wie im Schulsystem wird man aber nicht finden. Bei Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren des Globalen Lernens bei der Implementation des Orientierungsrahmens ist demnach mit differentiellen Handlungslogiken zu rechnen, die die grenzüberschreitende Handlungskoordination schwierig machen werden. Insbesondere die Projektorientierung in der Arbeit von NRO, die sich aus der vorherrschenden Art und Weise der Finanzierung Globalen Lernens ergibt, steht häufig im Widerspruch zum Interesse der Lehrkräfte an funktionierendem Unterricht, der die Schüler/-innen erreicht und ihr Lernen fördert. Während also die NRO an zeitlich befristeten Aktivitäten mit vorzeigbarem Ergebnis interessiert sind, haben Lehrkräfte eher eine Orientierung an langfristigen und systematischen Lernprozessen im Fachunterricht, die nicht immer mit spektakulären Aktionen oder fächerübergreifenden Projekten einhergehen müssen.

Wie kann also die Stärkung Globalen Lernens in Schulen mit Hilfe des Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ angesichts differenter Handlungslogiken gelingen? Denkbar sind Grenzüberschreitungen im Rahmen einer ‚symbiotischen Implementationsstrategie‘ (vgl. Gräsel/Parchmann 2004). In einem solchen Implementationskonzept partizipieren alle Beteiligten an dem Prozess. Das könnte zum Beispiel so aussehen:

Eine kleine Zahl von Schulen würde sich an einem Modellprojekt zur Implementation des Orientierungsrahmens beteiligen. Nach dem Vorbild von SINUS (vgl. Ostermeier 2004; Hertrampf 2003) und anderen ähnlich strukturierten Implementationsprojekten (vgl. Gräsel/Parchmann 2004; Zeitler/Asbrand/Pöhlmann 2009) würden sie ein Schulnetzwerk bilden, an dem im Fall der Implementation Globalen Lernens in Schulen auch regional und/oder fachlich relevante NRO beteiligt wären. Die Lehrkräfte dieser Schulen würden sich an der Entwicklungsaufgabe beteiligen, Konzepte für Globales Lernen in Schule und Unterricht zu entwickeln. Hierfür würden die Schulen Ressourcen erhalten, z.B. Entlastungsstunden. Ferner würden sie Unterstützung erhalten durch eine wissenschaftliche Begleitung und passgenaue Fortbildungs- und Materialangebote. Die Auswahl der Schulen richtet sich nach dem Interesse des Kollegiums, innovative Konzepte Globalen Lernens entwickeln und erproben zu wollen. Denn bereits existierendes Interesse am Globalen Lernen unter den Lehrkräften macht die Entwicklung einer internen Kommunikation in der Schule über Globales Lernen wahrscheinlicher, die ihrerseits als Voraussetzung für Entwicklungsprozesse gelten kann (s.o.). Außerdem würden die Lehrkräfte ihre praktischen Erfahrungen, die sie bereits in der Unterrichtspraxis Globalen Lernens gewonnen haben, in den Prozess einbringen. Ein solches Projekt würde vermutlich weitgehend auf der Grundlage einer Verhandlungskoordination funktionieren und zwar sowohl innerhalb der Schulen, die sich an dem Entwicklungsprozess beteiligen wie zwischen den Akteuren. In einem solchen Projekt würden unterschiedliche Ressourcen gezielt genutzt, z.B. die Kompetenz der Lehrkräfte Unterricht und Schulleben zu gestalten, das Interesse der engagierten Einzelpersonen unter den Lehrkräften, die Erkenntnisse aus der Forschung, die die wissenschaftliche Begleitung einbringen würde, und das entwicklungspolitische Know-how der NRO. Durch den Austausch in einem Netzwerk, welcher selbstverständlich einer entsprechenden Koordination bedarf, erfahren die Akteure voneinander, was die Bedarfe des jeweils anderen sind. So können beispielsweise Materialien und Angebote von NRO auf die Erfordernisse des schulischen Fachunterrichts abgestimmt werden (vgl. den Beitrag von Möller in diesem Heft) und Lehrkräfte erfahren von Aktivitäten lokaler oder regionaler entwicklungspolitischer Initiativen, die als außerschulische Lernorte genutzt werden können.

Diese kurze Skizze macht deutlich, dass ein solches Projekt nur gelingt, wenn sich alle Akteure (die einzelnen Lehrkräfte, die Einzelschulen, die Bildungsadministration bzw. Kultusministerien und die staatlichen und nicht staatlichen entwicklungspolitischen Akteure) daran gemeinsam beteiligen. Dabei müssten Formen der vertikalen und der horizontalen grenzüberschreitenden Handlungskoordination (Kussau/Brüsemeyer 2007) realisiert werden, Prozesse die nicht einfach aber möglich sind. Verabschieden muss man sich allerdings – jedenfalls angesichts begrenzter finanzieller Ressourcen – sicherlich von der Vorstellung, Globales Lernen könne ohne weiteres Zutun mit Hilfe des Orientierungsrahmens in der Breite schulischer Praxis implementiert werden. Eine Frage, die häufig nicht gestellt bzw. nicht ernsthaft beantwortet wird ist die, wie die Innovation Anschlussfähigkeit für die Lehrkräfte gewinnt, die sie umsetzen sollen. Im Hinblick auf die

Implementation des KMK-Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘ stellt sich diese Frage besonders dringend, da hier ein bisher randständiger Lernbereich in der schulischen Praxis Verbreitung finden soll. Die Stärke der Governance-Perspektive besteht darin, dass sie die Relevanz der Ressourcenfrage und die Rolle der Lehrkräfte bei der Umsetzung schulischer Innovationen deutlich macht. Weshalb sollten sich Lehrkräfte an einer Entwicklungsaufgabe beteiligen, die für sie in jedem Fall zusätzliche Arbeit bedeutet? Die Anerkennung für die geleistete Arbeit der Lehrkräfte darf deshalb nicht nur Gegenstand von Sonntagsreden sein, wenn Schule tatsächlich verändert werden soll. Andernfalls drängt sich der Verdacht auf, dass das Reden über Innovationen im Schulbereich doch nur wie von Luhmann angenommen der Respezifikation der pädagogischen Absicht und dem Umgang mit der Inkonsistenz von pädagogischen Ideen und pädagogischer Praxis dient (vgl. Luhmann 2002, 142ff.).

### Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag basiert auf dem überarbeiteten Manuskript meiner Antrittsvorlesung an der Universität Göttingen im Februar 2007. Ferner möchte ich darauf hinweisen, dass die in diesem Beitrag entfalteten theoretischen Überlegungen zur Implementation von Innovationen im Schulbereich nicht losgelöst sind von Erkenntnissen aus einem laufenden Forschungsprojekt zur Implementation der KMK-Bildungsstandards in Schulen, an dem ich gemeinsam mit Claudia Pöhlmann, Jenny Frenzel, Sigrid Zeitler (alle IQB Berlin), Hans Anand Pant (Freie Universität Berlin) und Nina Heller (Universität Göttingen) beteiligt bin. Einsichten aus den empirischen Rekonstruktionen von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften über die Implementationsprozesse an ihrer Schule aus diesem Forschungsprojekt bilden den Hintergrund für die theoretischen Analysen dieses Beitrags. Insbesondere Sigrid Zeitler und Nina Heller, aber auch Susanne Timm und Lydia Wettstädt danke ich für wertvolle Denkanstöße, die die Erarbeitung dieses Beitrags bereichert haben.
- 2 Zum Beispiel bei der sehr gut besuchten Fachtagung zur Umsetzung des Orientierungsrahmens, die von InWEnt am 3.–4. März 2008 in Bonn veranstaltet wurde.
- 3 Anzumerken ist allerdings, dass die Autorin selbst zu den erwähnten Einzelpersonen gehört, die im Bildungssystem arbeiten, aber persönlich durch ihre Sozialisation und ihre Erfahrungen im NRO-Kontext geprägt sind.
- 4 Vgl. auch im Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards durch die KMK: Zeitler in Vorb.

### Literatur

- Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J. (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, W./Brohm, M./Holtappels, H.-G. (Hg.): Evaluation im Bildungswesen, S. 51–64.
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 55–103.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Globales Lernen in Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 1, S. 2–6. (a)
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007): Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36. (b)
- Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3. überarb. Aufl. – Schwalbach/Taunus, S. 469–484.
- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 32, H. 3, S. 196–214.
- Hertrampf, M. (2003): BLK-Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Abschlussbericht. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 6, S. 876–903.
- Klinger, U. (Hg.) (im Druck): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln – Fortbildungskonzepte und -materialien. Troisdorf.
- KMK/BMZ (Hg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.
- Köller, O. (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, H. 2, S. 163–173.
- Kuper, H. (2004): Das Thema ‚Organisation‘ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M., S. 122–151.
- Kussau, J./Brüsemeyer, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, H./Brüsemeyer, T./Wissinger, J. (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 15–54.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Ostermeier, C. (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Versuchsprogramms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS). Münster/New York/München/Berlin.
- Rauin, U./Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (1996): Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9. Weinheim/München, S. 377–414.
- Rauin, U./Vollstädt, W./Höhmann, K./Tillmann, K.-J. (1996): Lehrpläne und alltägliches Lehrerhandeln. Ergebnisse einer Studie an hessischen Sekundarschulen. In: Die Deutsche Schule, Jg. 88, H. 1, S. 66–80.
- Vollstädt, W. (2003): Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, Beiheft 2003, S. 194–214.
- Zeitler, S.: Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Humboldt-Universität zu Berlin. Dissertation in Vorb.
- Zeitler, S./Asbrand, B./Pöhlmann, C. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Kooperation in Fachkonferenzen. In: Maag Merki, K. (Hg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen. Seelze, S. 14–25.

### Dr. Barbara Asbrand

ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrprofessionalität, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.