

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung



Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016

Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Zusammengestellt und bearbeitet von:

Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege

Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)
2004–2015, Bonn

Im Auftrag von:



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

**Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland**

www.kmk.org, E-Mail: poststelle@kmk.org

Taubenstraße 10, D-10117 Berlin

Postfach 11 03 42, D-10833 Berlin

Tel. +49 (0) 30 254 18-499

Fax +49 (0) 30 254 18-450



**Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung**

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

www.bmz.de, E-Mail: poststelle@bmz.bund.de

Dienstsitz Bonn

Postfach 12 03 22, D-53045 Bonn

Tel. +49 (0) 228 99 535-0

Fax +49 (0) 228 99 535-2500

Dienstsitz Berlin

Stresemannstraße 94, D-10963 Berlin

Tel. +49 (0) 30 18 535-0

Fax +49 (0) 30 18 535-2501

Herausgegeben von:

**ENGAGEMENT
GLOBAL**



Service für Entwicklungsinitiativen

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

Service für Entwicklungsinitiativen

Tulpenfeld 7, D-53113 Bonn

Tel. +49 (0) 228 20717-0

Fax +49 (0) 228 20717-150

www.engagement-global.de

E-Mail: info@engagement-global.de

Verlagsredaktion: Jörg Peter Müller
Layout: zweiband.media, Berlin
Technische Umsetzung: zweiband.media, Berlin
Umschlaggestaltung: Corinna Babylon, Berlin

Abbildungen auf dem Umschlag: © United Nations: Sustainable Development Goals

Zusammengestellt und bearbeitet von:
Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege

im Auftrag von:
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK),
Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ),
Engagement Global gGmbH

Die Webseiten Dritter, deren Internetadressen in diesem Werk angegeben sind, wurden vor Drucklegung sorgfältig geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

Sollte es in einem Einzelfall nicht gelungen sein, die korrekten Rechteinhaber von Texten und Abbildungen ausfindig zu machen, so werden berechnete Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2. Druck 2016

Alle Drucke dieser Auflage sind inhaltlich unverändert und können nebeneinander verwendet werden.

© 2016 Engagement Global gGmbH, Bonn

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Es darf mit Zustimmung der Engagement Global gGmbH, Bonn, in ein Netzwerk eingestellt und öffentlich zugänglich gemacht werden.

Druck: H. Heenemann, Berlin

ISBN 978-3-06-065687-5



PEFC zertifiziert
Dieses Produkt stammt aus nachhaltig
bewirtschafteten Wäldern und kontrollierten
Quellen.
www.pefc.de

Inhaltsverzeichnis

Impressum	2
Vorwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz	9
Vorwort des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung	10
Das gemeinsame Projekt von KMK und BMZ zur Erarbeitung des Orientierungsrahmens 2004–2015, Projektgruppe – Facharbeitskreise	11
Abkürzungsverzeichnis	14
Zusammenfassung	16

Kapitel 1 – Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens

1.1 Aufgaben und Zielsetzung des Orientierungsrahmens	21
<i>Box 1: Globaler Wandel – Herausforderung an unsere Lernfähigkeit</i>	<i>22</i>
<i>Box 2: Buen Vivir und nachhaltige Entwicklung</i>	<i>25</i>
1.2 Die Entwicklung des Konzepts	
1.2.1 Bezugspunkte des Lernbereichs Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	26
1.2.2 Aktualisierung und Erweiterung des Orientierungsrahmens	26
1.2.3 Internationale und nationale Beschlüsse	27
<i>Box 3: Nationale Gremien und Beschlüsse zur BNE</i>	<i>32</i>
1.3 Globale Entwicklung als Gegenstand des Orientierungsrahmens	
1.3.1 Die Zieldimensionen des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung	34
1.3.2 Die Zieldimensionen als Entwicklungsdimensionen verstehen	35
1.3.3 Die Handlungsebenen der Entwicklungsdimensionen	36
1.3.4 Verknüpfung heterogener Strukturen im Zuge dynamischer Globalisierung.....	37
<i>Box 4: Eurozentrismus</i>	<i>39</i>
1.3.5 Kohärenz der Entwicklungsdimensionen als zentrale Herausforderung	40
<i>Box 5: Global Governance und das Souveränitätsparadox</i>	<i>46</i>
1.3.6 Balance zwischen Globalität und Lokalität	47
1.3.7 Entwicklungspolitik und globale Entwicklung	48
<i>Box 6: Sustainable Development Goals (SDGs)</i>	<i>49</i>
1.4 Literatur	52

Kapitel 2 – Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen

2.1 Wandel der Lebenswelten	55
<i>Box 7: Inklusion</i>	<i>56</i>
2.2 Globales Problembewusstsein und Wertehaltungen	63
2.3 Nutzung digitaler Medien und mediale Lebenswelten	65
2.4 Schule vor neuen Aufgaben	72
2.5 Pädagogisch-didaktische Herausforderungen	75
2.6 Literatur und Links	80

Kapitel 3 – Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula

3.1	Einleitung	84
3.2	Grundlagen eines Kompetenzmodells für den Lernbereich Globale Entwicklung.....	86
3.3	Kompetenzbereiche	90
3.4	Auswahl und Definition von Kompetenzen	94
3.5	Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung	95
3.6	Themenbereiche und Auswahl von Themen	96
3.7	Leistungsanforderungen des Lernbereichs	100
3.8	Entwicklung und Gestaltung von Unterricht	101
3.9	Orientierungshilfe für die Erstellung von Curricula	104
3.10	Literatur	108

Kapitel 4 – Umsetzung in Fächern, Fach- und Bildungsbereichen

4.0	Einleitung und Übersicht	111
4.1	Grundschule: Sachunterricht und weitere Fächer	
4.1.1	Beitrag der Grundschulfächer zum Lernbereich Globale Entwicklung	115
4.1.2	Teilkompetenzen der Grundschule am Ende der 4. Jahrgangsstufe	117
4.1.3	Beispielthemen	120
4.1.4	Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Neue Wege sehen	121
4.1.5	Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	125
4.1.6	Praxismaterialien	126
4.1.7	Literatur	128
4.2	Sekundarstufe I: Sprachl. – literarisch – künstl. Aufgabenfeld	129
4.2.1	Deutsch	
4.2.1.1	Beitrag des Faches Deutsch zum Lernbereich Globale Entwicklung	129
4.2.1.2	Fachbezogene Teilkompetenzen	132
4.2.1.3	Beispielthemen	136
4.2.1.4	Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Deutsch in der Welt	140
4.2.1.5	Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	152
4.2.1.6	Literatur	154
4.2.2	Neue Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch)	
4.2.2.1	Beitrag der neuen Fremdsprachen zum Lernbereich Globale Entwicklung	156
4.2.2.2	Fachbezogene Teilkompetenzen	159
4.2.2.3	Themen der globalen Entwicklung im Fremdsprachenunterricht	162
4.2.2.4	Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Adivasi Tea-project	164
4.2.2.5	Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	173
4.2.2.6	Literatur und Materialquellen	174
4.2.3	Bildende Kunst	
4.2.3.1	Beitrag des Faches Bildende Kunst zum Lernbereich Globale Entwicklung	176
4.2.3.2	Fachbezogene Teilkompetenzen	178
4.2.3.3	Beispielthemen	181
4.2.3.4	Kompetenzorientierte Unterrichtsskizze: WELT-BILDER	183

4.2.3.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	190
4.2.3.6 Literatur	191
4.2.4 Musik	
4.2.4.1 Beitrag des Faches Musik zum Lernbereich Globale Entwicklung	192
4.2.4.2 Fachbezogene Teilkompetenzen	194
4.2.4.3 Beispielthemen	197
4.2.4.4 Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Musik im Wandel	199
4.2.4.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	211
4.2.4.6 Literatur	212
4.3 Sekundarstufe I: Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld	214
4.3.1 Politische Bildung*	
4.3.1.1 Bezüge zum Lernbereich Globale Entwicklung	214
4.3.1.2 Fachbezogene Teilkompetenzen	216
4.3.1.3 Beispielthemen	219
4.3.1.4 Aufgabenbeispiel: Global Governance	220
4.3.1.5 Literatur	224
4.3.2 Geografie*	
4.3.2.1 Beitrag der Geografie zum Lernbereich Globale Entwicklung	225
4.3.2.2 Fachbezogene Teilkompetenzen	228
4.3.2.3 Beispielthemen	231
4.3.2.4 Aufgabenbeispiel: Galapagos-Inseln	233
4.3.2.5 Literatur	239
4.3.3 Geschichte	
4.3.3.1 Beitrag des Faches Geschichte zum Lernbereich Globale Entwicklung	241
4.3.3.2 Fachbezogene Teilkompetenzen	244
4.3.3.3 Beispielthemen	247
4.3.3.4 Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht: Die europäische Kolonialpolitik in Afrika im 19. Jahrhundert	250
4.3.3.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	268
4.3.3.6 Literatur und Links	270
4.3.4 Fächergruppe Religion – Ethik*	
4.3.4.1 Beitrag von Religion – Ethik zum Lernbereich Globale Entwicklung	272
4.3.4.2 Fachbezogene Teilkompetenzen	274
4.3.4.3 Beispielthemen	277
4.3.4.4 Aufgabenbeispiel: Deutsche Türken und arabische Deutsche	280
4.3.4.5 Literatur	283
4.3.5 Wirtschaft*	
4.3.5.1 Beitrag ökonomische Bildung zum Lernbereich Globale Entwicklung	285
4.3.5.2 Fachbezogene Teilkompetenzen	291
4.3.5.3 Beispielthemen	294
4.3.5.4 Aufgabenbeispiel: Standortentscheidung von DaimlerChrysler	295
4.3.5.5 Literatur	299

* aus der 1. Aufl. (2007) übernommen

4.4	Sekundarstufe I: Mathematisch-naturwiss.-techn. Aufgabenfeld	300
4.4.1	Mathematik	
	Mathematik – fachdidaktischer Teil	
4.4.1.1	Beitrag des Faches Mathematik zum Lernbereich Globale Entwicklung	300
4.4.1.2	Fachbezogene Teilkompetenzen	303
4.4.1.3	Beispielthemen	306
4.4.1.4	Literatur	308
	Mathematik – Unterrichtsbeispiel	
4.4.1.5	Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Extreme Armut beseitigen, ein globales Entwicklungsziel	309
4.4.1.6	Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	330
4.4.1.7	Literatur und Datenquellen	331
4.4.2	Naturwissenschaftlicher Unterricht (Biologie, Chemie und Physik)	
4.4.2.1	Beitrag der naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik zum Lernbereich Globale Entwicklung	332
4.4.2.2	Fachbezogene Teilkompetenzen	335
4.4.2.3	Beispielthemen	341
4.4.2.4	Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Zukunftsfähigkeit der Energieversorgung in einer globalisierten Welt	344
4.4.2.5	Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	353
4.4.2.6	Literatur	354
4.5	Sekundarstufe I: Sport	
4.5.1	Beitrag des Schulsports zum Lernbereich Globale Entwicklung	357
4.5.2	Fachbezogene Kompetenzen im Kontext globaler Entwicklung	359
4.5.3	Fachbezogene Teilkompetenzen	361
4.5.4	Beispielthemen	364
4.5.5	Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Fußball global	366
4.5.6	Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	376
4.5.7	Literatur	377
4.6	Berufliche Bildung*	
4.6.1	Vorbemerkung zum Arbeitsauftrag	379
4.6.2	Ziele des Konzepts „Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten“	382
4.6.3	Generelle Überlegungen	383
4.6.4	Kompetenzen beruflicher Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung	385
4.6.5	Die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und das Modell der beruflichen Handlungskompetenz	389
4.6.6	Themenbereiche und Leitfragen zur kompetenzorientierten Überprüfung/ Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen	390
4.6.7	Aufgabenbeispiel: „Willkommen im EINE Welt Hotel“	395
4.6.8	Vorschlag für ein Erkundungs- und Umsetzungsprogramm	404
4.6.9	Literatur (mit aktuellen Ergänzungen)	408

* aus der 1. Aufl. (2007) übernommen

Kapitel 5 – Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe

der ganzen Schule	412
5.1 Schulprofil – Schulprogramm – Schulcurriculum	415
5.2 Lehren und Lernen	418
5.3 Steuerung und Management	420
5.4 Schulgelände, Gebäude, Räume und Ausstattung	422
5.5 Außenbeziehungen	427
5.6 Partnerschaften, Kooperationen und Mitarbeit in Netzwerken	428
5.7 Qualitätsentwicklung und Erfolgskontrolle	431
5.8 Literatur	432

Kapitel 6 – Der Lernbereich Globale Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

6.1 Lehrerbildung in geteilter Verantwortung: von engagierten Ansätzen zu systemischen Strukturen	433
6.2 Anforderungen des Lernbereichs Globale Entwicklung an die Lehrerbildung	438
6.3 Schritte einer systemischen Einbindung des Lernbereichs Globale Entwicklung in die Lehrerbildung	441
6.4 Literatur	449

Anhang

Internetportal Globales Lernen	451
Grafik Institutionelle Zusammenarbeit	452
Who is Who der Autorinnen und Autoren der 2. Auflage	453

Vorwort

Globale nachhaltige Entwicklung als Anliegen der Bildungspolitik

Als wir am 11. Juni 2015 im Plenum der Kultusministerkonferenz in Berlin den *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* verabschiedeten, hatten wir Gelegenheit, auf eine über zehnjährige gute Zusammenarbeit zwischen den in Deutschland für die Entwicklungszusammenarbeit Verantwortlichen und den Verantwortlichen für Bildung zurückzuschauen.

Im Jahr 2007 hatte das Plenum der Kultusministerkonferenz die erste Fassung des Orientierungsrahmens verabschiedet. Dieser wurde inzwischen in vielen Vorhaben der Länder zum Teil mit Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit umgesetzt und im Jahr 2013 mit guten Ergebnissen evaluiert.



Ziele der Neufassung waren die Erweiterung und Aktualisierung des Orientierungsrahmens. Der neue Orientierungsrahmen nimmt dabei keine grundlegenden Änderungen an Ansatz und Ausrichtung der Version von 2007 vor. Die Einordnung in die internationalen Bemühungen um nachhaltige Entwicklung, die enge Anbindung an die Fachdidaktiken sowie das Kompetenzmodell bleiben im Grundsatz bestehen, werden aber aktualisiert und um mehrere Unterrichtsfächer der Sekundarstufe I erweitert. Zu diesen gehören auch Fächer, denen man die Nähe zu globaler nachhaltiger Entwicklung nicht unmittelbar ansieht, wie zum Beispiel Mathematik oder Sport.

Im Kapitel „Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule“ wird beschrieben, was Schulen tun können, um Nachhaltigkeit organisatorisch und strukturell im Schulalltag zu verankern.

Seit 2011 haben über vierzig Autorinnen und Autoren im Rahmen des Projektes von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit an den jetzt vorliegenden rd. 450 Seiten geschrieben. Begleitet wurde deren Arbeit durch eine Projektgruppe unter Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft.

Der Orientierungsrahmen soll auch weiterhin die Bildungsverwaltungen und die Lehrplankentwicklung der Länder, die Lehrerbildung auf allen Ebenen, Schulbuchautoren und Herausgeber schulischer Materialien konzeptionell unterstützen. Schulen bietet er eine Richtschnur bei der Entwicklung von Schulprofilen, der Gestaltung von Ganztagsprogrammen, der Qualitätssicherung und der Beteiligung schulexterner Kompetenz aus dem staatlichen und nichtstaatlichen Bereich. Nicht zuletzt stellt der Orientierungsrahmen eine verlässliche Grundlage für die weitere erfolgreiche Zusammenarbeit des Bildungs- und des Entwicklungsbereichs dar.

Staatsministerin Brunhild Kurth
Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Globale nachhaltige Entwicklung als Anliegen der Entwicklungspolitik

„Seit Veröffentlichung und Druck in 2007 / 2008 hat der Orientierungsrahmen einen beträchtlichen Einfluss auf die Entwicklung und Praxis des Globalen Lernens und damit auch auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgeübt.“

Dieses Fazit einer vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) in Auftrag gegebenen Evaluierung hat die Verantwortlichen von Kultusministerkonferenz (KMK) und BMZ dazu ermutigt, die rd. 450 Seiten starke Aktualisierung und Erweiterung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der Öffentlichkeit vorzulegen.



In der im Juni 2015 vom Plenum der KMK angenommenen Neufassung des Orientierungsrahmens haben wir besonders Wert darauf gelegt, die Post-2015-Agenda für nachhaltige Entwicklung einzubeziehen. Diese Agenda geht über die klassische Entwicklungspolitik und die in diesem Jahr auslaufenden Millenniums-Entwicklungsziele weit hinaus. Sie verbindet alle Dimensionen der Nachhaltigkeit und gilt für alle Länder der Welt, nicht nur für Entwicklungsländer. Die neuen Ziele, die im September in der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet werden sollen, bieten uns die Chance auf einen Weltzukunftsvertrag, zu dem Industrie- und Schwellenländer ihre Beiträge im Sinne einer neuen Globalen Partnerschaft leisten. Diese Partnerschaft kann aber nur Wirklichkeit werden, wenn sich die Menschen als Teil der Einen Welt verstehen lernen. Erstmals wird daher auch ein eigenes Ziel für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung aufgenommen werden.

Auch deshalb ist es mir ein Anliegen, dass diese gemeinsame Verantwortung für eine gute Zukunft für alle Menschen auf diesem Planeten zu einem Bildungsinhalt in Deutschland wird. Der Orientierungsrahmen ist ein wichtiges Instrument, dieses Ziel umzusetzen. Im Lernbereich „Globale Entwicklung“ sollen Schülerinnen und Schüler zentrale Kompetenzen, wie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel oder zur Empathie, erwerben und lernen, sich als „Global Citizens“ in der Einen Welt zu verstehen.

Um die Diskussion darüber hinaus voranzubringen, was wir in Deutschland zur Umsetzung dieser Agenda tun können, hat das BMZ mit der Zukunftscharta zusammen mit vielen Akteuren aus Zivilgesellschaft, Politik, den Kirchen, der Wirtschaft und Wissenschaft einen breiten gesellschaftlichen Dialog in Gang gesetzt. Die Themen der Zukunftscharta tragen wir in diesem und im kommenden Jahr mit der „Zukunftstour EINE WELT – Unsere Verantwortung“ in alle Bundesländer.

Ich möchte mich an dieser Stelle ausdrücklich für die große Bereitschaft der Bundesländer bedanken, mit uns zusammen den Lernbereich Globale Entwicklung fortzuentwickeln. So können wir gemeinsam dazu beitragen, Themen der Nachhaltigen Entwicklung in der Breite der Gesellschaft zu verankern.

Dr. Gerd Müller

Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Das gemeinsame Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)

wurde in der Plenarsitzung der KMK am 4. 3. 2004 in Berlin von den Kultusministern zusammen mit dem BMZ beschlossen, seine Erweiterung und Aktualisierung von der KMK-Amtschefkonferenz am 12. 5. 2011 in Auftrag gegeben und am 11. 6. 2015 vom Plenum der KMK als 2. Auflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung verabschiedet.

2. (aktualisierte und erweiterte) Auflage

Federführung: Die Berichterstatter der KMK zu BNE

Achim Beule, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg

Hannes Siege, Engagement Global gGmbH

Zusammengestellt und bearbeitet von:

Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege

KMK-BMZ-Projektgruppe:

(Beratung und Begleitung)

Leitung: Achim Beule, Hannes Siege

Prof. Dr. Barbara Asbrand, Goethe-Universität Frankfurt/M.

Monika Dülge/Sarah Louis/Armin Massing/Dr. Kambiz Ghawami, VENRO

Dr. Claudia Funke-Mandelli, BMZ

Peter Gnielczyk, Verbraucherzentrale Bundesverband e. V.

Dr. Christa Henze, Universität Duisburg-Essen

Andreas Markurth, Niedersächsisches Kultusministerium

Reiner Mathar, Hessisches Kultusministerium

Prof. Dr. Bernd Overwien, Universität Kassel

Andrea Pahl, Universität Bremen

Reinhold Reitschuster, Senatsverwaltung f. Bildung, Jugend u. Wissenschaft, Berlin

Jörg-Robert Schreiber, Hamburg

Nicola Fürst-Schuhmacher, Engagement Global gGmbH

Geladene Experten:

Martin Geisz, Hessen

Dr. Thomas Hoffmann, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gym.), Karlsruhe

Prof. em. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen

Betreuung der Facharbeitskreise:

Dieter Appelt

Dieter Schoof-Wetzig

Hannes Siege

Facharbeitskreise und ihre Leiterinnen und Leiter*:**Arbeitskreis Deutsch:**

*Prof. em. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
 Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich-Schiller-Universität, Jena
 Prof. Dr. Heidi Rösch, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Arbeitskreis Neue Fremdsprachen:

*Dr. phil. h.c. Christoph Edelhoff, Justus Liebig Universität, Gießen
 Dr. Thomas Becker, Willstätter-Gymnasium, Nürnberg
 Otfried Börner, Studiendirektor a. D., Hamburg
 Prof. em. Dr. Konrad Schröder, Universität Augsburg

Arbeitskreis Musik:

*Prof. Dr. Ekkehard Mascher, Hochschule für Musik, Detmold
 Prof. Dr. Bernd Clausen, Hochschule für Musik, Würzburg
 Prof. Dr. Raimund Vogels, Hochschule für Musik, Hannover

Arbeitskreis Sport:

*Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
 Prof. Dr. Ansgar Thiel, Eberhard-Karls-Universität, Tübingen

Arbeitskreis Naturwissenschaften:

*Dr. habil. rer. nat. Burkhard Schroeter, IPN, Universität Kiel
 Dr. Sascha Bernholt, IPN, Universität Kiel
 Prof. Dr. Hendrik Härtig, IPN, Universität Kiel
 Udo Klinger, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
 Prof. Dr. Ilka Parchmann, IPN, Universität Kiel

Arbeitskreis Geschichte:

*Prof. Dr. Susanne Popp, Universität Augsburg
 Prof. em. Dr. Elisabeth Erdmann, Universität Erlangen-Nürnberg
 Prof. Dr. Bärbel Kuhn, Universität Siegen
 Regina Ultze, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin

Arbeitskreis Mathematik:

*Prof. Dr. Kristina Reiss, Technische Universität München, School of Education
 Prof. Dr. Stefan Ufer, Ludwig-Maximilians-Universität, München
 Prof. Dr. Volker Ulm, Universität Augsburg

Arbeitskreis Kunsterziehung:

*Dr. Ernst Wagner, Universität Erlangen
 Prof. Dr. Sabine Grosser, FH Kiel
 Dr. Rudolf Preuss, Universität Köln

Autoren der allgemeinen Kapitel:

Dieter Appelt, München
 Martin Geisz, Hessen
 Reiner Mathar, Hessisches Kultusministerium
 Prof. Dr. Bernd Overwien, Universität Kassel
 Prof. em. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen
 Jörg-Robert Schreiber, Hamburg
 Hannes Siege, Engagement Global gGmbH

* aus der 1. Aufl. (2007) übernommen

Projektleiterin Engagement Global gGmbH: Nicola Fürst-Schuhmacher
Redaktionsassistentin Engagement Global gGmbH: Christina Berndt

Facharbeitskreise der 1. Aufl. (2007) und ihre Leiter*:

Grundschule

*Prof. em. Dr. Rudolf Schmitt	Universität Bremen
Prof. Dr. Joachim Kahlert	Universität München
Dr. Martina Knörzer	PH Ludwigsburg
Prof. Dr. Hansjörg Seybold	PH Schwäbisch Gmünd
Andrea Pahl	Universität Bremen

Geografie

*Prof. Dr. Dieter Böhn	Universität Würzburg
Dr. Margit Colditz	Landesinstitut f. Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, Magdeburg
Prof. em. Dr. Eberhard Kroß	Ruhr-Universität Bochum
Prof. Dr. Karl-Heinz Otto	Ruhr-Universität Bochum
Jörg-Robert Schreiber	Behörde für Bildung und Sport, Hamburg

Biologie/Naturwissenschaften

*Prof. Dr. Jürgen Mayer	Universität Gießen
Prof. Dr. Ute Harms	Universität München
Dr. Angela Krombaß	Universität München

Ökonomische Bildung/Wirtschaft

*Prof. Dr. Gerd-Jan Krol/ Andreas Zoerner	Universität Münster
Dieter Appelt	ISB, München
Hannes Siege	InWEnt, Bonn

Politische Bildung/Sozialkunde

*Prof. Dr. Ingo Juchler	Universität Potsdam
Clemens Jürgenmeyer	Arnold-Bergsträsser-Institut, Freiburg i.Brsgr.
Prof. Dr. Rudolf Tippelt	Universität München
Dr. Thomas Weber	Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin
Prof. Dr. Heribert Weiland	Arnold-Bergsträsser-Institut, Freiburg i.Brsgr.

Fächergruppe Religion–Ethik

*Prof. Dr. Klaus Hock	Universität Rostock
Dr. Julia Dietrich	Universität Tübingen
Martin Geisz	Landesamt für Lehrerbildung, Frankfurt/M.
Dr. Beate-Irene Hämel	Universität Frankfurt a. Main
Prof. Dr. Norbert Klaes	Universität Würzburg
Prof. Dr. Thomas Schreijäck	Universität Frankfurt a. Main

Berufliche Bildung

*Prof. Dr. Heinrich Meyer	Universität Hamburg
Konrad Kutt	Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Prof. Dr. Bernd Overwien	Technische Universität Berlin
Barbara Toepfer	Amt für Lehrerbildung, Gießen
Hartmut Wiedemann	Senatsverw. Bildung, Jugend u. Sport, Berlin

* aus der 1. Aufl. (2007) übernommen

Abkürzungsverzeichnis

AA	Auswärtiges Amt
AFB	Anforderungsbereich
agl	Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e. V.
ALLBUS	Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften
ASA	Arbeits- und Studien-Aufenthalte
ASP-net	Associated Schools Project (der unesco-projekt-schulen)
BMEL	Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BINK	Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
BRICS	Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika
BMUB	Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit
CSD	Commission on Sustainable Development
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DBU	Deutsche Bundesstiftung Umwelt
DESECO	Definition and Selection of Competencies
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
DSW	Deutsche Stiftung Weltbevölkerung
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
EfA	Education for All
EFQ	European Qualifications Framework
ENSA	Entwicklungspolitisches Schulaustauschprogramm
EMAS	Eco-Management and Audit Scheme
FEB	Förderprogramm Entwicklungspolitische Bildung
FIFA	Fédération Internationale de Football Association
G7(8)	USA, Vereinigtes Königreich, Kanada, Japan, Frankreich, Deutschland, Italien, (Russland)
G20	Gruppe der zwanzig wichtigsten Industrie- und Schwellenländer
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GIZ	Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
IGLU	Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung
IGU	Internationale Geographische Union
IPCC	Intergovernmental Panel on Climate Change
IStGH	Internationaler Strafgerichtshof
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

IZIEW	Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften (Universität Tübingen)
KMK	Kultusministerkonferenz
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
LAA	Lehramtsanwärter/innen
LEB	Lebensgestaltung-Ethik-Religion
MDGs	Millennium Development Goals
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik
NRO	Nichtregierungsorganisation
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OWG	Open Working Group (der UN zur Erstellung der SDGs)
PASCH	Schulen: Partner der Zukunft
PISA	Programme for International Student Assessment
RNE	Rat für Nachhaltige Entwicklung
RSU	Rat von Sachverständigen für Umweltfragen
SDGs	Sustainable Development Goals
SKEW	Servicestelle Kommunen in der Einen Welt
UN	United Nations
UNCED	United Nations Conference on Environment and Development (Rio 1992)
UNDP	United Nations Development Programme
UNEP	United Nations Environmental Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
VENRO	Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe e. V.
VN	Vereinte Nationen
WAP	Weltaktionsprogramm
WBGU	Wissenschaftlicher Beirat für Globale Umweltfragen

Zusammenfassung

Bildung als Fundament zukunftsfähiger Entwicklung

Der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* ist ein Beitrag zur nationalen Strategie „vom Projekt zur Struktur“ im Anschluss an die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und im Hinblick auf das neue BNE-Weltaktionsprogramm sowie die Post-2015-Agenda der Vereinten Nationen. Es geht darum, in einer Zeit großer globaler Herausforderungen sicherzustellen, dass Bildungsqualität in unseren Schulen das Fundament zukunftsfähiger Entwicklung ausmacht.

Ein Projekt der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Der Orientierungsrahmen ist das Ergebnis einer gemeinsamen Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Der Schulausschuss der KMK stimmte am 4. März 2011 einem Arbeitsplan zur fachlichen Erweiterung und Aktualisierung des 2007 erstmalig veröffentlichten Orientierungsrahmens unter Berücksichtigung einer Auswertung der Nutzung der 1. Ausgabe und der Erkenntnisse aus Umsetzungsvorhaben in den Ländern zu. Das BMZ übernahm wie bisher die finanzielle Förderung und die organisatorische Umsetzung des Projekts durch Engagement Global (EG) unter der Leitung der BNE-Berichtersteller der Kultusministerkonferenz. Die Arbeit der Facharbeitskreise aus etwa 30 Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern aus Hochschulen sowie Lehrerinnen und Lehrern wurde von einer Projektgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Kultusministerien, der Wissenschaft und Nichtregierungsorganisationen begleitet. In seiner vorliegenden Form ist die 2. Auflage des Orientierungsrahmens Ergebnis eines etwa vierjährigen Arbeitsprozesses einschließlich der Berücksichtigung zahlreicher Anregungen einer fachlichen Anhörung am 3. und 4. September 2014. Sie wurde am 11. Juni 2015 vom Plenum der KMK verabschiedet.

Einbeziehung aller Fachbereiche

Die erweiterte Neuauflage des Orientierungsrahmens bezieht sich nach Auftrag der KMK auf die Primarstufe und die Sekundarstufe I und schafft Grundlagen für eine Erweiterung in die gymnasiale Oberstufe. Sie kommt dem allgemeinen Wunsch nach, den *Lernbereich Globale Entwicklung* um die Fächer Deutsch, Neue Fremdsprachen, Bildende Kunst, Musik, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) und Sport zu erweitern. Auch der Beitrag für den Bereich Grundschule wurde aktualisiert. Unverändert wurden die Kapitel zu den Fächern Geografie, Politische Bildung, Religion–Ethik und Wirtschaft sowie zur Beruflichen Bildung in die 2. Ausgabe übernommen. Grundsätzlich werden damit alle Fachbereiche bis zu einem mittleren Schulabschluss in die Orientierung auf einen *Lernbereich Globale Entwicklung* einbezogen. Im Kapitel zur Beruflichen Bildung wurde einleitend sowie in einer Ergänzung zum Literaturverzeichnis auf Entwicklungen der letzten Jahre und bestehenden Handlungsbedarf verwiesen.

Aufgaben des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Neuauflage richtet sich mit ihrer verstärkten Praxisorientierung mehr noch als bisher an die schulischen Akteure und ihre Kooperationspartner. Es geht darum, diesen Lernbereich mit der schulischen Qualitätsentwicklung im Rahmen einer selbstverantwortlichen Schule zu verknüpfen. Mit *Lernbereich* ist dabei nicht ein in den Stundentafeln gesondert zu berücksichtigender Fachbereich gemeint. Es sollen vielmehr die didaktischen Konzepte der Fächer nach und nach neu orientiert, die fachliche Abstimmung erleichtert, fachübergreifende und projektorientierte Unterrichtsformen angeregt und ein wirkungsvoller Zusammenhang mit außerunterrichtlichen Aktivitäten bzw. mit dem Schulleben hergestellt werden. Der Orientierungsrahmen versteht sich als Impulsgeber für Bildung und Verwaltung auf allen Ebenen sowie für alle schulischen Serviceeinrichtungen. Er ist Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehr-/Bildungsplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten, für die lernbereichs- und fachspezifischen Anforderungen und deren Überprüfung sowie – durch die Neuauflage in verstärktem Maße – für die Schulverwaltung und Lehrerbildung.

Kinder und Jugendliche stehen mit den an sie gerichteten Herausforderungen einer sich dynamisch verändernden globalisierten Lebenswelt als Lernende im Mittelpunkt. Aus der Perspektive bestehender fachlicher Strukturen wird aufgezeigt, wie durch fachübergreifende Abstimmung und zunehmend selbstorganisierte Lernformen ein kontext- und lebensweltorientierter Unterricht gestaltet werden kann, der sich an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientiert. Es geht nicht um eine Ausweitung des Themenspektrums, sondern um einen stärkeren (z.T. auch stärker zukunftsorientierten) Realitätsbezug der fachlichen Inhalte. Die kompetenzorientierten Unterrichtsbeispiele der neu aufgenommenen Fächer geben Anregungen, wie diese Ziele in der Praxis ohne eine übermäßige Erweiterung schulischer Anforderungen erreicht werden können.

Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* ist wesentlicher Bestandteil der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und bietet Hilfe bei der Integration der BNE in die schulische Bildung. Die durchgehende Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beruft sich auf einen Grundkonsens der Staatengemeinschaft seit mehr als 20 Jahren. Im Einklang mit dem Grundsatz des Perspektivenwechsels werden soweit wie möglich vielfältige Sichtweisen auf die Zukunftsgestaltung einbezogen.

Anders als der schulische Fachunterricht kann sich der *Lernbereich Globale Entwicklung* noch kaum auf empirisch untermauerte und langjährig ausdifferenzierte Konzepte von Bezugswissenschaften beziehen. Er orientiert sich daher weitgehend an der nationalen und internationalen Beschlusslage zur nachhaltigen Entwicklung und an einem didaktischen Konzept der Entwicklungsdimensionen, das auf der seit der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 von der Staatengemeinschaft anerkannten und nach und nach erweiterten Leitidee der nachhaltigen Entwicklung beruht. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Handlungsinteressen der Akteure und unter Berücksichtigung kultureller Diversität bietet das Konzept Orientierung für die Analyse von Entscheidungen und Prozessen auf verschiedenen Ebenen und einen Einblick in ihre Verflechtung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass

das zentrale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in der Bildung – anders als in der Politik – nicht primär als ein normatives Nachhaltigkeitsparadigma im Sinne von Leitplanken und definierten Grenzen der Tragfähigkeit oder wünschenswerten Verhaltensmustern zu verstehen ist, sondern in Lernprozessen Orientierung für Analyse, Bewerten und Handeln gibt.

Bildungsziel, Leitideen, Kompetenzen und Themenbereiche

Das übergeordnete Bildungsziel im *Lernbereich Globale Entwicklung* besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben. Der Orientierungsrahmen benennt elf Kernkompetenzen in den Bereichen *Erkennen – Bewerten – Handeln*, auf die sich die für den Lernbereich relevanten (Teil)Kompetenzen der Fächer beziehen. Kompetenzen werden im Lernprozess an Inhalten erworben, die als ein prinzipiell offener Katalog von 21 für den *Lernbereich Globale Entwicklung* relevanten Themenbereichen benannt werden.

Der didaktische Ansatz zur Erreichung dieser Ziele ist durch fünf Leitideen geprägt:

- Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung
- Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen
- Umgang mit Vielfalt
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Kontext- bzw. Lebensweltorientierung.

Lerngegenstand und Grundannahmen

Ein Lernbereich, der Globalisierung zum Thema hat, lokale mit globalen Prozessen verbindet und sich auf alle schulischen Fachbereiche erstreckt, wird von Begriffen und Grundannahmen, wie dem Verständnis von nachhaltiger Entwicklung, durchzogen, die nicht in jedem Zusammenhang eingehend dargestellt werden können. Ihnen sind sieben Textboxen gewidmet, die in ihren Grundaussagen Gültigkeit für den gesamten Orientierungsrahmen haben:

1. Globaler Wandel – Herausforderung an unsere Lernfähigkeit
2. Buen Vivir und nachhaltige Entwicklung
3. Nationale Gremien und Beschlüsse zur BNE
4. Eurozentrismus
5. Global Governance und das Souveränitätsparadox
6. Sustainable Development Goals (SDGs)
7. Inklusion

Nachhaltige Entwicklung wird dabei nicht mit Wachstum gleichgesetzt, sondern als zukunftsfähige Entwicklung von Lebensqualität für alle verstanden – unter Berücksichtigung ökologischer Rahmenbedingungen.

Die sechs Kapitel des Orientierungsrahmens behandeln zusammenhängende, aber dennoch in sich geschlossene Themen und können auch einzeln für die Implementierung des Lernbereichs herangezogen werden:

Kapitel 1: Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens

Auf der Grundlage nationaler und internationaler Beschlüsse sowie wissenschaftlicher Erkenntnisse zum globalen Wandel werden Gegenstand des Lernbereichs und Elemente des didaktischen Konzepts dargestellt. Letzteres wird durch die kohärente Struktur des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung geprägt, das mit seinen vier Entwicklungsdimensionen Wirtschaft – Soziales – Umwelt – Politik und den damit verbundenen Zieldimensionen auf allen Ebenen Orientierung für selbstbestimmtes Erkennen, Bewerten und Handeln bietet. Es wird Bezug genommen auf die Ausrichtung und Strategien des Bundes und der Länder in der Entwicklungspolitik sowie auf bestehende Nachhaltigkeitsstrategien.

Kapitel 2: Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen

Mithilfe neuerer Studien werden der Wandel von Lebenswelten und das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Globalisierung und zu Wertvorstellungen wie nachhaltige Entwicklung dargestellt. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die für den Lernbereich besonders wichtigen digitalen Medien und ihre Nutzung gelegt. Die Wahrnehmung der vielfältigen schulischen Rahmenbedingungen wird als Voraussetzung für die mit dem Lernbereich verbundenen pädagogisch-didaktischen Herausforderungen, z. B. bei der Identitätsbildung, der Werteentwicklung und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, beschrieben.

Kapitel 3: Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula

Aus dem allgemeinen Bildungsziel und den Leitideen des Lernbereichs werden elf Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen, Bewerten und Handeln hergeleitet und Kriterien für ihre Auswahl benannt. Ähnlich wird bei der Definition von 21 relevanten Themenbereichen verfahren. Die Zusammenführung ausgewählter Kompetenzen mit geeigneten kontext- bzw. lebensweltorientierten Themen steht im Mittelpunkt der Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung. In einem eigenen Unterkapitel werden für die Verankerung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* Hilfen zur Erstellung eines schulinternen Curriculums gegeben.

Kapitel 4: Umsetzung in Fächern, Fach- und Bildungsbereichen

Hier finden sich neben den unveränderten Fachbeiträgen der 1. Ausgabe des Orientierungsrahmens (Politische Bildung, Geografie, Religion/Ethik, Wirtschaft und Berufliche Bildung) Beiträge zur Grundschule und zu den Fächern Deutsch, Neue Fremdsprachen, Bildende Kunst, Musik, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaftlicher Unterricht (Biologie, Physik, Chemie) und Sport. Sie stellen alle den jeweiligen Beitrag des Faches zum *Lernbereich Globale Entwicklung* dar, benennen fachbezogene Kompetenzen, die sich auf die elf Kernkompetenzen des Lernbereichs beziehen, schlagen geeignete Themen vor und führen ein kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel aus.

Kapitel 5: Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Neben der inhaltlichen Abstimmung der Fächer in einem *Lernbereich Globale Entwicklung* gewinnt die Bildungsinstitution Schule als Ganze durch die Ausrichtung ihrer Profilelemente auf Nachhaltigkeit an Qualität und Außenwirkung. Das kann situationsbedingt von der Steuerung der Schulentwicklung und dem Schulmanagement über die Stärkung der Gremien und die Zusammenarbeit der Akteure, über Netzwerke, Kooperationen und Partnerschaften sowie Schülerfirmen bis zum Ressourcenmanagement und zu nachhaltiger baulicher Gestaltung und Ausstattung der Schule reichen. Es werden anregende Beispiele aus verschiedenen Bundesländern zu solchen Schwerpunkten gegeben und wichtige Kontakte benannt.

Kapitel 6: Der Lernbereich Globale Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Für die allseits erkannte Notwendigkeit einer strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Lehrerbildung zur Stärkung der Bildung für nachhaltige Entwicklung werden Ansätze aus allen drei Phasen der Aus-/Fortbildung vorgestellt. Es werden die Anforderungen dargestellt, aber vor allem auch Vorschläge zur Bewältigung dieser Herausforderungen in geteilter Verantwortung (Hochschulen, Landesinstitute, Fachverbände u. a.) gemacht sowie erfolgreiche Schritte zur Einbindung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* in die Lehrerbildung an Beispielen verschiedener Bundesländer aufgezeigt.

1 Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens

Dieter Appelt (bis 2013), Hannes Siege

1.1 Aufgaben und Zielsetzung des Orientierungsrahmens

Schwerwiegende Umweltveränderungen, wie die Gefahren der globalen Erwärmung, die Verknappung natürlicher Ressourcen und der Verlust an Biodiversität sowie das Ausmaß der weltweiten Armut, eine zunehmende Einschränkung politischer Rechte und ziviler Freiheiten in vielen Teilen der Welt, Kriege und Bedrohung durch Terrorismus sowie Risiken und Krisen der Finanzsysteme stellen uns vor politische, ökonomische, soziale und ökologische Herausforderungen. Sie führen zu einem verstärkten Bewusstsein, dass eine zukunftsfähige Globalisierung nur unter den Zielvorstellungen nachhaltiger Entwicklung und einem neuen Wachstumsverständnis gestaltet werden kann (s. **BOX 1**). Die Weiterentwicklung des Rio-Prozesses für nachhaltige Entwicklung nach 2015 und dessen Zusammenführung mit den Folgeprogrammen großer UN-Projekte, wie den *Millennium-Entwicklungszielen* (MDGs), misst einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) wachsende Bedeutung bei. Durch die UNESCO wird in diesem Zusammenhang herausgestellt, dass es im Interesse aller ist, sicherzustellen, dass Bildungsqualität den Kern einer Post-2015-Entwicklungsagenda ausmacht, da sie die bedeutendste transformative Kraft für eine zukunftsfähige Entwicklung ist.¹

Gleichzeitig ergeben sich aber auch Zweifel an der Steuerbarkeit des gesellschaftlichen Wandels in Richtung nachhaltiger Entwicklung unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen. Zunehmend gewinnt die Einsicht an Bedeutung, dass der Klimawandel nicht mehr vollständig vermieden werden kann, dass eine wirkungsvolle Entkopplung von Wirtschaftswachstum und Ressourcenverbrauch nicht erkennbar ist, dass verschiedene planetarische Grenzen bereits überschritten sind und dass deswegen das Augenmerk auch auf die Entwicklung von Anpassungsstrategien an das Unvermeidliche gerichtet werden muss.²

Der Erdgipfel in Rio 1992 war der Ausgangspunkt für die internationale Anerkennung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und der Notwendigkeit, soziale, wirtschaftliche und ökologische Zieldimensionen aufeinander abzustimmen. Im Einklang mit den Beschlüssen

¹ UNESCO (2014): Position Paper on Education Post 2015: "Education is a right that transforms lives when it is accessible to all, relevant and underpinned by core shared values. Because quality education is the most influential force for alleviating poverty, improving health and livelihoods, increasing prosperity and shaping more inclusive, sustainable and peaceful societies, it is in everyone's interest to ensure that it is at the centre of the post-2015 development agenda."

² s. das Hauptgutachten des WBGU (2011) zur Rio+20 Konferenz (2012): http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf (Zugriff: 12. 12. 2015)

BOX 1 Globaler Wandel – Herausforderung an unsere Lernfähigkeit

Seit dem Ende des Kalten Krieges schaffen vier sich wechselseitig verstärkende Wellen globalen Wandels eine neue Realität des internationalen Systems:

1. **eine vernetzte Weltwirtschaft:** die sich beschleunigende ökonomische Globalisierung, die vielfältige Chancen und zugleich globale Verwundbarkeiten und Risiken schafft;
2. **diffuse Machtarchitekturen:** die tektonischen Machtverschiebungen in Richtung aufsteigender Länder, allen voran China, Indien, Brasilien, die die Dominanz des Westens unterminieren und polyzentrische Machtkonstellationen und -blockaden hervorbringen;
3. **Anthropozän – das Erdzeitalter der Menschen:** die Erkenntnis, dass die Menschen zur treibenden Kraft im Erdsystem geworden sind und im Verlauf dieses Jahrhunderts ein Erdsystemwandel mit unabsehbaren Folgen für bald neun Milliarden Menschen wahrscheinlich ist, wenn die Weltwirtschaft dem etablierten, treibhausgasgetriebenen und ressourcenbasierten Wachstumspfad weiter folgt;
4. **Kommunikationsinfrastrukturen für die Weltgesellschaft:** erstmals in der Geschichte der Menschheit ermöglichen die neuen Kommunikationstechnologien den weltumspannenden Austausch von Informationen, Wissen, Nachrichten in Echtzeit, eröffnen damit auch neue, virtuelle, grenzüberschreitende Kooperationsräume und schaffen zugleich nie gekannte Formen der Datenkontrolle und -überwachung.

Für die neue Realität des internationalen Systems einer hochgradig vernetzten Welt ist noch keine politische Ordnung „ge- und erfunden“, die für Sicherheit, Wohlstand und Demokratie für möglichst viele Weltbürger sorgen könnte.

Das 21. Jahrhundert steht im Zeichen einer entstehenden Weltgesellschaft, die eine nie gekannte Dichte von globalen kulturellen, ökonomischen und politischen Vernetzungen ermöglicht. Es entsteht eine Weltmarktwirtschaft, von der auch nichtwestliche Gesellschaften beginnen zu profitieren, die zugleich die Grenzen des Erdsystems zu überschreiten droht.

Globale Systemrisiken fordern eine – zu Beginn des 21. Jahrhunderts – diffuse politische Weltordnung ohne eindeutiges Zentrum heraus, deren Problemlösungsstrategien sehr unterschiedliche Formen annehmen wie die Verrechtlichung (z. B. Etablierung des IPCC), informelle Koordinationsnetzwerke (wie der G 7, G 20, BRICS) oder Rückfälle in zuweilen anachronistisch erscheinende Machtpolitiken (wie in der Ukraine-Krise) zeigen.

Wir leben in einer „Zwischenzeit“ – zwischen der Epoche der Nationalstaaten, in der das Leben der meisten Menschen im Wesentlichen von den Dynamiken innerhalb ihrer Staaten abhing, solange nur „äußerer Friede“ gewährleistet war, und der Epoche einer hochgradig vernetzten Weltgesellschaft, auf deren „Steuerung“ Nationalstaaten nur begrenzten Einfluss haben. Zugleich leben wir aber auch in einer Übergangsphase, in der sich entscheidet, ob die Menschheit lernt, Verantwortung für die Stabilität des Erdsystems und damit die Existenzgrundlagen vieler kommender Generationen zu übernehmen.

Die Schaffung einer globalen Kultur der Kooperation ist Voraussetzung dafür, um im 21. Jahrhundert globale Interdependenzen friedlich zu gestalten, die globalen Systemrisiken einzuhegen und die globalen Gemeinschaftsgüter (allen voran das Erdsystem, aber auch die internationalen Finanzmärkte) zu stabilisieren und auf Grundlage allgemein akzeptierter Fairnesskriterien zu nutzen.

Dirk Messner, Direktor des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik (DIE), Co-Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU)

des von den Vereinten Nationen gesteuerten Folgeprozesses wurde in Deutschland, insbesondere vom BMZ und vom Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe (VENRO), die politische Perspektive *gute Regierungsführung* bzw. *demokratische Politikgestaltung* als weitere wichtige Zieldimension hervorgehoben, wie sie auf der Folgekonferenz in Johannesburg 2002 stärker in den Blick kam. Seit den neunziger Jahren wird das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in Deutschland zunehmend von Politik und Zivilgesellschaft aufgegriffen. Bund und Länder orientieren sich daran. So legte die Bundesregierung 2002 erstmals eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie vor³, die fortlaufend weiterentwickelt wird und in deren Konzeption BNE künftig eine Rolle spielen soll. Als politisches Instrument können Nachhaltigkeitsstrategien auf unterschiedlichen Ebenen (Welt, Europa, Deutschland, Bundesländer, Kommunen) für die Verfolgung von Bildungszielen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2014).⁴

In der Folge des steigenden Problembewusstseins gegenüber einer sehr dynamischen Globalisierung, ökologischen Herausforderungen, Armut und Menschenrechtsverletzungen haben Umweltbildung und Globales Lernen ihre Konzepte konsequent auf Nachhaltigkeit ausgerichtet. In Bildungsprozessen geht es um ein Leitbild, das mit seinen vier Entwicklungs-/Zieldimensionen – der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, der sozialen Gerechtigkeit, der ökologischen Verträglichkeit und der demokratischen Politikgestaltung – für selbstverantwortetes Urteilen und Handeln Orientierung gibt (s. a. Abb. 9, S.87). Dabei geht es angesichts der Zielkonflikte zwischen den vier Entwicklungsdimensionen und des Kohärenzgebots um die Suche nach zukunftsfähigen Synergien und die Überwindung (oder Minderung) solcher Konflikte vor dem Hintergrund vielfältiger kultureller sowie sozioökonomischer Ausgangslagen und Interessen sowie geltender Menschenrechte.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat im Rahmen der gleichnamigen UN-Dekade (2005–2014) wichtige Impulse gegeben und eine integrative Wirkung entfaltet. Schulen haben in den letzten Jahren in vielfältiger Weise BNE in ihre unterrichtlichen Angebote aufgenommen und sind auf dem Weg, dies über einzelne Vorhaben hinaus in ihren Strukturen zu verankern. Die erweiterte Neuauflage des *Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung* im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung soll Hilfen dabei geben, entsprechende Kompetenzen in möglichst vielen Fächern zu erwerben und Nachhaltigkeit auch im außerunterrichtlichen Schulleben sowie in der Verwaltung und Leitung zu verwirklichen (s. Kap. 5).

Kinder und Jugendliche müssen angesichts wachsender Herausforderungen zukunftsorientierte Kompetenzen für ihre eigene Lebenswelt und ihre beruflichen und gesellschaftlichen Perspektiven entwickeln. Bildungssysteme müssen diese Qualifikationen ermöglichen, weil sich mit der Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft die Tätigkeitsfelder und somit auch die Anforderungsprofile der Erwerbstätigen in nahezu allen Sektoren und Berufsfeldern verändern.

³ www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Nachhaltigkeitsstrategie/_node.html

⁴ Bertelsmann Stiftung (Hrsg. 2014): Nachhaltigkeitsstrategien erfolgreich entwickeln, Gütersloh <http://tinyurl.com/nam6h8w> (Zugriff: 12. 12. 2015)

Die **Leitideen des Lernbereichs Globale Entwicklung** zur Realisierung dieser Ziele sind:

- Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung,
- Analyse von Entwicklungsprozessen⁵ auf unterschiedlichen Handlungsebenen,
- Umgang mit Vielfalt,
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel,
- Kontext- bzw. Lebensweltorientierung.

Die durchgehende Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beruft sich auf einen weitgehenden Konsens der Staatengemeinschaft seit mehr als 20 Jahren. Im Einklang mit dem Grundsatz der Multiperspektivität werden auch hierbei vielfältige Sichtweisen auf die Zukunftsgestaltung einbezogen (s. **BOX 2**).

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* ist fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. Er trägt wesentliche Merkmale einer Domäne⁶: einen abgrenzbaren Gegenstandsbereich, einen spezifischen Weltzugang und den Bezug auf ein didaktisches Grundkonzept. Der Orientierungsrahmen bezieht sich auf die Primarstufe und die Sekundarstufe I und schafft Grundlagen für eine Erweiterung in die gymnasiale Oberstufe. Mit dem aus der 1. Ausgabe (2007) ebenfalls aufgenommenen (weitgehend unveränderten) Beitrag zur Beruflichen Bildung bietet er auch Hilfen für den Handlungsbedarf in diesem Bereich. Lerngegenstand und konzeptionelle Grundlagen werden beschrieben (Kap. 1), der Rahmen für die Umsetzung in Bildungs- bzw. Lehrplänen und schulischen Curricula definiert (Kap. 3) und unter Berücksichtigung bestehender Lehrpläne und Bildungsstandards die curriculare Anbindung der Unterrichtsfächer hergestellt (Kap. 4). Für die Umsetzung in den Fächern und in fächerverbindenden Vorhaben bietet der Orientierungsrahmen kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiele. Darüber hinaus gibt es Hilfen für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten, für die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Partnern sowie für lernbereichs- und fachspezifische Anforderungen und deren Überprüfung. Der Orientierungsrahmen beschreibt die schulischen Rahmenbedingungen (Kap. 2) ebenso wie die Anforderungen an die ganze Schule, die sich aus der Ausrichtung des Lernens auf nachhaltige Entwicklung herleiten (Kap. 5), und stellt die Schlussfolgerungen und Entwicklungsbedarfe für die Lehrerbildung dar (Kap. 6).

⁵ Damit (sowie auch mit Begriffen wie *Entwicklungsprojekt*, *Entwicklungsvorhaben* etc.) sind ausdrücklich *Entwicklungen* in allen Teilen der Welt gemeint. Entwicklung wird nicht – wie häufig im entwicklungspolitischen Diskurs – auf Vorgänge in Entwicklungs- oder Schwellenländern beschränkt.

⁶ Zum Domänenbegriff im Zusammenhang mit schulischen Kompetenzmodellen siehe: Klieme, E., et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, S. 59

BOX 2 Buen Vivir und nachhaltige Entwicklung

In einer kürzlichen Sitzung der Mitglieder des *Suma-Uta*-Netzwerkes von Gemeindevorständen, wo es darum ging, Sichtweisen über *Buen Vivir* oder *Suma Jakana* („aufrechtes Gehen“ auf Aymara) auszutauschen, präsentierte jeder der 15 Teilnehmenden, Frauen und Männer, eine andere Version der charakteristischen Merkmale. Schließlich stimmten alle zu, dass jede der 15 Definitionen wesentlich sei, um zu verstehen, was *Suma Jakana* tatsächlich ist. Würde nur eine der Erklärungen ausgelassen, so sagten sie, so wäre es nicht *Suma Jakana*. Was man aus dieser Übung lernen kann, ist die Vergeblichkeit von Versuchen, zu einer präzisen und daher begrenzten und einengenden Definition zu kommen und die Unmöglichkeit, lebendiges gemeinsames Lernen im Rahmen einer Planung, die auf festgelegte externe Ziele gerichtet ist, zusammenzufassen.

Mit ihrer gemeinsamen Beschreibung einer Vorstellung von *Buen Vivir* hätten die *Suma-Uta*-Häupter übereingestimmt mit David Choquehunca, dem weithin respektierten bolivianischen Außenminister, der sagte, dass „*Buen Vivir* teilen bedeutet [...], in Gemeinschaft leben, in Brüderlichkeit und vor allem in wechselseitiger Ergänzung [...] nicht konkurrierend, im Einklang der Völker und mit der Natur, für unsere Bedürfnisse sorgend, die Umwelt schützend [...], um die Gesundheit von Mutter Erde wieder herzustellen.“

Buen Vivir ist deshalb keine Utopie. Es ist eine persönliche Erfahrung, die in Gemeinschaften gelebt wird, die eine gemeinsame Kultur, eine Kosmvision und eine Form zu leben miteinander teilen. Obwohl ein kulturspezifischer Ausdruck der Weisheit indigener Völker der Zentralanden, ist die Vorstellung von *Buen Vivir*, verstanden als gutes Leben, Bestandteil aller Kulturen. Seine wachsende Bekanntheit sollte als Mahnung seiner Abwesenheit im dominanten Entwicklungsdiskurs verstanden werden, wo diese Vorstellung fest verankert sein sollte als zentrale Komponente einer jetzt nicht erkennbaren kulturellen Säule der Nachhaltigkeit. *Buen Vivir* ist daher in den zentralen Anden von herausragender Bedeutung für nachhaltige Entwicklung.

Zusammen mit dem Verständnis von Gemeinschaft ist die feste Verbindung mit einem Leben in Frieden ein beständiges Element der Beschreibungen von *Buen Vivir* in den zentralen Anden. Frieden scheint der transkulturelle Kontext zu sein, in dem gutes Leben in den lokalen Gemeinschaften erfahren wird. Es bietet deshalb eine unerlässliche Plattform für den interkulturellen Dialog über Nachhaltigkeit.

Als Konzept ist *Buen Vivir* bei der Erstellung von Verfassungen in zwei Ländern der Zentralanden verwendet worden: Ecuador (2008) und Bolivien (2009). Dadurch hat es breiten Einfluss im öffentlichen Bewusstsein bei der Infragestellung der Behauptung, dass wirtschaftliches Wachstum zu einem besseren Leben führe und notwendigerweise zu *Buen Vivir*. Für die indigenen Völker der zentralen Anden wird vielmehr deutlich, dass Wachstum durch Ausbeutung natürlicher Ressourcen dazu führt, dass sie den Zugang zum Land ihrer Vorfahren verlieren und damit eine Lebensweise aufgeben, die sich über tausende von Jahren als nachhaltig erwiesen hat.

Jorge Ishizawa, Koordinator des Projekts Andino Tecnologías Campesinas in Peru seit 1996 (aus development dialogues 59, 2012, mit freundl. Genehmigung Dag-Hammarskjöld-Stiftung)

1.2 Die Entwicklung des Konzepts

1.2.1 Bezugspunkte des Lernbereichs Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Anders als traditionelle Fächer bedarf der *Lernbereich Globale Entwicklung* einer Beschreibung des Gegenstands, in diesem Fall der Herausforderung der globalen Entwicklung im Hinblick auf unsere Zukunftsfähigkeit (dazu **BOX 1**, S. 22). Während Schulfächer meist eindeutig auf eine oder mehrere Bezugswissenschaften orientiert sind, definiert sich der *Lernbereich Globale Entwicklung* vor allem:

- durch die Beschlusslage auf internationaler und nationaler Ebene in verschiedenen Politikfeldern, insbesondere in der Entwicklungs-, Wirtschafts-, Sozial- und Umweltpolitik,
- durch wissenschaftliche Theorieansätze und aktuelle Analysen relevanter Wissenschaften in diesen Bereichen sowie der Erziehungswissenschaft,
- durch Orientierungs- und Qualifizierungsbedürfnisse auf gesellschaftlicher und individueller Ebene hinsichtlich Globalisierung und nachhaltiger Entwicklung,
- durch den Bezug auf die Zielsetzungen nachhaltiger Entwicklung sowie die Konzepte und Programme einer Bildung für nachhaltige Entwicklung
- und durch die Kompatibilität mit den didaktischen Konzepten der beteiligten Unterrichtsfächer.

1.2.2 Aktualisierung und Erweiterung des Orientierungsrahmens

Der aktualisierte und erweiterte Orientierungsrahmen wurde am 11. Juni 2015 vom Plenum der KMK verabschiedet. Er schließt an die Erfahrungen der BNE-Bildungsdekade 2005–2014 an und bezieht die Bemühungen der Länder und Zivilgesellschaft zur Umsetzung des Orientierungsrahmens ein. Die Wirkungen des Orientierungsrahmens wurden 2012/2013 auf der Grundlage eines Beschlusses der Amtschefkonferenz der KMK vom 13. Mai 2011 ausgewertet. Die Ergebnisse der Auswertung⁷ sind in die aktualisierte und erweiterte Fassung des Orientierungsrahmens eingegangen. Dabei wurden Informationen in folgenden Bereichen erhoben:

1. Verbreitung des Orientierungsrahmens online und in gedruckter Form
2. Nutzung des Orientierungsrahmens in den Ministerien und zuständigen Instituten der Länder
3. Nutzung des Orientierungsrahmens durch Nichtregierungsorganisationen
4. Aufnahme des Orientierungsrahmens in die Lehrerbildung der ersten, zweiten und dritten Phase und Forschungsarbeiten zum Orientierungsrahmen
5. Bundesweit geförderte Projekte zum Orientierungsrahmen

⁷ Schoof-Wetzig, D. für Engagement Global (2014): Auswertung der Nutzung des Orientierungsrahmens zum *Lernbereich Globale Entwicklung* im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html

In diesen Bereichen sind Wirkungen des Orientierungsrahmens festzustellen, die u. a. deutlich machen, dass die Konstruktion des Lernbereichs durch die Beschreibung des Beitrags der Unterrichtsfächer die Aktualisierung und Erweiterung sowie die Umsetzung leiten muss. Daneben wurde der Bedarf ermittelt, auch die außerunterrichtlichen Handlungsfelder von Schulentwicklung verstärkt aufzunehmen. Diesem Bedarf wird durch die Aufnahme eines neuen Kapitels 5 „Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule“ Rechnung getragen. Dem Wunsch, die Lehrerbildung stärker zu berücksichtigen, wird im Kapitel 6 nachgekommen.

Für die erste Ausgabe des Orientierungsrahmens wurden von dem dafür zuständigen KMK-BMZ-Projekt verschiedene Auswertungen und Expertisen erstellt.⁸ Diese sind unter <http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html> einzusehen – erweitert um aktuelle Beiträge zum Lernbereich Globale Entwicklung. Im zentralen Portal zum Globalen Lernen (www.globaleslernen.de) wurde für alle praxisbezogenen Fragen, insbesondere auch für Unterrichtsmaterialien, eine gesonderte Rubrik eingerichtet. Die erweiterte Neuauflage des Orientierungsrahmens kommt dem allgemeinen Wunsch und dem Auftrag der KMK nach, den Lernbereich Globale Entwicklung um die Fächer, Deutsch, Neue Fremdsprachen, Bildende Kunst, Musik, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) und Sport der Sekundarstufe I zu erweitern. Auch der Beitrag für den Bereich Grundschule wurde aktualisiert. Die Kapitel zu den Fächern Geografie, Politische Bildung, Religion–Ethik und Wirtschaft wurden (unter bes. Kennzeichnung) unverändert in die 2. Auflage übernommen. Im Kapitel „Berufliche Bildung“ wurde einleitend (sowie in einer Ergänzung zum Literaturverzeichnis) auf Entwicklungen der letzten Jahre und bestehenden Handlungsbedarf verwiesen.

1.2.3 Internationale und nationale Beschlüsse

Internationale Beschlüsse

Die *Konferenz der Vereinten Nationen über die Umwelt des Menschen* in Stockholm 1972 bereitete den Weg für eine Umweltagenda, die einer wachsenden Sorge Ausdruck gab, dass die natürlichen Ressourcen begrenzt sind und damit auch dem Wirtschaftswachstum Grenzen gesetzt werden.⁹ Die Stockholm-Agenda fand allerdings in erster Linie in Industriestaaten Beachtung und hatte zu dieser Zeit wenig Einfluss auf Entwicklungsländer. Ein Resultat der Konferenz war die Gründung von UNEP (United Nations Environmental Programme),

⁸ u. a.

- Dokumente der 3. KMK-BMZ-Fachtagung 2004:
Ferdowski, A.: Nachhaltige Entwicklung – Die (welt)politische Dimension
Loose, O.: Nachhaltige Entwicklung – Die gesellschaftliche Dimension
Overwien, B.: Sichtung des Sach- und Diskussionsstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen
Rauch, T./Tröger, S.: Nachhaltige Entwicklung – Die gesellschaftliche Dimension
Wolff, P.: Nachhaltige Entwicklung – Die wirtschaftliche Dimension
- Dokumente zur 4. KMK-BMZ-Fachtagung 2006:
Knoerzer, M.: Lehrplananalyse Grundschulen
Schmitt, R.: Befragung zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen

⁹ Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Aus dem Amerikanischen von Hans Dieter Heck. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1972

wodurch die Umweltagenda den Entwicklungsländern nähergebracht wurde. In der Folge der Stockholm-Konferenz entwickelte sich die Umwelterziehung und stärkte das allgemeine Bewusstsein für ökologische Herausforderungen.

Nahezu zeitgleich verabschiedete die Generalkonferenz der UNESCO 1974 die *Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten*. Sie gilt mit ihren Kompetenzziele und ihrer Forderung einer „globalen Anschauungsweise“ in allen Bildungsbereichen und im lebenslangen Lernen als wichtiges Referenzdokument einer „global education“, die sich seit den siebziger Jahren programmatisch zu Wort meldete. Die UNESCO-Empfehlung vor 40 Jahren ist bis heute für das Verständnis von Globalem Lernen von grundlegender Bedeutung (s. Seitz, K., 2002, S. 367 ff). Im Jahr 2012 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Menschenrechtsbildung bekräftigt und damit der UNESCO-Empfehlung eine neue Bedeutung gegeben.¹⁰

Die *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung* in Rio 1992 war dann der Ausgangspunkt für die internationale Anerkennung des Modells der nachhaltigen Entwicklung als eine Kombination von Entwicklungs- und Umweltaspekten, einschließlich sozialer und ökonomischer Dimensionen. Der Gipfel führte zur Verabschiedung der *Agenda 21*, einer Aktionsagenda für eine weltweite nachhaltige Entwicklung. Unter nachhaltiger Entwicklung wurde verstanden, dass „das Recht auf Entwicklung gewährleistet sein muss, um die Entwicklungs- und Umweltbedürfnisse heutiger und zukünftiger Generationen auf gerechte Weise zu erfüllen“.¹¹ Mit der Agenda 21 und dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung sind die folgenden Grundprinzipien verbunden:

- **Generationenverantwortung**, die Verantwortung für nachfolgende Generationen aber auch für den Ausgleich innerhalb heute lebender Generationen,
- das **Kohärenzprinzip**, die Verknüpfung von sozialen, ökonomischen und ökologischen Zielen,
- das **Partizipationsprinzip**, das die verschiedenen Akteure (Wirtschaft, Wissenschaft, gesellschaftliche Gruppen, einzelne Bürgerinnen und Bürger) stärker in die Entwicklung und Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien einbezieht,
- sowie die **gemeinsame, aber unterschiedliche Verantwortung** der Industrie- und Entwicklungsländer.

Die Resolutionen, die 1992 in Rio und auf den Folgekonferenzen, wie Johannesburg (2002) und Rio+20 (2012), verabschiedet wurden, sind wesentlicher Bestandteil des politischen Bezugsrahmens der internationalen Gemeinschaft geworden, wenn auch von vielen Seiten bemängelt wird, dass in den 20 Jahren zwischen den Gipfeln in Rio kaum programmatische bzw. verbindliche politische Fortschritte erzielt wurden.

Der *Weltgipfel Rio+20* (2012) konzentrierte sich insbesondere auf das Ausbalancieren der ökonomischen und der ökologischen Dimension der nachhaltigen Entwicklung als „grüne Ökonomie“, um den Kampf gegen Armut mit der ökologischen Herausforderung zu verbind-

¹⁰ United Nations (2012): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training, verabschiedet als Resolution A/RES/66/137 der 66. Sitzung der Generalversammlung, <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (Zugriff: 12. 12. 2015)

¹¹ Bericht der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, 3.–14. Juni 1992

den. In der Schlusserklärung machte die internationale Gemeinschaft aber keine großen Fortschritte in Bezug auf die größten ökologischen Herausforderungen, wie den Klimawandel und den Verlust an Artenvielfalt. Sie bestätigte jedoch den Haupttenor der *Millennium-Entwicklungsziele* (MDGs), die Armut zu bekämpfen. Das Schlussdokument von Rio+20 machte dementsprechend bereits in § 2 deutlich, dass sich der internationale Konsens weiter von der Umweltagenda hin zur Entwicklungsagenda bewegt hatte. Dort heißt es: „Die Armut zu bekämpfen, ist die größte globale Herausforderung, der sich die Welt heute gegenübersieht, und eine unabdingbare Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung. Diesbezüglich sind wir entschlossen, die Menschheit baldmöglichst von Armut und Hunger zu befreien.“¹²

Diese Schwerpunktverlagerung im internationalen Konsens in Richtung einer Agenda der Armutsbekämpfung auf der Basis wirtschaftlichen Wachstums zeigt den wachsenden Einfluss der Entwicklungsländer und insbesondere der Schwellenländer wie Indien, China, Brasilien. Eine ihrer Sorgen ist der besonders in den Industrieländern verbreitete Ruf nach verpflichtenden Emissionsstandards, die von den ärmeren Ländern als eine Art Luxusproblem der Industrieländer angesehen werden. Insbesondere die Schwellenländer argumentieren, dass solche Standards sie in ihrem wirtschaftlichen Wachstum und damit bei der Armutsbekämpfung behindern würden. Auch wird kritisiert, dass diejenigen, die bisher das Problem des Klimawandels durch ihren nicht-nachhaltigen Lebensstil verursacht haben, nicht das Recht hätten, denjenigen Restriktionen aufzuerlegen, deren Produktions- und Verbrauchsmodelle bisher kaum dazu beigetragen haben. Diese würden außerdem unter den negativen Folgen des Klimawandels am meisten leiden.

Jede Verständigung im Bereich der Klimapolitik muss letztlich nicht nur für ein gemeinsames Verständnis auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse dafür sorgen, dass etwas getan wird (z. B. zur Reduzierung der weltweiten CO₂-Emissionen), sondern auch aufzeigen, wie das in Rio 1992 beschlossene Prinzip „gemeinsamer aber unterschiedlicher Verantwortung“ zwischen Industrienationen und Entwicklungs- und Schwellenländern in der Praxis umgesetzt werden kann. Die Ergebnisse der Rio+ 20-Konferenz haben besonders diejenigen enttäuscht, die sich einen Fortschritt bei einer internationalen Vereinbarung über CO₂-Emissionen erhofft hatten. Parallel zu den Bemühungen der letzten Weltkonferenzen wurden Anstrengungen unternommen, die *Millenniums-Entwicklungsziele* der Vereinten Nationen (UN Millennium Development Goals – MDGs)¹³ bis 2015 zu erreichen, insbesondere in Bezug auf die Beseitigung der Armut (MDG 1). Daneben zielt MDG 7 auf „ökologische Nachhaltigkeit“, MDG 2 und MDG 3 konzentrieren sich auf Bildung, allerdings nicht im Sinne von „Nachhaltigkeit lernen“, sondern bezogen auf Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Naturwissenschaft als Vorbedingungen für nachhaltige Entwicklung. Die MDGs wurden trotz der vereinbarten Ergebniskontrollen und Indikatoren vielfältig als zu kurz gegriffen kritisiert. Diese Kritik bezieht sich u. a. darauf, dass Nachhaltigkeit nur im Kontext der Ökologie explizit Erwähnung findet und dass die MDGs im Unterschied zu den Zielsetzungen nachhaltiger Entwicklung – z. B. den Zielen zur Reduktion der CO₂-Emissionen – keine Zielsetzungen bzw. Verpflichtungen der Industrieländer für sich selbst enthalten.

¹² Rio + 20 Erklärung 2012: The Future we want, <http://www.uncsd2012.org/content/documents/727The%20Future%20We%20Want%2019%20June%201230pm.pdf> (Zugriff: 12. 12. 2015)

¹³ <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm> (Zugriff: 12. 12. 2015)

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen hat 2013 festgelegt, im Herbst 2015 eine *Post-2015-Entwicklungsagenda* für weitere 15 Jahre zu beschließen. Zur Vorbereitung und der von vielen erhofften Zusammenführung von *Sustainable Development Goals* (SDGs) und *Millennium Development Goals* (MDGs) wurde ein ungewöhnlich breiter zwischenstaatlicher, wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Konsultationsprozess in die Wege geleitet.¹⁴ Im Rahmen dieses Prozesses hat der von den Vereinten Nationen eingerichtete „High Level Panel“ einen Vorschlag zu dem Rahmen für ein neues Zielsystem gemacht:

1. **Niemand wird zurückgelassen** – extreme Armut in allen ihren Ausformungen bis 2030 beseitigen
2. **Nachhaltige Entwicklung als Grundausrichtung der Politik** in allen Teilen der Welt verankern
3. **Wirtschaftliche Transformation für Arbeit und inklusives Wachstum** – die Beendigung von Wachstum ohne Beschäftigungswirkung
4. **Frieden schaffen und leistungsfähige, offene und rechenschaftspflichtige Institutionen stärken**
5. **Eine neue Globale Partnerschaft formen** für einen Wandel in der internationalen Politik, der den starken Interdependenzen Rechnung trägt.

Die neuen grundlegenden Qualitäten dieses Vorschlags liegen:

- in der Universalität der globalen Post-2015-Agenda; d. h., alle Länder tragen Verantwortung und müssen einen Beitrag leisten,
- in einer gleichberechtigten Globalen Partnerschaft mit gemeinsamer Wertebasis und einer strukturellen Transformation als neuem Paradigma, um den wachsenden globalen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen zwischen Akteuren und Sektoren Rechnung zu tragen
- und in globalen Rahmenbedingungen wie Finanzsystemstabilisierung, Maßnahmen gegen den Klimawandel sowie Frieden und Sicherheit.¹⁵

Die in einem offenen weltweiten Beteiligungsprozess ermittelten konkreten Ziele (s. **BOX 6** „Sustainable Development Goals“) vermitteln ein umfassendes Verständnis von Nachhaltigkeit. Durch die SDGs werden Nachhaltigkeitsziele formuliert, die in ihrer Gesamtheit auf ein „gutes Leben“ für alle Menschen ausgerichtet sind. Sie sollen im Rahmen der Post-2015-Agenda mithilfe von Indikatoren überprüft werden, die zugleich die wachsende Kritik an herkömmlichen Fortschrittsindikatoren (wie dem BIP) sowie an der Gleichsetzung von Wachstum und nachhaltiger Entwicklung aufgreifen¹⁶ (siehe auch Martens, J. u. Obenland, W., 2014).

¹⁴ siehe u. a. www.worldwewant2015.org

¹⁵ s. Rödiger-Vorwerk, BMZ, für Bundespräsident a. D. Prof. Dr. Horst Köhler, UN High-Level Panel on the Post-2015 Development Agenda: A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development, Zusammenfass. 2013

¹⁶ So stellt die vom Deutschen Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ in ihrem Schlussbericht 2013 (<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/133/1713300.pdf> (Zugriff: 12.12.2015)) fest, dass es um den Wohlstand aller Bürgerinnen und Bürger geht und wirtschaftliches Wachstum und eine Fixierung auf die Steigerung des BIP keine politischen Ziele sind.

Vor dem Hintergrund dieser Bemühungen der internationalen Gemeinschaft, einen Verfahrenskonsens für eine stärker integrierte und wirkungsvollere *Globale Entwicklungsagenda* Post-2015 zu finden, kommt der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* eine wichtige Rolle zu. So hat die UNESCO 2014 ein BNE-Weltaktionsprogramm verabschiedet, das nach Auslaufen der BNE-Weltdekade (2005–2014) zunächst für den Zeitraum 2015–2019 Geltung hat. Es soll einen konkreten Beitrag zur Post-2015-Entwicklungsagenda leisten und Verbindungen herstellen zu einem Folgeprogramm der UNESCO Initiative *Education For All* (2000–2015). So spricht die *Global-Education-First-Initiative* des Generalsekretärs der Vereinten Nationen von drei Prioritäten – Jedes Kind geht zur Schule, Bildungsqualität, Global Citizenship – und stellt fest: „Für Bildung ist es nicht ausreichend, Individuen hervorzubringen, die lesen, schreiben und rechnen können. Bildung muss transformativ sein und gemeinsame Werte ins Leben tragen. Sie muss eine aktive Fürsorge für die Welt und für die, mit der wir sie teilen, kultivieren. Bildung muss für die Beantwortung der großen Herausforderungen, vor denen wir stehen, Bedeutung haben. Technische Lösungen, politische Regulierung und Finanzinstrumente allein können eine nachhaltige Entwicklung nicht erreichen. Eine Transformation des Denkens und Handelns ist erforderlich. Bildung muss sich in vollem Umfang ihrer zentralen Aufgabe widmen, Menschen zu helfen, gerechte friedliche, tolerante und inklusive Gesellschaften zu gestalten.“¹⁷

Der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* ist ein Beitrag zur Umsetzung der UN-Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2005–2014) und zur Realisierung des BNE-Weltaktionsprogramms (WAP) ab 2015. Das neue BNE-Weltaktionsprogramm soll – aufbauend auf den Erfahrungen der BNE-Dekade – dezentral umgesetzt werden. Es ist darauf ausgerichtet, eine qualitative Bildung bereitzustellen, die sich an der Relevanz heutiger Fragen orientiert. Als transformative Bildung zielt sie darauf ab, Gesellschaften in Richtung nachhaltiger Entwicklung auszurichten. Auf der nationalen Abschlussveranstaltung zur BNE-Dekade in Bonn im September 2014 sprachen sich die staatlichen und nicht-staatlichen Akteure wie zuvor auf dem zivilgesellschaftlichen BNE-Abschlusskongress des VENRO¹⁸ für ein starkes Engagement bei der künftigen Umsetzung des BNE-Weltaktionsprogramms und für ein BNE-Konzept „mit umfassendem und transformativem Anspruch an das Bildungssystem“ aus.¹⁹

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) umfasst alle Aktivitäten, die sich als transformative Bildung an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientieren. Sie führt verschiedene Bildungstraditionen und unterschiedliche Handlungsschwerpunkte zusammen, wie **Umweltbildung**, **Globales Lernen**, Verbraucherbildung etc.²⁰ Die Öffnung der Umweltbildung für globale Zusammenhänge, wie z. B. das Weltklima und die komplexen gesellschaftlichen Bedingungen für die weltweite Bewahrung der natürlichen Vielfalt wurden in

¹⁷ www.globaleducationfirst.org

¹⁸ Verband für Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (2014 Hrsgeb.): Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Kongressdokumentation, Wiesbaden/Berlin 2014, <http://tinyurl.com/lql8r87> (Zugriff: 12. 12. 2015)

¹⁹ <http://www.bne-portal.de/service/presse/pressemitteilungen/pm/bonner-erklaerung-2014-verabschiedet/> (Zugriff: 12. 12. 2015)

²⁰ s. UNESCO (2013): Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (dt. Übersetzung der Roadmap, S. 34) <http://tinyurl.com/p2279sd> (Zugriff: 12. 12. 2015)

BOX 3 Nationale Gremien und Beschlüsse zur BNE

Die Bundesregierung hat für die Umsetzung der internationalen Beschlüsse zur nachhaltigen Entwicklung verschiedene Ausschüsse, Kommissionen und Beiräte eingesetzt:

- Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Schutz des Menschen und der Umwelt“, die 1998 ihren Abschlussbericht vorlegte (s. u.)
- Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der sozialen Marktwirtschaft“, die 2013 ihren Schlussbericht vorlegte (s. u.)
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU, seit 1971)
- Wissenschaftlicher Beirat für Globale Umweltfragen (WBGU, seit 1992)
- Staatssekretärsausschuss für nachhaltige Entwicklung (seit 2001)
- Rat für Nachhaltige Entwicklung (seit 2001)
- Parlamentar. Beirat des Deutschen Bundestages für nachhaltige Entwicklung (seit 2005)

Beschlüsse, Berichte und Erklärungen von staatlicher und nichtstaatlicher Seite:

- Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Schutz des Menschen und der Umwelt“: „Konzept Nachhaltigkeit“, 1998
- Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der sozialen Marktwirtschaft“, Schlussbericht 2013 (Drucksache 17/13300)
- Bundesregierung: Nationale Nachhaltigkeitsstrategie, 2002 sowie die Fortschrittsberichte 2008 und 2012
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Berichte der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, 2002, 2005, 2009 und 2013
- Deutscher Bundestag: Beschluss des Aktionsplans zur UN-Weltdekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (1. 7. 2006, Bundestagsdrucksache 15/3472) / Beschluss zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (26. 4. 2012, Bundestagsdrucksache 17/9186) / Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage „Von der Dekade zum Weltaktionsprogramm: Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (16. 4. 2014, Bundestagsdrucksache 18/1211) / Beschluss „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Mit dem Weltaktionsprogramm in die Zukunft“ (5. 3. 2015, Bundesdrucksache 18/4188)
- Das deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Nationaler Aktionsplan für Deutschland, 2011; Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“, 2013
- Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ (2007)
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2007
- Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK) „Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vom 13. 12. 2012
- Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe – VENRO: Diskussionspapiere zum Auftakt (2005), zur Halbzeit (2009) und zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2014)
- Beschlüsse der Ministerpräsidenten der Länder zur Entwicklungspolitik 2008, 2014 www.entwicklungspolitik-deutsche-laender.de
- Div. Beschlüsse der Länder zu BNE; Zusammenstellung unter: <http://www.wusgermany.de/index.php?id=2205>

den BLK- und Transfer-21-Programmen²¹ und in der Weltdekade *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (BNE) aufgegriffen. Das Globale Lernen, das traditionell eher die sozialen, ökonomischen und menschenrechtlichen Entwicklungsaspekte in den Mittelpunkt stellte, hat sich zunehmend auch der Auseinandersetzung mit ökologischen Problemen geöffnet.²²

Der **KMK-Bericht *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung*** (2012)²³ kommt zu dem Ergebnis, dass BNE ganz weitgehend in die Bildungs-/ Lehrpläne der Länder Eingang gefunden hat und der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* strukturelle Hilfe bietet bei der fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden schulischen Integration von BNE. Die Bedeutung für eine verbesserte Kooperation innerhalb der Schule und insbesondere mit außerschulischen Bildungsakteuren wurde von den Ländern als wichtiges Element hervorgehoben. Es gibt ein klares Plädoyer für die Entwicklung der BNE als zentrale Bildungsaufgabe und gesellschaftspolitische Herausforderung über das Ende der UN-Dekade (2005–2014) hinaus. Die Stärkung der Lehrerbildung und die Einbeziehung außerschulischer Bildungsakteure werden von vielen als sehr wesentlich eingeschätzt. Von einigen Ländern wurde die Entwicklung einer BNE-Gesamtstrategie gewünscht – ohne allerdings die Offenheit für unterschiedliche Zugänge (z. B. Natur- und Umweltbildung, Globales Lernen) zu verlieren.

Mit seinem **Beschluss vom 5. März 2015** fordert der **Deutsche Bundestag** die Bundesregierung auf, „das Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zu unterstützen und die bisherigen Bemühungen zur Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in größerem Maße fortzuführen als bisher“.²⁴

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat angekündigt, diesen Beschluss umzusetzen und sich in einem breiten Beteiligungsprozess der Herausforderung der **Zukunftsstrategie BNE 2015+**²⁵ „vom Projekt zur Struktur“ zu stellen. Mit einem nationalen Aktionsplan zum WAP soll ein wichtiger Beitrag zur Umsetzung einer weltweiten Agenda für nachhaltige Entwicklung (Post-2015-Agenda der Vereinten Nationen) erbracht werden.

Der Rat für nachhaltige Entwicklung stellt dazu in einer Empfehlung an die Bundesregierung fest, dass „Nachhaltigkeit“ in Deutschland noch immer kein umfassender Handlungs- und Entscheidungsgrundsatz“ ist und die globale Menschenrechtspolitik, die Klimapolitik, die Biodiversitätspolitik sowie das BNE-Weltaktionsprogramm noch stärker als „ein“ Prozess wahrgenommen werden müssen.²⁶

²¹ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK 1998): Orientierungsrahmen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

²² Für außerschulische Anbieter haben Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M., & Bittner, A. eine Konvergenz der beiden Perspektiven empirisch ermittelt (2013): Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Methoden, Praxis, Perspektiven; eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts (DBU-Umweltkommunikation), München

²³ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_13-Bericht-BNE-2012.pdf (Zugriff: 19.1.2016)

²⁴ <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/041/1804188.pdf> (Zugriff: 19.1.2016)

²⁵ <http://tinyurl.com/ohtukeg> (Zugriff: 19.1.2016)

²⁶ http://www.nachhaltigkeitsrat.de/uploads/media/RNE_Stellungnahme_Deutsche_Nachhaltigkeits-Architektur_und_SDG_26-05-2015.pdf (Zugriff: 19.1.2016)

1.3 Globale Entwicklung als Gegenstand des Orientierungsrahmens

1.3.1 Die Zieldimensionen des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung

Die Beschlüsse von Rio und Johannesburg bewegen sich zwischen programmatischen Zielvorstellungen, wie der *Agenda 21* von Rio 1992, den sehr detaillierten Maßnahmenkatalogen von Johannesburg 2002 und den Kompromissformeln von Rio+20, 2012. Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung als einigendes Band dieser Beschlüsse und Bemühungen muss zwangsläufig abstrakt formuliert sein, wenn es zukunftsorientierte Grundprinzipien für den langfristigen Prozess zur nachhaltigen Entwicklung benennen soll:

Erklärung von Rio zu Umwelt und Entwicklung (Rio-Deklaration) 1992

Grundsatz 3: Das Recht auf Entwicklung muss so erfüllt werden, dass den Entwicklungs- und Umweltbedürfnissen heutiger und künftiger Generationen in gerechter Weise entsprochen wird.

Grundsatz 4: Eine nachhaltige Entwicklung erfordert, dass der Umweltschutz Bestandteil des Entwicklungsprozesses ist und nicht von diesem getrennt betrachtet werden darf.

Im *Grundsatz 7* findet sich – wie an zahlreichen anderen Stellen – die Formulierung von den „gemeinsamen, jedoch unterschiedlichen Verantwortlichkeiten“ der Staaten.

Weltgipfel von Johannesburg 2002

„Seit dem Weltgipfel von Rio in 1992 hat sich nachhaltige Entwicklung als neues Entwicklungsparadigma etabliert. Dieses führt wirtschaftliches Wachstum, sozialen Fortschritt und Schutz der Umwelt als sich wechselseitig unterstützende Elemente langfristiger Entwicklung zusammen.“²⁷ Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wird um politische, rechtliche und kulturelle Dimensionen erweitert: „Frieden, Sicherheit, Stabilität und die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten, einschließlich des Rechts auf Entwicklung, sowie die Achtung der kulturellen Vielfalt sind unabdingbar, um eine nachhaltige Entwicklung herbeizuführen und zu gewährleisten, die allen zugutekommt.“²⁸

Weltgipfel Rio+20, 2012

Der Weltgipfel von Rio 2012 hat im Grundsatz die Beschlüsse der vorangegangenen Konferenzen bestätigt, stellt aber deutlicher als vorher die Notwendigkeit der Abkehr von nicht-nachhaltigen Konsum- und Produktionsmustern heraus:

„§3 Daher erkennen wir die Notwendigkeit an, nachhaltige Entwicklung in alle Ebenen einzubeziehen, ökonomische, soziale und ökologische Aspekte zu integrieren und ihre Verknüpfungen anzuerkennen, um so nachhaltige Entwicklung in jedweder Hinsicht zu erreichen.“

²⁷ United Nations, Johannesburg Summit on Sustainable Development 2002, Vorwort zum Maßnahmenkatalog von Nitin Desai, Generalsekretär des Weltgipfels, (Übersetzung HS)

²⁸ Bericht des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung, Johannesburg, 2002, S.9: http://www.bmub.bund.de/fileadmin/_bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/johannesburg_declaration.pdf (Zugriff: 12. 12. 2015)

§ 4 Wir erkennen an, dass die Bekämpfung der Armut, die Veränderung nicht-nachhaltiger und die Förderung nachhaltiger Muster im Verbrauch und in der Produktion und der Schutz und das Management der natürlichen Ressourcen, die die Grundlagen der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung bilden, die wichtigsten Ziele und die essenziellen Voraussetzungen für nachhaltige Entwicklung sind.“²⁹

1.3.2 Die Zieldimensionen als Entwicklungsdimensionen verstehen

Für die unterrichtliche Erschließung der Globalisierung können die vier Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung (soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, demokratische Politikgestaltung, ökologische Verträglichkeit)³⁰ als vier Entwicklungsdimensionen der Bereiche Soziales, Wirtschaft, Politik und Umwelt dargestellt werden, die für eine zukunftsfähige Entwicklung in den Blick kommen und untereinander abgestimmt werden müssen (s. Abb. 1, S. 36). Dieses didaktische Konzept soll vor dem Hintergrund unterschiedlicher Handlungsinteressen der Akteure und unter Berücksichtigung kultureller Diversität Orientierung für die Analyse von Entscheidungen und Prozessen auf verschiedenen Ebenen bieten und einen Einblick in ihre Verflechtung ermöglichen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das zentrale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in der Bildung – anders als in der Politik – nicht ein primär normativ zu verstehendes Nachhaltigkeitsparadigma im Sinne von Leitplanken und definierten Grenzen der Tragfähigkeit ist, sondern in Lernprozessen Orientierung für Analyse, Urteilen und Handeln gibt.

²⁹ Resolution der UN-Generalversammlung (27. 7. 2012): *The Future we want*, §§ 3 und 4 http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E (Zugriff: 12. 12. 2015)

³⁰ Diese vier interdependenten Dimensionen werden modellhaft auch von dem Sustainable Development Solutions Network (SDSN) herausgestellt.

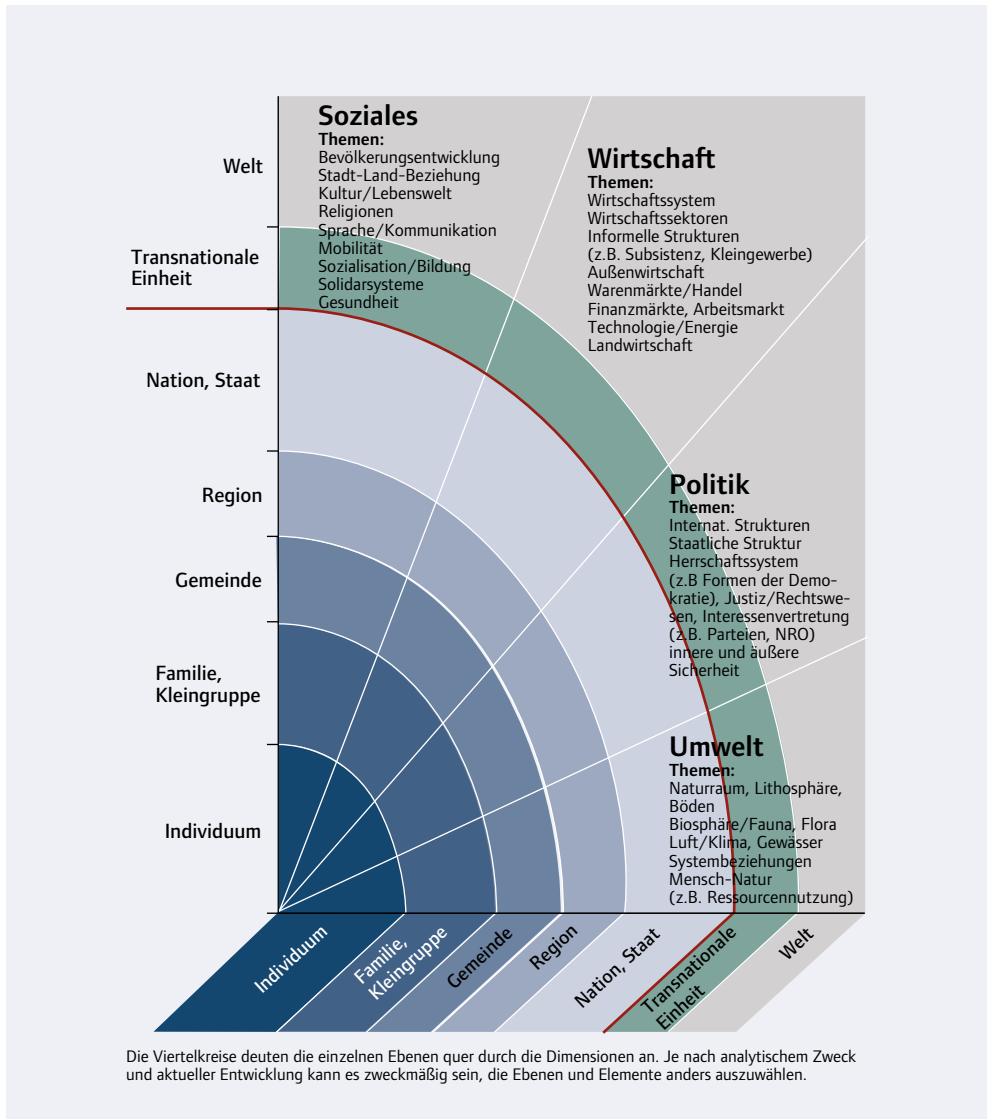


Abb. 1: Die Entwicklungsdimensionen

1.3.3 Die Handlungsebenen der Entwicklungsdimensionen

Das Handeln in jeder der vier Dimensionen wird weitgehend von spezifischen, aber keineswegs isolierten Prozessen/Steuerungsmodi auf der jeweiligen Ebene bestimmt. Im familialen Kontext werden Handlungserwartungen überwiegend durch persönliche Kontakte vermittelt, denen vor allem informelle, soziokulturell geprägte Rollenerwartungen zugrunde liegen, während von der Mesoebene aufwärts (s. Abb. 2, S. 37) formale Regeln wie rechtliche Normierungen an Bedeutung gewinnen. Die Analyse des Handelns und der Handlungs-

möglichkeiten muss sich auf jeder Ebene – unter Beachtung der Verflechtungen – an den dort geltenden Steuerungsmodi orientieren. So trägt z. B. die Analyse von Bedingungen persönlicher Friedfertigkeit im engeren sozialen Umfeld wenig zum Verständnis von Frieden oder Krieg im transnationalen Kontext bei. In den Nachhaltigkeitsbeschlüssen wird vielfach auf die verschiedenen Ebenen Bezug genommen, so etwa im Schlussbericht von Johannesburg 2002: „Wir gehen von einer kollektiven Verantwortung bei der Verfolgung und Stärkung der voneinander abhängigen und sich wechselseitig verstärkenden Säulen der nachhaltigen Entwicklung aus – wirtschaftliche Entwicklung, soziale Entwicklung und Umweltschutz – auf der lokalen, nationalen, regionalen und globalen Ebene.“³¹

Makro-Ebene	Welt	Nutzung der Chancen und Mitgestaltung von Globalisierung im Rahmen der Nachhaltigkeitserfordernisse Mitwirkung in Vereinten Nationen, WTO und anderen multilateralen Organisationen sowie bilaterale Kooperationen zur Entwicklungspolitik, Friedenssicherung usw.
	Transnationale Einheiten	Nutzung regionaler Bündnisse (z. B. EU, Afrikanische Union) und Netzwerke für grenzüberschreitende Abstimmung und Konfliktausgleich
Meso-Ebene	Nation, Staat	Demokratische Konsensbildung und Politikgestaltung zur Abstimmung aller Entwicklungsdimensionen im gesellschaftlichen Suchprozess nach zukunftsfähiger Entwicklung
	Region	Dialog von Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, um die Selbstreferenz von Institutionen und Sektoren zu überwinden und Synergien in Richtung Nachhaltigkeit zu erzielen
Mikro-Ebene „Lebenswelt“	Gemeinde	Sicherung der lokalen Existenzbedingungen Nutzung der überschaubaren Bezüge zwischen lokalen Akteuren zur Koordination aller Entwicklungsdimensionen
	Familie, Kleingruppe	Familie u. familienähnliche Gemeinschaft als Stabilisierungsfaktor im sozialen Wandel: Geschlechterrollen, familiäre Aufgabenteilung, solidarische Bewältigung der Lebensphasen und -risiken
	Individuum	Individueller Ausgleich zwischen eigenen Bedürfnissen und divergierenden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Erfordernissen (z. B. im Konsumverhalten)

Abb. 2: Die Ebenen der Entwicklungsdimensionen sind Handlungsebenen im Prozess nachhaltiger Entwicklung

1.3.4 Verknüpfung heterogener Strukturen im Zuge dynamischer Globalisierung

Globalisierungsprozesse werden durch technische Innovationen und wirtschaftliche sowie politische Interessen vorangetrieben. Sie sind spätestens seit der europäischen Kolonisierung der Welt verstärkt zu beobachten und werden in den letzten Jahrzehnten durch eine enorme Beschleunigung geprägt, mit der demokratische Ordnungsmaßnahmen und Gesetzgebung oft nicht Schritt halten können. In der Globalisierung sind gegenläufige Tendenzen zu erkennen: Einerseits nimmt die vereinheitlichende Wirkung globaler Prozesse zu. Hierfür

³¹ United Nations, Report of the World Summit on Sustainable Development, Chapter I, Annex, Johannesburg Declaration on Sustainable Development, §5, Johannesburg, 2002

verantwortlich sind vor allem die Aktivitäten transnationaler Wirtschaftsorganisationen und Unternehmen im Bereich Finanzen, Handel, Kommunikation, Werbung und Tourismus. Es entstehen Strukturen bzw. globale Netzwerke mit einheitlichen Arbeitsweisen, professionellen Standards, ähnlichen Organisationsformen und Normen. Soziale Netzwerke setzen globale Standards für Kommunikation, Selbstdarstellung, Ästhetik usw. und stiften neue transnationale Geschäftsmodelle. Wie im Falle der Share Economy können dabei nachhaltige Zielsetzungen, wie die des Teilens und der Ressourcenschonung, auf der Strecke bleiben. Andererseits bestehen im lokalen, regionalen oder nationalen Kontext traditionelle Strukturen und entwickeln sich weiter. Durch die globalen Prozesse werden Lebenswelten, die früher kaum in Kontakt kamen, in eine fruchtbare aber oft auch konfliktreiche Verbindung gebracht, ohne dass in vielen Fällen die nötige Zeit für Umstellungen gegeben ist. Das geschieht sowohl zwischen Ländern als auch innerhalb von Ländern. Gewinnern der Globalisierung stehen Verlierer gegenüber: Individuen, Bevölkerungsgruppen und zahlreiche Entwicklungsländer. Vor allem aber führt die Dynamik des globalen Wandels zur Überschreitung planetarischer Grenzen des Wachstums sowie zu steigenden Risiken und erfordert die Sicherung globaler öffentlicher Güter (s. S. 45 und **BOX 5**, S. 46). Kollidierende Interessen und ein problematisches Machtgefälle zulasten der Entwicklungsländer und innerhalb der Staaten zwingen auch die Industrieländer zur Wahrnehmung der globalen sowie innerstaatlichen Diversität und zur Überwindung von Auffassungen der Universalität eigener Lebensverhältnisse und Wertvorstellungen (s. **BOX 4**: Eurozentrismus, S. 39) sowie der Überprüfung bestehender Entwicklungsmodelle.

Eine wesentliche Rolle in den Globalisierungsprozessen spielt die Kommunikation in Echtzeit über die elektronischen Medien. Der globale Austausch von Daten ist für die meisten Nutzer nicht nur grenzenlos geworden, sondern in seinen möglichen Folgen auch unübersehbar. Die rasante Entwicklung der Informationstechnologie als Globalisierungsbeschleuniger hat Kommunikationsformen als Fundament gesellschaftlicher Prozesse in wenigen Jahrzehnten grundlegend verändert. Das betrifft nicht nur die technischen Möglichkeiten, sondern auch Vorstellungen über Freiheit und Selbstbestimmung. Der grenzenlose Austausch von Daten ist zur Grundlage unternehmerischen Erfolgs geworden und hat zu einem gigantischen Kommerzialisierungsschub in vielen Lebensbereichen geführt. Die Wirkung von Massenmedien, vor allem die Werbung und Verbreitung bestimmter Lebensstile, müssen hinsichtlich ihrer weit reichenden Einflüsse, insbesondere auf Kinder und Jugendliche betrachtet werden. In seinen auf internationaler Ebene rechtlich unregulierten Formen sind unkontrollierte Datensammlungen und Datenspionage sowie Datenmanipulation zudem zu einem globalen Bedrohungspotenzial angewachsen.

Weltumspannende Unternehmen nutzen die globalen Kommunikationsmöglichkeiten für die Zerlegung und internationale Organisation von Produktionsprozessen zu jeweils niedrigsten Faktorkosten. Auch die weltweite wissenschaftliche Kooperation, die sich vernetzenden Nichtregierungsorganisationen oder der Tourismus operieren in Rahmenbedingungen, die durch die direkten digitalen Kontakte die sachliche und zugleich die interkulturelle Verständigung erleichtern. Die Wirkungen der globalen sozialen Netzwerke erscheinen – wie die Globalisierung selbst – unübersehbar komplex und widersprüchlich.

BOX 4 Eurozentrismus

Als gebildete Europäer wissen wir, dass unsere Weltkarten die Erde aus europäischer Sicht abbilden und Begriffe wie *Naher*, *Mittlerer* und *Ferner Osten* oder *Unterentwicklung* in der Kolonialzeit aus europäischer Sicht geprägt wurden. Aber wie bewusst ist uns, dass hierzulande kaum hinterfragte Grundbegriffe wie *Wohlstand*, *Armut*, *Wachstum* und *Fortschritt* nahezu ausschließlich eurozentrisch geprägt sind?

Ganz zu schweigen von Grundwerten, Grundrechten und politischen Ordnungen, wie *Selbstbestimmung*, *Freiheits-* und *Eigentumsrechte* oder *Demokratie*, von denen wir nicht nur meinen, dass sie ihren Ursprung in Europa haben, sondern annehmen, dass sie universale Gültigkeit besitzen. Reisende, die sich nicht nur in westlich geprägten Tourismuszentren aufhalten, machen immer wieder aufs Neue die Erfahrung, dass die Welt „draußen“ ganz anders aussieht und die Menschen und ihre Wertvorstellungen weitaus vielfältiger sind, als sie sich das vorstellten.

Zu zwiespältigen Gefühlen führt dabei die Beobachtung, dass „europäisches Denken“ – nach unserer Wahrnehmung – in vielen Gesellschaften des Globalen Südens zu sozialem und wirtschaftlichem „Fortschritt“ führt, wohl wissend wie fragwürdig die Grundlagen solcher Fortschritte sein können, die überdies nur allzu oft als „nachholende Entwicklung“ verstanden und viel zu wenig als Eigenleistungen erkannt werden.

Eurozentrismus ist allerdings nicht nur die Summe aller Vorurteile und damit eine übliche Form des Ethnozentrismus, d. h. ein Verhalten, bei dem aus den Traditionen und Werten der eigenen kulturellen Realität heraus das „Andere“ oder „Fremde“ interpretiert wird, gegen das man sich abgrenzen und hervorheben möchte. *Eurozentrismus* ist ein komplexes Phänomen der Moderne und historisch auch eine Legitimation für Macht- und Herrschaftsausweitung verbunden mit der Absicht, andere Kulturen von der Richtigkeit eigener Ideologien zu überzeugen.

Die Tatsache, dass sich *Eurozentrismus* erst in den späten 80-ern des 20. Jahrhunderts in der Auseinandersetzung mit (Post)Kolonialismus, Entwicklungshilfe und kulturellem Relativismus als wichtiger Begriff herausbildete, zeigt, dass wir erst eine kurze Wegstrecke in der Wahrnehmung globaler Diversität und im Abbau der eigenen ethno-zentrischen Befangenheit und historischen Aufarbeitung zurückgelegt haben. Auch heute noch werden von uns außereuropäische Gesellschaften ganz überwiegend nach europäischen Wertvorstellungen und Überzeugungen wahrgenommen und beurteilt. Das Fremde nur mit den Begriffen des Eigenen wahrzunehmen, nimmt nicht nur die Möglichkeit, die Vielfalt der Weltgesellschaft zu erkennen und sich selbst besser zu verstehen, es ist auch der Ausgangspunkt für Unrecht.

Relativismus (z. B. im Hinblick auf die Universalität der Menschenrechte) sowie die Idealisierung des Fremden und Political Correctness zeigen zwar die Bemühung der Loslösung von eurozentristischem Denken, aber doch auch eine Unsicherheit in der Anpassung der eigenen Identität an die wahrgenommene soziokulturelle Vielfalt.

Unreflektierter *Eurozentrismus* und selbstbewusster Einsatz für als richtig erkannte Grundsätze bilden ein bedeutendes Spannungsfeld in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Stärkung der Kompetenz des Perspektivenwechsels spielt daher im *Lernbereich Globale Entwicklung* als eine von fünf Leitideen eine zentrale Rolle.

Jörg-Robert Schreiber

So führt zunehmende grenzenlose Kommunikation zu mehr und schnellerer Verständigung, aber z. B. nicht von selbst zu einer Abnahme von Rassismus.

Wenn sich die Botschaften über die Massenmedien nahezu kontextlos verbreiten, fehlen zwischen unterschiedlichen soziokulturellen Rahmenbedingungen oft die Voraussetzungen für ihr wechselseitiges Verständnis. Dieser Fall tritt dort auf, wo Produzenten von Fernsehprogrammen oder Filmen, Journalisten, Nachrichtenredakteure oder Blogger angesichts der globalen Kommunikation nicht die Verbreitungswege, Reichweite und Wirkung ihres Mediums und seiner Inhalte abschätzen können.

Interkulturelle bzw. transkulturelle Kommunikation im Kontext der Globalisierung ist damit eine große Herausforderung, um Kultur- und Machtkonflikte zu vermeiden und nachhaltiger Entwicklung eine Chance zu geben. Dies gilt für den Medienbereich ebenso wie für den globalen Dialog der Religionen und die Bildung. Ihre gemeinsame Verantwortung ist es, die wachsende globale Kommunikation in ihrem Verständigungspotenzial zu stärken.

1.3.5 Kohärenz der Entwicklungsdimensionen als zentrale Herausforderung

Ausgangspunkt für das Kohärenzgebot in der BNE sind die Beschlüsse von Rio (1992) und Johannesburg (2002). In Johannesburg wurde großer Wert auf die Vermeidung „nicht-nachhaltiger“ Entwicklungen durch bessere Abstimmung gelegt. Diese Schwerpunktsetzung wurde 2012 auf der Rio+20-Konferenz bekräftigt. Mit der Forderung, die Entwicklungsdimensionen kohärenter aufeinander abzustimmen, sind folgende Ziele verbunden:

- Wahrnehmung von Umwelt und Entwicklung (in Gesellschaft, Wirtschaft, Politik) als gleichrangige und voneinander abhängige Zielbereiche,
- Gewinnung von Synergien durch abgestimmte Maßnahmen in den verschiedenen Entwicklungsdimensionen,
- Vermeidung bzw. Lösung oder Minderung von Zielkonflikten zwischen den Dimensionen, die nachhaltige Entwicklungserfolge gefährden könnten.

Für die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* bedeuten diese Ziele eine besondere Herausforderung angesichts der hohen Komplexität der anstehenden Entwicklungsfragen. Dies erfordert die Zusammenführung von Wissen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft, Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften u. a. Die Dynamik der Globalisierung führt dazu, dass kaum ein Bereich der Wissenschaft von diesem Wandel ausgenommen ist und mehr oder weniger alle schulischen Unterrichtsfächer betroffen sind, worauf die Erweiterung des Orientierungsrahmens für den *Lernbereich Globale Entwicklung* reagiert. Jede dieser akademischen und schulischen Fachperspektiven führt zu einem spezifischen Blick auf Nachhaltigkeit. Sie folgen dabei ihren eigenen Paradigmen. Die immer weiter gehende Spezialisierung erschwert die notwendige interdisziplinäre bzw. fachübergreifende Zusammenarbeit und belegt die Notwendigkeit integrativer Ansätze.

Die Abhängigkeit nachhaltiger Entwicklung von der Erfordernis verbesserter Kohärenz, von Zusammenarbeit und Synergie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Beziehungen zwischen den Entwicklungsdimensionen und deren Akteuren. Professionelle Strategien der Zielerreichung verfolgen i. d. R. Eigeninteressen und operieren häufig intransparent. Auch wenn Ziele der nachhaltigen Entwicklung verfolgt werden, ergeben sich zwischen wichtigen Vorhaben und Funktionen der einzelnen Entwicklungsdimensionen oft Konflikte:

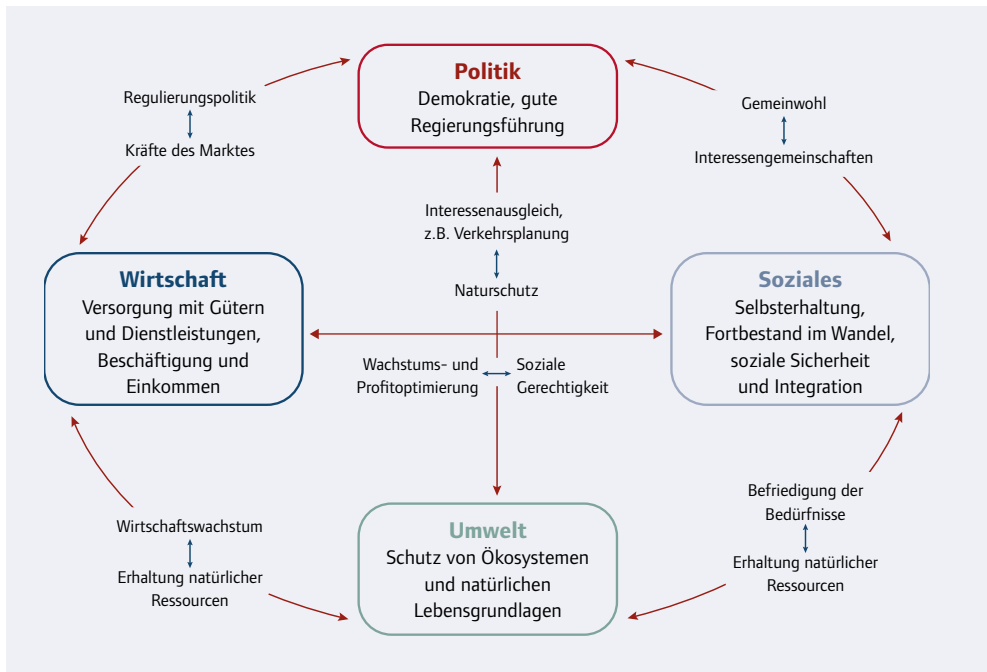


Abb. 3: Zielkonflikte zwischen den Dimensionen des Leitsbilds der nachhaltigen Entwicklung

Verschiedentlich wird die Auffassung vertreten, dass sich Nachhaltigkeit durch die parallele Verfolgung der jeweiligen Ziele der Entwicklungsdimensionen erreichen ließe. Ein solches **eindimensionales Modell** würde bedeuten, dass isoliert aus einzelnen Entwicklungsdimensionen heraus Nachhaltigkeitsziele definiert und durchgesetzt werden könnten (ökonomische Nachhaltigkeit, ökologische Nachhaltigkeit usw.). Solche Ziele und Entwicklungsvorhaben würden dann gleichwertig nebeneinander stehen oder bei Dominanzansprüchen miteinander in Konflikt geraten.

Einseitige ökologische Leitplankenmodelle sind dafür ein Beispiel. Sie gehen nicht von der Gleichwertigkeit der Entwicklungsdimensionen aus. Ihnen zufolge bilden ökologische Leitplanken einen Entwicklungskorridor und definieren die Grenze zu nicht-nachhaltiger Entwicklung. Genauso können (und müssen) politische, soziale und wirtschaftliche Leitplanken

definiert werden, z. B. für die Grenzen extremer Armut³², wie das hinsichtlich der Menschenrechte und anderer völkerrechtlicher Vereinbarungen bereits geschehen ist. Die Bemühungen der Vereinten Nationen um eine wirkungsvolle globale Entwicklungsagenda Post-2015 betonen den inklusiven Charakter der Nachhaltigkeitsziele, die nicht isoliert gesehen werden dürfen, sondern als integrative ganzheitliche Zielsetzung³³.

Ein **integratives Modell** steht dem Kohärenzgedanken näher und rückt die politische Umsetzbarkeit einer Strategie der Nachhaltigkeit in den Vordergrund. Die Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages *Schutz des Menschen und der Umwelt* stellte dazu schon 1998 fest: „Eine ökologisch dominierte Nachhaltigkeitspolitik wird im gesellschaftlichen Abwägungsprozess immer dann unterliegen, wenn sich andere Problemlagen als unmittelbarer, spürbarer und virulenter erweisen und damit auch für politisches Handeln dringlicher und attraktiver sind. Selbst wenn sie sich durchsetzen kann, bleibt sie ohne Wirkung, denn letztlich dürfte nur eine Politik der Integration der (...) Dimensionen in der Lage sein, die konzeptionelle Schwäche einer von wirtschaftlichen und sozialen Fragestellungen isolierten Umweltdiskussion zu überwinden. (...) In Deutschland reift allmählich die Erkenntnis, dass mit dem Leitbild der nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung wichtige Entwicklungslinien auch jenseits der ökologischen Dimension angesprochen werden. Aufgrund der komplexen Zusammenhänge zwischen den (...) Dimensionen bzw. Sichtweisen von Ökologie, Ökonomie und Sozialem müssen sie integrativ behandelt werden. (...) Die Diskussion tendiert dahin, Nachhaltigkeitspolitik als Gesellschaftspolitik zu interpretieren, die im Prinzip und auf lange Sicht alle genannten Dimensionen auf den verschiedenen Handlungsebenen gleichberechtigt und gleichwertig behandelt“³⁴

Der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* eröffnen sich hier wichtige Zugänge zu den Fragen der individuellen sowie institutionellen Konfliktlösung und des Interessenausgleichs. Das in das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung eingebettete Konstrukt der Entwicklungsdimensionen erleichtert Mehrperspektivität ebenso wie die Analyse von Entwicklungsprozessen und deren Bewertung. Für die Entwicklung von lebensnahen Handlungskompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler bietet das Modell grundlegende Orientierung. Zielkonflikte lassen sich auf jeder Handlungsebene nur lösen oder mindern, wenn in der komplexen Wirklichkeit Möglichkeiten des Interessenausgleichs und des Kompromisses gefunden und genutzt werden.

³² Der Versuch solcher Prioritätensetzungen zeigt sich auch in der Abschlusserklärung des Weltgipfels Rio+20, 2012: *The future we want; outcomes of the conference*. In ihr wird die Beseitigung der extremen Armut als Voraussetzung für Entwicklung in allen anderen Bereichen bezeichnet.

³³ siehe z. B. den „Synthesis Report of the Secretary-General On the Post-2015 Agenda“ vom 4. 12. 2014: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/700&Lang=E (Zugriff: 12. 12. 2015)

³⁴ Enquête-Kommission des 13. Deutschen Bundestags (1998): „Schutz des Menschen und der Umwelt“, S. 31 f. <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/13/112/1311200.pdf> (Zugriff: 12. 12. 2015)

Kohärenz auf den verschiedenen Handlungsebenen

Da mit zunehmender Globalisierung globale und lokale Phänomene enger miteinander verknüpft werden, macht es Sinn, die Kohärenzproblematik auf den verschiedenen Handlungsebenen zu betrachten (s. a. Abb. 2, S. 37).

Individuelle Ebene und Lebenswelt

Die unmittelbare Lebenswelt umschließt für die meisten Menschen als Mikroebene i. d. R. neben dem Individuum die Familie oder Kleingruppe sowie ihr überschaubares Umfeld der persönlichen nahen und fernen Kontakte, die Nachbarschaft, die Schule bzw. den Arbeitsplatz, die Freizeitkontakte und die Gemeinde. Die Gestaltung dieser Lebenswelt beruht größtenteils auf persönlichen Beziehungen. Die vier Entwicklungsdimensionen laufen hier im konkreten persönlichen Handeln zusammen. Jeder Mensch steht vor wirtschaftlichen, sozialen, politischen und ökologischen Herausforderungen, die er für seine jeweilige Situation lösen muss. Dies gilt u. a. für den Lebensstil, für Fragen der Ernährung und Gesundheit, die Haushaltsführung, die Bildung sowie die gesellschaftliche, kulturelle und politische Mitwirkung und Teilhabe. Schon auf dieser Ebene müssen Zielkonflikte bewusst erfahren und geklärt werden. Komplexe Zusammenhänge sind auf gangbare nachhaltige Verhaltensalternativen zu reduzieren.

Auf dieser lebensweltlichen Ebene wirken sich Globalisierungseinflüsse zunehmend stärker aus. Dies wird im zwischenmenschlichen Kontakt erfahren (z. B. in der Schule, als Tourist, bei interkulturellen Begegnungen, in sozialen Netzwerken), wie auch als Auswirkung institutioneller, wirtschaftlicher oder staatlicher Entscheidungen bei der Auseinandersetzung mit Globalisierung, z. B. in der Frage der Arbeitsplatzkonkurrenz, hinsichtlich von Mobilität und Energiealternativen oder im Angebot von Konsumgütern und der damit verbundenen Ungewissheit, wie und unter welchen Bedingungen sie produziert wurden.

Die Komplexität und Dynamik der lebensweltlichen Entscheidungsfragen, die sich innerhalb der pluralistischen Gesellschaft vor konkurrierenden Ansprüchen und Möglichkeiten auf-tun, wird durch die globalen Einflüsse noch wesentlich gesteigert. Oftmals sind dann Zielkonflikte zwischen lokalen und globalen Interessen zu lösen (stehen z. B. beim Kauf von frischem Obst im Winter die ökologischen Bedenken und die Einkommensmöglichkeiten der ärmeren südlichen Herkunftsländer durch Exporte im Widerspruch?). Auf der Mikroebene, in Schule, Verein oder Stadtteil, sind die Herausforderungen nachhaltiger Entscheidungen oft sehr konkret, aber kaum weniger schwierig (Für oder gegen ein Asylbewerberheim in der Nähe? Höhere Windkraftträder in Sichtweite oder besser nicht?).

Meso- und Makroebene

Die Meso- und Makroebene umfassen die institutionellen Strukturen einschließlich der gesamtstaatlichen Ebene. Auf diesen Ebenen geht es primär um institutionelles Handeln nach meist formalen Regeln und Gesetzen, aber auch um zivilgesellschaftlichen Widerstand gegen (persönlich als nicht-nachhaltig erkannte) Projekte oder um Formen der direkten Demokratie. Ebenso wie staatliche Institutionen sind nicht-staatliche Organisationen (Unternehmen, Parteien, Verbände) mit ihren Interessen häufig einer der vier Dimensionen zuzuordnen. Sie werden im Rahmen der spezifischen Zielsetzungen der jeweiligen Dimension arbeiten und

von deren Steuerungsmodi und institutionellen Eigeninteressen geprägt sein. Diese Rahmenbedingungen, insbesondere aber die Selbstreferenz mancher Institutionen, erschweren für den Einzelnen die Orientierung an den übergeordneten Grundsätzen der Nachhaltigkeit. Instrumente wie die Technik-/Umweltfolgenabschätzung, mit denen die Auswirkungen auf Vorhaben in einzelnen Entwicklungsdimensionen ermittelt werden, sind für alle bedeutenderen Entwicklungsprojekte und eine kohärente Politikgestaltung wünschenswert.

Diversität wird auf dieser Ebene zunehmend als gesellschaftsprägendes Element erkannt und in der Gesetzgebung zur Leitidee (z. B. Schutz vor Diskriminierung). Ethnische, religiöse und soziokulturelle Vielfalt ist aber auch Anlass für gewalttätige Konflikte und rassistische Übergriffe. Kohärente nachhaltige Entwicklung auf der Meso- und Makroebene ist damit nicht zuletzt eine eminent politische Herausforderung mit einer bedeutenden Aufklärungs- und Bildungskomponente. Diversität muss sich durch eine möglichst weitgehende Selbstbestimmung artikulieren können bei gleichzeitiger Sicherung der staatlichen Handlungsfähigkeit, die einen demokratisch legitimierten Interessenausgleich sicherstellt. Zur Verstärkung seiner Handlungsmöglichkeiten muss der Einzelne seine demokratischen Rechte nutzen und sich mit Organisationen und Netzwerken verbinden, die sich wirkungsvoll für nachhaltige institutionelle Entscheidungen einsetzen.

Globale Ebene

Auf der globalen Ebene steht das Kohärenzgebot der Zieldimensionen des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung vor den größten Herausforderungen angesichts der kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Vielfalt sowie den damit verbundenen Unterschieden in den Sichtweisen und Interessen.

Wichtig für BNE und den *Lernbereich Globale Entwicklung* ist, dass die globale Ebene nicht nur als eine entfernte Handlungsebene wahrgenommen und auf Entscheidungen begrenzt wird, die im UN-Hauptquartier in New York, in den Hochhäusern der Finanzzentren oder an den großen Börsen, auf den Gipfeltreffen der G20, am Sitz der Welthandelskonferenz in Genf, bei der Weltbank in Washington oder in den Regierungszentralen der Weltmächte getroffen werden. Die globale Ebene ist heute überall – in unseren Supermärkten genauso wie auf Lampedusa, in den Hightech-Schmieden genauso wie in den Fußballstadien der Champions League. Ihre Steuerung erfolgt ganz überwiegend über digitale Kommunikationsprozesse, die für die klassischen Medien auch für die von ihnen als wichtig erkannten Ereignisse immer schwerer nachvollziehbar sind. Es kommt darauf an, Globalisierung und global wirksame Prozesse im Alltag zu erkennen und der Analyse und Bewertung mithilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung zu unterziehen. Die global wirksamen Entscheidungsprozesse lassen sich nicht durch eine Institutionenkunde erfassen. Dennoch ist es wichtig und sehr hilfreich, sich in der unübersichtlichen Übergangszeit von einer Epoche der Nationalstaaten zu einer hochgradig vernetzten Weltgesellschaft (s. **BOX 1**, S. 22) mit den Institutionen und Akteuren der Global Governance unter der Perspektive der Zukunftsfähigkeit auseinanderzusetzen.

Global Governance steht für die Formen und den dynamischen Prozess des globalen Steuerungssystems. Nach Dirk Messner ist es die „Entwicklung eines Institutionen- und Regelsystems und neuer Mechanismen internationaler Kooperation, die die kontinuierliche Problembearbeitung globaler Herausforderungen und grenzüberschreitender Phänomene erlauben“.³⁵ Die Akteure, wie die Nationalstaaten, regionalen Zusammenschlüsse, Zentralbanken, UN-Organisationen, NGO-Netzwerke, wissenschaftlichen Institutionen, Wirtschaftsverbände und transnationalen Konzerne wie auch die Formen ihrer Zusammenarbeit sind denkbar unterschiedlich von Weltkonferenzen und Gipfeltreffen bis zu Foren und Konsultationen, deren Ergebnisse von völkerrechtlich verbindlichen Vereinbarungen bis zu freiwilligen Absichtserklärungen reichen. Es ist die Gesamtheit der überstaatlichen, staatlichen und nichtstaatlichen Koordinierungsbemühungen auf globaler Ebene, die sich an geltendem Völkerrecht und weitgehend am Leitbild nachhaltiger Entwicklung, häufig aber an Eigeninteressen orientieren. Problematisch in diesem – nicht nur sehr komplexen, sondern auch offenen und in der Mehrzahl nicht institutionalisierten – System ist, dass die Steuerungslogik nicht unbedingt nach Ursachen oder Verantwortung fragt, sondern primär nach Problemlösungsmöglichkeiten, die sich als Kompromisse vertreten lassen. Zudem sind Einzelprozesse meist nicht gesamtheitlich abgestimmt, häufig nicht einmal zwischen großen UN-Programmen.

Der Abbau von Grenzbarrieren für Handel, Kapital und Arbeitskräfte, die Zunahme von Risiken, die von Staaten allein oder durch zwischenstaatlich vereinbarte Maßnahmen nicht abgewendet werden können, sowie die steigende Nachfrage nach öffentlichen Gütern wie z. B. Trinkwasser und den damit verbundenen Sicherheitsbedürfnissen haben dazu geführt, dass vom Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) das Konzept der **globalen öffentlichen Güter** ins Zentrum der Global Governance gerückt wurde. Nach Inge Kaul, UNDP-Direktorin für Entwicklungsstudien, geht es dabei um „öffentliche Güter, die sich nicht an nationale Grenzen halten: Ihr Nutzen und ihre Kosten können sich über mehrere Gruppen, Länder, Völker und Generationen erstrecken“ (s. auch **BOX 5**, S. 46). Es geht dabei z. B. um stabile Finanzmärkte, Frieden oder die Kontrolle ansteckender Krankheiten. Auch der zunehmende Handel mit neuen globalen Dienstleistungen und Produkten, wie z. B. Emissionszertifikate und Terrorismusversicherungen, hat die Diskussion beflügelt.

Die direkten und indirekten Beteiligungsmöglichkeiten der Zivilgesellschaft an der Gestaltung von Global Governance sind in den letzten Jahrzehnten enorm gewachsen und setzen mehr als je zuvor die Entwicklung von Kompetenzen voraus, wie sie im *Lernbereich Globale Entwicklung* erworben werden.

³⁵ Messner, D. (2000): Globalisierung, Global Governance und Perspektiven der Entwicklungszusammenarbeit, in: Nuscheler, F. (Hrsg.): Entwicklung und Frieden im 21. Jahrhundert, S. 267–294.

BOX 5 Global Governance und das Souveränitätsparadox

Die Untersuchungen im Rahmen des **Governance Report 2013**¹ lassen erkennen, dass es viele vereinzelte **Schritte zum Schutz globaler öffentlicher Güter** gibt, z.B. bei der Bekämpfung der globalen Klimaerwärmung, der Sicherheit vor internationalem Terrorismus oder der Verhütung von Finanzkrisen und Pandemien – d. h. überwiegend im Fall von öffentlichen Gütern, die sich heute in einer Krise befinden. Auffallend ist insbesondere, dass vor allem die staatlichen Akteure zögern, sich an die neuen Politikanforderungen anzupassen, obwohl sie dazu in zunehmendem Maße von den nicht-staatlichen Akteursgruppen, d. h. Zivilgesellschaft und Privatwirtschaft, gedrängt werden.

Die Art, wie Politiker, Wissenschaftler, Journalisten und die Öffentlichkeit im Allgemeinen derzeit über internationale Zusammenarbeit sprechen, zeigt, dass diese oft als Gegenbewegung zu dem Kernprinzip wahrgenommen wird, auf dem die heutige Weltordnung beruht: Nicht-Einmischung externer Kräfte in innerstaatliche Angelegenheiten, oder, mit anderen Worten, in die nationale politische Souveränität.

In vielen Fällen übernehmen Staaten bereits eine Vermittlerrolle zwischen nationalen und globalen Bedürfnissen. Allerdings zurückhaltend, weil es von vielen als Verlust oder Transfer nationaler politischer Souveränität an internationale Organisationen oder an globale Akteure wahrgenommen wird. Schließlich ist internationale Zusammenarbeit bisher in hohem Maße ein „Machtspiel“. Die Zurückhaltung, sich in multilaterale Zusammenarbeit einzubringen, führt zu einem Zustand, den man als **Souveränitätsparadox** beschreiben kann: Je beharrlicher Regierungen an der konventionellen Vorstellung der absoluten Souveränität im Feld der politischen Abhängigkeit festhalten, desto eher scheitern sie bei der Bewältigung globaler Herausforderungen, und mit jedem Scheitern untergraben sie Stück für Stück ihre Möglichkeiten der Politikgestaltung.

Es wird immer deutlicher, dass die Nicht-Anpassung der Staaten an die heutigen Politik-Realitäten zu hohen menschlichen, sozialen, umweltbezogenen und ökonomischen Kosten führt. Der Grund ist, dass mehr und mehr Politikprobleme ungelöst bleiben und immer mehr Ressourcen für Krisenverhinderung und Krisenbewältigung verwendet werden müssen. Diese Krisen führen verstärkt zu Rivalitäten der Staaten um Ressourcen, Marktanteile und andere Positionen von geopolitischer Bedeutung, einschließlich einer Remilitarisierung internationaler Beziehungen. Es gibt allerdings auch vermehrt Anzeichen für ein wachsendes Bewusstsein, dass neue Politikansätze aufgrund eines stetig wachsenden Trends in Richtung Multipolarität und ökonomischer Offenheit als notwendig erkannt werden.

Deshalb ist es vor allem wichtig, das Fundament der gegenwärtigen Weltordnung zu verstärken und die Erweiterung des Grundprinzips der Souveränität zu wagen – hin zu einer verantwortungsvollen Ausübung von Souveränität, d. h. zu nationaler Politikgestaltung, die gemeinsam vereinbarte globale Normen und Zielsetzungen respektiert und bereit ist, in aktiver und fairer Weise an deren Realisierung mitzuwirken, national und international.

Inge Kaul, Hertie School of Governance

¹ Kaul, I. (2013): Meeting Global Challenges: Assessing Governance Readiness. In: Hertie School of Governance. 2013. Governance Report 2013. Oxford University Press: Oxford, U.K., pp. 33–58

1.3.6 Balance zwischen Globalität und Lokalität

Die Bedeutung der lokalen, regionalen und nationalen Ebenen wird in den internationalen Nachhaltigkeitsbeschlüssen hervorgehoben. Eigene Beteiligungsmöglichkeiten und konkret erfahrbare Institutionen und Personen bilden ein wichtiges Vertrauenspotenzial angesichts der weitgehend anonymen globalen Strukturen und Beziehungen. Neben der Erschließung dieses Potenzials erfordern die Wechselwirkungen zwischen den Verantwortungsbereichen unterschiedlicher Akteure – wie Unternehmen, politische Institutionen, NRO – neue Verfahren der Abstimmung. Die Weltbank spricht in diesem Zusammenhang vom „sozialen Kapital“, das u. a. aus sozialen Netzwerken, institutionellen sowie kulturellen Grundlagen besteht und entscheidend ist für kohärente Entwicklungsprozesse in den Zieldimensionen der Nachhaltigkeit.:

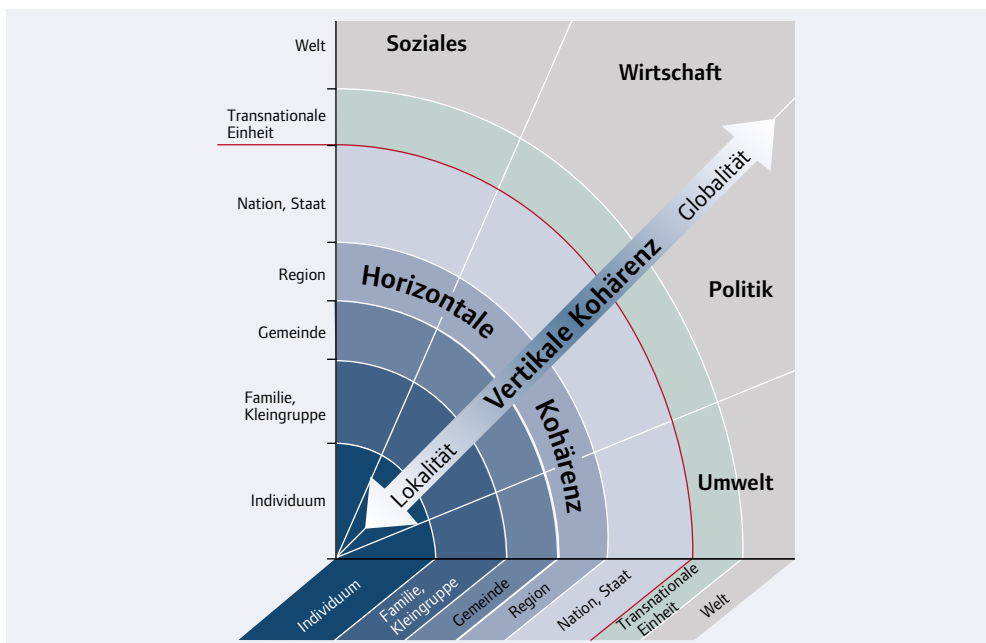


Abb. 4: Horizontale und vertikale Kohärenz

Das Zusammenspiel von Lokalität und Globalität muss in allen Handlungsbereichen gestaltet werden. Es geht um die Wirkungszusammenhänge des Mobilitätsverhaltens mit dem Klimawandel, einer Kaufentscheidung mit der Armutsbekämpfung oder – umgekehrt – um das Verständnis und die Akzeptanz einer staatlichen Regulierung zur Sicherung der Nachhaltigkeit durch den Einzelnen. Oft erscheint dem Einzelnen der eigene Anteil an den übergreifenden Entwicklungen unerheblich, umgekehrt ist es aus der Makroperspektive oft schwer, die Bedürfnisse und Möglichkeiten des Einzelnen angemessen zu berücksichtigen. Horizontale und vertikale Kohärenz stellen daher für nachhaltige Politik, aber auch für Lernprozesse und das daraus resultierende zukunftsfähige Urteilsvermögen und Verhalten des Einzelnen eine große Herausforderung dar.

1.3.7 Entwicklungspolitik und globale Entwicklung

Noch bis 2015 orientiert sich die deutsche Entwicklungspolitik an den Millennium-Entwicklungszielen (MDG) der Vereinten Nationen, die um die Jahrtausendwende darauf ausgerichtet wurden, wie die Staatengemeinschaft den zentralen Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts begegnen wollte. Die Schwerpunktsetzung der MDG-Agenda auf die Armutsbekämpfung als oberstes Ziel reflektierte dabei das wachsende Gewicht der Entwicklungs- und Schwellenländer.³⁶ In Zusammenarbeit mit der internationalen Staatengemeinschaft setzt sich Deutschland ein für:

- die Bekämpfung der Armut,
- Frieden, Freiheit, Demokratie und Menschenrechte,
- eine faire Gestaltung der Globalisierung und
- den Erhalt der Umwelt und der natürlichen Ressourcen.³⁷

Diese vier „Leitmotive“ nachhaltiger Entwicklung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit werden weiter ihre Geltung haben, wenn sich die Weltgemeinschaft ab 2016, nach Auslaufen der Millennium-Agenda, auf die Umsetzung international abgestimmter Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) verpflichtet (siehe Abschnitt 1.2.3 und **Box 6**, S. 49). Die Bundesregierung unterstützt die Bemühungen der Vereinten Nationen, für den Zeitraum 2015–2030 eine global ausgerichtete, für alle Länder geltende SDG-Agenda mit einem kohärenten Zielsystem zu verabschieden und umzusetzen. Die Post-2015-Entwicklungsagenda stellt mit ihren Zielen und universalen Grundprinzipien die notwendige Transformation für eine globale Zukunftsfähigkeit dar und damit auch den inhaltlichen Kern von BNE und des *Lernbereichs Globale Entwicklung*.

Im Rahmen der Entwicklung einer „Zukunftscharta“ hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2014 unter breiter Beteiligung der Öffentlichkeit einen Prozess in Gang gesetzt, der deutlich machen soll, dass Entwicklungspolitik nicht nur in den Ländern des Südens, sondern auch in Deutschland stattfindet: „Bürgerinnen und Bürger, die Bundesregierung und der Deutsche Bundestag, Länder und Kommunen, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Wissenschaft, sie alle sind im Rahmen ihrer Möglichkeiten, ihrer Kompetenzen und ihrer Verantwortlichkeiten aufgerufen, wirksame Beiträge für eine nachhaltige Entwicklung bei uns und weltweit zu leisten. Denn zukunftsfähige Politik fängt bei uns in Deutschland an, reicht aber weit über uns hinaus.“³⁸

³⁶ siehe Abschnitt 1.2.3 zur Kritik an den MDGs

³⁷ siehe BMZ, homepage http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/ziele/grundsaeetze/index.html (Zugriff: 12. 12. 2015)

³⁸ BMZ, Zukunftscharta, http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/themen/entwicklungspolitik_allgemein/zukunftscharta.pdf (Zugriff: 12. 12. 2015)

BOX 6 Sustainable Development Goals (SDGs)



Armut in jeder Form und überall beenden



Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern



Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern



Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern *... 4.7: bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, global citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung



Geschlechtergerechtigkeit und Selbstbestimmung für alle Frauen und Mädchen erreichen



Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten



Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und zeitgemäßer Energie für alle sichern



Dauerhaftes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern



Eine belastbare Infrastruktur aufbauen, inklusive und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen



Ungleichheit innerhalb von und zwischen Staaten verringern



Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig machen



Für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sorgen



Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen



Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen



Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodenverschlechterung stoppen und umkehren und dem Biodiversitätsverlust Einhalt gebieten



Friedliche und inklusive Gesellschaften im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und effektive, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen



Umsetzungsmittel stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben ausstatten.

* **Anm.:** Teilziel der sieben Targets von SDG 4. Insgesamt wurden zu den 17 Zielen (Goals) 169 konkrete Teilziele (Targets) von der OWG vorgeschlagen und vom UN-Generalsekretär Ende 2014 der Staatengemeinschaft als Grundlage für einen Beschluss der UN-Generalversammlung im September 2015 vorgelegt. (gemäß Vorschlag der UN-Open Working Group A/68/970, 2014, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/970&Lang=E (Zugriff: 12. 12. 2015); dt. Übersetzung siehe BMZ-Link: http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/info_broschueren/Materialie258_post_2015_agenda.pdf (Zugriff: 10.1.2016)

© United Nations

Allerdings wird es den ärmsten Ländern ohne angemessene internationale Rahmenbedingungen nicht gelingen können, negative Auswirkungen der Globalisierung auf ihre Entwicklung zu vermeiden. Sie werden es schwer haben, im internationalen Wettbewerb zu bestehen und eigene Institutionen aufzubauen, die die Politik auf nationaler Ebene im Sinne der Nachhaltigkeit steuern können. Daher wird Ziel acht der MDGs zum Aufbau einer weltweiten Entwicklungspartnerschaft durch „ein offenes, regelgestütztes, berechenbares und nichtdiskriminierendes Handels- und Finanzsystem“ auch weiterhin Bedeutung haben.

Internationale Vereinbarungen werden nicht ausreichen, um Entwicklungsländern eine nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. Insbesondere die wirtschaftliche Entwicklung und die damit verbundene Reduzierung der absoluten Armut erfordern umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen aus den Ländern des Nordens. Hilfen beim Aufbau von Institutionen sollen diese Staaten dabei unterstützen, die zahlreichen internationalen Vereinbarungen, z. B. in Bezug auf Umweltstandards, umzusetzen. Dabei fällt der Kompetenz der Partner im Süden und deren Eigeninitiative die Schlüsselrolle zu. Die große Zahl gewaltsamer Konflikte, die Entwicklung verhindern bzw. bisherige Entwicklungserfolge zunichte machen, unterstreicht die Bedeutung der politischen Dimension nachhaltiger Entwicklung.

Die Bundesregierung hat 2014 ihren 4. Umsetzungsbericht des 2004 beschlossenen Aktionsplans „Zivile Krisenprävention, Konfliktlösung und Friedenskonsolidierung“ vorgelegt.³⁹ Mit dem Hinweis auf den Vorrang für Ziviles wird darin – in einer Zeit zunehmender gewaltsamer Konflikte und eines nie dagewesenen Ausmaßes von Fluchtbewegungen – der Friedens- und Krisenprävention als staatliche und gesellschaftliche Aufgabe hohe Priorität beigemessen. Bildung und dem Aufbau zivil-gesellschaftlicher Strukturen kommen dabei grundlegende Bedeutung zu (s. den Themenbereich „Frieden und Konflikt“ Kap. 3.6). Die im

³⁹ <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/691220/publicationFile/199299/Aktionsplan-Bericht4-de.pdf> (Zugriff: 12. 12. 2015)

aktuellen Umsetzungsbericht angesprochene Notwendigkeit eines friedenspolitischen Leitbildes könnte sich in der Umsetzung mit dem in der Post-2015-Agenda vorgesehenen Ziel „friedliche und inklusive Gesellschaften“ (SDG 16, s. BOX 6, S. 49) treffen und ergänzen.

In den letzten Jahren hat die Bedeutung der „Schwellenländer“ zugenommen. Einige dieser Länder, z. B. diejenigen, die der G20-Gruppe angehören, wie China, Mexiko, Brasilien, Indien und Südafrika, sind ihrerseits zu Global Playern aufgestiegen und spielen bei den Vereinbarungen über die globale Entwicklungsagenda eine zunehmend wichtige Rolle. Das BMZ spricht diese Länder gezielt als Globale Entwicklungspartner an. „Nur gemeinsam mit ihnen lassen sich Antworten auf zentrale Fragen wie globaler Umwelt- und Klimaschutz, Frieden und Sicherheit sowie Beseitigung extremer Armut finden.“⁴⁰

In der 2014 entwickelten Zukunftscharta bringt das BMZ zum Ausdruck, dass die Förderung von Entwicklungszusammenarbeit nicht nur der Unterstützung durch professionelle Akteure in den Entwicklungsinstitutionen bedarf. Um die SDGs zu erreichen und „Nachhaltigkeit als Prinzip“⁴¹ in allen Sektoren und gesellschaftlichen Feldern zu etablieren, ist Bildung ein wesentlicher Schlüssel zur Veränderung. Bildung muss einen Beitrag dazu leisten, dass Menschen ihr Leben verantwortlich gestalten und sie befähigen, als Bürgerinnen und Bürger sowie Konsumenten und Produzenten eine nachhaltige Ausrichtung ihrer Gesellschaft zu befördern, wobei sie sich gleichzeitig, ob im Globalen Norden oder im Globalen Süden, als Bürger Einer Welt begreifen („global citizenship“⁴²).

In seinem Konzept „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“ hat das BMZ den programmatischen Rahmen, die Zielsetzungen und Methoden sowie den institutionellen Rahmen festgehalten, in dem es entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Deutschland fördert. Diese umfasst dabei Maßnahmen des Globalen Lernens, die sich, wie die Politik des BMZ insgesamt, am Leitbild einer global nachhaltigen Entwicklung orientieren.⁴³

Die Entwicklungszusammenarbeit obliegt staatlichen Institutionen wie dem BMZ selbst oder seinen Durchführungsinstitutionen, wie KfW, GIZ, Engagement Global⁴⁴ sowie den nichtstaatlichen Einrichtungen. Dies sind u. a. die politischen Stiftungen, die Kirchen und die Entwicklungs-NROs, aber auch Institutionen der Wirtschaft. Die deutschen Länder beteiligen sich mit eigenen Entwicklungsprogrammen insbesondere in Bereichen, in denen sie über eigene Fachkompetenzen und das entsprechende Personal verfügen. Die Ministerpräsidenten⁴⁵ sehen dabei, wie auch die Bundesregierung, den *Lernbereich Globale Entwicklung* als ein wichtiges Fundament nachhaltiger Entwicklung.

⁴⁰ BMZ: Konzept der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit mit globalen Entwicklungspartnern (2011–2015)

⁴¹ BM Dr. Müller im Bundestag 29.1.2014

⁴² Global Citizenship ist eine Zielsetzung der von Ban Ki-Moon initiierten „Global Education First Initiative“ 2012

⁴³ <http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/reihen/strategiepapiere/konzept159.pdf> (Zugriff: 12. 12. 2015)

⁴⁴ KfW, Kreditanstalt für Wiederaufbau; GIZ, Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit; Engagement Global, Service für Entwicklungsinitiativen; Engagement Global ist als Durchführungsorganisation des BMZ für die Arbeit in Deutschland zuständig.

⁴⁵ Beschluss der Ministerpräsidenten vom 24. Oktober 2008 sowie vom 12. Juni 2014, http://www.entwicklungspolitik-deutsche-laender.de/sites/default/files/bundeslaender/dateien/mpk-beschluesse_zur_ep.pdf (Zugriff: 12. 12. 2015)

1.4 Literatur

Acosta, A. / Cray, C. (2012): Sumak kawsay, das gute Leben – Ein globaler Weckruf zum Wandel. In: Globalpatrioten. Positionen und Impulse zu Klimagerechtigkeit, Biologischer und Kultureller Vielfalt, München, S. 45–57

Bartosch, U., Gansczyk, K. (Hrsg. 2009): Weltinnenpolitik für das 21. Jahrhundert, 3. Aufl., LIT Hamburg

Bertelsmann Stiftung (Hrsg. 2014): Nachhaltigkeitsstrategien erfolgreich entwickeln. Strategien für eine nachhaltige Zukunft in Deutschland, Europa und der Welt, Gütersloh, <http://tinyurl.com/nam6h8w> (Zugriff: 12. 12. 2015)

Club of Rome (1972): Die Grenzen des Wachstums, Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Aus dem Amerikanischen von Hans-Dieter Heck. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart

Dag Hammarskjöld Foundation (Hrsg. 2012): No future without justice. Report of the Civil Society Group on Global Development Perspectives, development dialogue No. 59, Uppsala

Deutscher Bundestag, Enquête-Kommission (2013): Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der sozialen Marktwirtschaft, Schlussbericht (Drucksache 17/13300)

Deutscher Bundestag, Beschluss des Aktionsplans zur UN-Weltdekade: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (1. 7. 2006, Bundestagsdrucksache 15/3472) / **Beschluss zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung**, (26. 4. 2012, Bundestagsdrucksache 17/9186), **Beschluss zum Weltaktionsprogramm** (5. 3. 2015, Bundestagsdrucksache 18/4188)

EKD (Hrsg. 2014): Auf dem Weg der Gerechtigkeit ist Leben. Nachhaltige Entwicklung braucht Global Governance, Hannover

Klieme, E. et al (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Berlin, http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zugriff: 12. 12. 2015)

Le Monde Diplomatique (2012): Atlas der Globalisierung, Paris/Berlin

Luhmann, N. (1979): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.

Martens, J. / Obenland, W. (2015): Gut leben global. Neue Ansätze für Wohlstandsmessung und SDGs für Deutschland. Hrsg. Global Policy Forum Europe und terres des hommes, www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/GPF-Gut-leben-web.pdf (Zugriff: 12. 12. 2015)

Michelsen, G., Rode, H., Wendler, M., Bittner, A. (2013): Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Methoden, Praxis, Perspektiven; eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts (DBU-Umweltkommunikation), München

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hrsg. 2013): Wissenschaft für Nachhaltigkeit – Herausforderung und Chance für das baden-württembergische Wissenschaftssystem, Stuttgart

Overwien, B., Rohde, H. (Hrsg. 2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe, Leverkusen-Opladen

Randers, J.(2012): Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre: 2052, Der neue Bericht an den Club of Rome, München

Rödiger-Vorwerk, T., BMZ, für Bundespräsident a. D. Prof. Dr. Horst Köhler, UN High-Level Panel on the Post-2015 Development Agenda (Juni 2013): A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development. Kurzzusammenfassung des Reports

Schreiber, J.-R.: (2015): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Von Rio über Bonn zum Orientierungsrahmen. In: Pädagogik 7–8, S. 34–41

Schreiber, J.-R. et al (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. VENRO-Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Berlin, http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf (Zugriff: 12. 12. 2015)

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens, Frankfurt/Main

UNESCO (2014): Position Paper on Education Post 2015, Paris

UNESCO et.al: (2015): Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all, Paris

United Nations (1992): Bericht der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, 3.–14. Juni 1992

United Nations (2002): Bericht des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung, Johannesburg http://www.bmub.bund.de/fileadmin/bmu-import/files/pdfs/allgemein/application/pdf/johannesburg_declaration.pdf (Zugriff: 12. 12. 2015)

United Nations, Resolution der UN-Generalversammlung (27.7.2012): The Future we want http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E (Zugriff: 12. 12. 2015)

United Nations (o.J.): The Transition to a Green Economy. Benefits, Challenges and Risks from a Sustainable Development Perspective, Report by a Panel of Experts to Second Preparatory Committee Meeting for United Nations Conference on Sustainable Development Rio+20 (Full report final)

United Nations (2012): Rio+20, Outcome of the Conference. The future we want. Beschlusstext vom 22. Juni 2012 A/CONF.216/L.1
<http://www.uncsd2012.org/content/documents/727The%20Future%20We%20Want%2019%20June%201230pm.pdf> (Zugriff: 12. 12. 2015)

United Nations (2012): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training, verabschiedet als Resolution A/RES/66/137 der 66. Sitzung der Generalversammlung, <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf>
(Zugriff: 12. 12. 2015)

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation, Hauptgutachten des WBGU zur Rio+20-Konferenz, http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf
(Zugriff: 12. 12. 2015)

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen (2014): Welt im Wandel: Sondergutachten, Klimaschutz als Weltbürgerbewegung, http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/sondergutachten/sn2014/wbgu_sg2014.pdf (Zugriff: 12. 12. 2015)

2 Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen

Martin Geisz, Rudolf Schmitt

2.1 Wandel der Lebenswelten

Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte leben in einer Welt, die von immer stärker beschleunigten Globalisierungsprozessen geprägt ist. Einzelne Erscheinungen springen dabei sofort ins Auge; in ihrer Komplexität und in ihren Auswirkungen wird Globalisierung aber nur selektiv und begrenzt wahrgenommen. Leicht erkennbar sind die ausufernden Kommunikationsmöglichkeiten, wachsende Konsumangebote und weltweite Reisemöglichkeiten, aber auch medial vermittelte Umweltveränderungen, Spannungsfelder und Konflikte. Und nicht zuletzt auch die Veränderungen in unseren Schulen: Viele von ihnen sind zunehmend weltoffen, interkulturell geprägt und stellen sich den Herausforderungen und Chancen sozialer Diversität und pädagogischer Inklusion. Die Ausweitung der Aktionshorizonte und fortlaufend beschleunigte Entwicklungen erfordern Veränderungen in der Wahrnehmung, in den Lernkonzepten, in den Lehrer-Schüler-Beziehungen sowie in der gesellschaftlichen Mitwirkung.

Zu den kontinuierlichen Vorarbeiten für eine Planung und Konzeption von zeitgemäßer Bildungsarbeit in der Schule gehört der Blick auf die Lebenswelt und die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen, für die das Konzept erarbeitet wird. Es sind die *Kontexte*, d. h., die für die Lernenden sinnstiftenden Anwendungsaspekte, die für die Auswahl von schüler- und gesellschaftsrelevanten Inhalten und die Gestaltung von schulischen Organisations- und Lernprozessen leitend sein sollen. Ein hoher Anspruch, der fordert, dass von den Verantwortlichen die Wahrnehmung des globalen Wandels, der gesellschaftlichen Veränderungen und der Gestaltungsmöglichkeiten neben den konkreten schulischen Rahmenbedingungen zum Wegweiser ihres pädagogischen Handelns gemacht werden.

Die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen sind der naheliegende Ausgangspunkt für die curriculare sowie die unterrichtliche und außerunterrichtliche Gestaltung des *Lernbereichs Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*: Welche sozialen Gegebenheiten müssen in den Blick genommen werden? Welche Lernvoraussetzungen und Erwartungen? Welche Potenziale und Problemlagen? Dabei sind Bewusstsein und Einsatz für den Grundsatz der Inklusion zu stärken. Jede Situation erfordert eine eigene Analyse und Antwort auf die Frage, an welche Aktivitäten und schulischen Schwerpunkte angeknüpft werden kann (fachliche Profile, Partnerschaften, Kooperationen, Leitbilder). Es kann aber auch helfen, aus dem vertrauten Umfeld herauszutreten, sich anzusehen, wie es anderswo gemacht wird und welche Einblicke repräsentativ angelegte Studien zu den Lernvoraussetzungen, Einstellungen und Haltungen von Kindern und Jugendlichen vermitteln.

BOX 7 Inklusion

Durch die *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung* von 2008 werden die universellen Menschenrechte für Menschen mit Behinderung mit dem Ziel konkretisiert, ihre Chancengleichheit in der Gesellschaft zu fördern. Deutschland hat als einer der ersten Staaten das Übereinkommen unterschrieben. Mit der Ratifizierung trat die Behindertenrechtskonvention am 26. März 2009 völkerrechtlich bindend in Deutschland in Kraft. Artikel 24 unterstreicht das Recht auf eine inklusive Bildung und damit auch die Forderung, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten.

Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, kultureller und sozialer Herkunft, kognitiven, physischen sowie psychologischen Voraussetzungen das Recht auf gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung haben und vorhandene Zugangsbarrieren abgebaut werden müssen. Dieses breite Verständnis einer inklusiven Bildung ist im Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* als Querschnittsthema verankert.

Inklusive Bildung hat als pädagogischer Ansatz, dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität ist, seit den 1990er-Jahren an wissenschaftlicher Fundierung und Anerkennung gewonnen. Es geht in Schule dabei um „das angemessene, nichthierarchische und damit demokratische Eingehen auf die vorhandene Heterogenität der SchülerInnen“ (vgl. Boban/Hinz 2003: Index für Inklusion).

Die Umsetzung einer inklusiven Bildung ist eine der großen Herausforderungen an unser Bildungssystem und seine Akteure. Formale und non-formale Bildungseinrichtungen und ihre Angebote sollen so gestaltet werden, dass sich das Lernumfeld an die Lernenden anpasst und dabei die Persönlichkeit jedes Einzelnen mit seinen verschiedenen Voraussetzungen berücksichtigt wird. Eine solche Ausrichtung auf die Lernenden erfordert einen hohen personellen Einsatz, aber auch differenzierte Materialien und aktivierende Unterrichtsmethoden, die zugleich individualisieren und Kooperation fördern.

Durch kontext- und lebensweltbezogenes Lernen und Lehren wird versucht, Menschen mit ihren individuellen Bedürfnissen, insbesondere Menschen mit Behinderung und sogenannte bildungsfernere Bevölkerungsgruppen, aktiv in Lernprozesse einzubinden. Dadurch sollen alle Menschen in ihrer Rolle als Akteure einer zukunftsfähigen Entwicklung gefördert und ihre Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht und verbessert werden.

Inklusive Bildung beginnt nicht erst in der Schule und endet auch nicht mit einem Schulabschluss. Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und muss im alltäglichen Miteinander an Bedeutung gewinnen und in unseren Bildungseinrichtungen verankert werden.

Bildung im *Lernbereich Globale Entwicklung* auf der Grundlage eines ganzheitlichen und lebenslanges Lernkonzepts stärkt mit seinem inklusiven Ansatz und der Wertschätzung von Vielfalt den Umgang mit Diversität und fördert damit eine gerechtere und möglichst diskriminierungsfreie Gesellschaft.

Katarina Roncevic, Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V. (bezev)

Jugend und Zukunft

Das subjektive Wohlbefinden von Jugendlichen im Blick auf die eigenen Zukunftschancen ist ein wichtiger Indikator für ihre Auseinandersetzung mit Fragen der globalen Entwicklung.

Über die Einschätzung der eigenen Zukunfts-Chancen ermittelt eine *UNICEF-Studie 2010*⁴⁶ für Kinder und Jugendliche in Deutschland kein positives Zukunftsbild: „Besorgniserregend ist (...), dass ein sehr hoher Anteil der deutschen Kinder und Jugendlichen die eigenen Berufsaussichten als schlecht einschätzt. Knapp 25 % erwarten, dass sie nach Beendigung der Schule und der Ausbildung Arbeiten mit niedriger Qualifikation ausüben werden (...). In keinem anderen Industrieland haben Jugendliche eine so düstere Einschätzung, obwohl die Arbeitslosigkeit bei jungen Erwachsenen in Deutschland niedriger liegt als in den meisten anderen OECD-Ländern.“⁴⁷

Für die Bearbeitung der festgestellten Zukunftsängste gibt die Studie einen positiven Bezugspunkt: Fast 36 % der Kinder in Deutschland mögen die Schule nach eigenen Angaben „sehr gerne“. Dieser Anteil liegt in den untersuchten Ländern nur in Norwegen (41,7%), den Niederlanden, in Österreich und Großbritannien (37%) höher. Die entsprechende *UNICEF-Studie 2011–12*⁴⁸ kommt hinsichtlich der Einschätzung des momentanen eigenen Befindens zu dem Ergebnis, dass sich 90 Prozent aller Kinder gut fühlen und in allen Bundesländern mehr als 70 Prozent der Kinder in der Schule gut zurechtzukommen. Wie fragwürdig allerdings der Wert solcher Studien sein kann, wurde im Zusammenhang mit dem jüngsten *UNICEF-Bericht von 2013 zur Lage der Kinder in den Industrieländern* offenbar.⁴⁹ Zahlreiche Medien fassten (offenbar ohne genaue Kenntnis der Studie) das Ergebnis, dass deutsche Jugendliche in einem internationalen Ranking zur Lebenszufriedenheit nur Platz 22 belegen, mit „Deutsche Jugendliche reich, aber unglücklich“ zusammen und lieferten hinlänglich bekannte Begründungen gleich mit. Dabei lagen die Zufriedenheitswerte ähnlich wie in den Vorjahren relativ hoch (nur knapp 16 % sind unzufrieden) und unterscheiden sich auch nur unbedeutend von den Besserplatzierten.

Der mit über 8 % erhebliche Anteil von Kindern mit Armutserfahrung in Deutschland sowie die wachsende Zahl an Flüchtlingskindern und die oft prekäre Rechtslage von Kindern und Jugendlichen, die am Rande unseres Bildungssystems stehen, erfordern einen differenzierenden Blick auf diese allgemeinen Wahrnehmungen. Eine *UNICEF-Studie von 2014 zu Flüchtlingskindern in Deutschland* stellt fest: „Ein Drittel aller nach Deutschland einreisenden Flüchtlinge sind Kinder und Jugendliche. Nach Schätzungen leben mehr als 65 000 Flüchtlingskinder mit unsicherem Aufenthaltsstatus in Deutschland. Diese Kinder werden von Politik, Verwaltung, Medien und weiten Teilen der Öffentlichkeit kaum beachtet. Trotz

⁴⁶ Bertram, H. u. Kohl, S. (2010): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010: Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln

⁴⁷ Bertram, H. u. Kohl, S.: UNICEF-Studie 2010, S. 4

⁴⁸ Bertram, H., Kohl, S. u. Rösler, W. (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Starke Eltern – starke Kinder. Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln

⁴⁹ Spiewak, M.: Von wegen reich und unglücklich, ZEIT-Online 12. April 2013, <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2013-04/unicef-bericht-ungluueckliche-jugendliche-analyse> (Zugriff: 20.1.2016)

der besonderen Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen fehlen besondere staatliche Unterstützungsmaßnahmen für sie. Flüchtlingskinder werden in erster Linie als Anhang ihrer Eltern wahrgenommen und behandelt, nicht als eigenständige Persönlichkeiten und Träger eigener Rechte, mit ganz besonderen, kinderspezifischen Bedürfnissen.“⁵⁰

Jugend und Globalisierung

Bereits die Shell-Studie von 2010 stellte fest, dass der Begriff „Globalisierung“ Jugendlichen weitgehend geläufig ist. Er gehört zu ihrem Alltagsvokabular und wird zunehmend mit eigenen Vorteilen verbunden. Jugendliche haben Alltagserfahrungen mit Globalität. „Dabei ist davon auszugehen, dass neben den traditionellen Globalitätserfahrungen etwa durch Reisen oder das Verfolgen von Weltmedienereignissen (Olympische Spiele und Weltmeisterschaften, Katastrophen und Konflikte etc.) (...) das Internet als globaler Kommunikationshorizont eine maßgebliche Rolle spielt“.⁵¹ Globalisierungs-Prozesse werden eher positiv bewertet. „Nach wie vor prägend ist für vier von fünf Jugendlichen, dass mit Globalisierung die Freiheit verbunden wird, in der ganzen Welt reisen, studieren oder arbeiten zu können, sowie kulturelle Vielfalt.“⁵² Mit Globalisierung werden von Jugendlichen aber auch Umweltzerstörung (63%), Arbeitslosigkeit (60%), mehr Kriminalität (55%) sowie Armut und Unterentwicklung (53%) assoziiert (s. Abb. 5, S. 59). Obwohl von vielen Jugendlichen die eigenen Zukunftsaussichten durchaus kritisch gesehen werden, gibt es einen eher positiven Blick auf Globalisierung, was auch von den Autoren der Studien als zwiespältig erkannt wird.

Die Shell-Studie von 2015 hebt eine weitere Zunahme des Optimismus hervor, den Jugendliche (bis auf die sozial schwächste Schicht) trotz des schwierigen weltweiten Umfeldes entwickeln. Sie erkennt unter den 12- bis 25-Jährigen ein ansteigendes politisches Interesse, globale Vorgänge aufgeschlossen zur Kenntnis zu nehmen. Das geht einher mit zunehmender Anerkennung der Vielfalt der Menschen und wachsendem Bewusstsein für Umwelt und Gesundheit aber auch wachsender Sorge im Bezug auf die internationale Politik. „Es sind nicht etwa erwartete oder bereits erfahrene (gesellschaftliche) Krisenprozesse, sondern eher eine positive Zukunftsaussicht im Verbund mit eigenen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die das Interesse an Politik befördert haben.“⁵³

⁵⁰ Berthold, T.: Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (2014): In erster Linie Kinder – Flüchtlingskinder in Deutschland, <http://www.unicef.de/blob/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf> (Zugriff: 12. 12. 2015)

⁵¹ Deutsche Shell: Jugendstudie 2010, S. 171, <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study/downloads.html> (Zugriff: 12. 12. 2015)

⁵² ebd., S. 172

⁵³ Zusammenfassung der Shell-Jugendstudie 2015, S. 21, <http://s01.static-shell.com/content/dam/shell-new/local/country/deu/downloads/pdf/shell-jugendstudie-2015-zusammenfassung-de.pdf> (Zugriff: 20. 1. 2016)

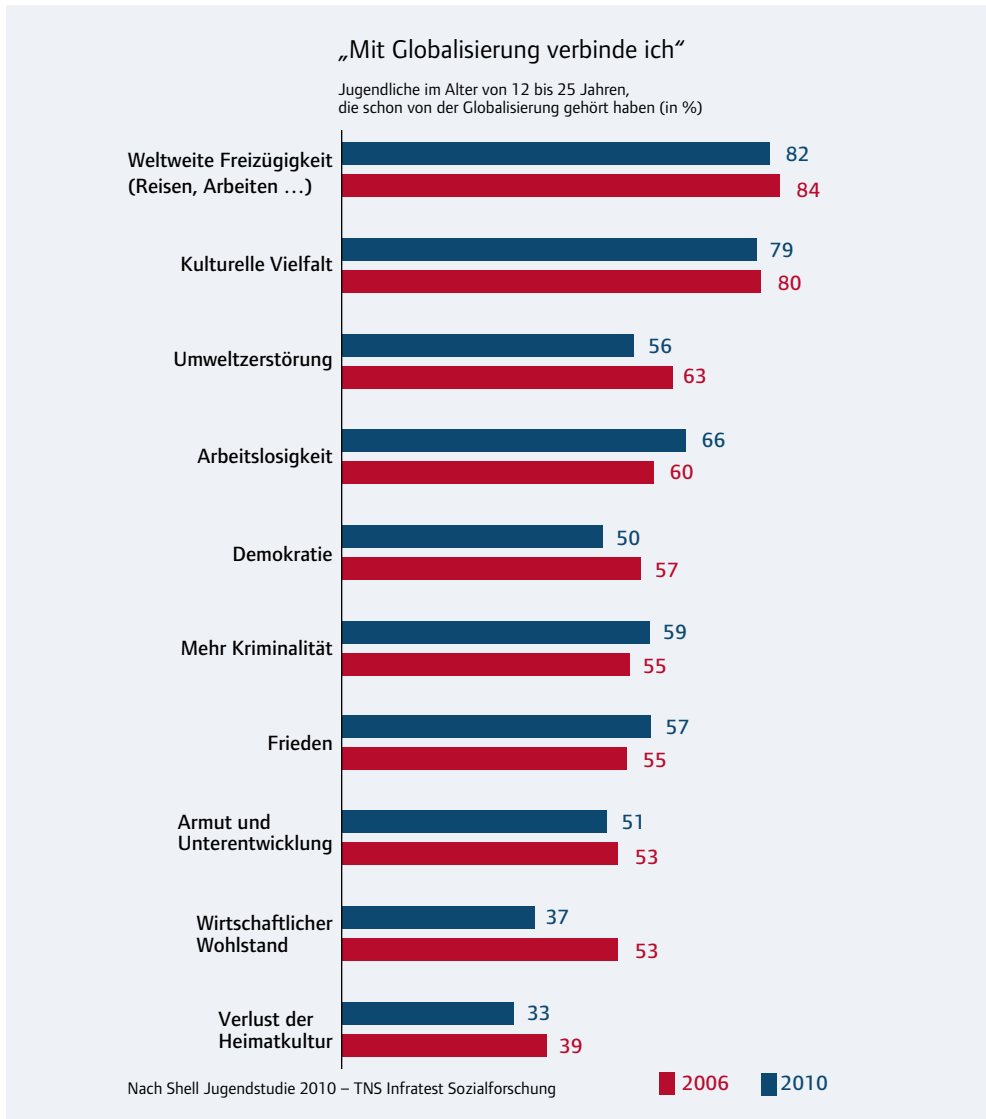


Abb. 5: Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher

Schülertypen und Lebenswelten

Uphues (2007) hat in der empirischen Untersuchung *Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher* Schülerinnen- bzw. Schülertypen des Sekundarbereichs vorgestellt, die für die Planung und Gestaltung von Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung* aufschlussreich sein können. Befragt wurden für die erste Studie 1061 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7, 9 und 12 in Nordrhein-Westfalen mithilfe eines 30 Items umfassenden Fragebogens zur Globalisierung. Die höchsten Werte erreichen die Jugendlichen im kognitiven

Bereich, gefolgt vom affektiven, der sich mehr auf das Problem- und Verantwortungsbewusstsein der Heranwachsenden bezieht. Deutlich niedriger sind die Werte im konativen Bereich, der die Handlungsbereitschaft der Jugendlichen überprüft.

2010 hat der Autor auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Untersuchung aufgezeigt, dass ca. 40 % der Probanden dem „Global-Bewussten Typ“ angehören, der in allen drei Bereichen hohe Werte erreicht, vor allem aber auch im konativen Bereich. Tendenziell ist dieser Typ weiblich, im Gymnasium und in den höheren Jahrgangsstufen zu finden. Ein knappes Drittel der Probanden kann man dem „Global-Indifferenten Typ“ zuordnen, der in allen drei Bereichen höchstens mittlere Werte erreicht. Dieser Typ findet sich vor allem in der Hauptschule und in den unteren Jahrgangsstufen. Für den Unterricht ist nach Uphues der sogenannte „Global-Skeptische Typ“ bedeutsam, dem die übrigen Probanden zuzurechnen sind. Dieser Typ ist geprägt durch hohe kognitive Dissonanzen, verfügt über ein breites Wissensspektrum bei gleichzeitig geringem Problem- und Verantwortungsbewusstsein und noch geringerer Handlungsbereitschaft. Tendenziell ist dieser Typ männlich und häufig in einer pubertären Entwicklungsphase.⁵⁴ Die Untersuchung liefert auch Erkenntnisse zu den Einflüssen auf die Globalisierungseinstellung der Jugendlichen: „Von besonders nachdrücklichem positiven Einfluss auf die Gesamteinstellung sind das gesellschaftspolitische Interesse, das sich im Nachrichtenkonsum und der Diskussionsaffinität manifestiert, sowie die höhere Schulbildung (Schulart und Jahrgangsstufe). Auch zeigt der persönliche Kontakt mit Ausländern, sei es im Freundeskreis, im Rahmen der multikulturellen Prägung des Wohnorts oder mittels eines regelmäßigen Briefkontakts ins Ausland, ein starkes Gewicht.“⁵⁵

Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität

Asbrand (2009) hat in einer qualitativen Studie untersucht, wie Jugendliche mit weltgesellschaftlicher Komplexität umgehen und welche Vorstellungen von Nord-Süd-Beziehungen sie entwickeln. Die Befunde können die notorische Differenz zwischen Wissen und Handeln erklären, da die methodische Vorgehensweise der dokumentarischen Interpretation (Bohnsack 2007) einen Zugang sowohl zum theoretischen wie zum impliziten, handlungspraktischen Wissen der Befragten ermöglicht. Ein wesentliches Ergebnis lautet, dass Handlungsfähigkeit davon abhängt, wie Jugendliche mit Ungewissheit umgehen bzw. welche Strategien der Komplexitätsreduzierung sie konstruieren. Jugendliche, die sich im Unterricht mit globalen Themen befasst haben, teilen zwar die Werte Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit, allerdings weitgehend nur auf einer theoretischen Ebene. Ihr schulisch erworbenes Wissen wird kaum handlungspraktisch relevant, vielmehr legitimieren sie ihr eigenes Nicht-Handeln angesichts globaler Probleme mit Entschuldigungsstrategien (z. B.: Für den Einkauf fair gehandelter Produkte fehlt ihnen das Geld.) oder Risikoabwägungen (Wenn man nicht sicher sein kann, ob Handlungsoptionen die intendierten Ziele erreichen, zieht man sich eher auf die sichere Option des Nicht-Handelns zurück.). Im Gegensatz dazu erscheinen Jugendliche, die sich im außerschulischen Bereich engagieren, handlungsfähiger. Sie gewinnen Sicherheit aus der Organisationszugehörigkeit (z. B. in einem Jugendverband), allerdings um den Preis, dass Perspektivenvielfalt nicht wahrgenommen, sondern die eigene

⁵⁴ Uphues, R. (2007), S. 245 ff.

⁵⁵ ebd., S. 246

Weltsicht für wahr gehalten wird. Die befragten Gymnasialschülerinnen und -schüler reflektieren allerdings am Ende der Sekundarstufe I über die Begrenztheit von Wissen und seine Perspektivität. Schulische Projekte, wie z. B. eine Schülerfirma, so ein Fazit von Asbrand, verbinden die Vorzüge des außerschulischen, peerkulturellen Lernens (Handlungsfähigkeit angesichts weltgesellschaftlicher Komplexität) und des schulischen Lernens (Erwerb von Fachwissen, Erkennen von Perspektivität). Das praktische Tun in der Schülerfirma ermöglicht darüber hinaus Jugendlichen aus nicht-gymnasialen Bildungsgängen Zugänge zu globalen Fragen, die wegen des fehlenden Bezugs zur alltäglichen Erfahrung der Jugendlichen im Unterricht nur schwer zu vermitteln sind.

Werte-Patchwork und Lebensorientierung auf das gegenwärtig Machbare

Die Studie des Heidelberger Sinus-Instituts *Wie ticken Jugendliche? 2012* identifiziert sieben Lebenswelten von Jugendlichen (Konservativ-Bürgerliche, Adaptiv-Pragmatische, Sozialökologische, Experimentalistische Hedonisten, Materialistische Hedonisten, Expeditiv und Prekäre). Sie fragt nach dem Leben der Jugendlichen in ihrem Alltag. „Nur wer weiß, was Jugendliche bewegt, kann sie bewegen“, stellen die Auftraggeber, wie die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, fest.⁵⁶ Die 14- bis 17-Jährigen beschreiben ihre Wertevorstellung und ihre Einstellungen zu Themen wie Schule, Berufswünschen, Glaube, Engagement und Medien. Ihre Lebenswelten unterscheiden sich zum Teil eklatant. Trotz unsicherer Zukunftsperspektiven ist der Bewältigungsoptimismus bei den meisten groß. Eine Ausnahme bilden die Jugendlichen aus prekären Lebensverhältnissen, die sich oft ohne Chance auf eine Berufsausbildung und ein Arbeitsverhältnis sehen und sich zudem gemieden und ausgegrenzt empfinden. Insgesamt stellt die Studie bei Jugendlichen ein Werte-Patchwork fest: Traditionelle Werte, wie Sicherheit, Pflichtbewusstsein, Familie und Freundschaft, spielen neben einem individualistischen Leistungsethos und einem ich-bezogenen Entfaltungsbedürfnis eine große Rolle.⁵⁷ Wesentlich für die Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist, dass der Fokus für die meisten Jugendlichen auf Gegenwart und Machbarem liegt und kaum auf gesellschaftlicher Transformation und global orientierter Zukunftsfähigkeit.

Bei der Erweiterung von Lernprozessen in eine globale Dimension wird in der schulischen Praxis i. d. R. nicht nach Schülertypen und Milieuzugehörigkeiten gesucht; die Ergebnisse von Jugendstudien stärken jedoch die Erkenntnis, dass die Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern in der Regel weniger uniform sind als vermutet. Diese müssen in ihrer Heterogenität nicht nur wahrgenommen werden, um den individuellen Voraussetzungen und Ansprüchen gerecht zu werden, sondern können bei einer Erschließung durch kommunikative Unterrichtsmethoden zum Ausgangspunkt für Perspektivenwechsel und anspruchsvolle Lernvorhaben werden.

In einer Studie von Kimmer (2014)⁵⁸ zeigt sich bei der Auswertung von Freiwilligensurveys zum „Entwicklungspolitischen Engagement“, dass sich Engagierte in diesem Bereich durch ein überdurchschnittlich hohes Bildungsniveau sowie durch progressive „idealistische“

⁵⁶ http://www.sinus-akademie.de/fileadmin/user_files/news/Pressemeldung_SINUS_Jugendstudie.pdf (Zugriff: 19. 12. 2015)

⁵⁷ siehe http://wiki.dpw.org/sowa/sites/default/files/Sinusstudie_Ergebnisse.pdf (Zugriff: 19. 12. 2015)

⁵⁸ Kimmer, H., (2014): Freiwilligensurvey 2009: Bereichsauswertung „Entwicklungspolitisches Engagement“

Wertorientierungen auszeichnen und politische Mitgestaltung für sie von größter Bedeutung ist. Mit „idealistischer“ Wertorientierung bezeichnet die Studie wertrational motivierte Personen, die es für wichtig erachten, „sozial Benachteiligten zu helfen“, die „eigene Kreativität und Phantasie zu entwickeln“, „sich anderen Meinungen gegenüber tolerant“ zu verhalten und sich für die „natürlichen Grundlagen“ der modernen Gesellschaft einzusetzen. Die Studie bestätigt auch, dass gelebte Werteorientierungen in soziale Handlungskontexte eingebettet sind. Der Umstand, dass schulische Erfolge im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung häufig dort zu erkennen sind, wo sie durch außerschulisches Engagement und damit verbundene eigene Erlebnisse und Erfahrungen ergänzt werden, entspricht der allgemeinen Feststellung, dass dauerhafte Engagementbiografien überwiegend bereits im Jugendalter beginnen.

2.2 Globales Problembewusstsein und Werthaltungen

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* orientiert sich in seinen Leitideen und Kernkompetenzen an den Anforderungen, die durch Veränderungen im beschleunigten Verlauf der Globalisierung auf jede(n) Einzelne(n), aber auch auf gesellschaftliche Institutionen zukommen. Neu dabei sind die verstärkte Wahrnehmung der globalen Dimension aller Entwicklungen und die Frage nach deren Zukunftsfähigkeit. Globales Problembewusstsein verbindet sich dabei mit dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Da nicht nur Schule, sondern alle Teile der Gesellschaft vor dieser Herausforderung stehen, stellt sich für die schulische Bildung die Frage, an welche Ausgangslagen formale Bildung anknüpfen kann.

Jugend und Nachhaltigkeit

Die Bertelsmann-Studie *Jugend und Nachhaltigkeit* ermittelt bereits 2009, dass für sechs von zehn Jugendlichen Nachhaltigkeit ein Thema ist, mit dem sie sich beschäftigen. Sieben von zehn Jugendlichen oder mehr sehen in Armut, Mangel an Nahrung und Trinkwasser sowie Klimawandel oder Umweltzerstörungen die größten Herausforderungen, denen die Welt gegenübersteht. Die Autoren der Studie präzisieren: „Ist die Welt, die wir den nachfolgenden Generationen hinterlassen, zukunftsfähig? Aus der Sicht der jüngeren Generation bestehen daran erhebliche Zweifel. Mehr als drei Viertel aller Jugendlichen sind besorgt über den Zustand der Welt in 20 Jahren, rund vier von zehn Jugendlichen in Deutschland und Österreich zeigen sich sogar ziemlich oder sehr besorgt. Allenfalls zwei von zehn der befragten Jugendlichen blicken weitgehend unbekümmert in die Zukunft.“⁵⁹

Die vom Institut für Umweltkommunikation der Leuphana-Universität Lüneburg 2011 durchgeführte Untersuchung *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer – Was bewegt die Jugend?* kommt zu dem Ergebnis, dass die Perspektive der Nachhaltigkeit bei Jugendlichen (15–24-Jährige) angekommen ist. Mit Blick auf die Bildungsarbeit formulierte die Studie 2011: „Nachhaltige Entwicklung betrachtet Umweltaspekte, die für die Menschheit und die Ökosysteme von existenzieller Bedeutung sind. Sie werden eingebettet in wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rahmenbedingungen. Diese Sichtweise ist zu einem Großteil in den Köpfen der jungen Generation angekommen (...). Nachhaltigkeitsunterricht ist, wenn er denn stattfindet, inhaltlich anspruchsvoll, wird als nützlich für das spätere Leben bewertet und wird von Schülern und Schülerinnen gewünscht. Diese schulischen Aspekte sind insbesondere dann wichtig, wenn Veränderungen des Anforderungsprofils auf dem Arbeitsmarkt berücksichtigt werden. Nachhaltigkeitsdenken gilt mehr und mehr als eine Schlüsselqualifikation in vielen wirtschaftlichen Bereichen.“⁶⁰ Die Verantwortlichen sehen sich darin durch ihre Nachfolgestudie 2014 bestätigt, die in den letzten drei Jahren sogar eine Verschiebung hin zum aktiven Engagement feststellt. 2014 gaben 59 % der Befragten an, es lohne sich, sich im Kampf gegen den Klimawandel zu engagieren. Das sind 23 % mehr als 2011, obwohl

⁵⁹ Bertelsmann-Stiftung (Hrsg. 2009): *Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“*, Gütersloh/Wien, S. 6f.

⁶⁰ Grunenberg, H./Küster, K./Rode, H. (2012): *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer – Was bewegt die Jugend?* (Zusammenfassung), http://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/Zusammenfassung_Nachhaltigkeitsbarometer_0.pdf (Zugriff: 19. 12. 2015)

sich die große Mehrzahl nicht selbst durch den Klimawandel bedroht sieht und die Folgen überwiegend in den ärmeren Ländern verortet. Die Befürwortung der Energiewende (92 % der Befragten) geht quer durch alle gesellschaftliche Gruppen. Auch in allen Schulformen zeigt sich eine gleich hohe Zustimmungquote. Mitgestaltung bedeutet für die Jugendlichen, Mitwirkung zu erzielen, z. B. durch die Reduzierung des persönlichen Energieverbrauchs. Die Studie 2014 kommt zu dem Ergebnis, das BNE in der Schule „sehr deutliche Effekte erzielt“. Schule komme dabei v. a. die Aufgabe zu, die komplexen Zusammenhänge zu erschließen und sollte das schon möglichst früh an komplexen Sachverhalten fachübergreifend tun. Die aktuelle Studie wagt sogar die Aussage: „Je mehr Bildung für nachhaltige Entwicklung, desto größer das gemeinschaftliche Engagement.“⁶¹

Jugend und Konsum

Kinder und Jugendliche in Deutschland zwischen 6 und 19 Jahren verfügen heute über mehr als 20 Mrd. € jährlich. Sie sind eine wichtige Zielgruppe für Werbung und Marketingstrategien. Schulische Versuche, nachhaltige Konsumstile zu stärken, müssen Kinder und Jugendliche als selbst entscheidende Konsumenten verstehen, für die Konsum eine Möglichkeit der Identitätsbildung ist. Kaufen zwischen Lust und Frust ist zum alltäglichen Bestandteil jugendlicher Lebenswelten geworden. Jugendliche geben ihr Geld für Kleidung, Schmuck und Kosmetika, für die Freizeitgestaltung, für Suchtmittel und Kommunikation aus. Wachsenden Einfluss auf die Konsumententscheidung hat die soziale Anerkennung in der Peer-Group. Stärker als andere Altersgruppen definieren sie sich über ihren Konsumstil und weisen zudem eine starke Markenbindung auf.⁶² Dabei ist der Verzicht auf Konsum für Jugendliche keine Alternative. Sie setzen sich durch ihre Kleidung und Gadgets voneinander ab bzw. zeigen durch ihr Outfit an, zu welcher Gruppe sie gehören. Es ist ein Nebeneffekt des kommerzialisierten Jugendalltags, dass über Konsum angezeigt wird, was richtig und was unpassend ist. Konsum entscheidet häufig darüber, ob Jugendliche integriert oder ausgeschlossen werden. Die im Umfeld der Förderung nachhaltiger Entwicklung entstandene Studie *Jugend und Konsum* des Deutschen Jugendinstituts formuliert im Blick auf Bildungsbemühungen: „Diese Erkenntnisse bedeuten jedoch nicht, dass die Konsumstile der Jugendlichen unveränderbar wären. Ganz im Gegenteil: Gegenüber Erwachsenen haben Jugendliche und junge Erwachsene noch keine stabilen Lebensstile ausgebildet. Hierin deuten sich Potenziale an für die Ausbildung nachhaltigen Konsums!“⁶³

Für den Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung* stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie pädagogisch und didaktisch mit den Spannungen zwischen Kommerzialisierung, Selbstbestimmung und Erfordernissen einer zukunftsfähigen Entwicklung umgegangen werden soll und wie Kompetenzen für ein nachhaltiges Handeln erworben werden können. Jugendliche werden diesen Konflikt nur selbst lernend lösen bzw. ertragen können. Dafür ist es allerdings notwendig, dass sie ihn in seinen vielschichtigen Dimensionen erkennen und die Herausforderung annehmen.

⁶¹ Vorab-Veröffentlichung aus dem von Greenpeace geförderten Nachhaltigkeitsbarometer 2014, einer wissenschaftlichen Repräsentativstudie der Leuphana-Universität Lüneburg zum Nachhaltigkeitsbewusstsein in Deutschland: <http://gpurl.de/Nachhaltigkeitsbarometer-2014>

⁶² Vgl. die BINK-Studie Jugend und Konsum, http://www.konsumkultur.de/fileadmin/user_upload/Handout_Jugend_und_Konsum.pdf (Zugriff: 19.12.2015)

⁶³ <http://tinyurl.com/p7twgeh>

2.3 Nutzung digitaler Medien und mediale Lebenswelten

Der Einsatz von Medien spielt im *Lernbereich Globale Entwicklung* schon deshalb eine sehr wichtige Rolle, weil sich Globalität in ihrer Vielfalt nur bedingt im realen Lebensraum von den Lernenden erschließen lässt. Wenn wir fernsehen, im Internet surfen, soziale Netzwerke und Blogs besuchen, per Smartphone Neuigkeiten und Bilder austauschen, SMS verschicken sowie Einkäufe erledigen und Apps zu allen erdenklichen Funktionen einsetzen, dann beteiligen wir uns am globalen Austausch von Daten, der für die meisten Nutzer nicht nur grenzenlos, sondern auch in seinen möglichen Folgen unübersehbar geworden ist. Das Internet ist zudem die Grundlage unternehmerischen Erfolgs und in seiner „Selbstorganisation“ Gegenstand des *Lernbereichs Globale Entwicklung*.

Die von dem Internet-Kritiker und -Befürworter Jaron Lanier 2014 in seiner Rede anlässlich des ihm verliehenen Friedenspreises des Deutschen Buchhandels aufgeworfene Frage: „Gibt es derzeit mehr digitales Licht oder mehr Dunkelheit?“ lässt sich wohl nur als Aufforderung zu einem offenen Lernprozess in diesem dynamischen Feld globalen Wandels verstehen.⁶⁴ Die rasante Entwicklung der Informationstechnologie als Beschleuniger der Globalisierung hat Kommunikationsformen als Fundament gesellschaftlicher Prozesse in wenigen Jahrzehnten grundlegend verändert. Das betrifft nicht nur die technischen Möglichkeiten, sondern auch Vorstellungen über Freiheit und Selbstbestimmung und die verzögerte öffentliche Wahrnehmung eines rechtlich fragwürdigen gigantischen Abgriffs von Daten über Grenzen hinweg mit gravierenden Folgen für die individuelle und die gesellschaftliche Sicherheit. Das gleichzeitige Leben in realen und medialen Welten spielt für Schule und Unterrichtsgestaltung grundsätzlich eine wichtige Rolle und gewinnt für einen Lernbereich, der globale Entwicklung (und damit globale Kommunikation) in den Fokus stellt, besondere Bedeutung.

Schule und digitale Medien

Medienerziehung ist als Querschnittsaufgabe eine besondere Herausforderung für die Gestaltung und Umsetzung schuleigener Curricula. Gute Computer- und informationsbezogene Kompetenzen sind für Berufschancen und gesellschaftliche Teilnahme von großer Bedeutung. Schulen stehen vor der Herausforderung, sich für einen lebensweltlich ausgerichteten *Lernbereich Globale Entwicklung* aus dem schnell wachsenden medientechnischen und medienpädagogischen Angebot (Lernplattformen, digitale Lernbücher und Unterrichtsmaterialien) Möglichkeiten für einen individualisierenden und kommunikativen Unterricht zu erschließen. Das erfordert nicht nur kritische Aufgeschlossenheit und personelle Voraussetzungen, es hat auch Auswirkungen auf das gesamte System Schule (s. Kap. 5).

Wenn Schule den Umgang mit digitalen Medien verstärkt als Aufgabe herausstellt, haben sich Kinder und Jugendliche oft bereits eigene Formen des Umgangs mit einigen dieser Medien außerhalb der Schule angeeignet. Die im November 2014 veröffentlichten Ergebnisse der International Computer and Information Literacy Study ICILS 2013⁶⁵ zeigen allerdings, dass die weitverbreitete Annahme, Kinder und Jugendliche würden durch das Aufwachsen

⁶⁴ <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/445722/> (Zugriff: 21. 12. 2015)

⁶⁵ https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf (Zugriff: 21. 12. 2015)

in einer von neuen Technologien geprägten Welt automatisch zu kompetenten Nutzerinnen und Nutzern digitaler Medien, nicht zutrifft.

Art und Umfang der Schüler-Nutzungen sind den Unterrichtenden vielfach nur begrenzt bekannt. Handys und Smartphones sowie frei zugängliche WLAN-Hotspots werden nicht selten auch als störend und risikoreich empfunden und in ihrer Nutzung in der Schule eingeschränkt. Gleichzeitig arbeiten Lehrerinnen und Lehrer daran, die eigene Medienkompetenz zu erhöhen, sinnvolle medientechnische Unterrichts Anwendungen zu ermöglichen und Schülerinnen und Schüler im Umgang mit digitalen Medien zu qualifizieren. Die Kompetenz der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien hat sich im letzten Jahrzehnt deutlich verbessert wie auch die medientechnische Ausstattung der meisten Schulen. Gleichwohl werden für deutsche Schulen eine vergleichsweise geringere Teilnahme an Fortbildungen zum Einsatz von IT im Unterricht sowie vorhandene Entwicklungspotenziale bei der technischen Ausstattung und hinsichtlich des technischen und pädagogischen Supports ermittelt (vgl. ICILS 2013). Von dem Ziel des campusweiten WLAN-Zugangs und der Möglichkeit des Bring Your Own Device (BYOD) sind die meisten schulischen Einrichtungen noch recht weit entfernt.

Die Nutzungen des Internets, die 2014 vom Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. im Rahmen der Untersuchung Jugend 3.0 zum Internetverhalten von 6 bis 18-Jährigen ermittelt wurden, lassen den Schluss zu, dass viele Schüler im Laufe der Primarstufe mit den Hauptnutzungsmöglichkeiten des Internets (ganz überwiegend im privaten Bereich) erste Erfahrungen sammeln und die meisten dieser Nutzungen zum Ende der Sekundarstufe I für mehr als zwei Drittel der Jugendlichen eine Rolle spielen:

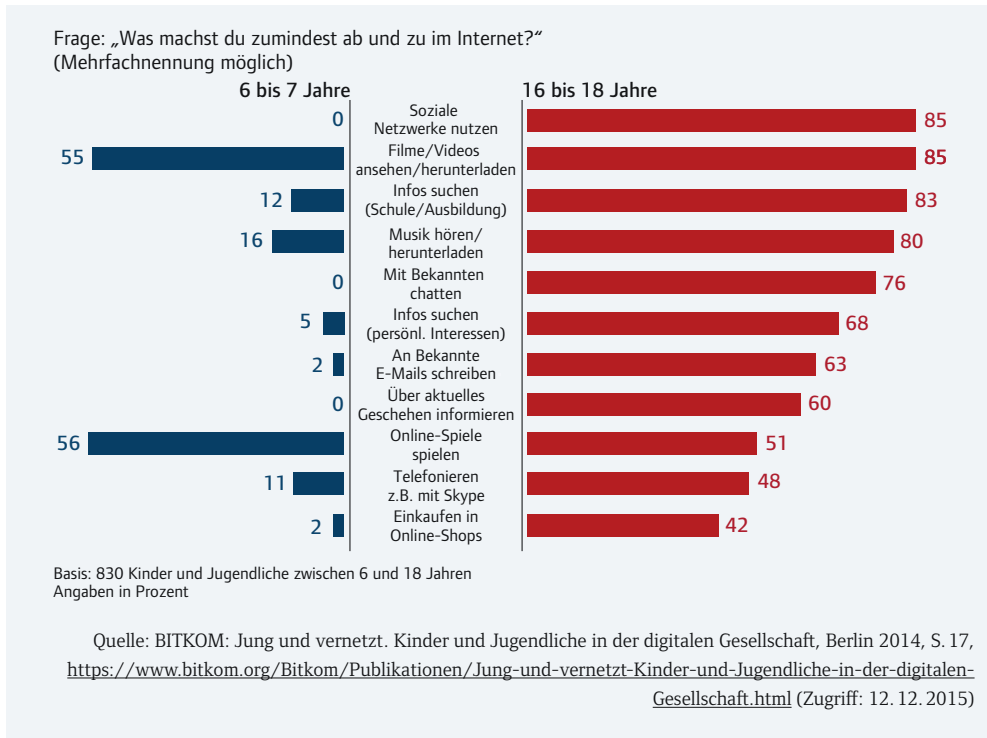


Abb. 6: Tätigkeiten und genutzte Anwendungen im Internet

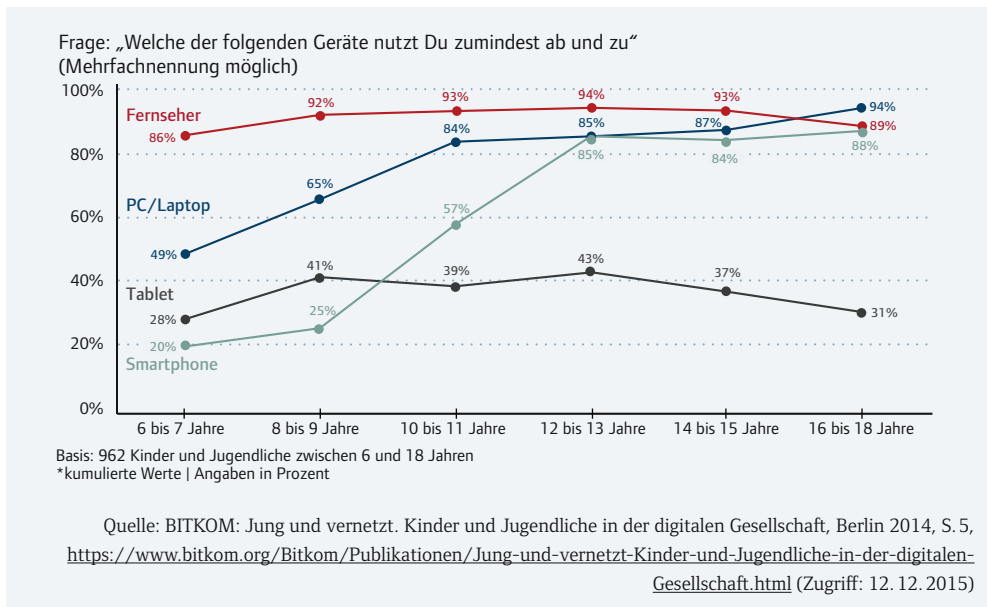


Abb. 7: Nutzung von Unterhaltungselektronik und Kommunikationsmedien

Die gleiche Studie macht deutlich, dass 85 % der Sekundarstufenschüler ab 12 Jahren ein Smartphone besitzen, was in dieser Altersgruppe in etwa auch der Nutzung von Fernsehgeräten und Computern entspricht: Aufschlussreich ist, dass sich die Schwerpunkte der Internetnutzung von Schülern und Lehrkräften in der Freizeit deutlich unterscheiden:

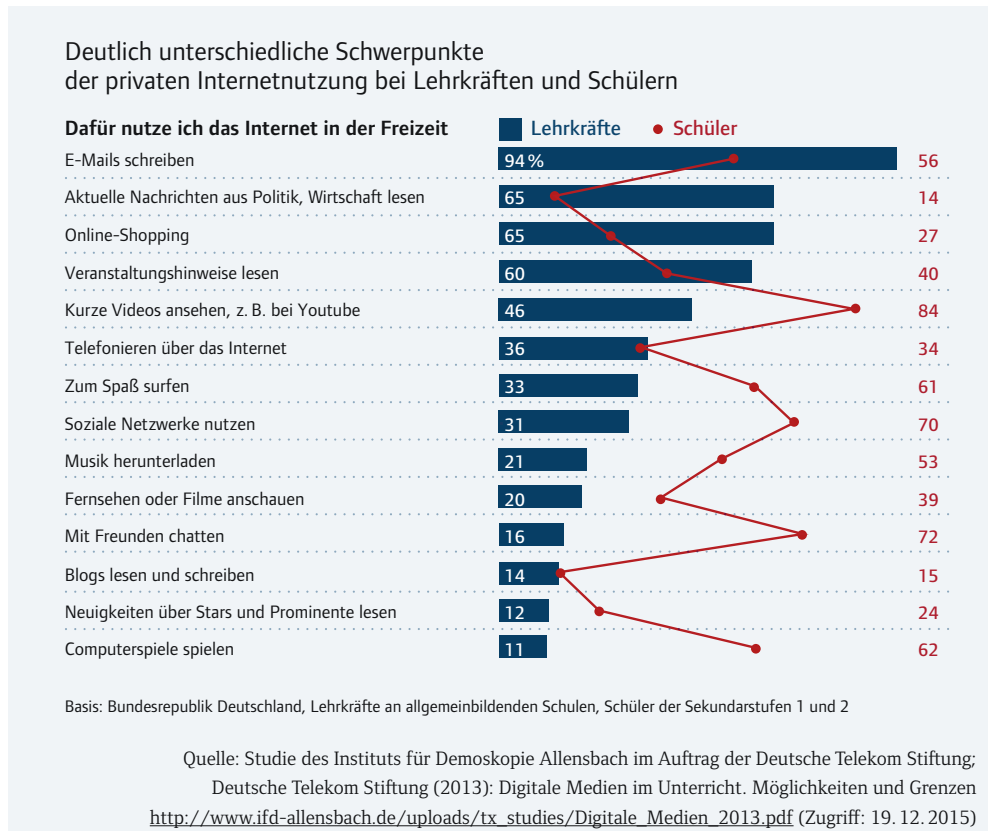


Abb. 8: Digitale Medien im Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen

Computereinsatz für unterrichtliche Zwecke

Überraschend ist der Befund der ICIL 2013-Studie, dass in keinem der 20 Teilnehmerländer Lehrkräfte Computer seltener einsetzen als in Deutschland – und das trotz einer durchschnittlichen Ausstattung. Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass die untersuchten 8. Klassen bei den überprüften Medienkompetenzen im Bereich des Mittelwerts der EU-Vergleichsgruppe liegen. Dabei fällt auf, dass 8 der 21 Teilnehmer (z. B. Tschechische Republik, Dänemark und Polen) signifikant über dem Mittelwert von Deutschland liegen und die Ergebnisse deutscher Klassen bekannte Problembereiche zeigen (geringer Anteil von Spitzenleistungen, Bildungsbenachteiligung unterer und mittlerer sozialer Lagen, niedrigere Kompetenzniveaus von Jungen gegenüber Mädchen).

Die Internetrecherche ist bei weitem der häufigste schulische Einsatzzweck einer immer breiter werdenden Computernutzung in unseren Schulen. Das Internet wird von Schülerinnen und Schülern zur Informationsbeschaffung wesentlich häufiger herangezogen als klassische Printmedien (Nachlagewerke, Fachliteratur, Zeitungen) oder kompetente Informanten (Lehrkräfte, Eltern, Fachleute). Der schnellere Zugang zu Informationen täuscht dabei leicht über die Tatsache hinweg, dass Internetrecherchen hinsichtlich Auswahl und Bewertung der Quellen höhere Anforderungen stellen als klassische Informationsquellen. Schülerinnen und Schüler benötigen dafür altersgemäße und auf den jeweiligen Fachhintergrund bezogene Hilfen (z. B. Kriterien zur Quellenbewertung, Hinweise auf pädagogisch gepflegte Portale, Fachportale, bewertete Links, Hilfen der Bildungsserver). Zusatzmodule wie *Wikipedia – Gemeinsam Wissen gestalten*⁶⁶ und die Erstellung von Wiki-Artikeln bieten für kooperatives Lernen einen Übergang von der Informationsbeschaffung zur gemeinsamen Textproduktion und zum kollaborativen Arbeiten an Projekten gerade auch mit Partnern an verschiedenen Orten und in anderen Teilen der Welt.

Eine gesteigerte Computernutzung führt allerdings nicht automatisch – wie auch die ICIL 2013-Studie zeigt – zu einem höheren Kompetenzniveau. Im Hinblick auf eine verstärkte Nutzung digitaler Medienangebote im *Lernbereich Globale Entwicklung* kommt es u. a. darauf an, ob sie Anschlussmöglichkeiten für schülereigene Computeranwendungen bieten, welche Bedeutung sie für die individuelle Betreuung heterogener Lerngruppen haben, welche Möglichkeiten sie bieten, mit Online-Plattformen gruppenübergreifend an Projekten zu arbeiten und welche Hilfen sie den Schülerinnen und Schülern bei einem persönlichen Informationsmanagement bieten.

Soziale Medien (Social Media)

Aufgrund gestiegener Nutzung mobiler Endgeräte liegt die tägliche Nutzungsdauer des Internets von 14- bis 19-Jährigen gemäß der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013 bei 218 Minuten.⁶⁷ 83 % der Jugendlichen gehören nach derselben Studie zu den Nutzern privater sozialer Netzwerke. Soziale Netzwerke wie Facebook und Internet-Anwendungen wie Youtube und WhatsApp sind abseits von Schule für die meisten Jugendlichen zu zeitgemäßen Orten der Befriedigung von Sozialbedürfnissen, v. a. der medialen Selbstdarstellung und Beziehungspflege geworden. „Jemand, der nicht im Internet ist und in den sozialen Medien unter Beweis stellt, dass er existiert“, gilt inzwischen als außergewöhnlich.⁶⁸ 14- bis 19-Jährige verbringen täglich etwas mehr als eine Stunde in sozialen Netzwerken. Viele sind sich dabei nicht voll bewusst, dass sie Marktteilnehmer sind und dass sich auf der Anbieterseite marktgetriebene Dienstleister befinden, die ihre Plattform für Social Commerce nutzen, d. h. für ein (mithilfe der Analyse personenbezogener Daten) zielgruppengenaues sowie individualisiertes und i. d. R. Datenschutz unfreundliches Marketing. Schülerinnen und Schüler sind dabei Gefährdungen ausgesetzt, die im Rahmen der schulischen Medienerziehung zu thematisieren sind. Die Kommerzialisierung des weltweiten Netzes mit einer Flut von Einkaufs-

⁶⁶ <http://www.klicksafe.de/service/aktuelles/news/detail/neu-zusatzmodul-fuer-den-unterricht-wikipedia-gemeinsam-wissen-gestalten/> (Zugriff: 20. 1. 2016)

⁶⁷ <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=439> (Zugriff: 20. 1. 2016)

⁶⁸ Rapp, F. (2013): Quo vadis Social Media? Zur Zukunft von sozialen Netzwerken und Facebook in Deutschland, Hamburg, S. 9

angeboten, Werbung, Glücksspielen, Pornografie, Klatschseiten, Aktionen und deren Zuschnitt auf eine jugendliche Konsumkultur ist genauso Inhalt des *Lernbereichs Globale Entwicklung* wie die Nutzung als Plattform zum weltweiten Austausch und zum Erstellen und Verbreiten redaktioneller Inhalte.

Die Bedeutung der neuen, überwiegend filterfreien Mehrwegkommunikation mit großer Reichweite, die eine Reaktion der Nutzerinnen und Nutzer auf kommunizierte Botschaften in (nahezu) Echtzeit ermöglicht und stimuliert, ist in ihrer Wirkung auf Prozesse des informellen Lernens und der Identitätsbildung durch erste Studien in Teilen bekannt.⁶⁹ Dass die Möglichkeiten des Web 2.0 über die Befriedigung von Sozialbedürfnissen hinaus ein erhebliches Potenzial für Formen des selbstbestimmten Lernens enthalten, v. a. des Lernens in heterogenen Gruppen, zeichnet sich mehr und mehr ab. Rosa (2013) gibt Beispiele⁷⁰, wie mit den einfachen Möglichkeiten des webbasierten Schreibprozessors EtherPad oder den etwas anspruchsvolleren der Weblogs „der Kommunikations- und Lernraum erweitert werden kann – aus dem Klassenraum in die Welt hinaus – und die Einbeziehung von Experten und Mitlernenden von überall her ermöglicht wird.“ Anders als bei den meisten Formen des lehrerzentrierten Unterrichts sind eine aktive Partizipation der gesamten Lerngruppe und Lernprozesse möglich, bei denen eigene Lösungsansätze kommuniziert und von anderen kommentiert werden und durch diesen Austausch ein erweitertes Verständnis ermöglichen. Es gilt auch zu erproben, welchen pädagogischen Gewinn eine Kombination von Online-Spiel und begleitender Online-Plattform mit Hintergrundinformationen und didaktischem Begleitmaterial zum Globalen Lernen bringt – wie im Falle von „Handy Crash“.⁷¹ Grundsätzlich stellt sich die von Aßman (2013) empirisch verfolgte Frage, inwieweit sich die alltägliche informelle Nutzung von Medien durch Kinder und Jugendliche mit schulischen Bildungszielen unter dem Fokus des Lernens wirkungsvoll verknüpfen lässt und ob diese Praxis des „Doing Connectivity“ zur Zielvorstellung erhoben werden soll.

Social Media bieten Einsatzfelder für ein Engagement zum nachhaltigen Handeln, die in der klassischen Bildungsarbeit nur wenig im Blick sind. Handeln ist nicht mehr nur auf das reale Lebensumfeld beschränkt, sondern erfährt eine enorme Ausweitung, die in der Schule pädagogisch unterstützt und entwickelt werden muss. Das globale Phänomen Social Media ist als Ergebnis und Verstärker von Globalisierungsprozessen selbst Thema von Vorhaben im *Lernbereich Globale Entwicklung* und auf diese Weise naheliegend für die Erörterung mit Jugendlichen.

⁶⁹ Nachdenklich machen Schlussfolgerungen von Günter, M.: „Das Spiel in der virtuellen Welt – Affektabwehr, ‚milde Narkose‘ oder Symbolisierung“. In: Dammasch, F./Teising, M. (Hrsg. 2013): *Das modernisierte Kind*. Frankfurt: „Bildwelten anstelle von Sprachwelten, ständige Verfügbarkeit und das subjektive Erleben eigener Wirkmächtigkeit stellen jenseits pathologischer Prozesse neue Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung und verändern in bedeutsamer, aber größtenteils noch unverstandener Weise psychische Strukturen bei uns allen.“

⁷⁰ Rosa, L. (2013): Partizipatives und schülerorientiertes Lernen mit Web 2.0. In: *Lernende Schule* 64/2013, S. 5–7. Siehe auch den Blog <http://shiftingschool.wordpress.com>

⁷¹ siehe www.handycrash.org und die Plattform www.handycrash.org/lernen

Das ändert nichts an der Erfahrung, dass reale Begegnungen, die durch Kontakte zu Schulen und Projekten im Ausland bzw. zu sogenannten incoming Freiwilligen im Rahmen von Reverseprogrammen⁷² oder durch Schulpartnerschaften ermöglicht werden, zu den intensivsten Formen des Globalen Lernens gehören können. Sie sind überdies oft Anstoß für spätere Auslandsaufenthalte, z. B. im Rahmen von Freiwilligendiensten wie „weltwärts“ oder im ASA- und ENSA-Programm von Engagement Global. Dort, wo reale Begegnungen nicht möglich sind, bieten Kontakte über das Internet wichtige Alternativen, gerade auch bei Schulpartnerschaften.

Fernsehen

Ohne Zweifel bietet das traditionelle Einweg-Medium Fernsehen, ergänzt durch seine wachsende Internetpräsenz, ein sehr umfassendes Angebot für die Aufarbeitung von aktuellen Themen der Globalisierung. Von Bedeutung für den *Lernbereich Globale Entwicklung* sind dabei nicht nur die in den letzten Jahrzehnten gewachsene Zahl der Wissensformate (s. die ZEIT-Bildgrafik „Lehrer der Nation“⁷³), sondern für ältere Schülerinnen und Schüler auch die Polit- und Wirtschaftsmagazine. Es ist zu vermuten, dass Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Informationen informell aus Fernsehangeboten beziehen. Selbst wenn Fernsehnachrichten und Hintergrundanalysen im Unterschied zu den meisten Internetmeldungen journalistisch bearbeitet sind, bedarf es erheblicher Medienkompetenz, um gebotene Inhalte zu reflektieren und die Wirkungen der bildlichen Darstellung zu durchschauen. Bedeutender noch ist, dass Jugendliche bestimmte Kanäle, die sich dies zur Aufgabe machen, kaum einschalten. Eine stärkere pädagogische Einbeziehung der umfassenden Fernsehangebote in unterrichtliche Vorhaben wäre sinnvoll, lässt sich aber aus unterschiedlichen Gründen häufig nicht realisieren.

⁷² ermöglichen den Austausch in die Gegenrichtung (Süd-Nord) der bisher auf Nord-Süd-Begegnungen ausgerichteten Programme

⁷³ <http://www.zeit.de/2013/22/infografik-tv-fernsehen> (Zugriff: 19. 12. 2015)

2.4 Schule vor neuen Aufgaben

Schulen setzen heute in weitreichender Selbstverantwortung den an sie gerichteten Bildungsauftrag um. Damit ist in der Regel die Erwartung verbunden, dass über ein eigenes Schulprofil hinaus, das die Schwerpunkte und Besonderheiten der Bildungs- und Erziehungsarbeit darstellt, in einem schuleigenen Curriculum die Umsetzung der jeweils geltenden Lehr- bzw. Bildungspläne vereinbart wird. Im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) haben zahlreiche Schulen in ganz unterschiedlicher Weise den Leitgedanken der Nachhaltigkeit in ihrem Profil und ihren Bildungsaktivitäten verankert. Der *Lernbereich Globale Entwicklung* bietet mit seiner weltoffenen Perspektive dafür Orientierung, strukturelle und didaktische Hilfen.

Trend zu Ganztagschulen als Chance

Die anhaltende Förderung und Neueinrichtung von Ganztagschulen begünstigt die Umsetzung der Ziele des *Lernbereichs Globale Entwicklung* im und über den Kernbereich des Unterrichts hinaus. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Lernbereichs sind mit den jeweils möglichen schulischen Organisationsformen abzustimmen, die eine Verbindung von Kernunterricht und Aktionsangeboten wie Schulpartnerschaften, nachhaltigen Schülerfirmen, Umweltgruppen usw. ermöglichen (s. Kap. 5).

Dafür müssen nach und nach hilfreiche äußere Voraussetzungen geschaffen werden, wie z. B. Bibliotheken mit entsprechenden Medien und Literatur aus dem Globalen Süden. Der erweiterte zeitliche Spielraum ermöglicht Projekte, an denen auch außerschulische Organisationen beteiligt werden. Hierbei kommt den Angeboten zivilgesellschaftlicher Akteure wachsende Bedeutung zu. Kontakte sind leicht über den zentralen Bildungsserver www.globaleslernen.de und seine Suchfunktion herzustellen. Der Beitrag von NROs zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verspricht dann Erfolg, wenn sich die Kooperationspartner in die Gegebenheiten des strukturierten Lernorts Schule einfinden können. Das gilt auch für Personen aus Ländern des Globalen Südens, die eine realitätsnahe und lebendige Wahrnehmung der Lebensbedingungen in den Regionen, aus denen sie kommen, vermitteln können. Außerschulische Kooperationspartner sind in der Regel mit unterrichtlichen Prozessen und schulischen Strukturen nicht hinreichend vertraut. Hier bietet der Orientierungsrahmen eine Grundlage zur Verständigung auf ein abgestimmtes Vorgehen (z. B. Orientierung auf Kompetenzen und Anforderungen, verbindliche Inhalte und geeignete methodische Ansätze). Er kann zur Qualitätssicherung außerschulischer Angebote herangezogen werden und die Kooperationspartner durch entsprechende Vereinbarungen auf die Leitideen und die Stärkung von Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* verpflichten.

Möglichkeiten fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts

Die in den letzten Jahren in einigen Bundesländern zu beobachtende Tendenz, Fächer zu Verbänden zusammenzufassen und fachübergreifende sowie fächerverbindende Unterrichtsformen zu fördern, erleichtert die Einführung eines *Lernbereichs Globale Entwicklung*, der Inhalte und Anforderungen der Fächer in einem schuleigenen Curriculum koordiniert, die sich ergänzen oder bisher nicht selten auch überschneiden. Das gilt schon immer für den

Sachunterricht in der Grundschule, der grundsätzlich fachübergreifend angelegt ist. In der Sekundarstufe I ist es vielerorts zur Einführung von Fach- oder Lernbereichen gekommen (z. B. „Natur und Technik“, „Gesellschaft“, „Arbeit und Beruf“, „Künste“), um einen möglichst lebensnahen Unterricht zu gewährleisten. Auch in den gymnasialen Oberstufen gewinnt das fachübergreifende Lernen durch Profilbildung an Bedeutung. In den Berufsschulen kann die seit 1996 eingeführte Erarbeitung von Rahmenlehrplänen nach Lernfeldern die Berücksichtigung der Inhalte des *Lernbereichs Globale Entwicklung* fördern, vor allem dort, wo Berufsarbeit vielfältig mit Globalisierungsfragen verknüpft ist.

Für den *Lernbereich Globale Entwicklung* sind inzwischen Konkretisierungen auf Schulebene, aber auch erste Ansätze in Form von Rahmenplänen auf Landesebene erstellt worden. So gibt es in Hamburg schon seit Längerem im Rahmen der schulgesetzlichen Verankerung von sogenannten Aufgabengebieten *Rahmenpläne für Globales Lernen* von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe.⁷⁴ In Berlin wurden für die Schulen *Curriculare Vorgaben für die Jahrgangsstufen 5–10 für den Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* erstellt.⁷⁵

Ergebnisorientierung und Öffnung von Schule

Ergebnisorientierung und Relevanz für schulische Abschlüsse ergeben sich nahezu von selbst, wenn die Inhalte des *Lernbereichs Globale Entwicklung* über entsprechende Teilkompetenzen und Themenschwerpunkte der fachlichen Rahmenpläne zu verbindlichen Anforderungen werden. Im Rahmen der bundesweiten Diskussion um Qualitätsentwicklung kommt Bildung in ihren verschiedenen Qualitätsaspekten in den Blick. Es wird davon ausgegangen, dass Lehr- und Lernprozesse der Schule ihre Wirksamkeit im Kontext eines vielfältigen Schullebens und im Zusammenhang mit der Öffnung von Schule zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld optimal entfalten. Wie es Schule dabei gelingt, relevante gesellschaftliche Kooperationspartner einzubinden und aktuelle sowie zukunftsorientierte Themenfelder und weltweite Perspektiven mit fachlicher Qualifikation zu verbinden, wird als wichtiges Qualitätsmerkmal der Lernprozesse bewertet.

Minderung von Bildungsungleichheit und Stärkung von Chancengerechtigkeit

Zu den Ausgangsbedingungen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gehört auch die in Studien immer wieder belegte Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit ungünstigen sozio-ökonomischen Ausgangslagen; selbst wenn die PISA-Ergebnisse 2012 Fortschritte feststellen, liegen deutsche Schulen in dieser Hinsicht nur im OECD-Durchschnitt⁷⁶. Der in Richtung des Vorschulalters auf ein Drittel zunehmende Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund verdeutlicht zudem die Anforderungen an Schule. Zusammen mit den im europäischen Vergleich bestehenden Inklusionsdefiziten und einer wachsenden Zahl geflüchteter Kinder und Jugendlicher unterstreichen sie die Notwendigkeit, Bemühungen um größere Chancengerechtigkeit am Leitbild einer nachhaltigen (und damit auch menschen-

⁷⁴ www.hamburg.de/bildungsplaene; zur Umsetzung s. Didaktisches Konzept Globales Lernen: <http://www.globales-lernen.de/materialien/unterrichtsmaterial/> (Zugriff: 21. 12. 2015)

⁷⁵ <http://tinyurl.com/otdbxqf> (Zugriff: 19. 12. 2015)

⁷⁶ <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (Zugriff: 19. 12. 2015)

rechts-orientierten) Entwicklung auszurichten. Interessant im Zusammenhang mit den vielfältigen Bemühungen, Bildungserfolg unabhängig von der sozialen Herkunft zu machen, ist die zunehmende Ausrichtung der Angebote von Teach First Deutschland auf die Durchführung von BNE-Projekten. Dabei engagieren sich Hochschulabsolventinnen und -absolventen aller Fachrichtungen als sogenannte Fellows an Schulen in schwieriger Lage. Sie sollen dort zwei Jahre benachteiligte Schülerinnen und Schüler „fordern, fördern und für das Lernen begeistern“.⁷⁷

Grundsätzlich setzt sich der Deutsche Bundestag fraktionsübergreifend dafür ein, den Grundgedanken der Bildung für nachhaltige Entwicklung der Ausgestaltung von Bildungsinstitutionen zugrunde zu legen und „Bildung für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ungeachtet ihres sozioökonomischen Hintergrunds, ihres Geschlechts oder anderer Faktoren inklusiv zugänglich“ zu machen.⁷⁸

⁷⁷ www.teachfirst.de

⁷⁸ <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/041/1804188.pdf> (Zugriff: 19. 12. 2015)

2.5 Pädagogisch-didaktische Herausforderungen

Kindertagesstätten und Grundschule

Langjährige Erfahrungen sowie empirische Forschungen haben gezeigt⁷⁹, dass Inhalte des *Lernbereichs Globale Entwicklung* so früh wie möglich in die Allgemeinbildung einbezogen werden sollten. Einstellungen gegenüber Menschen aus anderen Ländern bzw. Kulturen entstehen und verfestigen sich spätestens ab dem 5. Lebensjahr – ein weltweites Phänomen, wie internationale Vergleiche zeigen. Bestätigt wird dieses Ergebnis in einer empirischen Untersuchung aus dem Jahr 2013⁸⁰, in der nachgewiesen wird, dass 6–8-jährige Mädchen und Jungen eine Eigengruppenpräferenz zeigen, während sie sogenannten Fremdgruppen eher negative Eigenschaften zuschreiben. In diesen Vorbehalten der Kinder gegenüber dem weniger Vertrauten spiegeln sich einerseits die von den Kindern beiläufig aufgenommenen normativen Vorstellungen der sie umgebenden Erwachsenenwelt (Eltern, Verwandte, Fernsehen, Bilderbücher usw.), andererseits entsprechen sie auch dem Sicherheitsbedürfnis des Kindes in der eigenen Bezugsgruppe und der entwicklungsbedingten Befangenheit des Kindes im eigenen Standpunkt. Verstärkt werden diese Vorbehalte gegenüber Fremdgruppen, wenn Kinder restriktiv und autoritär erzogen werden. In einschlägigen Untersuchungen⁸¹ wurde aber auch nachgewiesen, dass sich diese Vorbehalte ins Positive wenden lassen, wenn Kinder schon frühzeitig in Verbindung mit dem Erwerb einer angemessenen Wissensbasis in lebensnahen Handlungskontexten zu inklusivem Denken, Kooperation und Solidarität angehalten werden.

Bei der Auswahl von Themen für diese Altersstufe muss grundsätzlich eine enge Verzahnung von Nähe und Ferne, von Vertrautem und weniger Vertrautem, gewährleistet sein. Diese Notwendigkeit ergibt sich schon aus der Heterogenität der Lebensverhältnisse heutiger Kindheit, nicht zuletzt bestimmt durch die frühzeitige Begegnung mit der Vielfalt der globalen Welt (Fernsehen, Bilderbücher und alltägliches Leben). Nach dem Prinzip der *Sozialen Nähe* sollen Bemühungen um eine Offenheit für Andersartigkeit und ein partnerschaftliches Verhältnis zu Menschen aus und in anderen Ländern eingebettet sein in eine umfassende Sozialerziehung in Aktionsfeldern wie: Spielen, Wohnen, Essen, Feiern, Umwelt, Leben in der Familie, Außenseiter, Spielplatzkonflikte usw. Es sind Themen, die sich in die scheinbar ferne Welt erweitern lassen: Leben und Arbeiten hier und anderswo. Dabei darf nicht übersehen werden, dass im Zuge zunehmender Globalisierung das „Ferne“ oft in der Nähe ist und dass Ziele der Sozialerziehung, wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, kooperatives und solidarisches Verhalten, nur in der Auseinandersetzung mit authentischen sozialen Problemen erfolgreich angestrebt werden können.

Leben in der Gruppe, in der Klasse, in der Familie ist selten spannungsfrei. Ethnische Differenzen zu thematisieren, die die eigene Gruppe oder Klasse betreffen, ist nicht einfach, weil dabei oft ungewollt die Stigmatisierung der betroffenen Kinder erst hervorgerufen bzw. verstärkt wird (vgl. Diehm 2000). Kinder können wichtige Kompetenzen nur erwerben, wenn

⁷⁹ vgl. Schmitt, R. (1979); Brünjes, W. (2007)

⁸⁰ siehe Butteltmann, D. und Böhm, R. (2014): The ontogeny of the motivation that underlies in-group bias. *Psychological Science* 25, S. 921–927

⁸¹ vgl. Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg. 2007): Vorurteile in der Kindheit, Ursachen und Gegenstrategien, Wien

sie die Wirklichkeit besser durchschauen und bewältigen lernen. Sich in die Rolle von Kindern in ganz anderen Lebensverhältnissen hineinzuversetzen, soll nicht nur Bewunderung oder Mitempfinden auslösen, sondern zum Verständnis der eigenen Lebenswelt, zur Offenheit gegenüber sozialer und kultureller Vielfalt und zur Entwicklung eigener Maßstäbe beitragen. Es geht dabei im Vorschul- und Grundschulalter weder um die Herausstellung noch um die Vermeidung von Kontrasten (Wohnverhältnisse, Ernährung, Bedrohung durch Armut und Krieg), sondern um eine nachvollziehende Beschäftigung mit den Wahrnehmungen von Kindern in anderen Lebensverhältnissen. Probleme dürfen dabei nicht unlösbar im Raum stehen bleiben, es muss von und mit den Kindern nach Lösungen gesucht werden.

Sekundarstufe I

Die Fortführung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* in den weiterführenden Schulen sollte die (oft sehr) verschiedenen Vorerfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler aus der Grundschule aufspüren und zum Ausgangspunkt für neue Unterrichtsvorhaben machen.

Inhalte des *Lernbereichs Globale Entwicklung*, die in der Grundschule i. d. R. durch den Sachunterricht in Kooperation mit anderen Fächern koordiniert werden, sind in der Sekundarstufe durch schulinterne Absprachen zwischen den Fächern curricular zu vereinbaren. Was bei den Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schulen kontinuierlich zunehmen sollte, sind die kognitive Breite und Differenziertheit der Anforderungen, das kritische Bewusstsein, die persönliche Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, das emotionale Engagement und damit auch die Handlungsspielräume.

Neben wachsenden Anforderungen an das Abstraktionsvermögen und an die Fähigkeit, sich mit größerer Komplexität auseinanderzusetzen, geht es darum, fachübergreifend Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken, die sich an den Leitideen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* ausrichten:

- Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung
- Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen
- Umgang mit Vielfalt
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Kontext- bzw. Lebensweltorientierung.

Das gilt für alle vier Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung: Was in der Grundschule unter den Stichworten *Familie, Feiern, Schulbesuch* usw. bearbeitet wird, erweitert sich in der Sekundarstufe zur Dimension *Soziales* und wird in den Themenbereichen *Demographische Strukturen und Entwicklungen, Armut und soziale Sicherheit, Bildung* usw. (s. Kap. 3.6) zum Unterrichtsinhalt. Was im Sachunterricht unter dem Schlüsselthema *Produkte aus fernen Ländern* bearbeitet wird, findet unter der Dimension *Wirtschaft* seine Fortsetzung in Themen zu *Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum, Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit* usw. Erste Kenntnisse über Entscheidungsprozesse in der Familie, Schule und Gemeinde verdichten und erweitern sich in der Sekundarstufe zur Dimension *Politik* mit Inhalten aus Themenbereichen wie *Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte, Weltordnungspolitik* usw. Themen des Sachunterrichts wie Wasser, Luftverschmutzung usw.

erweitern sich zur Dimension *Umwelt* mit den Themenbereichen *Globale Umweltveränderungen, Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen, Energiegewinnung* usw.

Die besonderen Anforderungen der Sekundarstufe I liegen in der stärkeren Berücksichtigung des Kohärenzgebotes (siehe Kap.1.3.5), d. h. in der Herausarbeitung von Zielkonflikten und Ansätzen der nachhaltigen Entwicklung durch die Abstimmung von Zielen und Interessen. Dabei kommt es darauf an, Wechselwirkungen zwischen lokalen und globalen Prozessen zu erkennen und mit eigenen Wertvorstellungen und realistischen Handlungsoptionen in Verbindung zu bringen und nicht oberflächliche Hilfsbereitschaft und Vorschläge zur Rettung der Welt auszulösen. Ziel des möglichst weitgehend selbstbestimmten Lernens im *Lernbereich Globale Entwicklung* ist der Erwerb elementarer Teilkompetenzen in den Bereichen *Erkennen, Bewerten* und *Handeln* (s. Kap. 4.1.2) und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit bei ihrer Anwendung.

Sekundarstufe II, berufliche Bildung und lebenslanges Lernen

Die Bedeutung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* für die berufliche Bildung wurde bereits in der 1. Auflage des Orientierungsrahmens (2007) dargestellt und bedarf wie die Umsetzung in der Sekundarstufe II der weiteren konzeptionellen Ausgestaltung. Die Kernkompetenzen des Lernbereichs sind über die Sekundarstufe hinaus auch die Grundlage für weiterführende Lernprozesse eines Hochschulstudiums bzw. einer beruflichen Ausbildung. Ausgehend von einem Basiswissen, das systematisch aufgebaut und kontextbezogen vernetzt werden muss, um seine Anwendbarkeit zu sichern, ist das in der Schule erworbene Bewusstsein für die Relevanz von lebenslangen Lernprozessen unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung künftiger sozialer, wirtschaftlicher, politischer und ökologischer Herausforderungen. Der besondere Beitrag des *Lernbereichs Globale Entwicklung* liegt dabei in der Vorbereitung auf den Umgang mit komplexen Prozessen der Globalisierung und den Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung.

Die Zielsetzung, Kompetenzen zu erwerben für das persönliche und berufliche Leben sowie die Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und eine Mitverantwortung im globalen Rahmen, lässt sich nur erreichen, wenn schulische Lernprozesse im positiven Sinne als unabgeschlossen angelegt und erfahren werden. Der Offenheit des globalen Wandels kann nur lebenslang mit der Offenheit für Fragen und für Entwicklungsansätze der Zukunftsfähigkeit und mit der Freude am Lernen begegnet werden.

Identität, Perspektivenwechsel und Werteorientierung

Die Bereitschaft, Herausforderungen anzunehmen, die sich aus einer globalen Perspektive ergeben, erfordert immer wieder das Ringen um einen Grundkonsens in wichtigen Fragen. Dazu gehört z. B., dass die Gleichwertigkeit von Kulturen aus ethischer, anthropologischer und menschenrechtlicher Sicht nicht besagt, dass sie gleichartig wären oder sein sollten. Dem möglichen Irrtum des „Eine Welt“-Gedankens ist vorzubeugen, dass die Menschen und damit die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Realitäten überall grundsätzlich gleich sein oder aus unserer Sicht gestaltet werden sollten (s. **BOX 4**, S. 39). Dieser Irrtum wird vermieden, wenn sich Schülerinnen und Schüler der Vielfalt der Lebensverhältnisse und kulturellen Muster sowie ihrer eigenen, sich fortlaufend verändernden

Identität bewusst werden.⁸² Sie greifen in ihrer kulturellen Identitätsbildung eine Vielzahl von Elementen unterschiedlicher Herkunft auf und verbinden sie. Wichtige Grundhaltungen, die im Rahmen einer (trans)kulturellen Bildung im *Lernbereich Globale Entwicklung* gestärkt werden sollen, sind neben Offenheit (im Unterschied zur traditionell gepflegten Abgrenzung) und inklusiven Sichtweisen die Fähigkeit, eigene kulturelle Präferenzen wahrzunehmen und sich eigene Wertmaßstäbe und Motive für die Akzeptanz und Aneignung kultureller Muster bewusst zu machen. „Zentrale Aufgabe der transkulturellen Erziehung ist es, Kulturen nicht als Merkmale der Differenz, sondern als Chancen zur Teilhabe zu vermitteln.“⁸³

Die Bedeutung des Perspektivenwechsels für den Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung* liegt in der Öffnung von Wahrnehmungsfenstern für Andersartiges und der damit verbundenen Irritation sowie der gleichzeitig bewussteren Wahrnehmung eigener Denkweisen und Verhältnisse aus ungewohnter Perspektive. Perspektivenwechsel erfordert und fördert die Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit zu einer angemessenen Komplexitätsreduktion und die Fähigkeit zur kritischen Bewertung von Sachverhalten. Zu unterscheiden ist dabei die werthematische Auseinandersetzung, in der Werte als Sachverhalte analysiert werden, von der normativen Debatte, in der Wertorientierungen für das eigene Verhalten überprüft und eventuell übernommen werden. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung dient dabei der Strukturierung und Orientierung im Lernprozess und sollte nicht mit seiner normativen Funktion (Leitplanken setzend), die es häufig in der Politik hat, verwechselt werden. Pädagogisches Ziel von Perspektivenwechsel im Kontext globaler Entwicklung ist die Erschließung bisher nicht vertrauter Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster. Er dient dem Verständnis und der Respektierung des Andersartigen bei gleichzeitiger Bewusstwerdung, Stärkung und Veränderung der eigenen Identität. Dies ist die Voraussetzung für Global Citizenship⁸⁴ und die Übernahme von Mitverantwortung in der „Einen Welt“, in der nicht nur Verständnis und Toleranz, sondern vor allem auch solidarisches Denken und Handeln sowie die Verteidigung von Grundwerten erforderlich sind, um Entwicklungskrisen, Menschenrechtsverletzungen, Terrorismus, ökologische Katastrophen und andere globale Herausforderungen zu bewältigen. Wertorientierung und persönliches Engagement sind zentrale Ziele des Unterrichts im *Lernbereich Globale Entwicklung*. Dabei ist einerseits eine Identifikation mit grundlegenden Werten, vor allem mit denen, die als universale Menschenrechte verstanden werden können, unverzichtbar. Andererseits wäre gerade für Kinder und Jugendliche ein moralischer Rigorismus gefährlich, der die komplexen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Strukturen aus der Betrachtung ausklammert. Ein tragfähiges Engagement für die Umsetzung persönlich angenommener Werte bedarf daher auch der rationalen und bisweilen kontroversen Befassung mit den verschiedenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Gegebenheiten und des Verständnisses ihrer Eigendynamik.

⁸² Wolfgang Welsch vertrat früh die Position, dass aus dem Kontakt der Kulturen keine Globalkultur entsteht, sondern sich Individuen und Gesellschaften bilden, die transkulturelle Elemente in sich tragen. „Heutige Menschen sind zunehmend in sich transkulturell“. (s. Handlexikon Globales Lernen, 2012, S. 228)

⁸³ Takeda, A. 2012

⁸⁴ siehe die Global Education First Initiative des Generalsekretärs der Vereinten Nationen 2014: www.globaleducationfirst.org, in der von drei Prioritäten gesprochen wird: Every child in school, quality of learning und Global Citizenship.

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* ordnet sich damit in den Gesamtzusammenhang des schulischen Unterrichts ein, der auf Versachlichung durch den reflektierten Umgang mit der Erfassung und Ordnung der komplexen Realität zielt und dabei Indoktrination gezielt und bewusst vermeidet. Lehrerinnen und Lehrer sind dabei nicht nur die Experten ihres Faches, sondern auch Gesprächspartner. Eine differenzierte Problemanalyse ist dabei im Unterricht die Vorbedingung für ein handlungsorientiertes Engagement, das konfliktlösende Prozesse unterstützt. Gerade bei Kindern und Jugendlichen, die angesichts der menschlichen Leiden mit Betroffenheit reagieren, ist die individuelle Verarbeitung der Inhalte des *Lernbereichs Globale Entwicklung* für die Bewusstseins- und Persönlichkeitsbildung eine wichtige pädagogische Aufgabe. Wo globale Probleme in Entwicklung und Umwelt angesprochen werden, die offen und ungeklärt sind, darf jungen Menschen nicht die Freude auf ihre Zukunft genommen werden. Deshalb gilt es, sich mit den Schülerinnen und Schülern auf die Suche nach Lösungsmöglichkeiten zu machen, die ihnen für die Gestaltung des persönlichen Lebens wichtig sind.

2.6 Literatur und Links

Applis, S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mithilfe der dokumentarischen Methode, Weingarten

Asbrand, B. (2005): Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierung von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 223–239

Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Band 1

Asbrand, B. (2009): Schule verändern, Innovationen implementieren – der Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ und die Kooperation zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32. Jg., H.2, S. 29–35

Aßmann, S. (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity, Wiesbaden

Bernert, G. et al. (2013): Lehr- und Lernkompass Seminarfach + BNE: Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sekundarbereich II, Oldenburg

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012): 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/IB/2012-06-27-neunter-lagebericht.pdf?blob=publicationFile&v=1> (Zugriff: 19. 12. 2015)

Bertelsmann Stiftung (Hrsg. 2009): Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“, Gütersloh/Wien

Bertram, H. u. Kohl, S. (2010): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2010: Kinder stärken für eine ungewisse Zukunft. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln

Bertram, H., Kohl, S., Rösler, W. (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Starke Eltern – starke Kinder. Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Deutsches Komitee für UNICEF, Köln

Betz, T., Gaiser, W., Pluto, L. (Hrsg. 2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen http://www.wegweiser-buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_betz_gaiser_pluto_101015.pdf (Zugriff: 19. 12. 2015)

- Bonan, I., Hinz, A. (2003):** Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Bohnsack, R.(2007):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 6. Aufl., Opladen
- Bos, W., Eickelmann, B. u. a. (Hrsg. 2014):** ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster
- Brünjes, W. (2007):** Stell dir „einen Afrikaner“ vor! In: Schmitt, R. (Hrsg.): Eine Welt in der Schule, Frankfurt/M.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011):** Bericht zur Lage und zu den Perspektiven bürgerlichen Engagements in Deutschland, Berlin
- Buttelmann, D. und Böhm, R. (2014):** The ontogeny of the motivation that underlies in-group bias. *Psychological Science* 25, S. 921–927
- Deutsche Shell (Hrsg. Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., TNS Infratest Sozialforschung, 2010):** Jugend 2010, 16. Shell-Jugendstudie, Frankfurt/Main
- Deutsche Shell (Hrsg. Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., TNS Infratest Sozialforschung, 2015):** Jugend 2015, 17. Shell-Jugendstudie, Frankfurt/Main
- Deutsche Telekom Stiftung (2013):** Digitale Medien im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen. Zusammenfassung:
http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files//dts-library/body-files/rechte-spalte/05_Impulse/ZEIT-Konferenzen/zusammenfassung_allensbach-studie.pdf
(Zugriff: 19. 12. 2015)
- Deutsches Jugendinstitut (2009):** Projekt: Digital Divide – Digitale Medien und Kompetenzerwerb im Kindesalter, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=582>
- Diehm, I. (2000):** Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46/2, S. 251–274
- Feil, C. (2011):** Partizipation im Netz. Zur Bedeutung des Web 2.0 für Kinder und Jugendliche. In: Betz, T., Gaiser, W., Pluto, L. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Schwalbach/TS., S. 113–137
- Geisz, M. (2002):** Arbeiten im Internet. In: Solidarisch leben lernen e. V. (Hrsg.): Praxisbuch Globales Lernen, Frankfurt/M.

Günter, M. (2013): Das Spiel in der virtuellen Welt – Affektabwehr, ‚milde Narkose‘ oder Symbolisierung. In: Dammasch, F., Teising, M. (Hrsg.): Das modernisierte Kind. Frankfurt/M.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ durch W. Beywl und K. Zierer), Baltmannsweiler

Höhnle, S. (2014): Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Geographiedidaktische Forschungen 53, Münster

Karpa, D., Eckelmann, B., Grafe, S. (Hrsg. 2013): Digitale Medien und Schule: Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung, Immenhausen

Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (Hrsg. 2012): Handlexikon Globales Lernen, Münster und Ulm

Lanier, J. (2014): Wem gehört die Zukunft? Du bist nicht der Kunde der Internetkonzerne. Du bist ihr Produkt, Hamburg

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg. 2012): Jugend, Information, (Multi-)Media. Jim 2012. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf (Zugriff: 19. 12. 2015)

Michelsen, G., Grunenberg, H., Rode, H. (2012): Was bewegt die Jugend? Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer, Bad Homburg

Overwien, B. (2015): Partizipation und Nachhaltigkeit – Innovationen für die politische Bildung. In: Harles, L.; Lange, D. (Hrsg.): Zeitalter der Partizipation, Schwalbach Ts., S. 158–167

Rapp, F. (2013): Quo vadis Social Media? Zur Zukunft von sozialen Netzwerken und Facebook in Deutschland, Hamburg

Rosa, L. (2013): Partizipatives und schülerorientiertes Lernen mit Web 2.0. In: Lernende Schule 64/2013, S. 5–7

Scheunpflug, A., Uphues, R. (2011): Was wissen wir in Bezug auf Globales Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, G., Schwarz, I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag, Münster et al., S. 63–100

Schmitt, R. (1979): Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel – eine empirische Untersuchung, Braunschweig 1979

Sir Peter Unstinov Institut (Hrsg. 2007): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen u. Gegenstrategien, Wien

Takeda, A. (2012): Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung, Münster/New York/München/Berlin

Thomas, P.M, Calmbach, M. (Hrsg. 2012): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft, Heidelberg

Uphues, R. (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. In: Geographiedidaktische Forschungen. Band 41, Weingarten

Uphues, R. (2010): Die Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung und der Einfluss interkultureller Kontakte. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1, S. 7–11

Welsch, W. (2012): Transkulturalität – neue und alte Gemeinsamkeiten. In: Welsch, W.: Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie, Berlin, S. 294–322

Wettstädt, L. / Asbrand, B. (2013): Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung*. Perspektiven als Herausforderung. In: Riegel, U. / Macha, K. (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken, S. 183–197, Münster

Wettstädt, L. / Asbrand, B. (2013): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung*. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36. Jg., H.1, S. 4–12

Wittann, S., Rauschenbach, T., Leu, H.R. (Hrsg. 2010): Kinder in Deutschland: Eine Bilanz empirischer Studien, Weinheim

3 Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula

Jörg-Robert Schreiber

3.1 Einleitung

Der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* dient der strukturellen Verankerung von *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) in den Schulen. Er bietet Hilfestellung für die Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht, sowie für lernbereichsspezifische Anforderungen und deren Überprüfung. Die systematische Beschreibung der Lernziele und Lerninhalte in ihrer zeitlichen Abfolge und methodisch-didaktischen Umsetzung überlässt er den Lehrplänen und schulinternen Curricula, macht für die Erstellung dieser Ordnungsmittel aber orientierende Aussagen zu

- den **Kompetenzen**, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen,
- den **Themen** und fachlichen Inhalten, die für den Erwerb dieser Kompetenzen wichtig oder geeignet sind und
- den **Leistungen**, die erreicht werden sollen.

Alle drei Aspekte sind auf die **Bildungsziele des Lernbereichs** ausgerichtet und sollen sicherstellen, dass diese so weit wie möglich erreicht werden:

Bildung im *Lernbereich Globale Entwicklung* soll Schülerinnen und Schülern eine Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt sie insbesondere auf den Erwerb grundlegender Kompetenzen für eine entsprechende

- Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens,
- gesellschaftliche Mitwirkung und
- globale Mitverantwortung.

Während sich die Bildungsziele des Lernbereichs in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung mit dem globalen Wandel herausbilden, knüpft die Formulierung der Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen an praktische Erfahrungen verschiedener Fächer und fachübergreifender Unterrichtsvorhaben an.

Die für die Erreichung der Bildungsziele notwendigen Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen sollen (neben den von den Lehrkräften jeweils zu wählenden Lernformen und Methoden) die Unterrichtsgestaltung in diesem Lernbereich bestimmen. Sie ermöglichen die Qualitätssicherung in der Eigenverantwortung der Schulen.

Die vorgeschlagenen Kompetenzen schließen sowohl an die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen der OECD⁸⁵ als auch an den europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (2006) an. Sie enthalten wesentliche Elemente der Schlüsselkompetenzen dieses vom Europäischen Parlament verabschiedeten Referenzrahmens, v. a. in den Bereichen: 5. Lernkompetenz und 6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz.

Der dem Orientierungsrahmen zugrunde liegende integrative Kompetenzbegriff sowie das damit verbundene Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen selbstorganisiert vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung einsetzen zu können, entspricht den Grundelementen des Konzepts der Gestaltungskompetenz, wie es im Rahmen der BLK- bzw. KMK-Programme zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen 1998 und 2008 entstanden ist.

Der Versuch von de Haan (2014), die verschiedenen Kompetenzkonzepte zur BNE in einem „Kompetenzkataster“ systematisch darzustellen, zeigt, dass sich die Kompetenzen der BNE auch durch eine konventionelle Gliederung in Fach- und Methodenkompetenzen, soziale und personelle Kompetenzen sowie durch eine Einteilung nach den Schlüsselkompetenzen der OECD⁸⁶ erschließen lassen und international anschlussfähig sind.⁸⁷

Maßgeblich für die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzkataloge war dabei nicht nur der jeweilige Entwicklungskontext mit eigener Zielsetzung, sondern auch die unterschiedliche Konkretisierung für die Anschlussfähigkeit an den vorherrschenden Fachunterricht der Schulen.

Während die zwölf Teilkompetenzen, die im Rahmen der BLK-Programme entwickelt wurden, von allgemeiner und grundlegender Bedeutung für die schulische Bildung sind und weitgehend den Charakter überfachlicher Kompetenzen haben, zeichnen sich die elf Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens durch eine stärkere Fokussierung auf nachhaltige Entwicklung und Globalisierung aus. Sie sind zur Konstituierung eines *Lernbereichs Globale Entwicklung* unmittelbar anschlussfähig für den kompetenzorientierten Fachunterricht.

⁸⁵ Rychen u. a. (2003). Die Nähe zeigt sich vor allem in der Herleitung der DESECO – Schlüsselkompetenzen aus den Herausforderungen der Globalisierung und Modernisierung „wie z. B. Herstellen eines Ausgleichs zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich“, DESECO (2005), S. 6

⁸⁶ using tools interactively, functioning in socially heterogeneous groups, acting autonomously

⁸⁷ siehe die Analyse von Wiek et al. (2011)

3.2 Grundlagen eines Kompetenzmodells für den Lernbereich Globale Entwicklung

Gemäß den Erläuterungen der Kultusministerkonferenz zur Konzeption und Entwicklung von Bildungsstandards (2004) beschreiben Kompetenzen „Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen“, die fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert sind und an bestimmten Inhalten erworben werden müssen.

Die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme u. a. 2003) regte an, Kompetenzmodelle mit Teilkompetenzen zu entwickeln, die auch Abstufungen bzw. Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen. Vor allem aber sollen die Lernerwartungen an Schülerinnen und Schüler als verfügbare Kompetenzen auf bestimmten Stufen der Schullaufbahn formuliert werden.

Die Entwicklung eines Orientierungsrahmens für die Bildungs-/Lehrplanarbeit der Länder und die curricularen Entwicklungsaufgaben der Schulen folgen in diesem Sinne einer allgemeinen Grundtendenz, in Bildungs-/Lehrplänen einen stärkeren Akzent auf Leistungsanforderungen zu legen und die konkrete Umsetzungsplanung den Schulen zu übertragen.

Das Besondere des *Lernbereichs Globale Entwicklung* besteht darin, dass er nicht wie integrative Lernbereiche durch den Zusammenschluss bestimmter Fächer entsteht, sondern aufgrund eines fächerübergreifenden Gegenstandsbereichs und eines spezifischen Weltzugangs sowie einer jahrzehntelangen Entwicklung als Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitische Bildung oder Globales Lernen wesentliche Merkmale einer Domäne aufweist.

Die für den *Lernbereich Globale Entwicklung* definierten Kernkompetenzen stellen den Ausgangspunkt für ein Kompetenzmodell dar, das für die Grundschule (Ende Klasse 4) und den Mittleren Abschluss der Sekundarstufe I ausgeformt wird und der Ausdifferenzierung für weitere Jahrgangsstufen bedarf, v. a. einer Fortentwicklung in die Sekundarstufe II.

Kompetenzen beziehen sich im Sinne der OECD „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“ (2005) einerseits auf die gesellschaftlichen Anforderungen des globalen Wandels und orientieren sich andererseits an den individuellen Zielen des Einzelnen. Die in diesem Zusammenhang von der DESECO-Kommission benannten gesellschaftlichen Ziele:

- wirtschaftliche Produktivität,
- demokratische Prozesse,
- soziale Kohäsion, Gleichheit und Menschenrechte,
- ökologische Nachhaltigkeit

entsprechen den Zieldimensionen des **Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung**, an dem sich die Bildungsziele des *Lernbereichs Globale Entwicklung* ausrichten:

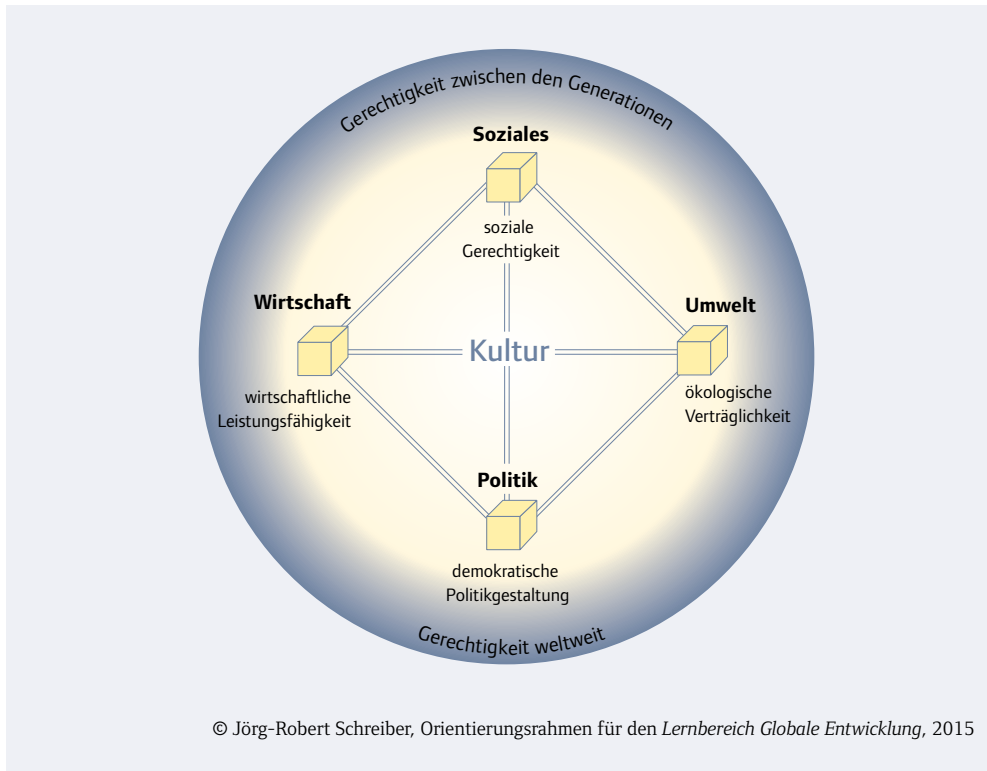


Abb. 9: Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Das in der Bildung nicht primär normativ (im Sinne von Leitplanken bzw. definierten planetarischen Grenzen) zu verstehende, sondern Orientierung gebende Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist das zentrale Konzept einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) und damit auch die wichtigste der **fünf Leitideen des Lernbereichs Globale Entwicklung**:

- Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung
- Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen
- Umgang mit Vielfalt
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Kontext- bzw. Lebensweltorientierung

Bei der *Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung* geht es angesichts der Zielkonflikte zwischen den vier Entwicklungsdimensionen und des Kohärenzgebots (s. Kap. 1.3.5) um die Überwindung (oder Minderung) solcher Konflikte vor dem Hintergrund vielfältiger kultureller sowie sozioökonomischer Ausgangslagen und Interessen. Es spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle, wann bzw. bis zu welchem Grad das Ziel der Zukunftsfähigkeit in absoluten Maßstäben erreicht werden kann.

Da bedeutende *Entwicklungsprozesse auf verschiedenen Ebenen* gesteuert sowie beeinflusst werden und Auswirkungen haben, müssen bei der Analyse der komplexen Wechselwirkungen die Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Institutionen und Akteure (z. B. vom Konsumenten bis zum global agierenden Konzern) in den Blick kommen.

Die *Vielfalt* der gesellschaftlich und kulturell geprägten Sichtweisen erfordert dabei im globalen Transformationsprozess konstruktive Aushandlungsprozesse. Das setzt Offenheit, Empathievermögen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zum *Perspektivenwechsel* voraus.

Der *kontext- und lebensweltorientierte Ansatz* verbindet den *Lernbereich Globale Entwicklung* mit den didaktischen Konzepten des Fachunterrichts. Die Berücksichtigung relevanter individueller, gesellschaftlicher und beruflicher Anwendungsaspekte wirkt für die Lernenden sinnstiftend. Dabei gibt die Ausrichtung auf Nachhaltigkeit und eine globale Dimension diesem Konzept in der schulischen Bildung eine erweiterte Bedeutung.

Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind insgesamt als übergreifende (transversale) Kompetenzen erforderlich, nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben. Sie verbinden sich untereinander sowie mit bestimmten Teilkompetenzen verschiedener Fächer zu komplexen Kompetenzen im Sinne der Definition von Franz E. Weinert (Weinert 2001a, S. 27 f.): Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Dieser integrative Begriff entspricht auch dem Kompetenzverständnis, das dem European Qualifications Framework zugrunde liegt. In Anlehnung an die französische, britische, deutsche und amerikanische Fachliteratur wird dort neben den Teilkomponenten Wissen, Fähigkeiten, Handeln eine ethische Teilkompetenz berücksichtigt.⁸⁸

Wirkungsvolle Handlungskompetenzen – wie die Fähigkeit und Bereitschaft, aufgrund mündiger Entscheidungen Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen (Kernkompetenz 11, s. Kap. 3.5) – sind ohne die Fähigkeit zum Wissenserwerb und zur Analyse sowie eine entsprechende Bewertungskompetenz nicht denkbar. Zur Identifizierung von Teilprozessen des Lernens sowie für die Entwicklung von Curricula und die Konstruktion von Unterricht und Aufgaben ist es sinnvoll, Teilkompetenzen als Komponenten einer komplexen Kompetenz auszudifferenzieren. Sie ermöglichen die Formulierung konkreter Anforderungen und deren Überprüfung.

⁸⁸ Commission of the European Communities (2005): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning: “Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values.”, S. 11

Die Gliederung in Kompetenzbereiche kann sich – angelehnt an die Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss – an zentralen Aspekten von Kompetenzen orientieren, wie sie schwerpunktmäßig auch im Unterricht in den Vordergrund gestellt werden.

Solche Gliederungen von Kompetenzen haben Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts und die Überprüfung der Anforderungen. Sie dürfen jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass zur Bewältigung komplexer Anforderungen in einer zunehmend vernetzten Welt komplexe Kompetenzen erforderlich sind, die v. a. in einem ganzheitlichen und situationsbezogenen Lernprozess erworben werden.

3.3 Kompetenzbereiche

Die für den *Lernbereich Globale Entwicklung* vorgenommene Gliederung in die Kompetenzbereiche

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

soll im Anschluss an klassische Gliederungen unterschiedliche, aber komplementäre Komponenten eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs verdeutlichen. Sie entspricht erwünschten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler (erkennen – bewerten – handeln)⁸⁹, soll allerdings keineswegs ein konsequentes didaktisches Nacheinander in der Unterrichtskonstruktion nahelegen.

Im Kompetenzbereich **Erkennen** wird zielgerichteter Wissenserwerb besonders hervorgehoben, da es aufgrund der exponentiellen Zunahme von Wissen in den relevanten Disziplinen immer schwieriger wird, Grundwissensbestände zu definieren und fortlaufend zu aktualisieren. Erforderliches fachübergreifendes Orientierungswissen macht sich an den Themenbereichen des Lernbereichs fest (Kap. 3.6).

Wissenserwerb legt Wert auf die Fähigkeit, Wissen zu einer Vielzahl von Themen konstruieren zu können. Diese Kompetenz geht über technische Kenntnisse und Fertigkeiten zum Einsatz bestimmter Medien hinaus, indem sie die Fähigkeit einschließt, zielgerichtet und effektiv bestimmte Kommunikationswerkzeuge einsetzen zu können. Sie sollte in der unterrichtlichen Praxis anschlussfähig sein an Computer- und informationsbezogene Kompetenzen der Medienerziehung, wie sie im Rahmen der International Computer and Information Literacy Study 2013 konstruiert wurden.⁹⁰

Der Übergang in den Kompetenzbereich *Bewerten* ist fließend hinsichtlich eines notwendig kritischen Einsatzes von Medien und der wichtigen Fähigkeit, Eignung und Wert von Informationen und ihrer Quellen zu erkennen. Die Verbindung zum Kompetenzbereich *Handeln* ist durch kommunikative Rückkopplungen, aber auch aus erfolgreichen Handlungen und Misserfolgen gegeben sowie durch den interaktiven Prozess der Informationsbeschaffung. Informationsbeschaffung, Informationsverarbeitung und Wissenserwerb sind notwendige Grundlagen für Meinungsbildung, Entscheidungsfindung und verantwortungsbewusstes Handeln.

⁸⁹ Diese Einteilung zeigt inhaltliche Parallelen zu den drei DESECO-Schlüsselkompetenzen:

1. Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Erkennen),
2. Interagieren in heterogenen Gruppen (Bewerten),
3. autonome Handlungsfähigkeit (Handeln), die allerdings in allen drei Kompetenzbereichen eine deutlichere Handlungskomponente enthalten.

⁹⁰ siehe: ICILS (2013): Auf einen Blick

http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf (Zugriff: 19. 12. 2015)

„Wissen, das auf globale Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, zeichnet sich vor allem durch seinen hohen Komplexitätsgrad aus, dem man am ehesten durch eine systemorientierte Betrachtungsweise gerecht wird. Die Kompetenz, mit globalen Systemzusammenhängen umgehen zu können und diese zu verstehen, steht daher im Zentrum der Wissenskomponente ...“ (Rost 2005, S.14). Rost weist weiterhin – im Kontext einer Bildung für Nachhaltigkeit – darauf hin, dass sich Systemkompetenz auf Wissen aus mehreren Fachdisziplinen stützen muss. Für den *Lernbereich Globale Entwicklung* bedeutet dies, dass der fachübergreifende oder fächerverbindende Unterricht auf dem in bestimmten Fächern erworbenen Grundwissen aufbaut.

Im *Lernbereich Globale Entwicklung* orientiert sich der Erwerb von Grundlagenwissen an:

- dem Konzept der Welterschließung durch das mehrdimensionale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auf der analytischen und wertthematischen Ebene,
- den Konzepten verschiedener Fächer (s. Kap. 4) und
- dem Kontext-Modell, das Inhalte nach relevanten Anwendungsfeldern in Wissenschaft und Gesellschaft sowie im Leben der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt von Lernprozessen macht.

Komplexe Systeme erfordern analytische Fähigkeiten, die einen weiteren Schwerpunkt des ersten Kompetenzbereichs ausmachen. Sie beziehen sich auf das für den Lernbereich zentrale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit seinen vier Dimensionen, das Modell der Handlungsebenen (vom Individuum bis zur Weltgesellschaft) sowie die Wahrnehmung von Vielfalt. Diese analytischen Fähigkeiten ermöglichen es, globale Prozesse in ihrer Bedeutung für sich und andere wahrzunehmen, die Gestaltungsbedürftigkeit des Globalisierungsprozesses zu erkennen, sowie Zukunftsszenarien und Lösungsansätze bearbeiten zu können. Sie erzeugen die Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten, die Grundlagen für zukunftsfähiges Handeln sind. Dabei geht es um die Fähigkeit, Systeme analysieren zu können sowie Funktionsweisen in ihrer historischen und zukünftigen Dimension zu erkennen und abzuschätzen. Analytische Fähigkeiten werden auch benötigt, um Konflikte zwischen Zieldimensionen zu erkennen, unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse zu verstehen und Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden, um darauf Problemlösungsansätze gründen zu können.

Im Kompetenzbereich **Bewerten** geht es um kritische Reflexion und das Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Werte sowie um Identitätsentwicklung auf der Grundlage wertorientierter Betrachtung. Beides ist Voraussetzung für „Solidarität und Mitverantwortung für Mensch und Umwelt“ (Kernkompetenz 8, s. Kap. 3.5), die den Übergang zum Kompetenzbereich *Handeln* markieren. Es geht im Rahmen interkultureller Begegnung darum, fremde und eigene Werte zu erkennen, zu hinterfragen und sie so dem Dialog zugänglich zu machen. Dafür sind Fähigkeit und Bereitschaft zu Empathie und Perspektivenwechsel erforderlich, die über die Irritation gewohnheitsmäßiger Weltsichten zu neuen Einsichten und veränderten Einstellungen führen. Perspektivenwechsel kann dabei zwischen ganz unterschiedlichen Positionen vollzogen werden: zwischen Handelnden und Beobachtern, zwischen Akteuren und Betroffenen, zwischen unterschiedlichen Kulturen, Staaten und Institutionen, Altersgruppen und Geschlechtern, Mächtigen und Machtlosen. Er erfasst die faktischen Unter-

schiede ebenso wie die durch verschiedene Wertorientierungen und Interessen geprägten Einstellungen und emotionalen Reaktionen, ohne zu übersehen, dass zwischen Extrempositionen vielfältige Übergänge liegen.

Die Kompetenz, bewerten zu können, bezieht sich im *Lernbereich Globale Entwicklung* einerseits auf den allgemeinen und z.T. grundlegenden Diskurs über Entwicklungs- und Globalisierungsfragen (Kernkompetenz 6, s. Kap. 3.5), ist aber andererseits auch auf die Beurteilung konkreter Entwicklungsmaßnahmen (Kernkompetenz 7, s. Kap. 3.5) ausgerichtet. In beiden Fällen ist ein Bezug auf Normen, Werte, politische Vereinbarungen und Leitbilder erforderlich, die kritischer Reflexion unterzogen werden und dadurch auch Wege zu einer bewussten Identifikation öffnen.

Bewertungskompetenz bedeutet auch, dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, sein universaler Anspruch sowie normative Zuschreibungen hinterfragt, individuell interpretiert und weiterentwickelt werden können. Dabei sollte im Bildungsprozess deutlich werden, dass es sich bei dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung um einen international vereinbarten Orientierungsrahmen handelt, der an Menschenrechte und völkerrechtlich verbindliche Konventionen anschließt, die für das politische, gesellschaftliche und individuelle Handeln einen hohen Grad der Verbindlichkeit haben. „Leitbild“ und „Orientierungsrahmen“ bedeuten jedoch auch, dass es in einer Weltgesellschaft unterschiedliche kulturelle, nationale, lokale und individuelle Umsetzungsstrategien der nachhaltigen Entwicklung gibt. Die Rio-Deklaration 1992 spricht die „gemeinsamen, jedoch unterschiedlichen“ Verantwortlichkeiten an, die sich aus unterschiedlichen Entwicklungssituationen und der Diversität soziokultureller Rahmenbedingungen ergeben.

Handlungskompetenzen, die reflektiv an Werte gebunden sind, spielen für die zentralen Ziele des Lernbereichs eine sehr wichtige Rolle. Es geht dabei um die Kompetenz zur Konfliktlösung und Verständigung (Kernkompetenz 9, s. Kap. 3.5), um Ambiguitätstoleranz, Kreativität und Innovationsbereitschaft (Kernkompetenz 10, s. Kap. 3.5) sowie die Fähigkeit zur Partizipation und Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen (Kernkompetenz 11, s. Kap. 3.5), aber vor allem um die Bereitschaft, das eigene Verhalten mit den persönlichen Grundsätzen einer zukunftsfähigen Lebensgestaltung in Einklang zu bringen. Oft ist zwischen verschiedenen Handlungsweisen bewusst zu wählen, Normen- und Interessenkonflikte sind zu klären, die direkten und indirekten Folgen von Handlungen abzuschätzen. Handeln bedeutet, eigene und gemeinsame Projekte zu gestalten, Ziele zu setzen, Ressourcen sparsam und wirkungsvoll einzusetzen, aus Fehlern zu lernen und Korrekturen vornehmen zu können. Komplexe Situationen und schneller Wandel erfordern dabei die Fähigkeit, mit Ungewissheit und widersprüchlichen Ansprüchen – wie Verschiedenartigkeit und Universalität – umgehen zu können. Handlungskompetenz bedeutet ganz allgemein Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit, sich wirkungsvoll mitzuteilen, aber auch zuhören zu können, im medialen Austausch, im Dialog und in Diskussionen nach zukunftsfähigen Lösungen zu suchen, eigene Rechte und Interessen, aber auch die anderer verteidigen zu können.

Wesentlich erscheint dabei, nicht nur den Erwerb der Fähigkeit zu nachhaltigem Handeln sicherzustellen, sondern auch die im Kompetenzbegriff enthaltenen „motivationalen und volitionalen“ Komponenten in Gestalt von Handlungsbereitschaft zu berücksichtigen. Das ist nur dann unter strikter Einhaltung des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer mündigen Entscheidung Ziele nachhaltiger Entwicklung verfolgen und sich an deren Umsetzung beteiligen. Insofern bezieht die Kernkompetenz „Partizipation und Mitgestaltung“ (Kernkompetenz 11, s. Kap. 3.5) die Aspekte Urteilsfähigkeit und Mündigkeit ein, d. h. die Berücksichtigung anderer Perspektiven und die Anerkennung gesetzlicher Grenzen und gültiger Normen bei der Inanspruchnahme von Freiheiten.

3.4 Auswahl und Definition von Kompetenzen

Die Auswahl und Definition der Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* orientiert sich an der Leitperspektive des erfolgreichen Lebens und stellt einen pragmatischen Kompromiss unter Berücksichtigung der folgenden **Kriterien** dar:

1. Hohe Bedeutung für die Erreichung der zentralen Lernziele (s. Kap. 3.1)
2. Orientierung an den Zieldimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung (s. Kap. 3.2)
3. Betonung der globalen Perspektive und Orientierung am Modell der Handlungsebenen
4. Berücksichtigung von Vielfalt und der zentralen Bedeutung des Perspektivenwechsels
5. Relevanz im Hinblick auf kontextorientiertes Lernen
6. Anschlussfähigkeit für Teilkompetenzen des Fachunterrichts
7. Ausgewogene Konstruktion der Kompetenzbereiche Erkennen – Bewerten – Handeln
8. Realisierbarkeit des Kompetenzerwerbs im Fachunterricht bzw. in fachübergreifenden oder fächerverbindenden Organisationsformen
9. Verbindlichkeit für Schülerinnen und Schüler aller Schulformen und -stufen
10. Möglichkeit der Überprüfung der Leistungsanforderungen (bei Ausweisung themenbezogener spezifischer Kompetenzen)
11. Abgrenzung gegenüber überfachlichen Kompetenzen⁹¹

Nicht alle Kriterien lassen sich in dem bewusst einfach gehaltenen Kompetenzmodell gleichermaßen berücksichtigen. Das gilt insbesondere für das Kriterium der Übersetzung von Kernkompetenzen bzw. Teilkompetenzen in überprüfbare Leistungsanforderungen, die nur an Beispielen vorgestellt werden kann (s. Kap. 4). Es ist nicht beabsichtigt, dass die Messbarkeit von Anforderungen die Leistungserwartungen schulischer Arbeit in diesem Lernbereich normiert. Die Messbarkeit von Kompetenzen steht anders als bei den Fächern Deutsch, 1. Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften, die sich an bundeseinheitlichen Bildungsstandards orientieren, nicht im Vordergrund. Am ehesten ist das mithilfe der *spezifischen Kompetenzen* für bestimmte Unterrichtsvorhaben möglich, die sich an den Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* ausrichten, aber stärker themenorientiert und sehr viel enger gefasst sind.

Die Notwendigkeit, Bildungsleistungen an Hand von Anforderungen zu ermitteln, ergibt sich für diesen Lernbereich primär aus didaktischen Erfordernissen der Unterrichtsgestaltung sowie dem Bedarf, Lernerfolge wahrzunehmen und den Schülerinnen und Schülern zurückzumelden. Da der kompetenzorientierte Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung* nicht strikten kompetenzdiagnostischen Anforderungen unterliegt, wird er auch nicht auf kognitive Leistungen beschränkt und stärkt die von Weinert (2001b) ebenfalls für wichtig erachteten Einstellungen und Werthaltungen. Auch die Differenzierung in Kompetenzniveaus muss dem jeweiligen Unterricht überlassen bleiben und kann ebenso wie die Ausweisung von Kompetenzverläufen hier nur in verschiedenen Unterrichtsbeispielen angedeutet werden (s. Kap. 4).

⁹¹ Siehe die im *Didaktischen Konzept* der Reihe Globales Lernen, 2010 (S. 15–17) definierten überfachlichen bzw. fächerübergreifenden Kompetenzen.

3.5 Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können⁹² ...

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 mithilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... 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 (bei uns und in anderen Teilen der Welt) 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 ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.
	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 können und sind aufgrund 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.

⁹² Die Schülerinnen und Schüler können ... bedeutet in diesem Kontext, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in einer gegebenen Situation einsetzen.

3.6 Themenbereiche und Auswahl von Themen

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* ist in den Bildungs- bzw. Lehrplänen verschiedener Fächer mit einer Vielzahl von Themen verankert, die fachspezifisch – aber häufig auch fachübergreifend oder fächerverbindend – bearbeitet werden⁹³. Dabei fehlt es in der Regel an einer curricularen Abstimmung. Angesichts der Aktualität und Problemorientierung der gewählten Themen stehen im Unterricht oft die thematischen Inhalte im Vordergrund. Die dabei erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse sind für sich genommen wichtig, bleiben aber häufig fragmentiert und verbinden sich nicht ohne Weiteres zu Kompetenzen, die für Problemlösungen in variablen Situationen genutzt werden können.

Während die Zahl der zu erwerbenden Kompetenzen überschaubar bleibt und diese im Verlauf des gesellschaftlichen Wandels nur allmählicher Veränderung unterliegen, gilt dies nicht für die Themen des Lernbereichs. Kompetenzen können nur situativ bzw. in der Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben und Themen erworben werden, deren Zahl endlos erscheint und deren Aktualität nicht selten einem schnellen Wandel unterliegt. Aus diesem Grund werden in dem Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* nur **Themenbereiche** und Kriterien für die Auswahl von Themen angegeben, die die Konstruktion von Lernsituationen ermöglichen, um bestimmte Kompetenzen zu erwerben.

Definition von Themenbereichen

Ähnlich wie im Falle der Kompetenzen stellt die Auswahl von Themenbereichen (s.u.) einen kriteriengeleiteten Kompromiss dar. Themenauswahl sowie die hier vorgenommene Bildung von Themenbereichen erfolgen nach dem Kontext-Modell. Dabei werden Unterrichtsinhalte in einen für die Lernenden relevanten Zusammenhang gestellt. Analog zu den Basiskonzepten der Fächer finden die Leitideen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* besondere Berücksichtigung.

Themenbereiche sollen:

- das für den Lernbereich relevante Orientierungswissen repräsentieren,
- die Mehrdimensionalität des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung abbildende,
- Globalisierung und globale Entwicklungsprozesse aufgreifende,
- zugleich einen lebensweltlichen Bezug und eine globale Weltsicht ermöglichende,
- einer im wissenschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Diskurs üblichen Bündelung entsprechende unterrichtliche Praxiserfahrungen berücksichtigen.

⁹³ zur Berücksichtigung des Lernbereichs in den Bildungsplänen von Hamburg und Berlin s. Kap. 2.4

Themenbereiche

1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion
2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder
3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“
4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum
5. Landwirtschaft und Ernährung
6. Gesundheit und Krankheit
7. Bildung
8. Globalisierte Freizeit
9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung
10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts
11. Globale Umweltveränderungen
12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr
13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit
14. Demografische Strukturen und Entwicklungen
15. Armut und soziale Sicherheit
16. Frieden und Konflikt
17. Migration und Integration
18. Politische Herrschaft, Demokratie u. Menschenrechte (Good Governance)
19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen
20. Global Governance – Weltordnungspolitik
21. Kommunikation im globalen Kontext

Die Liste der Themenbereiche ist nicht abgeschlossen und kann entlang der genannten Kriterien erweitert werden, z. B. um einen Themenbereich „Globale Finanzmärkte“. Innerhalb dieser Themenbereiche werden im Rahmen der Erstellung schulischer Curricula Themen für die Konstruktion von Aufgaben und die Gestaltung von Lernsituationen gemäß den jeweiligen fachlichen und fachübergreifenden Umsetzungsmöglichkeiten ausgewählt. Sie sollen in besonderem Maße geeignet sein, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben und jeweiligen Leistungsanforderungen zu genügen.

Festlegung konkreter Unterrichtsthemen

Die Festlegung konkreter Unterrichtsthemen sowie die Konstruktion von Aufgaben und die Gestaltung von Lernsituationen sollten sich an den folgenden Kriterien orientieren:

- Bezug zu Kernkompetenzen aller drei Kompetenzbereiche bei klarer Schwerpunktbildung,
- Bezug zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und zum Modell der Handlungsebenen,
- Ermöglichung von Perspektivenwechsel,
- Anschluss an Lernprozesse in einem oder mehreren Fächern,
- Bezug zu lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden und Relevanz für deren Bildung,
- Aktualität und längerfristige gesellschaftliche/politische Relevanz,
- Ermöglichung von selbstorganisiertem Lernen
- gute organisatorische Umsetzungsmöglichkeiten.

Die Darstellung ausgewählter Themen in einem Raster, das Kompetenzen und Themenbereiche des Lernbereichs abbildet (s. S. 99), ermöglicht den notwendigen Überblick für die curriculare und unterrichtliche Planung. Die Zuordnung bestimmter Themen zu bestimmten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* ist nur hinsichtlich der Schwerpunkte relevant.

Themenbereiche	Kompetenzen										
	Erkennen				Bewerten				Handeln		
	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung	2. Erkennen von Vielfalt	3. Analyse des globalen Wandels	4. Unterscheidung von Handlungsebenen	5. Perspektivenwechsel und Empathie	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme	7. Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen	8. Solidarität und Mitverantwortung	9. Verständigung und Konfliktlösung	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel	11. Partizipation und Mitgestaltung
1. Vielfalt der Werte, Kulturen u. Lebensverh.											
2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder											
3. Vom Kolonialismus zum Global Village											
4. Waren a. a. Welt: Produktion, Handel u. Konsum											
5. Landwirtschaft und Ernährung											
6. Gesundheit und Krankheit											
7. Bildung											
8. Globalisierte Freizeit											
9. Schutz u. Nutzung natürl. Ressourcen u. Energiegew.											
10. Chancen und Gefahren des techn. Fortschritts											
11. Globale Umweltveränderungen											
12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr											
13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit											
14. Demografische Strukturen und Entwicklungen											
15. Armut und soziale Sicherheit											
16. Frieden und Konflikt											
17. Migration und Integration											
18. Polit. Herrschaft, Demokratie, Menschenrechte											
19. Entwicklungszusammenarbeit u. i. Institutionen											
20. Global Governance – Weltordnungspolitik											
21. Kommunikation im globalen Kontext											

Abb. 10: Kompetenzen und Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung*

3.7 Leistungsanforderungen des Lernbereichs

Die elf Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind hinsichtlich ihrer Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss formuliert. Sie sind abgrenzbar und lassen eine grobe Bestimmung zu, in welchem Maße Schülerinnen und Schüler über sie verfügen. Für Leistungsmessungen in Tests sind allerdings spezifischere Kompetenzformulierungen erforderlich, wie sie in entsprechenden Fachkompetenzen vorliegen oder als noch konkretere Kompetenzfassungen für bestimmte Unterrichtsvorhaben und Aufgaben erstellt werden (s. Kap. 4). Der höhere Grad der Konkretisierung und Messbarkeit wird dabei i. d. R. durch einen Bezug auf thematische Aspekte erreicht.

Ein besonderes Problem für die Kompetenzmessung stellt der ganzheitliche Charakter von Kompetenzen dar, der es kontraindiential erscheinen lässt, dass komplementäre Teilkompetenzen isoliert gemessen werden. Ohnehin lässt sich die zugrunde liegende Kompetenzausprägung nur aus der Bewältigung von Herausforderungen (Aufgaben) in Anwendungssituationen (in der Performanz) erschließen.

Inwieweit Kompetenzniveaus zuverlässig erfasst werden können, hängt von der Kompetenzdefinition, der Aufgabenstellung sowie dem verfügbaren Instrumentarium und den Rahmenbedingungen ihrer Überprüfung ab. Der individuellen Leistungsbeurteilung im Rahmen des Unterrichts ist dabei durch dauerhafte Beobachtung unterschiedlicher kommunikativer (mündlicher und schriftlicher) Leistungen ein deutlich größerer Spielraum gegeben. So gibt es durchaus die Möglichkeit, im Unterrichtsverlauf die Kompetenz „Partizipation und Mitgestaltung“ (11) zu erfassen, d. h. die Handlungsfähigkeit und die Handlungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer mündigen Entscheidungen.

Die Definition von Leistungsanforderungen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* kann nur durch Zusammenarbeit der Fächer erfolgen, in denen die Kompetenzen des Lernbereichs erworben werden.

3.8 Entwicklung und Gestaltung von Unterricht

Eine zunehmende Steuerung von Bildung über Kompetenzen hat Folgen für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht. Die Konstruktion neuerer Kompetenzmodelle ist in der Regel mit dem Ziel verknüpft, zu lernen, selbstorganisiert variable Lebenssituationen bewältigen zu können. Selbstorganisierte und möglichst weitgehend selbstgesteuerte Bildungsprozesse gewinnen in der schulischen Bildung als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen herausragende Bedeutung. Das gilt für Unterricht ganz allgemein und für die Komplexität des *Lernbereichs Globale Entwicklung*, den hohen Orientierungsbedarf angesichts schnellen globalen Wandels und der Entwicklung entsprechender Kompetenzen zur Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens sowie der Mitwirkung in der Gesellschaft in besonderem Maße.

Es kann eigentlich keine Rede sein von *spezifischen* Lernarrangements des *Lernbereichs Globale Entwicklung*, wohl aber gelten die Prämissen für handlungsorientierten Unterricht als grundlegendes Lernkonzept, wie sie z. B. von Meyer (2006) zusammengefasst wurden:

- In ganzheitlichen Lernprozessen ist die Verbindung von Wissen und Handeln im Sinne einer auch wertorientierten Entwicklung von Strukturwissen in komplexen Lernsituationen bedeutsam.
- Handlungsorientiertes Lernen ist Lernen von theorieorientiertem Wissen (Strukturwissen), Lernen durch und im Handeln auf der Basis eines handlungstheoretischen Verständnisses von Lernen sowie Reflexion des Handelns in individuellen und sozialen Kontexten.
- Methodisch zielt handlungsorientiertes Lernen auf selbstständige Wissensentwicklung sowie Problemlöse- und Gestaltungsfähigkeit unter Einschluss der Entwicklung der lebenslangen Lernbereitschaft.
- Handlungsorientiertes Lernen ist nicht auf den Lernort Schule begrenzt, sondern vielmehr auf die Öffnung der Schule und Lernen in den Erfahrungszusammenhängen von Wirtschaft, Arbeit, Gesellschaft und Politik ausgerichtet.
- Handlungsorientierter Unterricht ist übergreifenden Zielen von nachhaltigem Handeln in teilweise konfliktären ökologischen, sozialen, ökonomischen und politischen Zusammenhängen auch wertorientiert verpflichtet. Das bedeutet, es ist offen für die Gestaltung zukunftsfähiger Entwicklungen.
- Die Lehr- und Lernprozesse, bei denen das lernende Subjekt im Mittelpunkt steht, werden durch Vermittlung von Planungs-, Arbeits- und Lerntechniken und teiloffen gestaltetes Unterrichtsmaterial zunehmend von den Lernenden selbst gesteuert.
- Lehrende sind eher Lernhelfer als Wissensvermittler, die anleiten, selbstständig Wissen anzueignen und Probleme wertorientiert in sozialen Kontexten zu lösen. Sie gestalten selbstorganisierte Lehr-/Lernprozesse.

Die im vorletzten Punkt angesprochenen Unterrichtsmaterialien haben bei der Entwicklung von Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitischer Bildung und Globalem Lernen stets eine große Rolle gespielt.⁹⁴ Sie können für eine in Zukunft stärkere Orientierung an den Kompetenzen des Lernbereichs und der damit verbundenen didaktischen Gestaltung von Lernprozessen sehr wichtig sein.

Asbrand und Martens (2013) stellen in ihrer Übersicht zum „Kompetenzorientierten Unterricht“ fest, dass der spätestens mit den KMK-Bildungsstandards eingeleitete Prozess der Kompetenzorientierung zu einem Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen führt. Das ist eng mit einer Veränderung der Rolle der Lehrenden und mit ihrer Aufgabe der Unterrichtsgestaltung verbunden. „Er beinhaltet eine konsequente Orientierung an Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler und deren Ergebnissen ...“⁹⁵ Da sich Kompetenzen in variablen Anwendungssituationen unter Beweis stellen (Performanz), ist es naheliegend, dass sie in Handlungssituationen erworben werden, die für die Lernenden bedeutungsvoll sind. Kompetenzen (zumal einzelne Teilkompetenzen und Kompetenzstufen) sind ein Konstrukt, das nur in seiner Anwendung beobachtbar ist. Dieser Umstand stellt Lehrende vor die Aufgabe, Lernprozesse und Handlungen der Schülerinnen und Schüler genau zu beobachten, um Entwicklungen zu erkennen und Aufgabenstellungen sowie Lernarrangements für einen Kompetenzzuwachs zu gestalten.

Es geht um Anforderungen, die in einem komplexen Lernbereich nur im Laufe einer theoriegestützten längeren Praxis erreichbar sind – zumal der Kompetenzerwerb individuell sehr unterschiedlich verläuft. Mit den Kompetenzrastern der Unterrichtsbeispiele (s. Kap. 4) werden erste tastende Schritte in Richtung von Prozessmodellen des idealtypischen Kompetenzerwerbs unternommen, die der weiteren theoretischen Fundierung und praxisbegleitenden Forschung bedürfen.

Die Planung von kompetenzorientiertem Unterricht stellt Lehrer vor neue Aufgaben (s. Schreiber 2010), so zum Beispiel unweigerlich vor die Frage: Welche Kompetenz mit welchem Inhalt? Oder umgekehrt: Welcher Inhalt mit welcher Kompetenz? Kompetenzen sind für die Bewältigung von Herausforderungen in bestimmten Situationen erforderlich und damit immer an Inhalte gebunden. Die Bedeutung des Inhalts (der konkreten Herausforderung) für die Entwicklung der Kompetenz kann kaum überschätzt 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. seine 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 heterogene Lerngruppen direkt übernehmen kann.

⁹⁴ Hier sind neben den vom BMZ geförderten Unterrichtsmaterialien wie „Eine Welt in der Schule“ (Universität Bremen) v. a. die Veröffentlichungen der Organisationen des „Pädagogischen Werkstattgesprächs“ zu nennen, das seit über 20 Jahren wichtige Entwicklungsimpulse für eine große Vielfalt von Unterrichtsmaterialien zu diesem Themenbereich gegeben hat. Hilfe bei der Suche nach geeigneten Materialien bietet das Portal www.globaleslernen.de.

⁹⁵ Asbrand, B. u. Martens, M. (2013), S. 8

Bei der unterrichtlichen Umsetzung steht für die Schülerinnen und Schüler die inhaltliche Herausforderung des Themas und der Aufgabe motivierend im Vordergrund. Der Kompetenzerwerb im Hintergrund wird von den Lernenden oft kaum wahrgenommen (das möchte ich können) und für die Schülerinnen und Schüler erst durch lebensweltlich bedeutsame Herausforderungen erstrebenswert. Lernentwicklungsgespräche, die Lernenden und Lehrenden Lernentwicklungsprozesse bewusst machen, gewinnen in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung. 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 Schülerinnen und Schüler ihre Interessen einbringen können, eigene Kompetenzfortschritte erkennen und Selbstwirksamkeit erfahren.

Besonderes Merkmal der Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* ist dabei häufig, dass sie sich nicht ausschließlich fachsystematisch erschließen lassen. Sie greifen Wechselwirkungen auf sowie die durch Entgrenzung und Komplexität geprägten Erscheinungen der Globalisierung. Sie münden in der Aufgabe, die Einbindung in globale Prozesse erfahrbar zu machen und Lernende in ihrer Handlungsorientierung zu stärken. Die Bedeutung des projektorientierten Lernens wird in diesem Zusammenhang immer wieder hervorgehoben. Die Präferenz dieser Grundform lässt sich maßgeblich damit begründen, dass sie in besonderem Maße Kommunikation in heterogenen Gruppen sowie Eigen- und Mitverantwortung in unterschiedlichen Situationen über einen größeren zusammenhängenden Zeitraum ermöglicht und die wenig motivierende Engführung durch kleingliedrige Teilaufgaben vermeidet. Dabei sollte von den Möglichkeiten Gebrauch gemacht werden, den Kommunikations- und Lernraum durch Web 2.0-Anwendungen, wie z. B. Weblogs, zu erweitern (s. Kap. 2.3).

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 (wir können am Ende ...) und ihn doch offen zu halten. Kompetenzen müssen nicht nur ausgewählt, sondern auch situationsangemessen formuliert und Kompetenzerwartungen in angemessene Aufgabenformate übertragen werden. Die Anforderungen an die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer sind dabei erkennbar hoch, zumal für einen *Lernbereich* eine innerschulische curriculare Abstimmung und fachübergreifende Unterrichtsgestaltung erforderlich sind. Das legt eine schrittweise Annäherung nahe, die auf Bewährtes zurückgreift, schulinterne Kooperation kultiviert und bei der inhaltlichen Ausgestaltung von den Angeboten außerschulischer Akteure Gebrauch macht. In jedem Fall wird eine Verzahnung mit Aktivitäten der Schule, die nicht Kernbestandteil des Unterrichts, aber für Schülerinnen und Schüler attraktive Formen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind (z. B. nachhaltige Schülerfirmen, s. Kap. 5), verstärkende Wirkungen entfalten.

3.9 Orientierungshilfe für die Erstellung von Curricula

Der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* wurde als Hilfe für die Unterrichtsentwicklung, aber vor allem für die Erstellung von Bildungs-/Lehr- oder Rahmenplänen durch die Länder konzipiert sowie für selbstverantwortliche Schulen, die vor der Aufgabe stehen, ihr eigenes Curriculum zu gestalten. Dieser Aufgabe unterziehen sich Schulen i. d. R. freiwillig. In vielen Fällen hat diese Arbeit die Qualität von Schule und Unterricht verbessert, da ein schulinternes Curriculum ein Instrument der Verständigung ist und Einfluss auf den Unterricht aller Beteiligten gewinnt.

Es geht darum, was, wann und in welcher Weise unterrichtet wird, um die zeitliche und fachliche Zuordnung zu erwerbender Kompetenzen und verbindlicher Inhalte sowie die damit verbundenen Leistungsanforderungen. Lernen als aktiver, konstruktiver und möglichst selbstgesteuerter Prozess soll durch innerschulische Abstimmung gestärkt werden.

Schulen stehen bei der Erstellung schulinterner Curricula vor der schwierigen Aufgabe, Fachlehrpläne untereinander und auf die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen und bestehenden Schwerpunktsetzungen abzustimmen. Dabei ergeben sich in mehreren Bereichen besondere Herausforderungen:

- bei der Abstimmung zur Nutzung der Spielräume einer flexibilisierten Stundentafel (und evtl. erweiterter Zeiträume im Rahmen von Ganztagschulen),
- bei der fachübergreifenden Abstimmung hinsichtlich des Erwerbs von Basiskompetenzen, wie Lesekompetenz, allgemeine soziale und methodische Kompetenzen oder Präsentationskompetenz,
- bei der Abstimmung von Anforderungen und Inhalten innerhalb fachübergreifender Lernbereiche wie des *Lernbereichs Globale Entwicklung*.

In einigen Ländern existieren bereits Lehrpläne für fachübergreifende Lernbereiche oder sind in der Entwicklung – i. d. R. für die Hauptschule. Dabei handelt es sich in den meisten Fällen um die Zusammenführung fachlicher Bildungsaufgaben zu Bereichen wie „Arbeit und Beruf“, „Natur und Technik“ oder „Gesellschaft“, um für die Schülerinnen und Schüler Bezüge zu ihrer Lebenswelt sichtbar zu machen und die Unterrichtspraxis stärker an realen Kontexten zu orientieren. Die Anteile traditioneller Fächer an solchen Lernbereichen sind meist klar erkennbar. Nur wenige Länder haben bisher Rahmenpläne für interdisziplinäre Bildungs- und Erziehungsaufgaben erstellt, die fachübergreifend oder fächerverbindend bearbeitet werden.⁹⁶

⁹⁶ Ein Beispiel dafür sind die Hamburger Rahmenpläne für die neun Aufgabengebiete Berufsorientierung, Gesundheitsförderung, Globales Lernen, Interkulturelle Erziehung, Medienerziehung, Sexualerziehung, Sozial- und Rechtserziehung, Umwelterziehung und Verkehrserziehung; s. <http://bildungsserver.hamburg.de/aufgabengebiete/>

Die große Mehrzahl der Bildungs-/Lehrpläne sind Rahmenvorgaben für einzelne Fächer, die oft untereinander wenig abgestimmt sind und deren Stofffülle oft beklagt wird. Sie orientieren sich an Bildungsstandards der KMK, wo diese vorhanden sind. In einer neuen Lehrplan-generation ist die Absicht erkennbar, Kompetenzen und Anforderungen stärker in den Vordergrund zu rücken und die Vorgaben verbindlicher Inhalte im Rahmen eines Kerncurriculums deutlich zu begrenzen. Solche Bildungs-/Lehrpläne zeichnen sich durch die Vorgabe von Leistungsanforderungen aus und sind in weiten Teilen gestaltungsoffen. Damit erhalten die einzelnen Schulen über die Erstellung eines schulinternen Curriculums größere Gestaltungsräume, aber auch eine weitergehende Verantwortung. Sie können innerhalb des vorgegebenen Rahmens geltender Lehrpläne schneller und flexibler auf veränderte gesellschaftliche Situationen, v. a. aber auf schulinterne Ziele und Voraussetzungen reagieren. Bei der Erstellung schulinterner Curricula handelt es sich um einen dauerhaften Konzeptions-, Umsetzungs- und Evaluationsprozess, der hohe Anforderungen an die Schulleitung, schulischen Gremien und Fachgruppen stellt. Diese Herausforderungen bestehen in mehrfacher Hinsicht:

- Ein Kollegium muss sich frei von Fachkonkurrenzen über die möglichen Stundenkontingente und damit auch über die Profilschwerpunkte der Schule verständigen.
- Kompetenzen bieten sich weit weniger als (leichter zu erfassende) Themen für eine Strukturierung des Schulcurriculums an.
- Lehrerinnen und Lehrer müssen Schule selbstverantwortlich als systemisches Gesamtkonzept aus der Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler mitgestalten und sich dabei an vielen Orten beachtlichen sozialen Herausforderungen und schnell wechselnden Vorgaben und Erwartungen stellen.
- Zu einem erfolgreichen Schulcurriculum gehört auch ein Förderkonzept, das Aussagen darüber macht, wie Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, die bestimmten Anforderungen nicht gerecht werden.

Es geht weder um Stoffverteilungspläne noch um isolierte Fachcurricula, die nach ihrer Erstellung quasi von selbst zu einem integrierten Curriculum zusammenwachsen, sondern um einen ganzheitlichen Steuerungsprozess der schulischen Entwicklung.

Für diesen anspruchsvollen Prozess beschreibt der Orientierungsrahmen einen schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der in zahlreichen Lehrplänen partiell berücksichtigt ist, in Schulen sehr unterschiedlich wahrgenommen wird und durch fundamentale Prozesse der Globalisierung und die Forderungen nach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als fachübergreifender Lernbereich strukturiert werden muss.

Wichtige Orientierungspunkte für die curriculare Arbeit sind:

- die elf Kernkompetenzen des Lernbereichs (Kap. 3.5)
- die darauf bezogenen Teilkompetenzen einzelner Fächer (Kap. 4)
- die Themenbereiche (Kap. 3.6)

Die Themenbeispiele einzelner Fächer (Kap. 4) geben Anregungen, an welchen Inhalten die angestrebten Kompetenzen erworben werden können. Keinesfalls aber kann der Orientierungsrahmen mit seinen Kernkompetenzen, zugeordneten Teilkompetenzen verschiedener Fächer, Themenbereichen und fachbezogenen Beispielthemen als Modell für einen *Lernbereich Globale Entwicklung* herangezogen werden. Er bietet für die Erstellung solcher Ordnungsmittel Orientierung und kriteriengestützte Auswahlmöglichkeiten.

Die Aufgabe schulinterner curricularer Planung liegt darin, den Erwerb von Kernkompetenzen im *Lernbereich Globale Entwicklung* angemessen für die Jahrgangsstufen unter Beteiligung möglichst vieler Fächer verbindlich zu regeln und dafür Sorge zu tragen, dass durch eine Berücksichtigung möglichst vieler Themenbereiche und eine sinnvolle Auswahl von Themen ein solides Orientierungswissen aufgebaut wird. Die Darstellung ausgewählter Themen in einem Raster, der Kompetenzen und Themenbereiche des Lernbereichs abbildet (Kap. 3.6), ermöglicht den notwendigen Überblick für die curriculare Planung. Besondere Aufmerksamkeit erfordern dabei die Übergänge zwischen einzelnen Schulstufen und -formen.

Der Orientierungsrahmen erleichtert die Definition verbindlicher Anforderungen, die innerhalb des *Lernbereichs Globale Entwicklung* von der Schule selbst gesetzt werden müssen, sofern sie nicht durch Bildungs-/Lehrpläne vorgegeben sind. Hier ist das Instrument der Beispielaufgaben bzw. Unterrichtsbeispiele (Kap. 4), an denen sich Anforderungen hinsichtlich der Verfügbarkeit von Kompetenzen konkret darstellen lassen, eine praktische Hilfe. Schulen wird empfohlen, sich intern auf bestimmte Vergleichsaufgaben zu verständigen, die eine Überprüfung ermöglichen, inwieweit angestrebte Kompetenzen erreicht werden, und die Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung geben.

Schulinterne Curricula werden in vielen Fällen schrittweise durch die Erstellung einzelner Teilcurricula aufgebaut. Dabei ist allerdings frühzeitig auf deren wechselseitige Abstimmung und die besondere Rolle von übergreifenden Basiskompetenzen zu achten.

Der Leitfaden „Auf dem Weg zum schulinternen Curriculum“ (2011) des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung empfiehlt, ein schulinternes Curriculum als Abfolge von Unterrichtsvorhaben zu entwickeln: „Ein Unterrichtsvorhaben hat einen Umfang von ca. vier bis acht Wochen. Es ist in unterschiedliche Phasen und methodische Lernarrangements untergliedert und wird in der Regel einen geordneten Fundus von Arbeitsmaterialien, Medien, Lehrinformationen etc., der allen Lehrkräften zur Verfügung steht, enthalten.“⁹⁷

⁹⁷ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (2011), S. 15

Der Vorteil konkret ausgearbeiteter, erprobter und fortlaufend weiterentwickelter Unterrichtsmodelle gegenüber bloßen curricularen Vorgaben für Kompetenzschwerpunkte und Themen bestimmter Jahrgangsstufen liegt auf der Hand. Bei der inhaltlichen Gestaltung solcher Unterrichtsvorhaben, die in ihrer Gesamtheit das Schulcurriculum ausmachen, wird auf die umfangreiche didaktische Kompetenz und Erfahrung einer Schule zurückgegriffen und Kooperation gefördert. Wesentlich für die Unterrichtsvorhaben des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind neben der Berücksichtigung allgemeiner didaktischer Grundsätze:

- komplexe Frage- oder Problemstellungen, die sich an den Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung orientieren,
- eine kluge Abstimmung dieser thematischen Inhalte mit den zu entwickelnden Kompetenzen.

Die Orientierung der Auswahl der zu beteiligenden Fächer an den Entwicklungsdimensionen (Wirtschaft, Soziales, Umwelt, Politik) des Leitthemas erscheint naheliegend, sollte jedoch nicht schematisch (additiv) erfolgen, um nicht das Kohärenzgebot dieser Zieldimensionen der Nachhaltigkeit durch eine rein fachspezifische Behandlung zu unterlaufen. Die von den Schülerinnen und Schülern erwartete integrative Betrachtung der Problematik und ihrer Lösungsmöglichkeiten muss auch von den beteiligten Fächern nachvollzogen werden.

Für die Entwicklung eines – aus erprobten Unterrichtsvorhaben wachsenden – schulinternen Curriculums lassen sich nur allgemeine Empfehlungen geben, die durch die jeweiligen Rahmenbedingungen konkretisiert bzw. abgewandelt werden müssen (s. unten):

Schulinternes Curriculum Entscheidungsbedarf	
grundlegende Vereinbarung	<p>Didaktische Leitlinien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projekt bzw. projektartige Lernformen • Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung • Selbstorganisiertes Lernen in heterogenen Gruppen • Produkt-/offene Ergebnisorientierung (u. a. um Erfahrung zunehmender Kompetenz zu ermöglichen) • Stärkung/Entwicklung von Kernkompetenzen in allen drei Kompetenzbereichen (Erkennen – Bewerten – Handeln)
interne Abstimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Leitthemen: relevante, motivierende, mit den Schülerinnen und Schülern (wenigstens in Einzelheiten der Umsetzung) abgestimmte Frage-/Problemstellungen • Organisationsformen: <ul style="list-style-type: none"> – Projektwochen/Projektstage – fachübergreifend (i. d. R. durch 1 Lehrkraft mit Doppelqualifikation) – fächerverbindend (2 bis max. 3 Fächer, möglichst in geblocktem Unterricht, z. B. an 3 Tagen in der Woche) <p>Festlegung der in Unterrichtsvorhaben zu entwickelnden spezifischen Kompetenzen (fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung)</p>

3.10 Literatur

Asbrand, B., Scheunpflug, A. (2004): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M.

Asbrand, B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit, Münster et al.

Asbrand, B., Martens, M. (2012): Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen (S. 99–103), Münster, Ulm

Asbrand, B. & Martens, M. (2013): Kompetenzorientierter Unterricht. Eckpunkte eines didaktischen Konzeptes. In: Schulmagazin 5–10, 5 (81), S. 7–10

Bund-Länder-Kommission (2006): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen (Entwurf der „AG Qualität & Kompetenzen“ des BLK-Programms Transfer-21)

de Haan, G., Seitz, K. (2001): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. In: 21 – Das Leben gestalten lernen, H.1 und H.2

de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., Nutzinger, H. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, Berlin, Heidelberg

de Haan, G. (2014): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Kompetenzkonzept (unveröffentlicht)

DESECO (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, www.deseco.admin.ch

Klieme, E. u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Berlin

Klieme, E., Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8 (2007), S. 11–29

KMK (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München

Landesinstitut Hamburg (2011): Auf dem Weg zu einem schulinternen Curriculum – ein Leitfad

- Lang-Wojtasik, G., Scheunpflug, A. (2005):** Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung u. Entwicklungspädagogik, Jg. 28./2, S. 2–7
- Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (Hrsg. 2012):** Handlexikon Globales Lernen, Münster
- Martens, M., Asbrand, B. (2009):** Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 10, H. 2, S. 201–217
- Martens, M. (2014):** Kompetenzorientierter Unterricht im *Lernbereich Globale Entwicklung* – Perspektiven der Allgemeinen Didaktik, ZEP Jg. 37, H. 3, S. 16–21
- Massing, P., Sander, W. (Hrsg. 2005):** Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.
- Meyer, H. (2006):** Handlungsorientierte ökonomische Grundbildung – Arbeit mit einem Unterrichtswerk Arbeitslehre – Wirtschaft, Hamburg
- Overwien, B. (2004):** Sichtung des Sach- und Diskussionsstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen aus veröffentlichten Dokumenten und Materialien, Dokumentation 3. Fachtagung des KMK-BMZ-Projekts
- Rauch, T., Tröger, S. (2004):** Nachhaltige Entwicklung – Die gesellschaftliche Dimension, Gutachten des KMK-BMZ-Projekts
- Rieckmann, M. (2010):** Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft, Berlin
- Rost, J. (2005):** Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28./2, S. 14–18
- Rost, J., Laustöer, A., Raack, N. (2003):** Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule 52/8, S. 10–15
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Hrsg. 2003):** Key competencies for a successful life and a well-functioning society, Göttingen
- Scheunpflug, A., Asbrand, B. (2006):** Global Education and education for sustainability. In: Environmental Education Research Vol. 12, No.1, S. 33–46
- Scholz, E., Colditz, M. (2006):** Von guten Aufgaben zu anspruchsvollen Klassenarbeiten. Anregungen zur Gestaltung regionaler Fortbildungen. Geographie. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA), Halle

Schreiber, J.-R. (2010): Globales Lernen – Didaktisches Konzept, Hamburg

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt/M.

Seitz, K., Schreiber, J.-R.(2005): Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. VENRO-Arbeitspapier Nr. 15, Bonn

Steffens, U., Messner R. (Hrsg. 2006): PISA macht Schule. Konzeptionen und Praxisbeispiele zur neuen Aufgabekultur. Hess. Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden

Tenorth, H.-E. (Hrsg. 2004): Kerncurriculum Oberstufe II – Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Weinheim, Basel

Weinert, F. E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel, S. 17–31

Weinert, F. E. (2001b): Concepts of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies, Seattle et al. 2001b, S. 45–56

Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C.L. (2011): Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. In: Sustainability Science Volume 6, Number 2, S. 203–218

4 Umsetzung in Fächern, Fach- und Bildungsbereichen

4.0 Einleitung und Übersicht

Jörg-Robert Schreiber

Der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* verfolgt das Ziel, die Inhalte fachlicher Bildung in den Schulen stärker zu koordinieren und zusammen mit anderen schulspezifischen Schwerpunkten (s. Kap. 5) auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Dies erfolgt in Kenntnis der zahlreichen bereits bestehenden (oft nur wenig vernetzten) Ansätze in vielen Schulen und der Leitidee vom *Projekt zur Struktur*⁹⁸ des nationalen Aktionsprogramms in Nachfolge der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014).

Die zweite (erweiterte und aktualisierte) Ausgabe des Orientierungsrahmens baut dabei auf der ersten Ausgabe von 2007 auf und nutzt die seither gemachten Erfahrungen der Umsetzung. Sie erweitert das Spektrum der einbezogenen schulischen Fächer, benennt relevante Themenbereiche und formuliert Kompetenzen und Leistungsanforderungen für den mittleren Schulabschluss, die auch als Grundlage für eine Erweiterung in die Sekundarstufe II dienen können.

Unverändert bleibt die Anforderung an die Fächer,

- ihren Beitrag zu einem *Lernbereich Globale Entwicklung* sowie die Anschlussfähigkeit ihrer jeweiligen Fachkonzepte darzustellen,
- Teilkompetenzen des Faches/Fachbereiches den elf Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zuzuordnen,
- konkrete lebensweltliche bzw. kontextbezogene fachliche Beispielthemen zu den Themenbereichen des Orientierungsrahmens vorzuschlagen.

Die Beiträge der Fächer Politische Bildung, Geografie, Religion/Ethik und Wirtschaft sowie die Empfehlungen zur Beruflichen Bildung wurden trotz wichtiger Entwicklungen in diesen Bereichen in die Neuauflage unverändert übernommen, zusätzlich aber Orientierungshilfen für acht weitere Fächer hinzugefügt. Die Ausführungen zu einem *Lernbereich Globale Entwicklung* in der Grundschule (Sachunterricht und weitere Fächer) wurden aufgrund der Dynamik in diesem Bereich überarbeitet.

⁹⁸ Nationalkomitee der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2013): Positionspapier Zukunftsstrategie BNE 2015+, (http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Nationalkomitee/BNE-Positionspapier-2015plus_deutsch.pdf) (Zugriff: 19. 12. 2015)

Im Orientierungsrahmen berücksichtigte Fächer, Fach- und Bildungsbereiche

	neu/aktualisiert im Orientierungsrahmen 2015	Kap.	unverändert aus Orientierungsrahmen 2007 übernommen	Kap.
	Grundschule (Sachunterricht und weitere Fächer)	4.1		
Sprachl.- literat.- künstl. Aufgabenfeld	Deutsch			
	Neue Fremdsprachen	4.2.2		
	Bildende Kunst	4.2.3		
	Musik	4.2.4		
Gesellschaftswiss. Aufgabenfeld	Geschichte	4.3.3	Politische Bildung	4.3.1
			Geografie	4.3.2
			Religion/Ethik	4.3.4
			Wirtschaft	4.4.4
Mathematisch-naturwiss.-technisches Aufgabenfeld	Mathematik	4.4.1		
	Naturwissenschaftlicher Unterricht (Biologie, Chemie, Physik)	4.4.2		
	Sport	4.5		
			Berufliche Bildung	4.6

Unterrichtsbeispiele und Beispielaufgaben

Während im Vordergrund der 1. Ausgabe des Orientierungsrahmens die Legitimation der Beiträge einzelner Fächer durch Beispielaufgaben stand, die sich in Anlehnung an das verwendete Kompetenzmodell stellen und bewerten lassen, so hat sich im Zuge der Umsetzung die Notwendigkeit gezeigt, durch Unterrichtsbeispiele konkretere Hilfen für einen kompetenzorientierten Unterricht zu geben. Die neuen Fachbeiträge kommen daher der Aufforderung nach, durch eine kompetenzorientierte Unterrichtsskizze und ein Kompetenzraster exemplarisch darzustellen, wie sich thematische Zielsetzungen mit der Entwicklung von Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* verbinden lassen und wie sich Leistungserwartungen und Leistungsbewertungen an elementaren Niveaustufen der angestrebten Kompetenzen ausrichten lassen.

Für diese Unterrichtsbeispiele werden für bestimmte Jahrgangsstufen zu einem ausgewählten Thema 3–5 spezifische Kompetenzen auf drei Anforderungsniveaus formuliert. Sie sollen exemplarisch aufzeigen, wie spezifische, d. h. alters- und themenbezogene Kompetenzen, die über fachbezogene Kompetenzen an die Kernkompetenzen des Lernbereichs anschließen, mit bestimmten Inhalten verbunden und von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht erworben werden. Da die Ausdifferenzierung von Niveaustufen zu den Kompetenzen des Lernbereichs Aufgabe der Unterrichtsgestaltung bleibt, sollen auf diese Weise die Anforderungen an die Lehrkräfte verdeutlicht werden.

Aufgaben haben im Lernprozess und bei der Steuerung von Bildungsprozessen unterschiedliche Funktionen. Sie dienen im Falle der Fachbeiträge der 1. Ausgabe des Orientierungsrahmens (2007) vor allem der Verdeutlichung von Leistungsanforderungen in einem kompetenzorientierten Unterricht und ihrer schriftlichen Überprüfung. Im Falle der Unterrichtsbeispiele der neuen Fachbeiträge geht es darum zu zeigen, wie kompetenzorientierter Unterricht gestaltet werden kann.

Grundsätzlich gilt für die anzuwendenden Aufgabenformen, dass sie dazu beitragen sollen, Kompetenz für Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen. Sie greifen in ihrer Konzeption Vorschläge auf, wie sie verstärkt seit Vorliegen der ersten PISA-Ergebnisse zur Entwicklung einer Aufgabekultur gemacht wurden und weiterhin Gültigkeit haben⁹⁹. Dabei muss berücksichtigt werden, ob es sich um Aufgaben im Rahmen einer Unterrichtseinheit oder um Test-/Prüfungsaufgaben handelt:

1. Es geht in jedem Fall um **komplexe** (Entscheidungen zwischen alternativen Möglichkeiten) und (individuell und gesellschaftlich) **bedeutungsvolle** Aufgaben/Probleme.
2. Sie beziehen sich in ihren (nicht zu kleinteiligen) Teilaufgaben auf jeweils zu benennende **Kernkompetenzen und fachbezogene Teilkompetenzen des Orientierungsrahmens**. Unter Benennung von Schwerpunkten ist auch ein Bezug zu mehreren Kompetenzen sinnvoll. Durch die Gesamtheit der Teilaufgaben sollen nach Möglichkeit (Teil-)Kompetenzen aller drei Bereiche (Erkennen – Bewerten – Handeln) abgedeckt werden.

⁹⁹ Die hier dargestellten Grundsätze folgen in Teilen einer Zusammenstellung von M. Colditz, LISA Halle.

3. Die **Themenauswahl** folgt den Kriterien des Orientierungsrahmens (Kap. 3.6).
4. Mit der Erstellung eines **Erwartungshorizonts** für jede Teilaufgabe kann eine präzise Beurteilung ermöglicht werden, auf welchem Niveau eine Leistungsanforderung erreicht wurde. Die Definition der Leistungsanforderung geht von der Formulierung des Niveaus der jeweiligen Teilkompetenz aus und präzisiert sie inhaltlich im Hinblick auf die Aufgabe.
5. **Schriftliche Test-/Prüfungsaufgaben** berücksichtigen zudem alle drei **Anforderungsbereiche** (AFB)¹⁰⁰, wobei das Schwergewicht der zu erbringenden Leistung i. d. R. im AFB II liegt. Die jeweilige Zuordnung zu AFB I–III wird für die einzelnen Teilaufgaben angegeben.
6. Aufgaben/Problemstellungen beschränken sich auf **wenige Teilaufgaben**, die nicht Fragen beantwortend, sondern auftrags- und problemlösend angelegt sind. Das heißt, sie werden i. d. R. mit eindeutigen **Signalwörtern (Operatoren)**¹⁰¹ eingeleitet, die sich an den jeweiligen Kompetenzen bzw. AFB orientieren.
7. Die einzelnen **Teilaufgaben haben einen gemeinsamen inhaltlichen Bezug** zum Thema, sind im Falle schriftlicher Test-/Prüfungsaufgaben aber nicht so aufeinander aufgebaut, dass die fehlerhafte Bearbeitung einer Teilaufgabe zu falschen oder unbefriedigenden Lösungen der Folgeaufgaben führt.
8. Sie berücksichtigen die **Vielfalt der Aufgabenformate** (offen – halboffen – geschlossen) **und sozialen Aufgabentypen**.
9. Zahl und Umfang zu Test-/Prüfungsaufgaben **beigegebener Materialien** werden so weit wie möglich begrenzt. Sie sind möglichst unterschiedlich (verschiedene Textarten/ Foto/Karikatur/Karte/Grafik/Statistik) und für eine erfolgreiche Aufgabebearbeitung zwingend erforderlich.

Dort, wo schriftliche **Leistungsüberprüfungen** im *Lernbereich Globale Entwicklungen* vorgesehen sind, gelten diese Grundsätze zur Orientierung. Sie unterscheiden sich von den Anforderungsniveaus der neuen **Unterrichtsbeispiele** in Kap. 4, die für den Erwerb spezifischer Kompetenzen formuliert werden. Die Graduierung der drei Niveaus in den Kompetenzrastern dieser Beispiele richtet sich nicht nach den unterschiedlichen Ebenen der AFB I–III, sondern nach dem Grad der Verfügbarkeit einer Kompetenz.

¹⁰⁰ **AFB I: Reproduktion** (das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken)

AFB II: Reorganisation und Transfer (das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte u. Methoden auf andere Sachverhalte)

AFB III: Reflexion, Bewertung und Problemlösung (der reflexive Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen, Wertungen und Lösungen zu gelangen)

¹⁰¹ **Übliche Arbeitsanweisungen/Signalwörter/Operatoren:**

AFB I: (be-)nennen, aufzählen, beschreiben, darstellen, wiedergeben, ordnen, zusammenfassen

AFB II: untersuchen, feststellen, gliedern, (ein/zu-)ordnen, erklären, erläutern, vergleichen, in Beziehung setzen, analysieren, charakterisieren, kennzeichnen, (über-) prüfen, (Material) auswerten, veranschaulichen, nachweisen, formulieren, verfassen, entwickeln, konstruieren

AFB III: (be-)gründen, beweisen, belegen, (be-)urteilen, (be-)werten, interpretieren, deuten, ableiten, schlussfolgern, erörtern, argumentieren, diskutieren, Stellung nehmen, gestalten, entwerfen

4.1 Grundschule: Sachunterricht und weitere Fächer

Rudolf Schmitt

4.1.1 Der Beitrag der Grundschulfächer zum Lernbereich Globale Entwicklung

Die institutionellen Rahmenbedingungen der Grundschule begünstigen die Realisierung eines *Lernbereichs Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*: Der Sachunterricht umfasst ganz weitgehend die vorgesehenen Inhalte und das Klassenlehrer/innen-Prinzip ermöglicht mit der jeweiligen Fächerkombination fachübergreifenden und projektorientierten Unterricht.

Selbstverständlich können (und sollten sich) auch der Religions- und Ethikunterricht sowie Deutsch und die Fächer der Ästhetischen Erziehung: Kunst, Musik, Sport, Textilarbeit und Werken an der Umsetzung beteiligen. Auch das Fach Mathematik kann in einen fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht in den *Lernbereich Globale Entwicklung* einbezogen werden.

Inhalte des Lernbereichs Globale Entwicklung in der Grundschule

Die Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung*, die sich für die genannten Fächer in den Grundschullehrplänen finden, lassen sich drei Bereichen zuordnen:

- soziokulturelle und natürliche Vielfalt im eigenen Lebensraum,
- soziokulturelle und natürliche Vielfalt in anderen Ländern und Gesellschaften,
- globale Vernetzung der eigenen Lebenswelt und Gesellschaft.

Diese Themen werden durch die erforderlichen Kompetenzen legitimiert, die junge Schülerinnen und Schüler für ihr Leben in einer globalisierten Welt benötigen. Dabei erfolgt altersangemessen eine Orientierung an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und eine erste Auseinandersetzung darüber, was Kinder für die eigene Zukunftsfähigkeit und ein friedliches und solidarisches Zusammenleben tun können. Die Teilkompetenzen, die bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe erworben werden sollen, zeigen eine deutliche Verbindung zu diesen inhaltlichen Schwerpunkten. Im Einzelnen geht es um die folgenden Inhalte:

Zusammenleben und Beitrag zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft

Hierher gehören alle thematischen Aussagen in den Grundschullehrplänen, die sich auf das Zusammenleben in Schule, Familie und Nachbarschaft beziehen: Kinder aus allen Lebensbereichen und ihre Familien, Spiele, Konkurrenzsituationen und Konflikte, faires Verhalten, Verhältnis Jungen–Mädchen, Sprachen, Religionen, Feste, Lieder, Theater, Tänze, Ernährung, Ausflüge und Erkundungen.

Leben in anderen Ländern

- Orientierung auf Globus und Weltkarte
- Herausfinden, wie Kinder in anderen Ländern spielen, lernen, wohnen, feiern
- Erkunden, wie Menschen in anderen Ländern leben und arbeiten
- Unterschiedliche Lebensweisen kennenlernen und achten

- Leben in der Stadt und auf dem Land
- Wohlstand und Armut in der Welt
- Tiere, Pflanzen und Landschaften

Vernetzungen zwischen hier und anderswo: gemeinsame Verantwortung für die Zukunft

Dieser thematische Ansatz erhält zunehmende Bedeutung. Verdeutlicht wird die globale Vernetzung von Lebensverhältnissen und Umweltproblemen an Themen wie:

- Klimawandel: Ursachen, Folgen, Handlungsmöglichkeiten,
- alternative Möglichkeiten der Energiegewinnung,
- Waren aus aller Welt und zu jeder Zeit,
- Zerstörung und Schutz von Artenvielfalt, Wäldern und Naturräumen,
- Wasser als Lebensgrundlage,
- Menschen- und Kinderrechte.

Der Lernbereich Globale Entwicklung im Kindesalter

Die Notwendigkeit in Schule früh auf den dynamischen globalen Wandel und schnelle Veränderungen in der Lebenswelt von Kindern einzugehen – in Ansätzen bereits im Vorschulalter – ist heute unbestritten. Dabei sollten einige grundlegende Prinzipien beachtet werden.

So sollte die Auswahl der konkreten Inhalte durch das Prinzip der „sozialen Nähe“ gesteuert werden, das für noch unbekannte, ganz andersartige und scheinbar ferne Verhältnisse Anknüpfungspunkte an schon bestehende Erfahrungen bietet. Bei der Wahrnehmung von Unterschieden müssen in jedem Fall auch die Gemeinsamkeiten in den Blick kommen und das, was uns verbindet. Auf keinen Fall dürfen Exotik sowie krasse Formen von Elend, Hunger und Krankheit um ihrer Wirkung willen instrumentalisiert werden.

Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, kooperatives und solidarisches Verhalten lassen sich bei Kindern nur erreichen, wenn man sie mit realen Problemen konfrontiert. So ist das Thema „Kinderarbeit“ durchaus geeignet, den Blick von Kindern für zumutbare, aber auch unzumutbare, weil zerstörende Arbeitsbelastungen zu schärfen. Die Konfrontation mit schwerwiegenden Problemen erfordert dabei die gemeinsame Suche nach möglichen Lösungen.

Kinder kommen nicht ohne bestimmte Meinungen und Weltvorstellungen in die Schule. Daher ist es Teil der pädagogischen Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, vorgefasste Urteile und Weltbilder zu hinterfragen und durch Verunsicherung Offenheit für selbstbestimmtes Erkennen und Bewerten zu fördern.

Im *Lernbereich Globale Entwicklung* geht es weniger um Wissensvermittlung als um handlungsorientierte Lernprozesse in Projekten, Rollenspielen und Begegnungen. Empfehlenswert ist die Einführung einer Identifikationsfigur, um die sich alle Geschehnisse und Informationen ranken. Beispielhaft dafür ist das Kinderbuch „Aminatas Entdeckung“, in dessen Mittelpunkt ein senegalesisches Mädchen steht (Bulang-Lörcher, M., Große-Oetringhaus, H.-M. 2006, 6. Auflage).

4.1.2 Teilkompetenzen der Grundschule am Ende der 4. Jahrgangsstufe, bezogen auf die Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen 4. Jahrgangsstufe
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... Informationen über die Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in Deutschland und anderen Ländern aus bereitgestellten Informationsquellen entnehmen und verarbeiten.
		1.2 ... Meldungen und Bildmaterial zu aktuellen Ereignissen in Deutschland und anderen Ländern aus den Tagesmedien mit entsprechender Hilfestellung entnehmen.
		1.3 ... einfache Tabellen und Grafiken zu Entwicklungsfragen anfertigen und Vergleiche anstellen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... unterschiedliche und ähnliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern in Abhängigkeit von den soziokulturellen Bedingungen erkennen und beschreiben.
		2.2 ... unterschiedliche und ähnliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern in Abhängigkeit von den natürlichen Voraussetzungen erkennen und beschreiben.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... an Beispielen den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern unter Berücksichtigung der sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten analysieren.
		3.2 ... an Beispielen den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern unter Berücksichtigung der natürlichen Gegebenheiten analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... Wünsche und deren Realisierungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von den jeweiligen Lebensverhältnissen erkennen.
		4.2 ... Kinderwünsche und deren Realisierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Ländern vergleichen.
		4.3 ... beispielhaft für einen altersgemäßen Konsumartikel den Verlauf von der Herstellung bis zum Kauf untersuchen und darstellen.

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen 4. Jahrgangsstufe
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... in der Auseinandersetzung mit nicht vertrauten Wertorientierungen eigene Wertvorstellungen herausarbeiten und sich dazu äußern. 5.2 ... die geschichtlichen Wurzeln der eigenen und einer bisher nicht vertrauten Wertorientierung erkunden und vergleichen. 5.3 ... bei Lösungsvorschlägen zu problematischen Lebensverhältnissen die zugrunde liegenden Rahmenbedingungen und Wertvorstellungen berücksichtigen.
	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.	6.1 ... sich eine eigene Meinung zu Konfliktfällen bilden: Was sind die Ursachen? Wer denkt nur an sich? Was ist ungerecht? Was wäre fair? 6.2 ... anhand von Fallbeispielen untersuchen, gegen welche Kinderrechte verstoßen wird und dazu Stellung nehmen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... eine leicht überschaubare Entwicklungsmaßnahme als eher nachhaltig bzw. eher nicht nachhaltig beurteilen. 7.2 ... Beispiele naturräumlicher Nutzung als eher nachhaltig bzw. eher nicht nachhaltig einstufen. 7.3 ... bei Entwicklungsmaßnahmen und der Nutzung von Naturräumen unterschiedliche Interessen erkennen und diese beurteilen.

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen 4. Jahrgangsstufe
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... aus der Kenntnis schwieriger Lebensverhältnisse von Kindern bei uns und in anderen Teilen der Welt ein Gefühl der Solidarität entwickeln. 8.2 ... umweltbewusstes Verhalten im eigenen Umfeld als wichtig und sinnvoll darstellen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... mit anderen Kindern eine gemeinsame Aktion planen und durchführen. 9.2 ... sich um Kontakte und Verständigung mit anderssprachigen Kindern bemühen. 9.3 ... sich am Austausch im Rahmen von Schul- bzw. Klassenpartnerschaften mit eigenen Beiträgen beteiligen.
	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.	10.1 ... Lösungsmöglichkeiten zu problematischen Lebenssituationen entwickeln und z. B. im Rollenspiel kritisch überprüfen. 10.2 ... Ansätze für eigenes umweltgerechtes Verhalten entwickeln und begründen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... Aktionen zu erkannten sozialen Missständen vorschlagen und begründen. 11.2 ... Beiträge zur Lösung von Umweltproblemen vorschlagen und begründen.

4.1.3 Beispielthemen

Die für Unterrichtseinheiten bzw. -projekte genannten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch, inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen*
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	Wie leben Kinder bei uns und in einem anderen Land? Christentum und Islam Kinderarbeit bei uns und in Entwicklungsländern	1.1, 2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.3, 8.1, 9.1, 9.2 1.3, 2.1, 3.1, 4.2, 5.1, 5.2 1.2, 2.1, 3.1, 5.3, 6.1, 6.2, 7.1, 7.3, 8.1, 10.1
4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel, Konsum	Kakao und Schokolade Fußbälle aus Pakistan	1.1, 1.3, 4.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.2, 11.1, 11.2 1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 4.3, 6.2, 8.12, 10.1, 11.1
5. Landwirtschaft und Ernährung	Wasser als Lebensgrundlage	1.3, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 10.1, 10.3, 11.2
6. Gesundheit und Krankheit	Babynahrung	1.1, 2.1, 3.1, 4.3, 6.1, 7.1
7. Bildung	Schule bei uns und in anderen Ländern	1.1, 2.1, 3.1, 4.2, 5.3, 6.2, 9.2
8. Globalisierte Freizeit	Urlaub in anderen Ländern	2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 7.3, 8.2, 9.2
11. Globale Umweltveränderungen	Luftverschmutzung, Klimawandel, Zerstörung der Regenwälder	1.2, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.2, 11.2
13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	Ein T-Shirt auf Reisen	1.3, 4.1, 4.3, 6.1, 7.1, 7.3, 8.2, 10.1, 11.1
16. Frieden und Konflikt	Kinder auf der Flucht	1.2, 2.1, 6.2, 8.1, 9.2, 10.1
18. Demokratie und Menschenrechte	Kinder haben Rechte: Weltkindergipfel	2.1, 3.1, 4.2, 6.2, 6.3, 8.1, 10.1
19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	Das weltweite Wirken von UNICEF	2.1, 3.1, 4.2, 8.1, 11.1
21. Kommunikation im globalen Kontext	E-Mail-Kontakte mit Kindern im Globalen Süden	1.1, 2.1, 2.2, 4.2, 5.1, 9.2, 9.3

4.1.4 Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: *Neue Wege sehen ...*

Das Unterrichtsbeispiel *Neue Wege sehen ...* wurde ausgewählt, weil es eine Reihe von Vorzügen in sich vereint, die für den *Lernbereich Globale Entwicklung* in der Grundschule bedeutsam sind.¹⁰² Es nutzt die für diese Schulstufe i. d. R. gegebene Möglichkeit, Sachunterricht, Deutsch und Kunst in einer Thematik zu verbinden, und zeigt, wie Themen gleichzeitig in verschiedenen Jahrgängen unterrichtet werden können. Die Möglichkeiten der E-Mail-Korrespondenz erlauben es auch Grundschulkindern über Ländergrenzen und Kontinente hinweg zusammenzuarbeiten. Im Zentrum steht eine der wichtigsten Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung*: der Perspektivenwechsel.

Dabei werden die Schulwege als wichtige Lern- und Erfahrungsräume in den Mittelpunkt gerückt¹⁰³. Kinder kommen allein oder begleitet zu Fuß zur Schule, mit dem Fahrrad, mit dem Bus oder der U-Bahn oder werden mit dem Auto gebracht, erfahren dabei immer wieder Neues, sehen verschiedene Landschaften und Stadtansichten und sind sehr unterschiedlichen Anregungen und Risiken auf ihrem Schulweg ausgesetzt. Fragen der Nachhaltigkeit liegen am Wegrand und können zwanglos thematisiert werden, auch ohne dass die damit verbundene anspruchsvolle Begrifflichkeit bemüht wird.

Kompetenzraster (s. S. 122)

Im Unterricht des folgenden Beispiels sollen vor allem die Kernkompetenzen 1, 2, 5, 8, und 9 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Übersicht aufgeführten drei Anforderungsstufen beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen spiegeln im Wesentlichen einen höheren Grad der Selbstständigkeit.

¹⁰² Es erhielt 2012 beim 5. Wettbewerb des Bundespräsidenten (zum Thema „Schule bei uns und in anderen Ländern“) den Zweiten Preis in der Kategorie Klasse 1–4. In diesem Fall waren an dem Projekt vier Schulen in Deutschland und eine in Uganda beteiligt. Vgl. Dausacker, G.; Hoffmann, S.; Hülshoff, A.-Ch. und Roth, M. (2012), S. 6–11

¹⁰³ Siehe dazu den französischen Dokumentarfilm „Auf dem Weg zur Schule“ (Pascal Plisson 2013), der den 11-jährigen Jackson aus Kenia, die 12-jährige Zahira aus Marokko, den 11-jährigen Carlito aus Argentinien und den an einem Strand am Golf von Bengalen in Indien lebenden Samuel auf ihren Wegen zu ihren Schulen begleitet.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können ...				
... sich über ihren Schulweg Informationen beschaffen.	1.1 2.1 2.2	... sich mit Anleitung elementare Informationen über ihren Schulweg beschaffen und diese darstellen.	... sich weitgehend selbstständig wichtige Informationen über ihren Schulweg beschaffen und diese zutreffend darstellen.	... sich selbstständig detaillierte Informationen über ihren Schulweg beschaffen und diese richtig und übersichtlich darstellen.
... Merkmale unterschiedlicher Schulwege für die jeweiligen Kinder und sich selbst reflektieren und kommentieren.	5.1 5.3	... sich mit entsprechender Unterstützung Gedanken über unterschiedliche Schulwege machen – bezogen auf sich selbst und andere Kinder.	... sich weitgehend selbstständig über unterschiedliche Schulwege Gedanken machen – bezogen auf sich selbst und andere Kinder – und diese klar zum Ausdruck bringen.	... sich selbstständig klare Gedanken machen über unterschiedliche Schulwege – bezogen auf sich selbst und andere Kinder – und entsprechende Kommentare verfassen.
... die Merkmale von Schulwegen erfassen und in ihrer Bedeutung für sich und andere Kinder nachvollziehen und künstlerisch gestalten.	8.1 8.2	... unter Anleitung über die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulwege sprechen und diese künstlerisch gestalten.	... weitgehend selbstständig über die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulwege sprechen, sie in ihrer Bedeutung nachempfinden und künstlerisch gestalten.	... selbstständig (z. B. in Kleingruppen) über die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Schulwege in ihrer Bedeutung für die Schulkinder sprechen und ihre Wahrnehmungen künstlerisch darstellen.
... sich aktiv am E-Mail-Austausch eines Unterrichtsprojekts beteiligen.	9.2 9.3	... mithilfe in einen digitalen Austausch mit anderen Projektteilnehmenden treten.	... weitgehend selbstständig und gezielt in einen digitalen Austausch mit den Projektteilnehmenden treten.	... selbstständig und gezielt mit Projektteilnehmenden per E-Mail kommunizieren.

Unterrichtsverlauf

Das Projekt erfordert einen organisatorischen Vorlauf, in dem

- die Zahl der eigenen Klassen, die sich beteiligen (evtl. aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen), festgelegt wird,
- geeignete Zeiträume für die Durchführung ermittelt werden,
- Kontakte und Abstimmungen mit anderen Schulen (nach Möglichkeit auch in anderen Teilen Deutschlands und im Ausland) erfolgen und
- technische Voraussetzungen für den Austausch von E-Mails geklärt werden.

1. Schritt: Der eigene Schulweg

Alle Schülerinnen und Schüler erkunden und reflektieren ihren eigenen Schulweg: Wie lange bin ich unterwegs? Wie komme ich zur Schule? Was sehe ich auf dem Weg? Welche alltäglichen und besonderen Ereignisse habe ich auf meinem Schulweg erlebt? Was gefällt mir besonders? Was nicht so sehr? Gibt es besondere Gerüche und Geräusche? Gibt es Gefahren, auf die ich besonders achten muss? usw.

Einige Schulwege werden mit der ganzen Klasse nachgegangen.

Jede Schülerin und jeder Schüler malt ein Bild vom eigenen Schulweg und gibt dazu kurze schriftliche Erklärungen.

2. Schritt: Austausch der Bilder vom Schulweg

Aus der Gesamtzahl der Bilder und schriftlichen Erklärungen wählen die Schülerinnen und Schüler etwas aus, was sie für ihre Schulwege für typisch halten. Die ausgewählten Bilder und Erklärungen werden per E-Mail an alle am Projekt beteiligten Schulklassen geschickt. Alle Schülerinnen und Schüler erhalten auf diese Weise vielfältige Informationen über unterschiedliche Schulwege.

3. Schritt: Kommentierung der Schulwege

Die Schülerinnen und Schüler kommentieren dann die Bilder der Schulwege der anderen Schulklassen und vergleichen sie mit ihren eigenen Schulwegen. Sie besprechen und schreiben auf (am besten in einer anderen Farbe, so dass man später die Kommentare von den Bilderklärungen unterscheiden kann), was ihnen besonders auffällt, was sie interessant finden, was sie merkwürdig finden usw. Sie erörtern auch, welchen Einfluss unterschiedliche Schulwege auf das Leben der anderen Kinder haben könnten bzw. welchen Einfluss solche Wege auf ihr eigenes Leben hätten. Dabei können auch Umweltfragen, wie z. B. die tägliche Fahrt mit dem Auto der Eltern, eine Rolle spielen.

Die Kommentare der Schülerinnen und Schüler werden klassenweise zusammengefasst und per E-Mail wiederum an alle beteiligten Schulen geschickt.

4. Schritt: Kreative Bearbeitung der Bilder und Kommentare

Den beteiligten Klassen wird in dieser Phase die Aufgabe gestellt, die Informationen zu den Schulwegen künstlerisch auf Würfeln (40 cm x 40 cm) zu gestalten. Im Folgenden wird von einer Situation ausgegangen, wo an dem Projekt fünf Klassen (einschließlich der eigenen) teilnehmen – andere Varianten sind durch kleinere Veränderungen möglich. Es ergeben sich in diesem Fall pro Schulklasse 36 quadratische Seiten, die zu gestalten sind. Für jeden Würfel gibt es die gleiche Titelseite, z. B. „Neue Wege sehen“. 30 Würfelseiten werden aus den vorliegenden Bildern und Kommentaren der fünf beteiligten Schulklassen zusammengestellt. Jede der Schulklassen ist auf jedem der sechs Würfel einmal vertreten. Die fünf zu gestaltenden Seiten lassen sich auch einheitlich ausgewählten Aspekten der Schulwege zuordnen, z. B. Verlauf des Weges, besondere Wegmarken (Gebäude, Bäume usw.), Gefahrenpunkte, häufig anzutreffende Menschen und Tiere, schönste Stellen, hässliche Stellen – dabei kann man sich für Bild- oder Kommentarseiten entscheiden. Alle Seiten der Würfel werden laminiert (so dass die Farben zu leuchten beginnen und die Würfel stabil und wischfest sind), gelocht und zusammengenäht.

Der Kontakt per E-Mail, evtl. auch per Skype, zu den anderen Klassen sollte in dieser Phase weiterlaufen, weil sich beim Gestalten der Würfel immer neue Fragen ergeben.



Foto: Engagement Global gGmbH

Abschluss: Perspektivenwechsel

Am Ende verfügt jede der beteiligten Schulklassen (in diesem Fall fünf) über einen Satz von (sechs) attraktiven Würfeln mit der gesamten Bandbreite von Bildern und Kommentaren aller Klassen. Mit diesen Würfeln können die Schülerinnen und Schüler bauen und spielen und den schon im Verlauf des Projekts einstudierten Perspektivenwechsel auf die Probe stellen:

- Die Würfel können zufällig fallen: Welche Schulwege werden angezeigt?
- Welche Kommentare gehören zu welchen Schulwegen?

4.1.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen sind die fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen sowie der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Sie sollen dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele realistisch einzuschätzen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise zur Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung möglich ist.

Durch die wechselnden Lernarrangements und Aktivitäten ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Sie sind auf die Grundsätze und Kriterien der beteiligten Fächer und den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Neben den ausgewählten spezifischen Kompetenzen geht es in jeder Lernphase auch um die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen. Im Falle der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit, z. B. um zunehmende Selbstständigkeit, konstruktive Kooperation in der Partner- und Gruppenarbeit, Eingehen auf Fragen und Überlegungen von Mitschülerinnen und Mitschülern und wachsendes Reflexionsvermögen. Neben dem Verhalten in Diskussionen und Gesprächsbeiträgen lassen selbst erarbeitete Lösungen in Präsentationen einen Rückschluss auf erworbene und weiterentwickelte Kompetenzen zu. Eine weitere Möglichkeit sind themenbezogene Aufgaben, die die Schülerinnen und Schüler am Ende des Projektes in Einzelarbeit lösen. Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Anforderungen, v. a. aber an den Niveaustufen des für die Unterrichtseinheit entworfenen Kompetenzrasters. Dabei spielen nicht nur die absolut erreichten Anforderungen, sondern auch individuelle Lernfortschritte eine Rolle. Wichtig für die Leistungsrückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen ist der **Rückbezug auf die durch den Unterrichtsvorschlag angestrebten Kompetenzen**, die den Schülerinnen und Schülern in ihren Grundzügen frühzeitig bekannt sein sollten.

4.1.6 Praxismaterialien

Weitere Praxisbeispiele für die Grundschule sind auf dem zentralen Portal www.globales-lernen.de und insbesondere in der Zeitschrift „Eine Welt in der Schule“¹⁰⁴ zu finden.

Die folgenden (von den AutorInnen vorgestellten und erprobten) Unterrichtsbeispiele und Materialien des Bremer Projekts „Eine Welt in der Schule“ sind das Ergebnis von überregionalen Lehrerfortbildungstagungen auf der Basis des *Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung* von 2007.

Heft 2/2008 Emmas Schokoladen, 4. Klasse (H. Kiehlmann, G. Berszin)

Die Schule, an der das Projekt durchgeführt wurde, befindet sich in einem ländlichen Raum Ostfrieslands. In der Klasse sind 15 Kinder. Der nächste Weltladen ist ca. 5 km entfernt im Stadtzentrum zu erreichen. Als Einstieg und als begleitendes Unterrichtsmaterial diente das Kinderbuch „Emmas Schoko-Laden“ von Stephan Sigg. Im Verlauf des Projektes sollte den Kindern das Anliegen des Fairen Handels und der Genossenschaften in Kakaoanbaugebieten – insbesondere Bolivien – nahegebracht werden. Dazu gehörten die Informationen über den Kakaoanbau, die Ernte und den Verkauf sowie die Herstellung und Vermarktung von Schokolade. Als Einstiegstermin für das Projekt wurde die Zeit um den 10. November gewählt, da zu diesem Zeitpunkt in unserer Region das traditionelle »Martinsingen« zu Ehren von Martin Luther stattfindet. Die Kinder „ersingen“ sich viele Süßigkeiten, darunter viele Tafeln Schokolade.

Heft 4/2009 Willkommen in Accra, Ghana (Förderklasse 4, Barbara Bonney)

So optimistisch wie der Titel sollte auch mein Unterrichtsprojekt über das Alltagsleben von Kindern in Ghana sein. Das ist nicht selbstverständlich; die vielen Presse- und Medienberichte, die uns über die Kinder in Afrika erreichen, zeigen ein Bild, das von Hunger und Dürre gekennzeichnet ist. Mit diesem Unterrichtsprojekt wollte ich den vielen Fragen der Kinder gerecht werden, die sie mir immer wieder über das Leben der Kinder in meinem Herkunftsland stellten. Ghana ist nur einer von insgesamt 55 Staaten Afrikas. Es versteht sich in jeder Hinsicht als ein afrikanisches Land, kann aber nicht als die Verkörperung dieses Kontinents gesehen werden.

Heft 2/2009 So isst die Welt (Klasse 1– 6, C. Mesenholl)

Ich unterrichtete an einer Berliner Grundschule im Bezirk Treptow-Köpenick das Fach Lebenskunde. Der Berliner Lebenskundeunterricht stellt als freiwilliges, wertevermittelndes Schulfach innerhalb des Fächerkanons einer Grundschule eine Besonderheit dar. Über 40 000 Berliner Schülerinnen und Schüler nehmen derzeit in den sechs Grundschuljahren an diesem ein- bis zweistündigen zusätzlichen Unterricht teil. Die Gruppengröße beträgt durchschnittlich 8–16 Schüler, was einer schülerorientierten Methodik und Themenfindung entgegenkommt. Es geht bei unserem Unterrichtsvorhaben um: Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, Kennenlernen eigener und anderer Traditionen, Feste, Bräuche, Rituale und Sitten, die mit dem Essen einhergehen und ein ideales Feld für ein Lernen mit allen Sinnen

¹⁰⁴ kostenloser Download von: www.weltinderschule.uni-bremen.de

bieten, Bewusstmachen von Mangel und Überfluss. Ein wahrer Quell an lebenskundlichem Material, denn Essen/Nahrung ist mehr als nur die Versorgung des Körpers mit Nährstoffen.

Heft 3/2010 Ein Vormittag in Indien (Klasse 3, J. Sonntag)

Ich arbeite als Klassenlehrerin einer dritten Klasse in Hamburg-Wandsbek. Seit zwei Jahren besteht über die Karl-Kübel-Stiftung ein Kontakt zu einem indischen Kinderheim. Ein- bis zweimal im Jahr arbeiten die deutschen und indischen Schülerinnen und Schüler gemeinsam an einem Projekt. Mit dem Projekt „Wie leben Kinder in Indien?“ wollte ich erreichen, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler einmal einen Unterrichtsvormittag aus Sicht der indischen Kinder erleben und sich von ihrem Denkmuster lösen, bei dem die Armut im Vordergrund steht. Zugleich wollte ich überprüfen, welche Lerninhalte und Organisationsformen am ergiebigsten sind. Das Thema ist also nicht: „Heute lernen wir etwas über Indien“, sondern „Heute ist ein ganz normaler Schultag in einer indischen Schule“.

Die Themen sind:

- Hindi: Lesen, Schreiben und Sprechen ausgewählter Zeichen
- Mathematik: Erschließen und Anwenden der Zahlen 1–10
- Religion: Exemplarisches Kennenlernen von Ganesha, einem der hinduistischen Götter
- Kunst: Kolams als Glückszeichen kennenlernen und selber entwerfen

Heft 2/2011 Projektwoche „Wie leben Kinder in Brasilien“ (Kl. 3+4, A. Hübler)

Motto der Projektwoche war „Ein Ball rollt um die Welt“. Aus 22 Themen konnten die Kinder wählen. Der Nachmittag des letzten Tages endete mit einem Schulfest und Präsentationen der einzelnen Projekte. Das Kinderbuch aus der Reihe „Kinder der Welt, Wir leben in Brasilien“ des Knesebeck-Verlags diente als Basis der Unterrichtsplanung. Die Fußballweltmeisterschaft stand kurz bevor, und Brasilien ist bekanntlich eine große Fußballnation, wo es zahlreiche Projekte gibt, Straßenkinder vom Fußball zu begeistern. Die Schülerinnen und Schüler lernen in dem Buch drei brasilianische Kinder mit unterschiedlicher Herkunft kennen. Dabei wird ihnen bewusst, dass das Leben der Kinder viele Gemeinsamkeiten mit dem Leben der Kinder in Deutschland hat, dass es aber auch grundlegende Unterschiede gibt. Zusätzlich nutzte ich Materialien aus dem „Reisekoffer Brasilien“ vom Welthaus Bielefeld.

4.1.7 Literatur

Breddermann, M., Müller, V. (2005): Kinder lernen – überall auf der Welt. Ein Projekt zum Abschluss der Grundschulzeit. In: Eine Welt in der Schule, Heft 1 / März 2005, S. 12–16

Bulang-Lörcher, M., Große-Oetringhaus, H.-M. (2006): Aminatas Entdeckung, Frankfurt/M, 6. Aufl.

Dausacker, G., Hoffmann, S., Hülshoff, A.-C., Roth, M. (2012): Neue Wege sehen. In: Eine Welt in der Schule, Heft Nr. 127/Juni 2012, S. 6–11

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts – GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013

Knörzer, M. (2002): Konzeptionelle Überlegungen zu einer nachhaltigen Bildung in der Grundschule. In: Seybold, H., Rieß, W. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Methodologische und konzeptionelle Überlegungen, Schwäbisch Gmünd (Gmünder Hochschulschriften, Bd. 22, S. 177–184)

Künzli-David, C. (2007): Zukunft gestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Bern u. a.

Meier R., Unglaube, H., Faust-Siehl, G. (Hrsg. 1997): Sachunterricht in der Grundschule. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/M.

Schmitt, R. (1999): „Eine Welt“ in den Lehrplänen. In: Schmitt, R. (Hrsg.): Eine Welt in der Schule. Kl. 1–10. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/M., 2. Aufl., S. 37–39

Schmitt. R. (1999): „Eine Welt“ in der Grundschule. Begründung und Prinzipien. In: Schmitt, R. (Hrsg.): Eine Welt in der Schule. Klasse 1–10. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/M., S. 40–45

4.2 Sekundarstufe I: Sprachlich – literarisch – künstlerisches Aufgabenfeld

4.2.1 Deutsch

Ingelore Oomen-Welke, Heidi Rösch, Bernt Ahrenholz

4.2.1.1 Der Beitrag des Faches Deutsch zum Lernbereich Globale Entwicklung

Sprache ist ein Medium, das Menschen seit jeher in ihrer Gruppe nutzen, um zu kooperieren, voneinander zu lernen, andere zu etwas zu veranlassen, ihre Befindlichkeit und ihr ästhetisches Empfinden auszudrücken. Das ist bis heute so. Es impliziert, dass diese Möglichkeiten auch eine negative Seite ausbilden können: täuschen, hereinlegen, missbrauchen, Schädliches ästhetisch verpacken. Die Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* haben daher auch viel mit Sprache zu tun.

Menschen können die Sprachen anderer Menschen lernen, sie können aber auch versuchen, andere Sprachen zu unterdrücken. Der Umgang mit Sprache(n) erfolgt innerhalb von Gruppen und zwischen unterschiedlichen Gruppen, er lässt sich z.B. im Umgang europäischer Länder mit den Sprachen ihrer ehemaligen Kolonien beobachten. Damit Schülerinnen und Schüler lernen, Nützliches und Schädliches im Sprachgebrauch zu erkennen und zu bewerten, wird dieser im Deutschunterricht untersucht und reflektiert. Um den eigenen Sprachgebrauch und das eigene Sprachsystem zu bewerten, kann man es mit anderen Möglichkeiten von Sprache, eben anderen Sprachen, vergleichen. Vergleichen ist aktives Umgehen mit der eigenen Sprache und mit den Sprachen der Anderen, ist Handeln und verändert Einstellungen.

Die deutsche Sprache wird in verschiedenen Varietäten (regionaler oder sozialer Art) betrachtet. Deutsch als Zweitsprache rückt zudem seit vielen Jahren in das Interesse der Sprachdidaktik, da sie die Domäne der Sprachförderung ist, aber auch den Zugang zur realen Mehrsprachigkeit in den deutschsprachigen Ländern darstellt. Deutsch als Fremdsprache sollte zudem im Hinblick auf „Deutsch in der Welt“ die Beschäftigung mit dem Deutschen in anderen Ländern aufgreifen (als dortige Zweitsprache, als Fremdsprache) und als Schlüssel für globale Verständigung dienen. Andere Sprachen verdienen ähnliche Betrachtungen.

Das Fach Deutsch spielt eine Rolle im Rahmen der weltweiten Migration; Einwanderer lernen Deutsch als Zweitsprache sukzessiv nach anderen Sprachen, die Zweitsprache kann zu ihrer dominanten Sprache werden, die sie am häufigsten bzw. vorrangig gebrauchen. Viele Menschen wachsen von Anfang an zwei- oder mehrsprachig auf. Die Erwerbs- und Gebrauchsweisen sind nicht klar abgegrenzt, sondern haben fließende Übergänge. Deutsch ist gleichzeitig Grundlage für die mündliche und schriftliche Verständigung auch in anderen Schulfächern; Zweit- und Fremdsprachler konkurrieren vielfach mit einsprachigen Herkunftssprachlern, die sich ihnen oft überlegen fühlen, es aber nicht unbedingt sind. Gegenseitige Akzeptanz und Respekt sind hingegen dauerhaft nötig und müssen in der schulischen Bildung gestärkt werden.

In der Deutschdidaktik ist die deutsche Sprache laut KMK-Bildungsstandards 2003 und 2004 zugleich Unterrichtsprinzip, Medium und Gegenstand. Unterrichtsprinzip ist die deutsche Sprache, weil die Verständigung normalerweise in allen Fächern (außer in den Fremdsprachen) auf Deutsch erfolgt. *Medium* ist sie, weil Menschen sie in ihrer Gruppe nutzen, um zu kooperieren (s. o.). Als Bildungssprache ist sie auch das *Medium*, das Schulwissen und fachliches Wissen mit zum Teil spezifischen sprachlichen Mitteln transportiert und auch Elemente wissenschaftlichen Sprechens enthält, die sinnhaltige Vermittlung komplexer Inhalte in anspruchsvollen Zusammenhängen ermöglicht, und zwar als über das Alltagssprachliche hinausgehende, situationsunabhängige Textsorten wie das *Beschreiben*, *Berichten*, *Erklären*, *Referieren*, *Interpretieren*, *Vergleichen*, *Erörtern* Im Deutschen orientiert sich die Bildungssprache an der Schriftlichkeit, auch wenn sie mündlich gebraucht wird (als Vortrag, in vielen schulischen Zusammenhängen). Orale Kulturen formen die mündliche Sprache zur Bildungssprache mit mündlichen Textsorten wie *Erzählen*, *Verhandeln*. *Gegenstand* des Unterrichts ist Deutsch, weil im Deutschunterricht Deutsch und andere Sprachen sowie Sprachgebrauch zum Thema gemacht, untersucht und reflektiert werden (vgl. Oomen-Welke, I., Rösch, H., 2013).

Seit Längerem gibt es Vorschläge, die traditionellen Grenzen des Faches Deutsch zu überschreiten, was auch die Bildungsstandards 2003 und 2004 erwarten:

- Als *Unterrichtsgegenstand* werden zweisprachige Werke insbesondere auch der sogenannten Migrationsliteratur oder literarische Werke aus Ländern, die bisher nicht zum europäischen Bildungshorizont gehörten, einbezogen. Neben der Textauswahl geht es aber auch darum, Methoden des postkolonialen Diskurses, wie Perspektivenwechsel, kulturhistorische Selbstreflexion, Dekonstruktion von Machtverhältnissen, Entdeckung von Mischformen von Sprachen (Hybridisierung, z. B. sog. „Kreol“ oder „Pidgin“) in der Literatur nachzuvollziehen oder im Umgang mit ihr zu erproben.
- Deutsch wird im Gebrauch und als System in kontinuierlichem Vergleich mit anderen Sprachen untersucht und reflektiert – mit den Varietäten innerhalb des eigenen Sprachraums, mit den Schulfremdsprachen, mit den Familiensprachen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, mit den Sprachen der Welt – unter verschiedenen pragmatischen, strukturellen und ideellen Aspekten. Darüber hinaus sind auch historische Aspekte (z. B. Bedeutungswandel, Entlehnungen) als *Unterrichtsgegenstände* wichtig. Das Ziel dieser Spracharbeit ist faire Bewertung anstelle eng nationaler oder rassistischer Ideen bezüglich der Sprachen und Menschen.
- Der Sprachunterricht thematisiert die Beschäftigung mit den spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten (gesprochene Sprachen sowie Gebärdensprachen, geschriebene Sprachen inkl. Blindenschriften) in den verschiedenen Varietäten des Deutschen sowie – nach Möglichkeit – in anderen Sprachen; damit thematisiert er auch Aspekte interkultureller und inklusiver Kommunikation (*Unterrichtsgegenstand*).

- Deutsch ist Verständigungssprache im Fachunterricht (*Medium* und *Prinzip*); das eröffnet die o. g. Perspektive auf Deutsch als Bildungssprache (Medium für Wissensvermittlung und -aneignung) und bringt Konzepte wie sprachsensiblen Fachunterricht hervor. Deutsch als Fremdsprache in der Welt ist ein Thema, das die Verbreitung des Deutschen, die Lernmotivation für Deutsch als Fremdsprache, den ökonomischen und kulturellen Ertrag und Nutzen zum Inhalt hat. Die weltweite Kommunikation Jugendlicher mittels Medien und manchmal auch in Begegnungen enthält oft fachsprachliche Aspekte. So wird im bilingualen Fachunterricht und im integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernen (*content and language integrated learning* CLIL) die Brücke zwischen Fachsprachen und Fremdsprachen gebaut, was u. a. für Sprache und Beruf von Vorteil ist.

Diese Ansätze eignen sich dazu, im *Lernbereich Globale Entwicklung* im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung an anderen/fremden Sprachen und Literaturen, an Zeichen- und Gebärdensprachen, an literarischen, pragmatischen und fachlichen Texten neue interkulturelle Inhalte und Lernformen zu finden, die zu einer kritischen und fairen Auseinandersetzung und zu Kooperationsmöglichkeiten mit verschiedenen Kultur- und Lebensformen der Welt führen. Sie ermöglichen aber auch Kontakte in Nähe und Distanz über Begegnungen oder Medien. Damit ist gleichzeitig die Verbindung zum fächerübergreifenden Arbeiten hergestellt, denn die sprachliche Arbeit geht vielfach an außersprachlichen Inhalten in anderen Schulfächern vorstatten; umgekehrt spiegeln sich in literarischen Texten Konzepte von Welt, Menschen und Arbeit, von Orten und Nicht-Orten, von Bildern, Imaginationen und Hoffnungen sowie Zukunftsfähigkeit.

Das Fach Deutsch nimmt den Leitgedanken der nachhaltigen Entwicklung auf, indem die Perspektive sowohl in der Textauswahl als auch in den angesprochenen Medien und der Thematisierung der Sprache auf globale Entwicklungen gerichtet wird. Durch den Perspektivenwechsel erwerben die Schülerinnen und Schüler ein Orientierungs- und Handlungswissen, das dem Aufbau einer weltweiten Verstehens- und Verständigungskompetenz dient. Diese wird in den Fremdsprachen entwickelt und vertieft.

4.2.1.2 Fachbezogene Teilkompetenzen des Deutschunterrichts für den Mittleren Schulabschluss bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die folgenden fachbezogenen Teilkompetenzen bilden die Brücke des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zum Deutschunterricht und umgekehrt. Sie entsprechen den Vorgaben der Bildungsstandards (2003 und 2004) und gehören insbesondere zum Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen: Sprache zur Verständigung gebrauchen, fachliche Kenntnisse erwerben, über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen, Mehrsprachigkeit (Schülerinnen und Schüler mit anderer Herkunftssprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen*, erstrecken sich aber auch auf die weiteren Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts.

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen Deutsch
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... Informationen über Sprachen (z. B. in Lexika und Internet) finden, die Sprachen lokalisieren und Sprecherzahlen erkunden.
		1.2 ... über europäische und außereuropäische Literaturen, die weit oder geringer verbreitet sind, sowie über globale Verbreitungswege von Literatur recherchieren.
		1.3 ... Informationen beschaffen zu Deutsch als Fremdsprache in der Welt.
		1.4 ... zu einzelnen Bereichen des Sprachgebrauchs und des Sprachwandels Nachforschungen anstellen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... unterschiedliche Erscheinungsformen und Anwendungen der Mehrsprachigkeit erkennen und beschreiben.
		2.2 ... Rollenmodelle in Sprachen und Literaturen wahrnehmen (z. B. soziale Rollen, Höflichkeit im Alltagsdiskurs, Diplomatenrede, politische Rede).
		2.3 ... kulturbedingte, interkulturelle und migrationsgesellschaftliche Formen von Kommunikation unterscheiden.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... Sprachenrechte von Sprachminderheiten und Sprachenrechte unter Migrationsbedingungen untersuchen.
		3.2 ... den Status von Weltsprachen und weniger verbreiteten Sprachen erforschen.
		3.3 ... Konzepte der „neuen“ Weltliteratur erkunden und darstellen.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... individuelle Faktoren, Gruppendruck und gesellschaftliche Erwartungen bei der Sprachenwahl in komplexen Situationen erkennen und unterscheiden.
		4.2 ... Fremdzuschreibungen und Kulturalisierungen in realen Situationen, Texten und Medien unterschiedlichen Handlungsebenen zuordnen.
		4.3 ... Beispiele geben für interkulturelle Kommunikation und Konfliktbearbeitung auf verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsebenen.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen Deutsch
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... den Inhalt von Wörtern und Redewendungen in verschiedenen Sprachen vergleichen und die Perspektive des Anderen erkunden.
		5.2 ... Satz- und Textmuster in der eigenen und in anderen Sprachen erkennen sowie deren Funktion verstehen.
		5.3 ... literarische Handlungsverläufe aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven und Kontexten (z. B. Machtverhältnissen) analysieren und bewerten.
		5.4 ... verstehen und konstruktiv damit umgehen, dass in Kommunikation und Literatur Sprache aufgrund unterschiedlicher Traditionen oft verschieden wahrgenommen und interpretiert wird.
		5.5 ... sich am Beispiel von Übersetzungen die Herausforderungen an Einfühlungsvermögen und Perspektivenwechsel für das Sprachenverständnis bewusst machen.
		5.6 ... exotische Klischees in Werbung und Werbesprache auffinden und deren Instrumentalisierung für den Kaufentschluss bewerten.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen, zu Menschen- und Kinderrechten Stellung beziehen.	6.1 ... die Leistungsfähigkeit sprachlicher Ausdrücke im Vergleich reflektieren und bewerten, z. B. an Internationalismen, Redewendungen, journalistischen Texten und in der Werbung.
		6.2 ... Funktion, Begrenzung und Potenzial kleinerer Sprachen argumentativ darstellen und aus deren Sprecherperspektive für Sprachenrechte argumentieren.
		6.3 ... Bezüge zu globalen Entwicklungsfragen in der Literatur kulturübergreifend herausarbeiten.
7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... zu einer eigenen Bewertung des Dualismus von Weltsprachen und weniger gesprochenen heimischen Sprachen sowie deren Förderung bzw. Schutzmaßnahmen kommen.	
	7.2 ... sich an Beispielen ein Bild darüber machen, wie in den Medien und der Literatur europäischer und außereuropäischer Länder zentrale Entwicklungsfragen des globalen Wandels dargestellt werden.	
	7.3 ... sich einen Überblick verschaffen zu Alphabetisierungsmaßnahmen und Aussagen machen zum Erfolg von weltweiten Programmen wie <i>Bildung für alle</i> (BfA).	

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen Deutsch
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... Menschen, die Deutsch lernen, Verständnis entgegen bringen, Mehrsprachigkeit respektieren und für deren Akzeptanz eintreten. 8.2 ... sich in die Kommunikation und Kooperation von Menschen mit unterschiedlichen Sprachhintergründen respektvoll und konstruktiv einbringen. 8.3 ... sich offen mit den Sichtweisen in Werken der Migrationsliteratur auseinandersetzen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... hilfreich in Diskurse differenten Verstehens eingreifen und zur Verständigung beitragen. 9.2 ... zur Entschärfung von Sprachen- und sprachlich bedingten Konflikten beitragen. 9.3 ... (verbalen) Angriffen auf Sprecher anderer Herkunftssprachen entgegentreten und vermittelnd eingreifen. 9.4 ... kultur- und sprachbezogene Konfliktsituationen aus der Literatur diskutieren und sich Konsequenzen für das Alltagshandeln in entsprechenden Situationen überlegen.
	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.	10.1 ... Kontakte zwischen Menschen aus verschiedenen Lebenswelten in der direkten Begegnung bzw. durch mediale Kommunikation konstruktiv gestalten und sich ein Bild über die Möglichkeiten von Austauschprogrammen machen. 10.2 ... sich mit Deutsch-Lernenden in anderen Teilen der Welt über Sichtweisen zu Fragen des globalen Wandels und den damit verbundenen individuellen Herausforderungen austauschen, auf Deutsch und in anderen Sprachen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... sich im Rahmen von Unterrichtsprojekten, Schulpartnerschaften, bei Auslandsaufenthalten oder in Sprachentandems für Ziele der nachhaltigen Entwicklung einsetzen. 11.2 ... sich durch eine kritische Analyse von Film- und Literaturpreisen für eine gerechte Vergabe aussprechen. 11.3 ... sich in Auseinandersetzungen um die Einhaltung von Menschenrechten und für die Stärkung des Leitgedankens der Nachhaltigkeit sprachlich kompetent einbringen.

4.2.1.3 Beispielthemen

Die folgenden Themenbereiche des *Lernbereichs Globale Entwicklung* (s. Kap 3.6) sind für den Deutschunterricht von besonderer Bedeutung: *Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion (1), Bildung (7), Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen (9), Frieden und Konflikt (16), Migration und Integration (17), Kommunikation im globalen Kontext (21)*. Es können auch zu den anderen Themenbereichen Sachtexte, Prosa und Lyrik gefunden werden, die für den Unterricht in der Sekundarstufe I geeignet sind, was eine Beteiligung des Deutschunterrichts an fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben nahelegt. Die Zuordnung zu Teilkompetenzen, die im Deutschunterricht erworben werden können (vgl. Kap. 4.2.1.2), ist z.T. breit aufgefächert und sollte mittels der spezifischen Kompetenzen eines konkreten Unterrichtsvorhabens auf wenige Schwerpunkte beschränkt werden. Die folgenden Beispielthemen sind als Anregung zu verstehen. Sie erheben nicht den Anspruch, vollständig zu sein oder inhaltliche Prioritäten darzustellen.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Körpersprache und nonverbale Kommunikation im Vergleich verschiedener Regionen und Gesellschaften • Status und Beziehung in verschiedenen Gesellschaften • Sprachliche Direktheit und Indirektheit, z. B. Höflichkeitsformen in verschiedenen sozialen Rollen der kulturellen Traditionen • Lebenssituation von Schwarzen u. Weißen zur Zeit der Befreiung vom Kolonialismus (am Bsp. des Jugendbuches <i>Kariuki und sein weißer Freund</i> von Meja MWangi (1991, 2008)) • Globalisierung als Thema in Spielfilmen wie <i>Babel</i> von Alejandro González Iñárritu (2006) • Recherche über außereuropäische Literatur und Medien in weit und weniger weit verbreiteten Sprachen • Erkundungen über Literatur-Nobelpreise • Über Gleichheit in der Gesellschaft, am Bsp. von Auszügen aus <i>Gleichheit ist Glück</i> (Wilkinson & Pickett) • Gefährdete und untergehende Sprachen (Tod bzw. Sterben von Sprachen) • Thema „Reinheit“ der Sprachen und „Deutschgebot“ auf dem Schulhof gegenüber Mischformen und Sprachwechsel • „Zwei Sprachen sprechen, das ist nützlich“ • Textvergleiche zum Umgang mit der Natur, z. B. bei indigenen Völkern und in Industrieländern 	<p>1.4, 2.1, 2.3</p> <p>2.2, 4.1, 4.3, 5.4, 5.6, 8.2, 10.1</p> <p>1.4, 2.2, 2.3</p> <p>1.2, 3.3</p> <p>7.2, 8.3</p> <p>1.2</p> <p>11.2</p> <p>6.3, 10.2, 11.3</p> <p>1.1, 3.1, 3.2</p> <p>3.1, 4.1, 6.2, 7.1, 8.1</p> <p>2.1, 4.1, 5.1, 5.2, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2, 10.2, 11.1</p> <p>5.5, 6.3, 7.2</p>

7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Schule u. Sprachunterricht in verschiedenen Ländern • Umgang mit Zweitsprachen und mit Mehrsprachigkeit in den Schulen verschiedener Länder • Alphabetisierung, UNESCO-Programm BfA • Deutsch (als Fremdsprache) in der Welt, Förderprogramme 	<p>1.3, 2.1, 3.1, 10.1 1.4, 2.1, 8.1,</p> <p>1.1, 1.4, 3.1, 7.2, 7.3, 11.3 1.1, 8.2, 10.2, 11.1</p>
9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	<ul style="list-style-type: none"> • Journalistische Berichte und Kommentare zu globalen Entwicklungsfragen, Verfassen eigener Stellungnahmen • <i>Wasser</i> in Literatur und Sachtexten am Beispiel großer Flüsse 	<p>1.4, 4.3, 5.2, 6.3, 8.3, 9.2, 10.3, 11.3 1.4, 5.1, 6.1, 7.2, 9.4, 11.1, 11.3</p>
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Herkunfts- und Fremdsprachen in Beruf und Wirtschaft • Arbeitsmigration und Zweitspracherwerb • Werbung und Nachhaltigkeit 	<p>2.1, 4.1, 4.3, 8.1, 2.2, 4.2, 4.3, 8.1 1.4, 5.6, 6.1, 11.3</p>
16 Frieden und Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Deutschsprachige Exilliteratur (Th. Mann, B. Brecht) und post-/migrantische Literatur • Einfluss verschiedener Sprachen aufeinander (z. B. Entlehnung) und Verdrängung einer Sprache durch eine andere (z. B. der Sprache einer kleinen Gruppe durch eine Weltsprache oder die Sprache der Sieger über diese Gruppe) • Weltsprachen, offizielle Landessprachen und nicht offizielle Sprachen im Gebrauch sowie „verschwiegene“ Sprachen • Sprache als Mittel der Politik und der gesellschaftlichen Partizipation • Verschiedene Sichten in Texten auf dasselbe Ereignis: Berichte über Kriege und Konflikte in Tagesmedien und historischen Werken 	<p>3.3, 5.3, 6.3, 8.3 1.4, 2.1, 3.1, 3.2, 6.1, 6.2, 7.1, 9.2, 9.3 1.1, 1.3, 2.1, 3.2 2.2, 3.1, 3.2, 7.1, 8.1, 9.1, 9.3, 10.1 4.2, 7.2, 9.1, 11.3</p>
17 Migration und Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Auswanderung aus Deutschland – Einwanderung nach Deutschland • Migration und Integration sowie Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Migrationsliteratur und der ‚neuen‘ Weltliteratur • Sprachliche Mischformen (Hybridsprachen) in Kommunikation, Literatur, im Kabarett usw. 	<p>2.1, 2.3, 4.1, 4.3, 9.4 5.1–5.5, 6.3, 7.2, 8.3 1.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 5.3, 6.3, 8.3, 9.4</p>
21 Kommunikation im globalen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache(n) und Identitäten: „Mein Sprachporträt“ (nach H.-J. Krumm) malen und mit anderen vergleichen; oder E. Canetti: <i>Die gerettete Zunge</i> (z. B. die ersten vier Kapitel) • Internetkommunikation: Jugendliche aus verschiedenen Ländern und Kontinenten stellen sich gegenseitig vor, erzählen von ihrem Alltag und von der Schule, zeigen Bilder, besprechen globale Themen, tauschen sich über einen Film oder ein Buch aus 	<p>2.1–2.3, 3.3, 4.2, 8.1, 10.1 2.2, 9.1, 10.2, 11.1, 11.3</p>

21 Kommunikation im globalen Kontext (Fortsetzung von Seite 137)	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsche Sprachminderheiten und Sprach-Enklaven, Deutsch in ehemaligen Kolonien 	1.1, 1.3, 2.1, 3.2, 5.4
	<ul style="list-style-type: none"> • Andere Sprachen im amtlich deutschsprachigen Raum und ihr jeweiliger Status sowie ihr Gebrauch (an Beispielen) 	1.1, 1.4, 5.1, 5.2, 6.2, 8.2, 9.2
	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachen der Welt, Sprachfamilien, Sprachentdeckung und Sprachentod, häufig und seltener gesprochene Sprachen, verschwiegene Sprachen, Mehrheitssprache und Minderheitssprache, Sprache und Dialekt, z. B. Ortstafelstreit in Kärnten und Südtirol 	1.1–1.4, 3.1, 3.3, 6.2
	<ul style="list-style-type: none"> • Vielsprachigkeit im amtlich deutschsprachigen Raum: Sprachwechsel, Kiezdeutsch, Ethnolekt, Kanaksprak 	2.1–2.3, 3.1, 4.1–4.3
	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachenpolitik und Sprachenrechte (UNESCO, EU, Europarat u. Länder) 	2.3, 3.1, 4.2

Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Menschen und somit auch Schülerinnen und Schüler leben in einer Welt der Vielfalt, der Diversität, die sie wahrnehmen und reflektieren. Im Deutschunterricht bringen literarische und pragmatische Texte sowie Medien die Vielfalt der Lebensverhältnisse, Weltansichten und Werte mit sprachlichen, literarischen und medialen Gestaltungsmitteln zum Ausdruck (vgl. Nationale Bildungsstandards Deutsch 2003 und 2004). Nichtdeutsche Familiensprachen und Regionalsprachen bleiben jedoch häufig ungenutzt bzw. werden „verschwiegen“, obwohl sie bedeutsam sind für die Identität von Einzelnen und Gruppen sowie für die Verständigung über Gruppen und Grenzen hinweg. Anerkennen und Fördern durch Unterricht ist nötig. Es ist unvermeidlich, dass sich die Sprachen im Kontakt verändern (sie nehmen Wortschatz auf, vereinfachen grammatische Strukturen, verlieren spezifische Wortstellungen); das lässt sich in der Sprachgeschichte vielfach beobachten. Neben der Sprachpraxis können die Sprache(n) als solche sowie der Sprachvergleich thematisiert werden (Sprache als Gegenstand). Überall treffen wir Vielfalt und divergierende Werte, was auch in Literatur und Medien verarbeitet ist. Darauf können Schülerinnen und Schüler rezeptiv, produktiv, schriftlich und im mündlichen Austausch reagieren.

Bildung: Die zunehmende weltweite Mobilität wirkt sich auch auf den Bildungsbereich aus. Der Deutschunterricht fördert die Kompetenzen für erweiterte und intensiviertere Kommunikationsprozesse (Bildungssprache) und bietet orientierendes Wissen über die Sprachen der Welt. Das Fach Deutsch – wie der Unterricht in anderen Sprachen – entwickelt die Kompetenzen im Umgang mit literarischen und Sachtexten aller Art sowie hinsichtlich des medialen Einsatzes von Sprache im globalen Wandel. Globalisierung ohne Sprache wäre nicht denkbar. Das Lernen von Deutsch als Fremdsprache gewinnt dabei weltweit an Bedeutung, gestützt von den deutschen Mittlerorganisationen und dem Auswärtigen Amt mit einer Vielzahl von Initiativen (s. z. B. Material 6, PASCH = *Schulen: Partner der Zukunft*; www.pasch-net.de); daraus werden Kontakte zwischen Gruppen vieler Länder möglich. So können Tandems zum Sprachenlernen auf Gegenseitigkeit (einzeln und in Gruppen) gebildet werden.

Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen sowie Fragen der Energieversorgung sind neben zahlreichen anderen Themenfeldern Herausforderungen an unsere Zukunftsfähigkeit, die im fachlichen Austausch, im gesellschaftlichen Dialog, auf Konferenzen, im unternehmerischen Strategiediskurs sprachlich bearbeitet werden müssen, bevor sie in Abhandlungen, Medienberichten, Protokollen und Strategiepapieren anderen sprachlich vermittelt werden. Das geschieht häufig in einem internationalen Kontext. Ressourcen der Mehrsprachigkeit, z. B. für die Sprachvermittlung und in internationalen Kooperationen, gewinnen dabei immer größere Bedeutung.

Frieden und Konflikt sind nicht nur Inhalt politischer und historischer Auseinandersetzungen, sondern auch ein großes Thema der Literaturen weltweit. Oft geht es dabei auch um Sprachenkonflikte, die für die Identität einzelner Gruppen existenzielle Bedeutung haben – bei Grenzverschiebungen, Fremdherrschaft, Existenz offizieller und nicht-offizieller Sprachen, „verschwiegenen“ Sprachen von Migranten und Flüchtlingen usw. Deutsch kann, wie viele andere Sprachen auch, dominante Sprache sein (z. B. in Deutschland gegenüber Sorbisch, in Österreich gegenüber Slowenisch), aber auch untergeordnet/vernakular (teils in Südtirol, Polen, Kasachstan). Insgesamt geht es darum, in Konflikten die sprachliche Verständigung zu ermöglichen, mehrere Sichten auf die Konfliktursachen zu gewinnen und die Argumente der Konfliktparteien wahrzunehmen.

Migration, Integration, Inklusion benennen Ausgangs- und Zielsituation für viele Gesellschaften der Welt. Integration ist nicht einseitige Anpassung, sondern eine Bewegung aufeinander zu in der Gesellschaft als einem Gesamtsystem. Inklusion fasst noch deutlicher, dass jeder Mensch sich vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen beteiligen kann, unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer wie sozialer Herkunft, Geschlecht oder Alter. Zur Thematisierung im Deutschunterricht ist der indirekte Weg ratsam und angemessener als verbale Zielvorgaben der Lehrperson: biografische Berichte und literarische Texte aus anderen Sprachen und Kulturen lesen, die Vielsprachigkeit und Vielschriftigkeit im eigenen Land und in der Welt als Normalfall wahrnehmen, sprachliche Bauformen im Sprachvergleich erkennen, aber auch Verständnis für Akzente, Fehler oder Sprachnot entwickeln und strukturelle, soziale, kulturelle und emotionale Aspekte unterscheiden.

Kommunikation überschreitet **in der globalisierten Welt Grenzen** aller Art. Der Bedarf an *linguae francae* und Fremdsprachenlernen ist unbestritten, weil Mobilität, Beschleunigung und zunehmende wirtschaftliche Verflechtung Verständigung brauchen. Es geht dabei nicht nur um verbesserte Fertigkeiten (tools). Sprachen sind gleichzeitig Ausdruck der Identität ihrer Sprecher, Menschen fühlen sich weltweit durch dieselbe Sprache untereinander verbunden („Mutter“-sprache, Sprachloyalität). Sprachen stehen dabei oft in Konkurrenz. Zweitsprachenlernen ist nötig, wenn Menschen im anderssprachigen Umfeld handlungsfähig sein wollen. In diesem Themenbereich wird Wissen über Sprachen und ihre sozialen Aspekte sowie über ihre wirtschaftliche und politische Bedeutung erworben (z. B. bei der schnellen medialen Verbreitung von Nachrichten und Aufrufen zu solidarischem Widerstand).

4.2.1.4 Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Deutsch in der Welt

Jugendliche haben kaum eine Vorstellung von der Sprachenvielfalt in der Welt, aber oft großes Interesse an diesem Thema. Nachbarsprachen sind den Schülerinnen und Schülern namentlich bekannt, entferntere Sprachen oft nicht: „Afrikanisch“, „Asiatisch“, „Indisch“ werden bei Nachfrage als Sprachen genannt.¹⁰⁵ Kinder und Jugendliche meinen oft, einem Land/Staat sei genau eine Sprache zuzuordnen und einer Sprache genau ein Land. Das trifft selten zu, vor allem nicht bei Migration. Sprachliche Bildung sowie Respekt vor den Sprechern und den Sprachen verlangen, mehr zu wissen über

- die Sprachen der Welt und ihren Status,
- individuelle oder regionale Mehrsprachigkeit,
- Bildungs-Zweisprachigkeit und Konflikt-Zweisprachigkeit (die Zwei- und Mehrsprachigkeit, die durch schulische Bildung erworben wird und viel Prestige hat gegenüber einer Zwei- und Mehrsprachigkeit, die aufgezwungen wird und deren Sprachen man teils lieber nicht zeigt).

In Kontaktsituationen im Land sowie bei grenzüberschreitenden Kontakten können monolinguale Schülerinnen und Schüler die Mehrsprachigkeit praktisch erfahren und, davon ausgehend, respektvoll und solidarisch handeln. Das Interesse daran ist bei Jugendlichen bereits vorhanden.¹⁰⁶

Die folgende Unterrichtsskizze für den **8. Jahrgang** zeigt einen möglichen Einstieg ins Thema. Ausgehend von:

- einem individuellen Beispiel (M 1b: *Deutsch und eine andere Sprache in der Familie*)
- und dem Beispiel einer sozialen Gruppe (M 1a: *In ein paar einsamen Tälern in Südbrasilien leben Nachfahren deutscher Einwanderer*),
- von den Sprachen der Welt,
- und der Bedeutung der deutschen Sprache in der Welt (M 2–M 4)

erschließen sich Problemfelder, aus denen für die Vertiefung des Themas ausgewählt werden kann.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen die Kernkompetenzen 1– 6, 8 und 10 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

¹⁰⁵ Oomen-Welke (2003/2004), pp. 183–195 bzw. 177–187.

¹⁰⁶ dazu Beispiele in Oomen-Welke & Kühn 2 (2010) und Oomen-Welke & Bremerich-Vos (2014)

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage deutscher Fachkenntnisse ...				
... Sprachinteressen und Sprachkonflikte am Beispiel von Deutschsprachigen im Ausland erkennen.	3.1, 5.1	... verstehen, dass Menschen in anderssprachiger Umwelt in mehreren Sprachen leben und die Konsequenzen (in Abhängigkeit von sprachpolitischen Entscheidungen) einschätzen.	... die jeweilige Lage aus der Perspektive einer Person, die diese Sprache als Erst- bzw. als Zweitsprache verwendet, wahrnehmen und darstellen.	... zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit unterscheiden, die Folgen für Betroffene betrachten und Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Faktum akzeptieren und argumentativ stützen.
... Deutsch im geschlossenen deutschsprachigen Gebiet und bei Sprachminderheiten unterscheiden.	1.3, 3.1	... Unterschiede zwischen Deutsch als Landessprache und als Minderheitensprache wahrnehmen.	... die Situation einer Mehrheitsprache und einer Minderheitensprache erkennen und die Folgen einschätzen.	... die selbst untersuchten Sprachenrechte von Minderheiten in der Europäischen Union argumentativ vertreten und auf die eigene Gesellschaft übertragen.
... erkennen, dass es mehr Sprachen als Länder auf der Welt gibt, wie sich dies auf Gesellschaften auswirkt, und einschätzen, welche Bedeutung das Recht auf die eigene Sprache hat.	1.1–1.4, 3.1, 4.1, 6.2	... darstellen, dass viele Länder mehrsprachig sind und dass es mehrsprachige Regionen gibt. Sie können Situationen öffentlicher und nicht-öffentlicher Sprachen unterscheiden und Sprachenrechte benennen.	... potenzielle Chancen und Konfliktfelder durch Mehrsprachigkeit erkennen und ihre Recherche zur Situation der deutschen Sprache in der Welt auswerten.	... individuelle und öffentliche Bedürfnisse in zweisprachigen Regionen und bei Sprachminderheiten und Zuwanderersprachen unterscheiden und verstehen sowie Gründe und Motive für Deutschlernen in der Welt erkennen.
... kulturelle und sprachliche Praktiken/ Routinen von Sprachgruppen sowie hybride Formen erkennen.	2.1, 2.3	... Beispiele geben zur sprachlichen Vielfalt für Deutsch und andere Herkunftssprachen als Minderheits- und Mehrheitsprachen.	... eigene und fremde nationale Stereotypen erkennen sowie Auto- und Heterostereotypen unterscheiden.	... in Argumentationen und anderen Texten stereotype Elemente erkennen und auf Sachgehalt prüfen.
... die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen am Beispiel von Fremdwörtern erkennen und nachvollziehen.	1.4, 5.1	... Beispiele geben für die Beeinflussung von Sprachen durch Fremdwörter im Deutschen und deutsche Wörter in anderen Sprachen.	... an Beispielen historische, politische, soziale, kulturelle Gründe für die gegenseitige Beeinflussung aufzeigen.	... mit kontroversen Positionen der positiven und negativen Auswirkungen sprachlicher Beeinflussungen („Bereicherung“, „Überfremdung“, „Standardisierung“) umgehen und eine eigene begründete Position argumentativ vertreten.
... mit Partnern anderer Herkunftssprachen oder eines anderssprachigen Landes kommunizieren und kooperieren.	8.1–8.2, 9.1, 11.1, 11.3	... in der eigenen Lerngruppe/Schule mit Partnern anderer Herkunft zusammenarbeiten, sie unterstützen und Verständnis für Anderes und Fremdes zeigen.	... andere Perspektiven übernehmen und interkulturelle Kooperationen durch mediale bzw. persönliche Kontakte eingehen.	... sich in interkulturellen Kooperationen in die Sichtweisen der Partner einfühlen, bei Konflikten vermitteln und sich für die Einhaltung von Menschenrechten und Zielen der nachhaltigen Entwicklung sprachlich kompetent einbringen.

Unterrichtsformen, -verlauf und Aufgaben

Die *Schritte* genannten Einheiten können auch einzeln unterrichtet, ihre Reihenfolge kann verändert werden. Ein Wechsel von Einzel-, Partner- sowie Gruppenarbeit und Austausch bzw. Präsentationen im Klassenzusammenhang bietet sich ebenso an, wie ein projektartiges Vorgehen. Es ist sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler an der Planung des jeweiligen Vorgehens zu beteiligen, sodass ihr Interesse durch Selbstorganisation und Methodenreflexion gestärkt wird.

Schritt 1: Einführung: Zur Lebenswelt von deutschsprachigen Minderheiten (Fallbeispiele)

Wie leben Menschen, deren Sprache in der Umgebung nicht oder nur von einer kleinen Gruppe gesprochen wird?

Den Einstieg bilden beispielhafte Sichten, die einige Sprachsituationen und Probleme von Menschen in anderssprachigen Umgebungen erschließen und die Schülerinnen und Schüler für die Befindlichkeit von Sprechern und Gruppen sensibilisieren: Nachfahren deutscher Auswanderer in Brasilien; Deutsch als unterdrückte Sprache in einer binationalen Familie in Mexiko. Dies ist ein indirekter Weg, die Situation von Sprechern anderer Sprachen im eigenen und anderen Ländern durch Perspektivumkehr und Transfer zu erkennen.

Material und methodische Hinweise: Material 1a und 1b als Einstieg, ggf. Recherche weiterer Berichte und Situationen, die sich aus der Herkunft der Schülerinnen und Schüler ergeben sollten (z. B. Aussiedler, Migranten mit deutschsprachiger Familiengeschichte, Familien mit mehreren Sprachen ...)

Schritt 2: Deutsch als Sprache von Mehrheiten und Minderheiten

Wie verbreitet ist Deutsch als Mehrheitssprache, wie verbreitet ist es als Minderheitssprache? Wo wird es als Mutter-/Erstsprache, als Zweitsprache, als Fremdsprache, als offizielle Sprache eines Landes (Amtssprache) gesprochen?

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Fragen erarbeiten:

- Welches sind amtlich deutschsprachige Länder?
- Wo ist Deutsch neben anderen Sprachen eine offizielle Sprache?
- In welchen Ländern kommen die Einwohner mit Deutsch als einziger Sprache aus, in welchen brauchen sie noch (eine) andere Sprache(n)?
- Warum unterstützt Deutschland das Deutschlernen (Deutsch als Fremdsprache) in anderen Ländern finanziell und ideell (Goethe-Institute, DAAD, Schulpartnerschaften mit Schulen in anderen Ländern, in denen Deutsch unterrichtet wird – PASCH)?
- Gibt es Sitten, Gewohnheiten (Höflichkeit, Benehmen), Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen, Geschmack, die als „deutsch“ gelten? Was ist dagegen typisch „französisch“, „chinesisch“ ...? (Hier gilt es durch einen Perspektivenwechsel von Innen- und Außensicht, die Stereotypen aufzulösen und die Vielfalt im Inneren zu erkennen, die auch für andere Kulturen gilt.)
- Wie bedeutend ist Deutsch im Vergleich mit anderen Sprachen?

Material und methodische Hinweise: M 2 dient zur Information über die numerische Stärke des Deutschen in der Welt, wobei Deutsch als Amtssprache, Mehrheits- und als Minderheitssprache vorkommt. Diese und weitere Angaben können über das Internet recherchiert und aktualisiert werden. Es bietet sich eine Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte an, ggf. sollten geschichtliche Aspekte der (gegenseitigen) Stereotypenbildungen thematisiert werden.

Schritt 3: Die Sprachen in der Welt und ihre Bedeutung

(a) Wie viele Länder/Staaten und wie viele Sprachen gibt es auf der Welt?

Es gibt zwischen 190 und 200 Staaten, die Zahl ist nicht stabil wegen der Teilung oder Zusammenlegung von Staaten. Die Zahl der Sprachen wird meist auf 4000–6000 geschätzt (bis 10 000); wir kennen nicht alle. Einige Sprachen sterben aus, weil die Sprecher sterben und weil sich dominante Sprachen durchsetzen. Die Informationen helfen, die weltweite Bedeutung verschiedener Sprachen zu erkennen. Dabei ist zu beachten, dass die Sprecherzahl (numerische Stärke) nicht der einzige Faktor dafür ist. Hinzu kommen die wirtschaftliche Kraft des Landes, in dem die Sprache als Amtssprache gesprochen wird, ihre kulturelle Kraft (heute v. a. Unterhaltungsindustrie und Sport) sowie auch die relativ leichte Lernbarkeit als Fremdsprache (Beispiel Englisch).

Die Tabelle enthält konkurrierende Angaben aus verschiedenen Quellen. M 3 zeigt, dass sich bestimmte große Sprachen auf ihr Territorium beschränken (Bengali, Japanisch), während andere sich über ihr ursprüngliches Territorium hinaus ausgedehnt haben (Englisch, Spanisch, Hindi/Urdu, Russisch, Französisch). Es ist lohnend, über Chinesisch zu recherchieren, weil die numerische Angabe hier einheitlicher klingt, als es die Lage des Chinesischen ist (Sino-Tibetisch, Mandarin und sieben weitere chinesische Sprachen mit jeweils vielen Dialekten). Die Länderzahl schließt die Migration grob ein. Auch die Recherche zu den Sprachen Indonesiens und der Amtssprache Bahasa Indonesia führt zu interessanten Ergebnissen.

Die Arbeit löst die Frage aus, ob eine Sprache wirklich, wie manche Schülerinnen und Schüler anfangs meinen, jeweils einem Land zuzuordnen sei. Die Schüler erkennen, dass Mehrsprachigkeit innerhalb eines Landes die Regel ist (Senegal: ca. 20 Sprachen; Kamerun: ca. 200 Sprachen). Wie ist die Situation in Deutschland?

Material und methodische Hinweise: Einführende Recherche und Reflexion (in Gruppen) als Zugang zum Thema. Der Einsatz von M 3 zur Information über die numerische Stärke der großen Sprachen der Welt und zu deren Vergleich untereinander erfolgt situationsbedingt vor oder nach der Schülerrecherche. Austausch der Ergebnisse

(b) Sind in einem Land alle Sprachen gleichberechtigt oder nicht? – Welche Unterschiede gibt es? Welche Rechte gibt es?

Status des Sprechens in den Amtssprachen, M 3; welche Sprachen gibt es neben den Amtssprachen? Diskussion der Auswirkungen für bestimmte Sprachen wie Regionalsprachen (z. B. Friesisch, Sorbisch) und Migrantensprachen (z. B. Türkisch, Albanisch, Italienisch ... in Deutschland)

Welchen Status haben Sprachen wie die Gebärdensprache? Gibt es eine oder mehrere Gebärdensprachen in der Welt? Wie sind sie entstanden? Wie spricht man in Gebärdensprache?

Analoge Fragen ergeben sich zur Blindenschrift.

Welchen Wert haben Sprachen für einen Sprecher, welches Prestige in verschiedenen Ländern? Welche Rechte gibt es für das Sprechen und den Erhalt von Sprachen?

Material und methodische Hinweise: Partnerarbeit zu M 4 (kann auch als zu ergänzende Vorlage eingegeben werden), Problematisierung der Sprachenpolitik, Internet-Recherche „Sprachenrechte“ und „Europäische Charta“. Vortrag der Ergebnisse und Diskussion der Folgerungen

(c) Welche neue Sprache würdest du gern lernen?

Am Schluss dieses Unterrichtsschrittes überlegen die Schüler, welche Sprachen sie gerne lernen würden und weshalb. Gibt es auch kleine Sprachen, für die sie sich interessieren?

Schritt 4: Fremdwörter und ihre Geschichte – Wie beeinflussen sich Sprachen gegenseitig?

Sprecher verschiedener Sprachen kommen in Kontakt miteinander, bei engem Kontakt übernehmen sie auch Wortschatz voneinander; die Sprachen bereichern sich um Fremdwörter. Aus welchen Sprachen kommen häufige Fremdwörter ins Deutsche, was sind international verbreitete Wörter? Welche deutschen Wörter wurden in andere Sprachen übernommen, aus welchen Sachbereichen und in welche Sprachen? Wie kann dies erklärt werden?

Wörter aus dem Deutschen in anderen Sprachen sind durch Befragung von Sprechern anderer Herkunftssprachen oder über das Internet erkundbar. Die Einbeziehung von gesellschaftlichen und historischen Einflüssen anhand von Beispielen ist sinnvoll.

Material und methodische Hinweise: Zu Fremdwörtern und internationalen Wörtern gibt es viel Schülermaterial u. a. in den Schulbüchern; siehe auch das Material *Sprachenfächer 3* (2010) und die Zeitschrift *Praxis Deutsch 235* (2012). Freie Arbeit wird empfohlen. M5 braucht nicht als Schülermaterial eingesetzt zu werden und kann der Lehrerinformation vorbehalten bleiben.

Schritt 5: Sich mit anderen Sprach- und Schriftsystemen auseinandersetzen

Die Verbalsprache wird meist von Gestik und Mimik (Gebärden) begleitet, die ein zweites, ein körpersprachliches System neben der Lautsprache bilden und komplementär zu ihr wirken. Im Falle von Gehörlosigkeit können Gebärden als sprachliches Vollsystem funktionieren: Gebärdensprache. Weltweit existieren teils ähnliche, teils unterschiedliche Schriftsysteme: ikonografische und logografische Schriften, Begriffsschriften, silbische, alphabetische Schriften sowie gemischte Systeme und eben auch die (alphabetische) Silbenschrift und die nach Ländern unterschiedlichen (oft durch Zeichen für Begriffe und Buchstaben gemischte) Gebärdensprachen. Didaktisches Material zu einigen Schriften und Wege im Unterricht bei Oomen-Welke (2014)

Material und methodische Hinweise: vgl. M5 aus dem Internet; Beispiele aus Oomen-Welke (2014) sowie *Der Sprachenfächer* (2010f.), S. 421–467: Zeichensprachen, Mimik, Gestik und Außersprachliches. Das Material stellt Gebärdensprache und Blindenschrift in den Kontext der nicht verbalsprachlichen Zeichensysteme und wählt damit den indirekten Weg, das Thema zu behandeln. Für die Gebärdensprache Verweis auf das Gebärdensprache-Wörterbuch:

<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/alex/index.html> und den Überblick auf den Seiten der HU Berlin:

<http://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/gap/links/gebaerdensprachen-online>

Schritt 6: Kommunikation mit Deutsch-Lernenden in internationalen Partnerschaften

Lernende des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache haben durchweg Interesse an Kommunikationspartnern aus dem deutschen Sprachgebiet. Es sollte überlegt werden, ob die Klasse oder Lerngruppe bereit ist, über längere Zeit ein Korrespondenzprojekt mit einer Klasse in anderen Ländern und Erdteilen durchzuführen. Eine Möglichkeit wäre z. B., dass jede Gruppe oder jeder Einzelne die Beschreibung der eigenen Lebenswelt und der Schule mit Partnern austauscht. Erfahrungsgemäß kommt es zu respektvoller, nicht abwertender Aufnahme von Informationen aus Lebenswelt und Schule der Partner (Perspektivübernahmen) und zum gegenseitigen Sprachenlernen.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass sich Schüler als persönliche Sprachpaten (Gesprächspartner und Helfer für Lernende des Deutschen als Fremdsprache) zur Verfügung stellen.

Eine fortgeschrittene Möglichkeit einer solchen Partnerschaft wäre es, Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu einem gemeinsamen Korrespondenzthema zu machen, z. B. Erfahrungen des Klimawandels in den Partnerländern, Möglichkeiten des Umweltschutzes und der Stärkung des Umweltbewusstseins oder Einstellungen zum kulturellen Wandel durch technologische Entwicklungen. Umgekehrt sind auch die drängenden Fragen anderer Länder zum Umweltschutz verstehend aufzunehmen, z. B. die Vermeidung von großflächigen Waldbränden oder Überflutungen.

Material und methodische Hinweise: Der Aufbau einer internationalen Partnerschaftsaktivität braucht eine gesonderte Einführung und längerfristige Begleitung. Mögliche Formen der Kommunikation sind die Kontaktaufnahme der jeweiligen Klasse mit Personen oder Klassen im Ausland sowie Individual- und Klassenkorrespondenzen, individuelle Chats, individuelle Sprachkontakte und Sprachenlernen auf Gegenseitigkeit (Tandem-Lernen). In M6 finden sich als Beispiel Informationen zum PASCH-Projekt (<http://www.pasch-net.de/>). Für thematische Chats siehe <http://chatderwelten.de>, zum Sprachentandem www.tandemcity.info/de_index.html und die Anleitung bei Holstein & Oomen-Welke (2006): Sprachentandem für Paare, Kurse, Schulklassen, Freiburg.

MATERIALIEN

M 1a: Sprachminderheiten – Leben in anderssprachiger Umwelt

In ein paar einsamen Tälern in Südbrasilien leben Nachfahren deutscher Einwanderer

Zuerst hat sich Rejane geschämt. Weil die anderen Kinder anders sprachen. Weil sie „Kartoffel-Deutsche“ genannt wurde und keiner mit ihr spielen wollte. Dann hat sie Portugiesisch gelernt und ihre Liebe zum Theater entdeckt. Heute ist sie Filmstar.

Rejane Zilles kommt aus Walachai, 70 km von Porto Alegre in Süd-Brasilien entfernt. Das Dorf mit 500 Einwohnern in dem gleichnamigen Tal sieht bis heute so aus, wie es heißt: einsam, abgelegen, vergessen. Dabei ist es aufgeräumt und farbenfroh wie eine Puppenwelt. Neben den Äckern blühen Rosen und Akeleien, die Fachwerkhäuser leuchten in Rosa oder Himmelblau, gelegentlich kreuzt ein Ochsenkarren den Weg.

„Ich gehöre nicht mehr dazu, ich könnte und wollte nicht mehr hier leben“, sagt Rejane, „aber ich fühle mich immer noch zuhause bei diesen Menschen.“ Vor allem die Sprache hat ihr und dem Filmteam, das mit ihr nach Walachai gekommen ist, viele Türen geöffnet. Wandte sie sich auf Portugiesisch an die Leute, stieß sie auf Zurückhaltung; zeigte sie jedoch, dass sie den einheimischen Dialekt Hunsrückisch sprach, öffneten sich alle Türen, und sie wurde als eine von hier akzeptiert.

Viele Menschen in der Gegend sprechen bis heute Portugiesisch nur gebrochen oder mit einem harten germanischen Akzent. Und schämen sich dafür, wie Rejane damals als Kind. Sie haben die sprachliche und kulturelle Isolation nicht selbst gewählt, pflegen keinen deutschen Nationalismus, sie leben einfach vergessen, weit abgelegen in der Walachai.

Im frühen 19. Jahrhundert, als die Hunsrücker vor der Not übers Meer flohen und die brasilianische Krone Land an europäische Siedler verschenkte, kam zuerst Mathias Mombach mit seiner Familie ins Tal Walachai. Fast 100 Jahre lang lebten die Deutschen in dem einsamen Tal, bis ein Regierungsdekret ihnen ihre Sprache verbot, denn Hitlerdeutschland hatte den Zweiten Weltkrieg angefangen, und Deutsch war daher unerwünscht. „Wir haben einfach nicht mehr gesprochen“, erinnert sich ein Alter. Das hat sich wieder geändert. Neuerdings soll der Dialekt wieder geschützt werden. In der Schule der Nachbargemeinde darf bis zu 50 Prozent Deutsch gesprochen werden – wobei dieses Deutsch eine kuriose Mischung aus Hunsrücker Dialekt und portugiesischen Einflüssen ist.¹⁰⁷

Christine Wollowski: Zurück in die Walachei. In: Süddeutsche Zeitung vom 24. 6. 2010, S. 45 (Auszug; leicht angepasst)

¹⁰⁷ Hierzulande bekannt geworden ist die südbrasilianische Walachai durch Rejane Zilles' gleichnamigen Film (2009) und den mehrstündigen Kinofilm von Edgar Reitz *Die andere Heimat – Chronik einer Sehnsucht* (2013), der auf den in der Walachai erhaltenen Hunsrück-Dialekt der Auswanderer in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückgreift. Der Film von Rejane Zilles „ruft eindrücklich in Erinnerung, dass Deutschland nicht nur ein Einwanderungsland ist – was der deutschen Mehrheitsgesellschaft in den letzten Jahren so schwer fiel zu akzeptieren. Sondern seit Jahrhunderten auch Auswanderungsland. Hier sind Nachfahren deutscher Einwanderer, die sich auch nach 180 Jahren noch schwer mit dem Portugiesischen tun und eine deutsch-brasilianische Mischidentität haben. Wer vor diesem Hintergrund die deutschen Diskussionen um Migration und die Aufregung über Deutsch-Türken betrachtet, die 30–40 Jahre nach ihrer Einwanderung nur wenig Deutsch sprechen, wünscht sich, dass nur ein wenig der Erfahrungen dieser deutschen Auswanderer in Deutschland ankäme: Dass die vielbeschworene „Integration“ alles andere als leicht ist; den Deutschen in der Walachei ist sie besonders schwer gefallen.“ s. auch http://www.festivalblog.com/archives/2009/10/walachei_von_re.php5 (Zugriff: 20.1.2016)

M 1b: Deutsch und eine andere Sprache in der Familie

Lina wird als zweites von sechs Kindern in einer binationalen Familie geboren. Ihr Vater ist Mexikaner, ihre Mutter Deutsche. Geburts- und Lebensort der ersten Jahre ist ein sehr kleines und abgelegenes Dorf in Mexiko (kein Strom, oft kein fließendes Wasser). Familiensprache ist einzig und allein Spanisch, Deutsch wird als Kommunikationsmittel überhaupt nicht zugelassen. Lina berichtet, ihr Vater habe sich verraten gefühlt, wenn jemand Deutsch sprach. Die deutsche Sprache der Mutter lernt Lina daher nur in Liedern, die sie jedoch nicht versteht. Auch betet die Mutter abends zuhause immer auf Deutsch, sodass die Kinder auf Deutsch zu beten lernen, ohne ein Wort zu verstehen. Ein dritter Bereich des mütterlichen Deutsch ist das Schimpfen, denn wenn die Mutter wütend wurde, „hat sie angefangen, Deutsch zu labern und keiner hat kapiert“, was sie genau meinte, erzählt Lina. Gesprochen wird über die Sprachen überhaupt nicht.

Während ihrer Kindheit verbringt Lina zwei längere Aufenthalte bei ihrer Großmutter in Deutschland; der erste Aufenthalt erfolgt im Babyalter, der Vater ist nicht dabei. In dieser Zeit hört Lina nur Deutsch. Im Alter von fünf Jahren kommt Lina mit ihrem älteren Bruder für ein ganzes Jahr nach Deutschland zu den Großeltern. Sie habe ihr Spanisch in diesem Jahr komplett verlernt, berichtet sie. Nach der Rückkehr wird Deutsch wieder verdrängt, denn die Mutter durfte nach wie vor nicht mit den Kindern Deutsch sprechen, ebenso wenig durften die beiden Geschwister sich auf Deutsch verständigen. Lina fühlte sich in dieser Zeit „wie stumm“. Die Zeit war hart, weil sich Lina schnell in die Schule eingliedern musste. Letztlich habe alles ganz gut geklappt, sagt sie. Als die deutsche Großmutter ein Jahr darauf zu Besuch kommt, kann Lina sie bereits nicht mehr verstehen. Die Art, wie die deutsche Sprache nach den Auslandsaufenthalten verdrängt wird, beschreibt Lina mit dem Verb „vernichten“. Nur eine einzige Sprache zu sprechen, das wird als „natürlich“ angesehen, es gibt in der gesamten Umgebung niemand, der mit zwei Sprachen lebt.

vgl. Tomas Peña Schumacher (2013), leicht verändert

M2: Sprecher des Deutschen (in Mio.)

Erstsprache in Ländern/Reg. mit deutscher Amtssprache		Zweitsprache in Ländern/Reg. mit deutscher Amtssprache		in Ländern ohne deutsche Amtssprache	
Deutschland	74 433 990	Deutschland	6 668 778	in Polen	0,15–1,1
Österreich	7 452 947	Österreich	781 563	in Russland	0,65–0,86
Schweiz	5 168 808	Schweiz	543 039	in Rumänien	0,22–0,05
Südtirol	24 303			in Tschechien und	
Liechtenstein	32 824	Südtirol	113 738	der Slowakei	0,04
Belgien	70 048	Liechtenstein	3 283	in der Ukraine	0,04
Luxemburg	12 100	Belgien	2 830	in Ungarn	0,02–0,035
(Frankreich, v. a. Elsass 1,2 Mio.)		Luxemburg	395 100	in Argentinien	0,30–0,4
		Zusammen:	8 508 331	in Australien	0,11–0,2
				in Brasilien	0,50–1,5
				in Chile	0,02–0,04
				in Israel	0,10–0,2
				in Kanada	0,44–0,64
				in Mexiko	0,04–0,09
				in Namibia	0,02–0,03
				in Paraguay	0,04–0,17
				in den USA	1,10–1,6
				in Venezuela	0,03

Die sehr genauen Zahlenangaben wurden aus der Quelle U. Ammon übernommen und beziehen sich auf unterschiedliche Zeitpunkte.

Quellen: U. Ammon (2015), S. 170 ff. und http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache

M3: Sprachen mit weiter Verbreitung (in Mio; teils nur geschätzt)

Sprache	Mutter-sprachen nach Sprechern (in Mio.)	Amtssprachen nach Einwohnern (in Mio.)	Zweitsprache nach Sprechern (in Mio.)	Zahl der Länder (auch Migration)	Internat. Bedeutung (berechnet und geschätzt)
Englisch	375–427	1.400	1.125	112	★★★★★
Chinesisch	726–1.071	1.000	118	31	★★★
Hindi/Urdu	242–223	785	155–224	23	★★
Spanisch	388–266	280	59–90	112	★★★★
Französisch	115–116	220	85–105	60	★★★★
Arabisch	320–181	170	60–246	57	★★★
Russisch	165–158	270	120	33	★★★
Portugies.	216–165	160	30	37	★★
Bengali	215–162	150	140	10	★
Deutsch	90–121	100	185	43	★★★
Japanisch	127–124	120	1	25	★★
Koreanisch	78–66	78	78	>6	★
Pantschabi	129–60	24	---	2	
Javanisch	65–75	---	5	>5	

Quellen: Crystal² (1998); kursiv gesetzte Angaben nach Crystal³ (2010), 3rd Printing (2013) und <http://de.wikipedia.org/wiki/Weltsprache>

M4: Sprachen mit niedriger und hoher Sprecherzahl – häufige Merkmale

Sprachen mit niedriger Sprecherzahl	Sprachen mit hoher Sprecherzahl
<ul style="list-style-type: none"> • mit kleinem Territorium • ohne Territorium • Sprecher und Sprecherinnen leben nicht im eigenen Territorium • Sprache einer kulturellen Minderheit • Sprache einer gesellschaftlichen Minderheit • Sprache einer wirtschaftlichen Minderheit • hat wenig Prestige • ohne eigenes Bildungssystem • geringe oder keine Anerkennung im Regelschulsystem • hat wenig Sprecher/Sprecherinnen (im Verhältnis zu einer Mehrheit) 	<ul style="list-style-type: none"> • mit großem Territorium • mit Territorium • Sprecher und Sprecherinnen leben im eigenen Territorium • Sprache einer kulturellen Mehrheit • Sprache einer gesellschaftlichen Mehrheit • Sprache einer wirtschaftlichen Mehrheit • hat viel Prestige • mit eigenem Bildungssystem • im Regelschulsystem anerkannt • hat viele Sprecher/Sprecherinnen (im Verhältnis zu Minderheiten)

Nach: Allemann-Ghionda, C. (1997): Mehrsprachige Bildung in Europa. In: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, München, S. 1

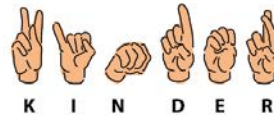
M5: Gebärdensprache

(Es gibt Varianten und Mischformen: Fingeralphabet und Gebärden, die Wörter darstellen.)

Zeichensprache

Gehörlose können auch ohne zu sprechen sehr gut kommunizieren.

Möglichkeiten:
Jeden Buchstaben
einzeln anzeigen...



...oder ganze
Wörter.



ICH



GROSS



WUNSCH



PILOT

Kindergrafik 1194

Quelle: © picture-alliance/dpa-Grafik

M6: Deutsche Wörter in der Welt

Deutsche Wörter im Englischen

bratwurst, ersatz, fraulein, gemutlichkeit, kaffeeklatsch, kindergarten, kitsch, leberwurst, sauerkraut, schwarmerei, schweinehund, weltanschauung, wunderkind

sowie

apple strudel, beer stube, sitz bath, kitschy, hamburger

Deutsche Wörter in anderen Sprachen

Das deutsche Wort **Rathaus** wird im Polnischen zu **ratusz**, **Busserl** im Ungarischen zu **puszi**, und im Rumänischen gibt es u. a. **chelner** (Kellner), **šlager** (Schlager[lied]), **sprit** (gespritzter Wein) und **strand** (Strand). Insbesondere in Osteuropa ist der deutsche Spracheneinfluss bis heute sehr stark. Die „erfolgreichsten“ deutschen Wörter sind **Nickel** und **Quarz**, die in mindestens zehn Sprachen (Englisch, Finnisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Schwedisch, Serbokroatisch, Türkisch, Ungarisch) als Fremdwörter vorkommen; es folgen **Gneis**, **Marschall**, **Zickzack** und **Zink** (in mindestens neun Sprachen), **Walzer** (in mindestens acht Sprachen), **Leitmotiv**, **Lied**, **Schnitzel** und das chemische Element **Wolfram** (in mindestens sechs Sprachen).

Zusammengestellt von: I. Oomen-Welke, nach: Oomen-Welke, I. (Hrsg. 2010): Der Sprachenfächer 3: Internationale Wörter, Berlin, S. 303 und https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_deutscher_W%C3%B6rter_in_anderen_Sprachen

(Zugriff: 20.1.2016)

M7: PASCH: Schulen – Partner der Zukunft

Sommer, Sonne – Wasser, Video. „Was liegt näher, als sich am Schwarzen Meer mit dem Thema Wasser zu beschäftigen?“ – dachten sich die PASCH-Verantwortlichen der Schwarzmeerländer und beschlossen, das gemeinsame Sommercamp in der Türkei unter dieses Motto zu stellen.

Im Frühjahr hatten Schülerinnen und Schüler aus fünf Ländern der Schwarzmeerregion Gelegenheit, über PASCH-net an einem Videowettbewerb zum Thema „Wasser in meinem Land / in meiner Stadt / in meinem Haus“ teilzunehmen. Jeweils fünf Gewinnerinnen und Gewinner durften zum Schwarzmeer-Sommercamp in die Türkei fahren und hier ihre Kenntnisse in Deutsch und Videotechnik vertiefen.

Mit dabei waren auch Schülerinnen und Schüler der gastgebenden PASCH-Schulen aus Trabzon und Samsun sowie deutsche Schülerinnen und Schüler, die über die Organisation „Youth for Understanding“ (YFU) einen Gastaufenthalt in der Türkei absolvierten. Das Videoprojekt wurde geleitet vom Glocal-Films-Team aus London, das mit seinem Projekt Einblick (<http://blog.pasch-net.de/einblick/>) in der PASCH-Welt bestens bekannt ist. Zu den 60 Schülerinnen und Schülern aus sieben Ländern kamen noch vier DaF-Studierende aus Jena, davon einer aus Indonesien, eine aus Brasilien, ein Vietnameser und eine Deutsche.

4.2.1.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Wichtig für die Leistungsrückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen ist der Rückbezug auf die durch das Unterrichtsvorhaben angestrebten spezifischen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler wenigstens in Grundzügen kennen sollten. Die Einschätzung der Kompetenzentwicklung orientiert sich an den Anforderungsstufen des Kompetenzrasters (s. Kap. 4.1.4).

Die Formen der Leistungsbeobachtung entsprechen den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und nehmen gebräuchliche Formate auf. Leistungsbeobachtung kann am verstehenden und produktiven Lernen in offenen Aufgabenformaten (offene Fragen, Gegenüberstellungen, Argumente etc.) erfolgen, sowie – wenn auch nicht überwiegend – an halboffenen und geschlossenen Formaten (Stellen im Text auffinden, eindeutige Fragen beantworten, Texte ergänzen etc.). Wesentlich dabei ist der – auch für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare – Bezug zu den Inhalten, d.h. vor allem den spezifischen Kompetenzen, die für das Unterrichtsvorhaben ausgewählt wurden.

Verstehen von mündlichen, schriftlichen und medialen Texten, die kontinuierlich oder diskontinuierlich sein können, wird sichtbar am aufgabenentsprechenden Auffinden von Textstellen bzw. Argumenten im Text, an eigener argumentativer Auseinandersetzung mit dem Text, auch in Form von Übersichtsrastern Pro und Kontra oder in kontroversen Gruppendiskussionen, bei denen jede Gruppe einen Argumentationsstrang vertritt, sowie an sinnvollen Zusammenfassungen von Texten oder Textabschnitten. In *Anforderungsstufe 1* geht es eher um das Auffinden kleinerer Textstellen, um Paraphrasen und Beschreibung des Gemeinten; in *Anforderungsstufe 2 und 3* werden größere Zusammenhänge und Sinnbezüge, evtl. mit Begründungen, erwartet. Dies sind weitgehend offene oder halboffene Aufgaben, die hauptsächlich auf die Kompetenzbereiche Erkennen und Bewerten zielen.

Darüber hinaus empfehlen sich Anlässe, die auf Grundlage der gewonnenen Informationen zum Verfassen von gesprochenen und geschriebenen Texten anregen, z. B. Diskussionen, Stellungnahmen, aus der Perspektive/Rolle einer betroffenen Person oder Gruppe argumentieren ... (offenes Format).

In einigen Fällen kann auch mit Ergänzungsverfahren wie Lückentexten, mit Auswahlverfahren wie multiple choice oder Markierung des Relevanten, mit Zu- und Umordnungsaufgaben (halboffene und geschlossene Formate) gearbeitet werden.

Ein Teil der Arbeit sind Rechercheaufgaben, dabei können auch digitale Präsentationsformen eingesetzt werden, die grundsätzlich bei der Präsentation von Ergebnissen zum Zuge kommen sollten. Ein Portfolio ist eine bewährte Möglichkeit, bisherige Erkenntnisse zu sichern.

Als Lernentwicklungsgespräche sind auch die vorgeschlagenen Methoden- und Ergebnisdiskussionen zu betrachten, an denen sich Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler beteiligen. Dabei wird u. a. besprochen, welche Schritte zur Lösung einer Frage erforderlich sind, welche Medien und Methoden zur Verfügung stehen, und auch, was von wem leistbar ist. In diesen Gesprächen zeigen sich Präferenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler

entsprechend ihrem Lerntyp, die bei individueller Beratung zu Fortschritten und zu mehr Autonomie im Lernprozess führen. Bei ergebnissichernden Gesprächen kommt die Entwicklung von einzelnen Schülerinnen und Schülern, von Gruppen, von Methoden, von Sachzusammenhängen und ihrer Präsentation zur Sprache. Die Beratung insgesamt ermutigt und gibt Anstöße zur selbstständigen Arbeit.

Das Unterrichtsbeispiel bietet auch Möglichkeiten der Leistungsbeobachtung bei der Arbeit an Fallbeispielen, an Dialog- und Diskussionsformen sowie an Rollengesprächen oder -spielen. Darüber hinaus kann die Entwicklung interkultureller und methodischer Kompetenzen durch den brieflichen oder netzbasierten Austausch beobachtet werden. Synchrone (Chat) oder asynchrone (Mail, Blogs, Kommunikationsplattformen) Kommunikationsmöglichkeiten der Sozialen Medien des Web 2.0 eröffnen ebenfalls Möglichkeiten, Kommunikations- und Lernprozesse zu fördern.

4.2.1.6 Literatur

Ahrenholz, B. (Hrsg., 2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen

Allemann-Ghionda, C. (1997): Mehrsprachige Bildung in Europa. In: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, hg. v. BMW München, Lichtenau

Ammon, U. (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Berlin

Ammon, U. (2001): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19, 1 u. 2, Berlin, S. 1368–81

Ammon, U. (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt, Berlin

Bade, K. (Hrsg. 1992): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart, München

Crystal, D. (1998): The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge (32010, 3rd Printing 2013)

Dehn, M., Oomen-Welke, I., Osburg, C. (2011): Kinder und Sprachen – Was Erwachsene wissen sollten, Seelze

Frederking, V., Hu, A., Krejci, M., Legutke, M., Oomen-Welke, I., Vollmer, H. J. (2004): Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA. In: Bayrhuber, H., Ralle, B., Reiss, K., Schön, L.-H., Vollmer, H. J., (Hrsg.): Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken, Innsbruck, S. 83–128

Haarmann, H. (2006): Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart, München

Holstein, S., Oomen-Welke, I. (2006): Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen, Freiburg

KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, München, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (Zugriff: 20.1.2016)

KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, München http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Zugriff: 20.1.2016)

Meng, K. (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien, Tübingen

Oomen-Welke, I. (2015): Zwei- und Mehrsprachigkeit – Lernwege und Potenziale. In: Kalkavan-Aydm, Z. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule, Berlin, S. 67–113

Oomen-Welke, I., Bremerich-Vos, A. (2014): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Boehme, K., Hunger, S. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Sekundarstufe I: Deutsch konkret, Berlin, S. 215–246

Oomen-Welke, I., Rösch, H. (2013): Wissen über Sprachen erwerben – Sprachengebrauch reflektieren und respektieren. In: Oomen-Welke, I., Dirim, I. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern, Stuttgart, S. 179–219

Oomen-Welke, I., Kühn, P. (2010): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U., Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen-Scriptor, S. 139–184

Oomen-Welke, I. (2003): L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe. In: Candelier, M. u. a.: JaLing – La porte des langues. Graz: CELV, pp. 175–187 bzw. (2004): The world of languages: What children and adolescents in Europe think. In: Candelier, M. u. a.: JaLing – The gateway to languages, Graz: ECML, pp. 177–187

Peña-Schumacher, T. (2013): Rekonstruktion von Sprachbiografien erfolgreicher Migrantenfamilien, Diss. PH Freiburg

Rat der Europäischen Union (Hrsg. 2002): Arbeitsprogramm des Europäischen Rates zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vom 14. 2. 2002, Dokument 6365/02 EDUC 27

Riehl, C. M. (2004): Sprachkontaktforschung, Tübingen

Rösch, H. (2013): Mehrsprachigkeit und Deutschdidaktik – eine kritisch-historische Auseinandersetzung. In: Wildemann, A., Hoodgarzadeh, M. (Hrsg.): Sprachen und Identitäten. ide-extra, S. 25–37

Rösch, H. (2012): Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe. In: Fäcke, C., Martinez, H., Meißner, F.-J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards, Stuttgart, S. 26–38

Sprachenfächer, Der (2010) – Arbeitsmaterialien für den interkulturellen Deutschunterricht, hg. v. Oomen-Welke, I., Berlin

Wilkinson, R., Pickett, K. (2010): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind, Berlin

4.2.2 Neue Fremdsprachen

Thomas Becker, Otfried Börner, Christoph Edelhoff, Konrad Schröder

4.2.2.1. Der Beitrag der neuen Fremdsprachen zum Lernbereich Globale Entwicklung

Curricula, Bildungsstandards und globale Entwicklung

Lehrpläne und Curricula der Länder geben die Ziele des neusprachlichen Unterrichts vor. In dem auf kommunikative und kulturelle Kompetenzen zielenden Unterricht geht es um Verstehen und Verständigung als Sprachkönnen, dem sprach- und (interkulturelles) Orientierungswissen sowie methodische Kompetenzen zugeordnet werden. Wesentliche Grundlagen für den Kompetenzaufbau liefert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat 2001), dessen detaillierte Kompetenzbeschreibungen in die nationalen Bildungsstandards und länderbezogenen Unterrichtsvorgaben eingegangen sind. Auch wenn im Folgenden im Kern vom Fach Englisch ausgegangen wird, sind alle Aussagen, Kompetenzen und Inhalte auch auf andere Fremdsprachen, insbesondere Französisch und Spanisch, übertragbar.

Kommunikative Kompetenz steht dabei als Begriff für die Motivation und die Befähigung zu Kontakten im Medium neuer Fremdsprachen, was mit der unterrichtlichen Behandlung von Themen im *Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* in aktiver Wechselwirkung steht. Solche Kontakte entstehen in Deutschland, im zusammenwachsenden Europa und in der Welt in Begegnungen. Sie werden systematisch gefördert und persönlich gelebt, z. B. in

- den das Alltagsleben erfassenden Schul- und Städtepartnerschaften,
- den breit gefächerten Formen des Kultur- und Studienaustausches,
- den vielfältigen Freiwilligendiensten,
- den weltweiten Reiseaktivitäten der Bevölkerung,
- der Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen,
- den weltweiten analogen und digitalen Kontakten.

Ausgangspunkt sind die von allen Ländern verabschiedeten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Englisch/Französisch), in denen die Gleichrangigkeit und Interdependenz der vier Kompetenzbereiche der Sekundarstufe I festgeschrieben sind (KMK-Beschluss vom 4. 12. 2003):

- Funktionale kommunikative Kompetenzen,
- Verfügung über die sprachlichen Mittel,
- Interkulturelle Kompetenzen,
- Methodische Kompetenzen.

Zu ergänzen sind insbesondere für den *Lernbereich Globale Entwicklung* Kompetenzen, die in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fremdsprachen (Englisch/Französisch) (KMK-Beschluss vom 18. 10. 2012) verankert sind:

- Einbeziehung von kommunikativen Strategien, besonders in Bezug auf interkulturelle Kompetenzen,
- Text- und Medienkompetenz,
- Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit.

Kommunikatives sprachliches Verhalten realisiert sich im *Lernbereich Globale Entwicklung* neben der Kompetenzorientierung sowohl auf der Ebene der Themen und Inhalte des Unterrichts als auch auf der der Aufgaben und Methoden. Schon von Beginn des Fremdsprachenlernens an öffnet die Themen- und Textwahl Perspektiven auf die Eine Welt, wenn Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung gesetzt und sprachlich-kommunikativ bewältigt werden. Dabei handelt es sich um Lernvorgänge des Erkennens (Wissenserwerb), Bewertens und Handelns. Im Unterricht implizieren Handlungssequenzen konkreter Projekte die Bearbeitung von Aufgaben (tasks) sowohl auf der Inhalts- und Textebene (z. B. Recherche, Erschließung, Präsentation) als auch bei der Kontaktaufnahme und Verständigung in unterschiedlichen Handlungsmustern (direkt, medial, textbezogen, *face-to-face*).

Sprache und globale Entwicklung

Sprache, Kultur und Kommunikation selbst sind globale Phänomene; der Umgang mit den Sprachen und Kulturen der Welt ist Kernbestandteil einer zeitgemäßen und zukunftsfähigen allgemeinen Bildung. Wie bereits in Korb 3 der Schlussakte der Konferenz von Helsinki (1975) niedergelegt, müssen die Sprachen der Welt erhalten werden, um die Kulturen der Welt erhalten zu können. Denn Sprache ist Wort gewordene Kultur. Die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der sprachlichen und kulturellen Kommunikation zwischen den Regionen und Kulturen, nämlich zwischen Menschen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Zugehörigkeit, ist deshalb eine genuine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts.

Im Bestreben, einzelne Sprachen mit dem Ziel kommunikativer Fehlerlosigkeit zu vermitteln, hat der traditionelle Fremdsprachenunterricht stets das Trennende, nämlich das Einzigartige der Einzelsprache, hervorgehoben. Inzwischen ist unbestritten, dass sprach- und kultursystematische Analogien sowie historisch bedingte Sprach- und Kulturverwandtschaften für das Fremdsprachenlernen genutzt werden sollten.

Englisch ist, zumal aus europäischer Perspektive, unzweifelhaft das bedeutendste Medium globaler Kommunikation, aber es ist nicht das einzige. Englisch muss möglichst erfolgreich von allen Schülerinnen und Schülern gelernt werden. Daher ist, von wenigen Ausnahmen abgesehen, Englisch in Deutschland und Europa erste Schulfremdsprache. Angesichts dieser Stellung in den Curricula kommt dem Fach mehr als den anderen, ggf. später einsetzenden Schulfremdsprachen, die Funktion einer Sprachenpforte zu, eines *gateway to languages*.

Auch vor dem Hintergrund der Forderung der Europäischen Union nach einer gestuften Mehrsprachigkeit der Unionsbürger (*plurilingualism*) sind die Schulfremdsprachen so zu unterrichten, dass von den Lernenden Brücken zwischen den Sprachen und Kulturen geschlagen werden können.

Dimensionen sprachlichen Lernens im Bereich Globaler Entwicklung

Die dargestellten Zusammenhänge bilden den Ausgangspunkt für mögliche Beiträge des Fremdsprachenunterrichts zu kompetenzorientiertem Lernen im *Lernbereich Globale Entwicklung*. Die dabei zu entwickelnden Kompetenzbündel werden im Folgenden konkretisiert.

Ausgehend von den drei Kompetenzbereichen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* **Erkennen – Bewerten – Handeln** lässt sich der fremdsprachlich-fremdkulturelle Bereich bestimmten Themenkreisen zuordnen:

- **Erkennen:** Was man über Sprachen wissen sollte und wie man sie für den Wissenserwerb einsetzt.
- **Bewerten:** Was Sprachen mit den Menschen tun.
- **Handeln:** Was Menschen mit Sprachen tun können.

Erkennen: *Was man über Sprachen wissen sollte*

Unter didaktischen Gesichtspunkten geht es darum, die Funktionen von Sprache und sprachlicher Vielfalt für das Menschsein im Kontext globaler Entwicklung zu erkennen:

- Sprache als Medium in der Auseinandersetzung mit globaler Entwicklung,
- Sprachliche Vielfalt als Voraussetzung kultureller Vielfalt und kulturellen Reichtums,
- Sprachliche Vielfalt als Garant vielfältiger Denkungsweisen.

Bewerten: *Was Sprachen mit den Menschen tun*

Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sprachliche und kulturelle Einflussnahmen rational zu bewerten. Dazu gehören Fragestellungen zur globalen Entwicklung, die im Rahmen konkreter Anlässe im Unterricht beleuchtet werden, z. B.:

- Wie geschieht Manipulation durch Sprache, beispielsweise durch Werbetexte, expository Texte, fiktionale Texte wie Utopien?
- Wie geschieht Herrschaft durch Sprache?
- Welche Formen der Diskriminierung durch Sprache gibt es und wie wirken sie auf die Betroffenen?

Sie machen deutlich, wie sich in diesem Kompetenzbereich Erkennen mit Bewerten verbindet. Es geht darum, zu erkennen, wie im gesamten Themenspektrum des *Lernbereichs Globale Entwicklung* Bewertungen mithilfe sprachlicher Mittel erfolgen und kulturell bedingt sind. Gleichzeitig lernen Schülerinnen und Schüler durch die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz eigene Bewertungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung vorzunehmen.

Handeln: *Was Menschen mit Sprachen tun können*

Hier geht es wesentlich darum, bei der Auseinandersetzung mit Herausforderungen des globalen Wandels Motivationen aufzubauen und zukunftsfähige Verhaltensweisen für den lebensbegleitenden Umgang mit Sprachen und Kulturen zu stärken.

4.2.2.2 Fachbezogene Teilkompetenzen der neuen Fremdsprachen für den Mittleren Schulabschluss, bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... sich gezielt auf unterschiedliche Weise (Bibliothek, Internet, Archiv) fremdsprachliche Informationen zum Thema beschaffen. 1.2 ... unter Anwendung der erworbenen sprachlichen Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Mediation) Informationen zum Thema erschließen. 1.3 ... unterschiedliche fremdsprachliche Texte (Sachtexte, literarische Texte, Cartoons, Tabellen) themenbezogen nutzen. 1.4 ... sozialwissenschaftliche, politische, ökologische ... Denkweisen erkennen und bei der Bearbeitung von Themen heranziehen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Lebensverhältnissen eigener und nicht vertrauter Kulturen und Länder durch Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten und in persönlichen Kontakten erkennen. 2.2 ... historische, geografische, ökonomische Gegebenheiten als Ursachen für sprachliche und kulturelle Vielfalt erkennen. 2.3 ... anders-/fremdsprachliche Äußerungen als kulturspezifisch wahrnehmen (Dialekte, Soziolekte, Lexik).
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... den Wandel der Lebensverhältnisse mithilfe der Zielsprache als nachhaltig/nicht nachhaltig erkennen und beschreiben. 3.2 ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung in der Fremdsprache analysieren. 3.3 ... die Entwicklung und Verbreitung von Sprachen im Globalisierungsprozess beobachten und Veränderungen erkennen.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... Möglichkeiten der individuellen (sprachlichen) Einflussnahme auf Veränderungen erkennen und benennen. 4.2 ... Möglichkeiten kollektiver (sprachlicher) Einflussnahme auf Entwicklungen erkennen und benennen. 4.3 ... Einflussnahmen auf Entwicklungsprozesse in anderen Ländern in der Zielsprache analysieren.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Bewerten	<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<p>5.1 ... eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer sprachlichen Ausdrucksform reflektieren.</p> <p>5.2 ... sich den Erwerb anderer Sprachen als Bereicherung in Bezug auf interkulturelles Verstehen und transkulturelle Verständigung bewusst machen.</p> <p>5.3 ... eurozentristisches Weltverständnis reflektieren.</p> <p>5.4 ... unterschiedliche Wertvorstellungen bewusst wahrnehmen und respektvoll bewerten.</p> <p>5.5 ... kulturelle Vielfalt als Wert anerkennen und begründen.</p>
	<p>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.</p>	<p>6.1 ... Beispiele der Wahrung und Verletzung von Menschenrechten in der englischsprachigen Welt und Ländern anderer Zielsprachen an Originaltexten kritisch beleuchten.</p> <p>6.2 ... anhand von Beispielen die <i>Convention on the rights of the child</i> in ihrer Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung beurteilen.</p> <p>6.3 ... für globale Ereignisse relevante internationale Vereinbarungen im Original verstehen und deren Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung kritisch reflektieren.</p>
	<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<p>7.1 ... die Auswirkungen konkreter Entwicklungsmaßnahmen im kulturellen und sprachlichen Bereich einschätzen und bewerten.</p> <p>7.2 ... die Kernaussagen fremdsprachlicher Dokumente im Hinblick auf eine Entwicklungsmaßnahme prüfen und beurteilen.</p>

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... Möglichkeiten der Teilnahme an internationalen Aktionen zur Stärkung der nachhaltigen Entwicklung im Medium der Fremdsprache erkennen und wahrnehmen. 8.2 ... Solidarität und Mitverantwortung für nachhaltige Entwicklungsprozesse in der Fremdsprache artikulieren.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... die Fremdsprache als Kommunikationsmittel bei der Lösung von soziokulturellen Konflikten und zur Verständigung nutzen. 9.2 ... sich im Medium der Fremdsprache zur Verständigung und Konfliktlösung an Netzwerken beteiligen. 9.3 ... im Rahmen von internationalen (Schul-) Partnerschaften gemeinsame Aktivitäten planen und durchführen. 9.4 ... sich in wertschätzender Haltung auf einen internationalen Dialog einlassen und die eigene Position deutlich machen.
	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.	10.1 ... Möglichkeiten der kommunikativen Einflussnahme in komplexen Globalisierungsprozessen realistisch einschätzen ohne zu resignieren. 10.2 ... sich im fremdsprachlichen Dialog mit wichtigen Zukunftsfragen konstruktiv auseinandersetzen und die Ungewissheit komplexer Situationen ertragen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... in der Fremdsprache Aktionen zur Lösung von Umwelt- und gesellschaftlichen Problemen vorschlagen und sich daran aktiv beteiligen. 11.2 ... in einer Fremdsprache darstellen, was in der Schule sowie in religiösen Gemeinschaften oder Gruppen gemeinsamer Interessen für das Ziel einer zukunftsfähigen Entwicklung getan werden kann und sollte.

4.2.2.3 Themen der globalen Entwicklung im Fremdsprachenunterricht

Die für Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekte formulierten Beispielt Themen nehmen nicht in Anspruch, inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis sowie in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien vorgeschlagene bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielt Themen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Arranged marriages • Festivals 	2.1, 2.2, 5.1, 5.3, 5.4, 5.5, 9.4
2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	<ul style="list-style-type: none"> • Creation vs. evolution • Church meets state • Democracy – an ideology for the whole world? 	1.2, 2.1, 5.1, 5.3, 5.4, 5.5, 8.2, 9.4, 10.2, 11.2
3 Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Global Village	<i>Australia</i> <ul style="list-style-type: none"> • Aborigines • (Aboriginal) Languages • Immigration <i>English in India</i> <ul style="list-style-type: none"> • The heritage of British colonization <i>New Englishes</i> <ul style="list-style-type: none"> • Remaking a colonial language in post-colonial contexts 	1.1–1.4, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 4.1–4.3, 5.1, 5.3, 5.4, 11.2
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	Coffee – the world’s most traded commodity The “Play Fair” campaign and the international sportswear industry	1.1, 1.2, 1.4
5 Landwirtschaft und Ernährung	<i>Hunger in a world of plenty</i> <ul style="list-style-type: none"> • Global food production 	1.4, 2.2, 4.2, 7.1, 8.2, 10.1, 9.3
6 Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Public health in emergencies (Oxfam) • Fighting famine in the Horn of Africa 	1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 4.2, 4.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.4, 10.1, 11.1
7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • The Internet and Gutenberg • Illiteracy – barrier to cultural growth 	1.4, 2.3, 3.3, 7.1
8 Globalisierte Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • This thing called “Youth Culture” • Football as the world’s game • An internet lifestyle 	1.5, 2.1, 8.1
9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	<i>How green is your future?</i> <ul style="list-style-type: none"> • The carbon footprint • Low impact living 	1.5, 3.2, 4.1, 4.2, 6.4, 10.1, 11.1

10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	Cloning and genetic engineering Designer food	1.2, 1.3, 1.4, 3.1, 3.2, 4.2, 5.1, 7.1, 9.1, 11.1
11 Globale Umweltveränderungen	<i>Global warming</i> • Climate change taking its toll	1.1, 1.3, 3.1, 4.2, 4.3, 7.1, 8.1, 10.1, 11.1
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	Megacities – new urban challenges	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<i>Global economy</i> • Global player India • Degrowth	1.2, 1.3, 3.2, 4.3, 7.1
14 Demografische Strukturen und Entwicklung	<i>Ethnic minorities in multicultural societies</i> • Changes in the Indian caste system	1.3, 1.4, 5.1, 5.4, 5.5, 9.1
15 Armut und soziale Sicherheit	<i>Sweatshop – the modern hall of shame</i> • Sweatshops and child labour	4.1, 4.3, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 8.1, 8.2, 9.2, 10.1, 11.1
16 Frieden und Konflikt	<i>War and peace</i> • Children at war • Refugees	1.1, 1.2, 5.1, 6.3, 7.1, 9.3, 9.4, 10.2, 11.2
17 Migration und Integration	<i>The immigrants' long journeys</i> • case studies • Contemporary refugee crises	1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 5.2, 5.5, 8.1, 9.1, 9.2, 11.2
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte	<i>Defending Human Rights</i> • The death penalty • Children's Human Rights	1.1, 1.3, 2.1, 5.1, 5.4, 6.1, 6.2, 6.3, 9.1
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	<i>Aid and development finance</i> • Foreign aid – introducing self-help schemes • Millennium Development Goals and Post-2015 Agenda	1.5, 3.2, 4.3, 6.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.2, 10.1, 11.1
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	NGOs – their role in modern society World Trade Organization	1.1, 1.2, 1.4, 4.2, 6.1, 6.2, 7.2, 9.4, 10.2
21 Kommunikation im globalen Kontext	<i>How social networks have changed the world</i> • Friend or foe – web 2.0? • English as a neighbouring and an international language	1.5, 2.3, 3.3, 5.2, 7.1, 7.2, 9.1, 9.2, 10.2

4.2.2.4 Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Adivasi Tea-project

Der Vorschlag für ein Adivasi *Tea-project* in der Jahrgangsstufe 9/10 verbindet inhaltliche Vorgaben von Bildungsplänen wie „Demokratie und Menschenrechte“ (z. B. NRW), „Vergleich zwischen ... eigenem kulturellen Hintergrund und dem von Jugendlichen in anglophonen Ländern“ (BW) oder „Globalisierung“ und „heutige Situation in Zielsprachenländern“ (BB) mit den fachdidaktischen Ansprüchen, wie sie oben dargestellt sind. Insbesondere der fächerverbindende oder fachübergreifende Projektansatz bietet dabei eine Vielzahl von Möglichkeiten des sprachlichen Kompetenzerwerbs. Darüber hinaus ermöglicht das Projekt die Bearbeitung verschiedener für den *Lernbereich Globale Entwicklung* vorgeschlagener Themenbereiche.

Das Aufgabenbeispiel hat exemplarischen Charakter und knüpft an die Vorgaben zu den „interkulturellen Kompetenzen“ in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss an (vgl. KMK 2003). Es geht über den traditionellen Rahmen der zielsprachlich orientierten Landeskunde hinaus, indem das in der Fremdsprache behandelte Thema – das kulturelle und wirtschaftliche Überleben einer indigenen ethnischen Minderheit (Adivasi) und ihrer Kultur im postkolonialen Kontext – durch die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung erschlossen wird.

Bei den Adivasi handelt es sich um die Nachfahren der indischen Ureinwohner, die ursprünglich als Hirtennomaden, Waldfeldbauern, Fischer, Jäger und Sammler lebten. Sie stellen mit rd. 90 Mio. Menschen etwa 8,2% der Gesamtbevölkerung Indiens und sind heute auf fünf Volksgruppen verteilt, die angesichts des wirtschaftlichen Aufschwungs des BRIC-Staates um die Bewahrung ihrer Lebensgrundlagen, Traditionen und Identität kämpfen. Auf ihrem Weg zur Selbstbestimmung werden die Adivasi in den Nilgiris-Bergen der Gudalur-Region, auf die sich das Unterrichtsbeispiel bezieht, von nationalen wie internationalen Organisationen unterstützt. Neben der Förderung interkultureller Begegnungen bzw. kultureller Austauschprojekte konzentrieren sich diese Bemühungen auf Aktivitäten wie Bildungsarbeit und den Aufbau fairer Handelsbeziehungen zur Vermarktung von Produkten der gemeinschaftlich organisierten Teeplantagen. Die über mehrere indische Bundesstaaten verbreiteten Stammesgemeinschaften der Adivasi sprechen eigene Muttersprachen, haben Tamil als Landessprache und pflegen das Englische, das an Schulen unterrichtet wird und im überregionalen Kontakt zunehmend an Bedeutung gewinnt, als *Lingua franca*.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen die Kernkompetenzen 1, 4, 6, und 11 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können (weitgehend) in der Zielsprache ...				
1. ... relevante Informationen zu den Adivasi beschaffen.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	... sich auf das Thema einlassen und Informationen hierzu erschließen und wiedergeben.	... unterschiedliche fremdsprachliche Texte heranziehen, inhaltliche Zusammenhänge erklären, Vergleiche herstellen und in die Thematik einordnen.	... gesammelte Informationen überprüfen, hinsichtlich ihrer Bedeutung beurteilen und strukturieren.
2. ... postkoloniale Lebenswelten und Handlungsebenen in der Adivasi-Kultur unterscheiden.	4.1, 4.2, 4.3	... Möglichkeiten der individuellen und kollektiven Einflussnahme erkennen und benennen.	... am Beispiel der Adivasi verschiedene Formen der Einflussnahme erläutern und zu deren Folgen in Beziehung setzen.	... am Beispiel der Adivasi die Tragweite von möglichen Stabilisierungen bei gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen analysieren und darstellen.
3. ... Fragen der Adivasi-Kultur und ihres Bemühens um Selbstbehauptung kritisch reflektieren und dazu Stellung beziehen.	6.1, 6.2, 6.3, 6.4	... Beispiele für die Bedrohung von Menschenrechten nennen und zu Maßnahmen für deren Wahrung Stellung nehmen.	... die Bedeutung der Rechte der Adivasi erklären und sich mit internationalen Vereinbarungen auseinandersetzen; sie können Maßnahmen zu deren Sicherung erörtern.	... am Beispiel der Adivasi zu Fragen der Menschen- sowie Kinderrechte Stellung nehmen und diese kritisch bewerten; sie können internationale Abkommen interpretieren und Maßnahmen für nachhaltige Entwicklung benennen und bewerten.
4. ... zu dem Adivasi <i>Tea-project</i> Kontakt aufnehmen und sich an den Projektaktivitäten beteiligen.	11.1, 11.2	... Aktionen zur Zusammenarbeit mit dem Adivasi <i>Tea-project</i> darstellen und gemeinsame Interessen benennen.	... am Beispiel des Adivasi <i>Tea-projects</i> Gedanken zur Lösung von Entwicklungsproblemen herausarbeiten und Möglichkeiten einer zukunfts-fähigen Entwicklung untersuchen.	... am Beispiel des Adivasi <i>Tea-projects</i> Aktionen zur Lösung von Umweltproblemen wertend vergleichen und damit verbundene soziale Fragestellungen diskutieren; sie können eigene Beteiligungs-möglichkeiten darstellen.

Unterrichtsverlauf, Aufgabenstellung und methodische Ansätze

Verlauf

Das mehrstündige Unterrichtsprojekt basiert auf dem Dreischritt:

A. *Lead-in*: Informationen mit Basistexten zu den Adivasi und zu deren *Tea-project* (Lehrkraft), gemeinsame Projektplanung mit Zielvereinbarung;

B. *Main part*: Materialvorschläge für Projekteinheiten, eigene ergänzende Recherchen der Lerngruppen, Zusammenstellung und Visualisierung der Ergebnisse; Präsentationen;

C. *Functionalizing phase*: kritische Reflexion mit dem Ziel „Handlungsmöglichkeiten“ zu eruieren; Kontakt mit den Adivasi und ihren Projektträgern; Publikation der Ergebnisse.

Aufgaben

A. Lead-in

We are going to do a project on a special Indian theme.

- (a) What idea do you have of India? What do you know about the people living there?
- (b) Read what young Adivasi children write about their everyday life. Compare with your own situation.

MATERIALIEN

M 1: Briefe junger Adivasi

Nibuna's letter

My name is Nibuna. I live in Chembakolli. Chembakolli is inside the forest. There are many big trees. It is nice and cool here.

There are many animals and birds in the forest: butterflies, peacocks, eagles, snakes, rats, rabbits, monkeys, deers, bears, leopards, tigers and elephants. Elephants are dangerous. Many children fear elephants. So the children stay at home and don't go to school.

Our families have cats and dogs. Some also have rabbits, hens, ducks, goats and cows. Anju found a Giant Squirrel when it was a baby and they looked after it. Now it is free and lives in the forest. When they call it it comes to play with them.

We have no electricity in Chembakolli. In the night it is dark and quiet. Sometimes animals come to our village. Animals will come if they don't find food inside the forest. We have dogs at home. The dogs warn us. Nibuna has a dog. Its name is Tiger. Ranjith has a dog. Its name is Jimmy. Jimmy likes to eat rice.

We like to play in the forest. We climb trees. We eat mangoes, banana and gooseberries. Elephants also like to eat fruits.

I like Chembakolli.

Badichi's letter

My name is Badichi. I live in Chembakolli. Chembakolli is in South India. Sometimes we have a lot of rain here. All my friends like rain.

I like to swim. I like to catch fish and crabs in the river. Crabs are tasty.

I like to play in the rain. But we can fall ill. It gets cold here. We use warm clothes and play inside the house.

After the rain we collect mushrooms and firewood. There are many mushrooms and many sticks.

The trees and plants look very green and beautiful. The rain fills the river, ponds and the well. We collect rainwater at home. So we don't have to carry water from the river. We use rainwater to take bath and to wash vessels and cloths. We cook water and drink it.

Heavy rain can damage the banana trees in our village, the small bridge or houses. Then we can't go to school. Now I have a new umbrella and a new school bag.

Manikandan's letter

My name is Manikandan. I live in Gudalur in South India. I go to school.

In our holidays I play with my sister.

I watch TV.

I play cricket.

I cycle on my bicycle.

I pick a banana from the garden and eat it.

I swim in the river.

I fish in the river.

I cook and eat fish with rice.

I help my mother.

I visit a temple with my family.

I visit my grandmother.

I pluck tea with my grandmother and get some money.

I go to the shops with my family.

I buy a new school bag.

(c) Now read the following text passages. They describe the geography and the inhabitants of a region in Southern India and tell you about changes that have taken place in this area.

Note down the information given and think about the following aspects:

- British India,
- forests and wildlife in Southern India,
- Adivasi people,
- tea cultivation and tourism.

Afterwards we are going to plan our project.

M2: Human and Nature in the Nilgiris in South India

The Nilgiris is one of India's Districts in the Southern State of Tamilnadu and also refers to the Hill range that covers most of the District. "Nilgiri" means "Blue Hill", and could be called this because the hill slopes appear blue when the Kurunji flower blooms. Some also think the name could have come from the blue hazy mist that is always present around the hills.

The district had a very special significance in British India, since the British enjoyed the cool hill climate which was very different from the hot plains of India. The first outsiders came to the hills around 1800. Over the years, vast areas of forests from these hills have been cut down and replaced with tea, coffee, pepper and also monoculture timber plantations of teak and eucalyptus. Most of South India's tea is now grown in these hills. Tea cultivation has been the main economy of the Nilgiris till today. To protect the remaining forests and wildlife of the Nilgiris and surrounding regions the "Nilgiri Biosphere Reserve" was declared by UNESCO in 1986. It is a more or less continuous forest which covers a total area of 5520km². The wide range of altitude from 250m to 2650m as well as the wide range of rainfall between 4600 mm in the western ranges and as little as 800mm in the eastern parts have resulted in its rich vegetation. The tropical evergreen forest stuck at high altitudes is found only in Southern India and is filled with endemic species. The "Nilgiri Biosphere Reserve" covers only 0.15% of India's land area but contains 20% of all flowering plants, 15% of all butterflies and 23% of all vertebrates found in India. The continuous forested area also supports the largest single population of elephants (about 5200) and tigers (about 535) in India. It is filled with other large mammals like leopards, gaur (the largest wild cattle species in the world) and sambar deer.

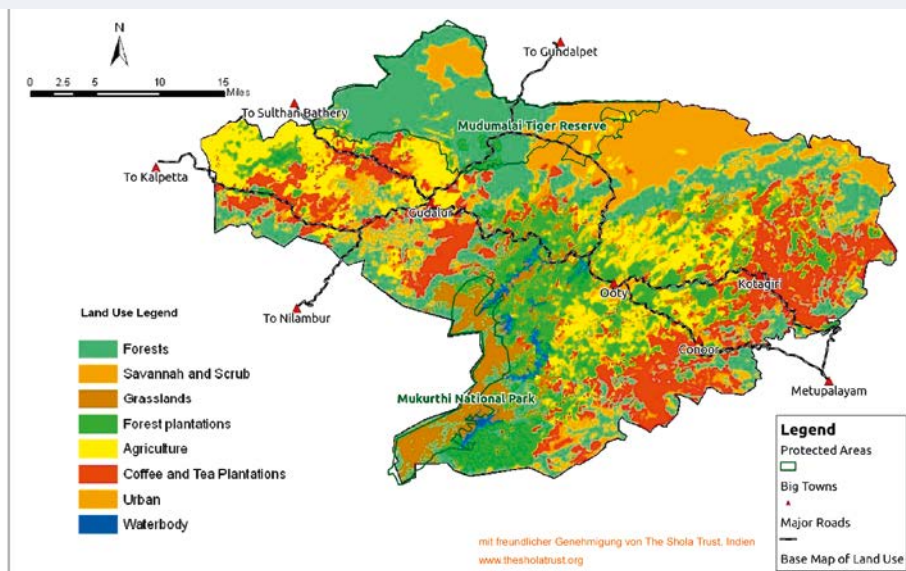
"Adivasis" are the indigenous people of India. These original inhabitants of the Nilgiris have a close link to the forest in their living, religion and identity. Today about 22.000 Adivasis live in the Nilgiris. They are few in number, but with lots of cultural and ethnic diversity. They were traditional hunter gatherers and semi-nomadic people. They collect forest produce like bamboo, firewood, timber, herbs, fruits and honey. With the extension of monoculture plantations and migrants encroaching the land of Adivasis in search of agricultural land lives of Adivasis have changed. The Adivasis today mainly work as agricultural labourers or occasionally as wage labourers for plantations or constructions. Some have raised tea, coffee or fruit trees. However, due to the poor maintenance of their land from lack of finance, the return from these lands is meagre. The general economic condition of the Adivasis in the Nilgiris is poor. Only recently after a long campaign of

human rights organisations a new law legally allows the Adivasis to collect firewood, fruits or honey in the forests. The Kattunayakans are the most forest dependent of all these tribes. Their villages lie within the forests and they depend a lot on minor forest produce and honey collection. A few of the Kattunayakans have also worked for the Forest Department. The Bettakurumbas are also employed as elephants mahouts, guards and watchers by the Forest Department and as guides for researchers and tourists entering wildlife areas.

Besides tea cultivation tourism has become an important economy in the Nilgiris. There are now a total of forty four resorts in the Masinagudi area and there are more coming up every day. Though this development is seen as a positive phenomenon by some people, it is now having a negative effect on the wild animal populations in the area. The factors that directly affect the forest and wildlife are the traffic with its noise levels and pollution, but also increased incidence of road kills. Most resorts have put up electric fences, blocking the passage of large animals, and often killing smaller animals. The tourists are very often loud and littering the area with bottles and food wrappers. Few come for purpose of experience nature. More and more people from neighbouring states buy land in the Nilgiris. Big animals like elephants, tigers, leopards, gaur and deer now find it difficult to move from one forest patch to another. The concentration of tourist activity in the region leads to a concentration of wealth that is unequally distributed, further expanding the gap between the rich and the poor. For the Adivasi wealth means "our community, our children, our unity, our culture and the forest". But they need money to pay medicines and education.

(d) Optional: Finally have a look at the map of the Nilgiris and note what you think important for our project.

M3: Map of the Nilgiris



Quelle (Text und Karte): Adivasi-Tee-Projekt, Kamen, in Koop. mit: Tarsh Thekaekara, The Shola Trust, Guadalu/Indien, http://www.adivasi-tee-projekt.org/images/ATP/pdf/Materialien%20downloads/Unterrichtsmaterial/ATP-Engl-Material_K1-9-12_Textblaetter.pdf (Zugriff: 27.1.2016)

B. Main part

In the following part you will find glimpses of the Adivasi culture, their past and their living conditions today on the Internet with special reference to their tea-project. For the project suggested you can focus on one or more tasks. Decide on your contribution first before you get to work in groups. Find ways to organize and present your results.

Task 1

Look at the history of the Adivasi and give a [historical overview](#) of the indigenous people of India. There is plenty of information on the Internet, so it may be helpful to look at the main events for an idea and then research it. What strikes you most?

For a start go to <http://en.wikipedia.org/wiki/Adivasi>

Task 2

Collect information and take notes on what you learn about the Adivasi:

- languages
- religions and beliefs
- customs and traditions
- trade and agriculture
- modern India and the Adivasi

Decide with your partners on the most interesting and important facts only.

Task 3

Your task is to do a [survey](#) on the Adivasi of Gudalur (see map). In order to get authentic individual answers you have to contact students from that region and conduct interviews with them over the phone or by using email (click on <http://www.aktivasi-tee-projekt.org> for help to get in touch).

Make a questionnaire and think of relevant questions that help you to explore what young people from the Gudalur region think about their everyday lives and other aspects your group is interested in.

Group the responses and prepare a short summary of your findings.

Task 4

If you want to work with films, click <http://www.survivalinternational.org/films/mine> and watch some scenes of "Mine: Story of a sacred mountain".

The Adivasi tribes of the untouched forests in the south of India try to save their mountains from a big international company that plans to mine bauxite in the area. A fight for survival has begun.

Do extra research on the Internet to get further information and collect arguments for and against industrializing an area where the Adivasi still manage to live their traditional way of life.

In how far is this example valid for the Adivasi *Tea-project*?

C. Functionalizing phase

You are invited to choose any topic you find interesting.

All your results should be collected digitally, be presented for a poster session or be presented as a portfolio to be accessible to your classmates.

Task 1

So far you have learned a lot about the Adivasi – their problems, present developments, hopes for the future – and you have an idea of what is important to them. As you want to help them keep and improve the quality of life, you have decided to design a **campaign** for your fellow students: *“Support the Adivasi Tea-project”*.

In your group ...

- define your task and make a plan for your work,
- do research and collect relevant information. Look for reliable materials, think of ways to attract people’s attention and try to convince your “target group” of your ideas,
- work out strategies for taking action to help the Adivasi people effectively.

For a start click on <http://www.actionaid.org.uk> to get further information

Task 2

You have focused on many aspects of the lives of the Adivasi and their tea-project. In addition, you have found out plenty about them (culture, history, economic development etc.).

Now you want to make an **exhibition** about the Adivasi *Tea-project* at your school.

In your group ...

- decide on the aspects you want to cover in your exhibition,
- think of ways of presenting information to the visitors (prepare short texts, make posters, hang up pictures, design diagrams and maps),
- you may add a short powerpoint presentation that runs automatically (choose one important aspect and concentrate on multimedia features: visuals, short films, interviews),
- be prepared to work as a guide and show visitors around the exhibition. People might have questions, and it might be necessary to give them clear explanations.

Task 3

Create your own task.

Methodische Ansätze

Der Projektansatz gewährleistet ein hohes Maß an Eigeninitiative und Handlungsorientierung. Zudem lässt er Raum für individuelle Lösungsmöglichkeiten. Die Fremdsprache ist nicht mehr nur Lerngegenstand, sondern dient auch als Verständigungsmittel. Im Sinne der funktionalen kommunikativen Kompetenzen wird sie – wenn es denn zum Austausch oder zu Begegnungen kommt – authentisch erfahren. Zudem wird gewährleistet, dass wichtige methodische Kompetenzen des Fremdsprachenunterrichts effektiv weiterentwickelt werden (z.B. Nutzung von Hilfsmitteln, Anwendung von Präsentationstechniken, Umgang mit Technologien zur Informationsbeschaffung, Schreiben und Überarbeiten von Texten).

Die methodischen Ansätze basieren auf einer differenzierten Sicht der Lehrerrollen, die situationsadäquat zum Tragen kommen sollten:

- *instructor / expert* – in Phasen, in denen es um Vermittlung von Informationen, Aktivierung von Vorwissen und Sichtung bzw. Sicherung der Ergebnisse geht,
- *tutor / guide* – für Unterrichtseinheiten, bei denen die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht und der Lehrer als Berater Hilfestellung leistet und die Arbeiten begleitet,
- *evaluator* – bei Situationen, in denen die Lehrkraft gefordert ist, Lernentwicklungen gezielt zu steuern oder für den Fall, dass Schülerleistungen eingeschätzt und bewertet werden müssen.

4.2.2.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Gemäß den Vorgaben der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen die Formen der Leistungsbeobachtung einerseits der bisherigen Aufgabentradition. Andererseits sind sie an international gebräuchliche Testformate anzulehnen, die sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, den Vorschlägen des IQB sowie an Standards internationaler Sprachzertifikate orientieren (Müller-Hartmann et al. 2013).

Im Bereich des Hör-, Hör-/Seh- sowie des Leseverstehens empfehlen sich Formate wie *multiple choice*, Lückentexte, Zuordnungsaufgaben oder Aufgabenstellungen zur Auswertung bzw. Strukturierung von Textaussagen. Hinsichtlich der produktiven kommunikativen Kompetenzen (Sprechen und Schreiben) sowie der Sprachmittlung empfehlen sich für die Überprüfung der Lernentwicklung Rezeptionsgespräche bzw. Aufgabenformen, in denen gefordert ist, Aussagen und Meinungen darzustellen, Beschreibungen zu verfassen, Informationen zu ordnen oder Stellung zu beziehen.

Pragmatische Ansätze zur Beobachtung der Leistungsentwicklung im Bereich interkultureller und methodischer Kompetenzen ergeben sich aufgrund der vorgeschlagenen Unterrichtsformen wie dem Projektlernen. Aus dem Zusammenspiel mit der Nutzung der sozialen Medien des Web 2.0 erwächst die Möglichkeit, fremdsprachliche Lernprozesse in authentischen Kommunikationssituationen zu beobachten. Schriftliche Formen der Textproduktion (*essay writing type, summary, questions and answers*) ergänzen das Repertoire an Formen zur Leistungsbeobachtung.

Wichtig für die Leistungsrückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen ist der Rückbezug auf die durch das Projekt angestrebten Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern frühzeitig bekannt sein sollten. Die Einschätzung der Kompetenzentwicklung orientiert sich dabei an den Anforderungsstufen des Kompetenzrasters.

4.2.2.6 Literatur und Materialquellen

Für die Bereitstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien empfiehlt es sich u. a., das digitale Angebot des ehrenamtlich geleiteten, mit Mitteln des BMZ geförderten Adivasi-Kooperationsprojekts e. V. („Adivasi-Tee-Projekt“, Kopernikusstraße 41, 14482 Potsdam) zu nutzen und auf das umfangreiche, speziell für die Schulpraxis konzipierte und fortentwickelte Download-Angebot des Internetportals der Organisation zurückzugreifen (www.adivasi-tee-projekt.org).

Auf der Website finden sich neben Texten, Bildern, Infografiken und Landkarten auch adressatengerechte audiovisuelle Materialien (*digital flyer*, authentische Interviews und Videosequenzen) sowie eine umfangreiche Linkliste. Weitere auf Englisch verfasste Basistexte zum Themenkreis finden sich u. a. unter www.Adivasi-Koordination.de.

Als Basisinformation für die Lehrkraft siehe: Bundeszentrale für politische Bildung: „Alles, was wir besitzen, ist unser Land“. Adivasi wehren sich zunehmend gegen Marginalisierung und Ausbeutung 2007: <http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/44424/die-adivasi?p=all> (Zugriff: 4.1.2016)

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u. a.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (2010): Didaktisches Konzept Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen *Lernbereich Globale Entwicklung*, Nr. 1

Hammer, J. (2012): Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht, Heidelberg

KMK (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss

KMK (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008): Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen 1–10. (o. O.)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Kernlehrplan für Englisch Gymnasium (o. O., o. J.) http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf (Zugriff: 4.1.2016)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsstandards für Englisch (1. und 2. Fremdsprache) Gymnasium (o.O., o.J.) http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf (Zugriff: 4.1.2016)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Englisch (o. O.) <http://tinyurl.com/qfw5m2g> (Zugriff: 4.1.2016)

Müller-Hartmann, A., Schocker, M., Pant, H. A. (Hrsg. 2013): Lernaufgaben Englisch aus der Praxis. Kompetenzentwicklung in der Sek. I, Braunschweig

4.2.3 Bildende Kunst

Sabine Grosser, Rudolf Preuss, Ernst Wagner

4.2.3.1 Beitrag des Faches Bildende Kunst zum Lernbereich Globale Entwicklung

Die Gegenstände, mit denen sich der Kunstunterricht auseinandersetzt, entstammen der Kunst, den angewandten Künsten sowie der Alltagsästhetik. Sie umfassen alle primär visuellen Erscheinungen, von Gemälden bis zu Filmen, vom Design bis zur Architektur, von der Mode bis zu interaktiven Medien, von der Performance bis zur Illustration, vom Städtebau bis zur Fotografie, von der Businessgrafik bis zur gestalteten Landschaft. Im Sinne der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst* der KMK (2005, S. 4) können all diese Objekte als „Bilder“ verstanden werden: Bild ist ein „umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung“. Im Gegensatz zur Sprache sind diese „Bilder“ – zunächst – über Kulturgrenzen hinweg in ihrer Aussage wenigstens oberflächlich verständlich. Dennoch bedürfen sie der sprachlichen Auseinandersetzung und sind (nicht nur dadurch) kontextgebunden. Bildproduktion wie -rezeption basieren also einerseits auf universalen Grundprinzipien einer global geteilten *Bildsprache*, eines global geteilten Bildverstehens – gleichzeitig erfahren sie jedoch immer eine jeweils kulturspezifische Ausprägung: Sie entstehen in bestimmten Kontexten und für bestimmte Aufgaben. Dieser Doppelcharakter findet sich in jedem Bild, auch wenn das „Mischungsverhältnis“ von Universalität/Globalität auf der einen Seite und Kulturspezifik/Regionalität/Lokalität auf der anderen jeweils unterschiedlich ausfällt.

Ein zweiter Aspekt erscheint im Kontext globaler Entwicklung bedeutsam. Bilder im oben genannten breiten Verständnis repräsentieren eine bestimmte Auffassung von der Welt und – auf der anderen Seite – prägen sie diese. Dies macht ihr didaktisches Potenzial für den Unterricht aus, für alle Fächer, vor allem aber für den Kunstunterricht im Hinblick auf die hier interessierenden Fragen. „Bilder“ konstruieren unsere Sicht auf die Welt, eine Tatsache, die mit der zunehmenden Präsenz von Bildern die Bedeutung eines kompetenten und verantwortungsvollen Bildgebrauchs erhöht. Diese Kompetenz kann das Fach Kunst als Beitrag zur Bildung im Zeitalter der Globalisierung einbringen. Das Fach ist die Kern-Disziplin, die sich mit dem Visuellen in Lernprozessen auseinandersetzt. Globalisierungsprozesse können ohne die sie begleitende Bildlichkeit nicht adäquat verstanden werden. Denn erst die Arbeit an und mit „Bildern“ kann jene Kompetenzen und aufklärerischen Potenziale fördern, die dem Handeln im Kontext globaler Bildung als Fundament zugrunde liegen müssen. Bilder sind entscheidend für die Orientierung und Entwicklung von Haltungen, für analytische und produktive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie für grundlegendes Wissen.

Die erste Ausgabe des Orientierungsrahmens für den *Lernbereich Globale Entwicklung* stellte kritisch fest, dass bisher „die Themen der Globalisierung ... in einzelnen Unterrichtsfächern (u. a. Geografie, Politik, Biologie) berücksichtigt werden, ohne dass es zu einer inhalt-

lichen Kohärenz käme“¹⁰⁸. Betrachtet man die im Orientierungsrahmen genannten Bereiche Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Umwelt als kulturelle (und so letztlich bildbasierte) Phänomene, als Resultate von Weltbildern, Weltansichten, Weltentwürfen, dann ergeben sich unmittelbare und auch schlüssige Zusammenhänge. So werden internationale Interaktionen sowie wirtschaftliche oder politische Situationen in einem Land besser verständlich, wenn sie in ihrer Verankerung in der jeweiligen bildlich geprägten Vorstellungswelt gesehen und aus dieser heraus auch verstanden werden: Wer an Nachhaltigkeit denkt, hat andere Bilder im Kopf, als der, der sich Profitmaximierung vorstellt. Deshalb trägt in Bildungsprozessen die Auseinandersetzung mit den durch visuelle Grundmuster geprägten Vorstellungswelten, von Selbst- und Fremdbildern, maßgeblich zum besseren Verständnis von Welt bei.

Auch in der Kunst, v. a. der zeitgenössischen Kunst, ist die Globalisierung längst angekommen. Auf verschiedenen Ebenen bearbeiten die Künstler vielschichtige Bezüge und Themen einer globalisierten Welt: politische und ökologische Themen ebenso wie Fragen nach dem Stellenwert von Kunst, Künstlern und Kultur in der Gesellschaft, von Produktions- und Distributionsprozessen sowie des Bezugs auf jeweils lokale, kulturbezogene Kunstbegriffe. Immer mehr Kunstschaffende aus immer mehr Regionen dieser Welt beteiligen sich bewusst an der weltweiten „Fabrikation kultureller Symbole“ und gestalten Transformationsprozesse auf verschiedenen Ebenen mit.

Aber nicht nur in der Bildenden Kunst, auch in Architektur, Design, Mediendesign, Mode, Alltagsästhetik (den weiteren Gegenstandsbereichen des Kunstunterrichts) haben sich globale Prozesse durchgesetzt. Dabei spielen die Herausforderungen der Nachhaltigkeit eine zunehmende Rolle: Wie sehen die Häuser der Zukunft aus? Wie die Städte, die Waren, die Produkte? Die vom Visuellen nicht zu lösende Gestaltung der Umwelt ist bereits heute tief mit dem Aspekt der Nachhaltigkeit verknüpft. Und sie wird es in der Zukunft noch mehr sein.

Darüber hinaus führen die Möglichkeiten des Internets zu neuen kulturellen Milieus, neuen (Bild-)Sprachen sowie zu neuen Medienpraxen. Die zunehmende Entgrenzung führt dabei zu gravierenden sozialen Veränderungen und nimmt direkten Einfluss auf das Verhalten v. a. auch von Kindern und Jugendlichen. Der Prozess des Erwachsenwerdens geht dabei mit neuen Unsicherheiten einher. Auf diese antwortet eine zunehmende Abwehrstrategie: die „Lokalisierung“ von Bildkulturen durch Abschottung und Codes für Insider, die über die Grenzen der jeweiligen Szene, Subkultur, Region, Religion oder Nation hinaus oft gar nicht verständlich sein sollen. Diese dienen dann der Versicherung des ganz spezifisch Eigenen und der Abgrenzung gegenüber dem Anderen. Zwischen den Polen global und lokal finden andauernd unzählige, transkulturelle Mischungen, Übergänge und Ausdifferenzierungen statt. Beide Pole markieren die Extreme einer sich zunehmend beschleunigenden Entwicklung. Diese zunehmende Präsenz von Bildern und von Bildlichkeit erfordert eine visuelle Kompetenz über den Umgang mit Kunst hinaus. Bildkompetenz in diesem Sinne bezieht Produzieren (die eigene Produktion der Schülerinnen und Schüler) auf den Kompetenzbereich Handeln, sowie das Rezipieren (das Wahrnehmen, Analysieren, Deuten) auf die Kompetenzbereiche Erkennen und Bewerten.

¹⁰⁸ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, KMK, InWent (Hrsg. 2009), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Kurzfassung, Bonn 2009, S. 6

4.2.3.2 Fachbezogene Teilkompetenzen der Bildenden Kunst für den Mittleren Schulabschluss, bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... sich Informationen zu grenzüberschreitendem künstlerischen Austausch und globalen Entwicklungen in der Kunst beschaffen und darstellen.
		1.2 ... visuell geprägte Marken und Images mit globaler oder lokaler Verbreitung erkennen und als identitätsstiftende Strategien beschreiben.
		1.3 ... Informationen über die Rolle von „Bildern“ (s. 4.2.3.1) sammeln und in die Debatte über Globalisierung und das Aufeinandertreffen von Kulturen einbringen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... Bilder, Objekte und Gestaltungen anderer Kulturen im jeweiligen Kontext erkunden.
		2.2 ... die unter verschiedenen Bedingungen entstandenen künstlerischen Positionen und lebensweltlichen Ausdrucksformen zu globalen Fragen analysieren und deren Kontexte erkennen.
		2.3 ... die Bedeutung des Unbekannten als Auslöser für künstlerische Innovationen erkennen und verstehen.
		2.4 ... im eigenen Gestalten Anregungen aus anderen Bildkulturen aufnehmen und produktiv verarbeiten.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... Dynamiken und Konflikte nachhaltiger Entwicklung aus der Perspektive des Faches Kunst analysieren.
		3.2 ... sich mit den Chancen und Risiken eines globalisierten Kunstgeschehens auseinandersetzen.
3.3 ... an Beispielen beschreiben, wie einzelne künstlerische Vorhaben internationale Auswirkungen haben können.		

4.	Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... die Rolle des Visuellen bei der Konstruktion von Identität auf verschiedenen Ebenen erkennen und deren jeweilige Wirksamkeit für das Handeln verstehen.
		4.2 ... für verschiedene Handlungsebenen die Rolle von Bildwelten bei Entwicklungsvorhaben untersuchen.
		4.3 ... Vorstellungen von nachhaltiger Lebensgestaltung erkennen, wie sie sich auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen in Wohnkonzepten, Architektur und Stadtgestalt ausdrücken.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... fremd anmutende Kunstwerke in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext wahrnehmen.
		5.2 ... die Ausdrucksvielfalt von alltagsästhetischem Selbstverständnis und Wertorientierungen (z. B. durch Kleidung, Frisur, Accessoires, Wohnungseinrichtung) würdigen und kritisch reflektieren.
		5.3 ... die Durchdringung privater und lokaler Lebensräume von globalen ästhetischen Leitbildern (z. B. Schönheitsvorstellungen) untersuchen und bewerten.
	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.	6.1 ... erkennen und akzeptieren, dass es für kulturell bedingte ästhetische Wahrnehmungen und Präferenzen keine absoluten Wertmaßstäbe gibt und sie deshalb aus anderen Perspektiven auch anders bewertet werden können.
		6.2 ... erklären und dazu Stellung nehmen, wie das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und die Menschenrechte in Visualisierungen kulturell unterschiedlich zum Ausdruck kommen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... die Bildsprache der Selbstdarstellungen von Entwicklungsmaßnahmen im eigenen Land und im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit (in Broschüren, Internet etc.) analysieren und kritisch in Bezug setzen zum Leitbild der Nachhaltigkeit.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... in internationalen Projekten durch gemeinsame kreative Gestaltung an der konstruktiven Zusammenarbeit von Menschen verschiedener Kulturen mitwirken. 8.2 ... in Kooperationsprojekten die gemeinsame, aber jeweils unterschiedliche, eigene Verantwortung für Mensch und Umwelt zum Ausdruck bringen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... die Konfliktpotenziale künstlerischer Vorhaben abschätzen und abwägen. 9.2 ... Möglichkeiten der Verständigung und Konfliktlösung durch bildgestaltende Maßnahmen ergründen, erproben und reflektieren. 9.3 ... bildliche Darstellungen (z. B. Karikaturen) in ihrer Funktionalität und Wirkung in Konfliktlagen analysieren und bewerten.
	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.	10.1 ... innovative Vorschläge gegen Auswüchse der weltweiten Kommerzialisierung entwickeln. 10.2 ... künstlerisch zum Ausdruck bringen, wie man im globalen Wandel mit Komplexität und Ungewissheit umgehen kann.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... durch eigene künstlerische Tätigkeit in der Öffentlichkeit auf Chancen und Gefahren für eine zukunftsfähige Entwicklung hinweisen. 11.2 ... die eigene Haltung zu Fragen der nachhaltigen Entwicklung begründen und künstlerisch vermitteln.

4.2.3.3 Beispielthemen

Die nachfolgend für Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekte formulierten Beispielthemen erheben nicht den Anspruch, vollständig zu sein oder inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die Möglichkeiten veranschaulichen, im Kunstunterricht, aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend, Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu stärken bzw. zu entwickeln.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Bildzerstörungen in Konfliktzonen • Computerspiele und Produktdesign • Zeitgenössische Kunst aus weniger bekannten Kulturräumen • Raumdarstellungskonzepte in verschiedenen Kulturen • Kleidungsstile und Körpersprachen • Globale Ikonen, globale Bildsprachen – Bedeutung der Medien • Sakrale Bildwerke in den Weltreligionen – und religiöse Bildverbote • Transformation von Gottes-/Götterbildern 	<p>1.3, 2.2, 3.1, 4.1, 5.1, 6.2</p> <p>1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 4.2, 5.2, 6.1, 11.2</p> <p>1.3, 2.2, 3.2, 4.1, 5.1, 6.1, 10.2</p> <p>1.3, 2.1, 2.4, 5.1</p> <p>1.2, 2.3, 3.3, 5.2, 6.1, 9.1</p> <p>1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.2, 5.3, 10.2</p> <p>1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.1, 5.1, 9.2</p> <p>1.3, 2.1, 2.4, 3.1, 5.1, 6.1</p>
3 Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum Global Village	<ul style="list-style-type: none"> • Faszination des Anderen und Unvertrauten in der Kunst (z. B. Völkerkundemuseen) • Selbst- und Fremdwahrnehmung – z. B. Imperialismus und Exotismus im Bild 	<p>1.3, 2.3, 3.2, 4.1, 5.1, 9.1, 11.1</p> <p>1.1, 2.1, 2.3, 6.2</p>
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	<ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltigkeit im Design – neue Materialien für künstlerische Vorhaben • Souvenirs – Volkskunst 	<p>1.2, 2.3, 3.2, 4.2, 5.2, 6.1, 7.1, 9.1, 10.1</p> <p>1.3, 2.4, 5.3, 6.1, 10.1</p>
5 Landwirtschaft und Ernährung	<ul style="list-style-type: none"> • Ästhetik im Food-Design zwischen Nachhaltigkeit und Verkaufserfolg 	<p>1.2, 3.1, 4.2, 5.2, 7.1, 10.1</p>
6 Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Körperbilder und Gesundheitsideale 	<p>1.2, 2.3, 4.2, 5.3, 6.1, 7.1, 10.2</p>
7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung und (Auf-) Zeichnen des Fremden auf Forschungs- und Bildungsreisen, auch im Kontext von Schulpartnerschaften¹⁰⁹ 	<p>1.3, 2.2, 5.1, 5.3</p>
8 Globalisierte Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • Reisen und Tourismus – die Wirkung von Bildern • Freizeitgestaltung mit digitalen Medien (visuelle Reize) 	<p>1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 2.4, 8.2, 11.1, 11.2</p> <p>1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 4.3, 5.1, 5.2, 8.1, 9.1, 10.1</p>

¹⁰⁹ siehe die anregenden Beispiele auf www.forum-austausch.de

10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> • Katastrophen und Fortschrittsbilder 	1.2, 2.2, 3.1, 4.2 , 7.1, 10.2, 11.2
11 Globale Umweltveränderungen	<ul style="list-style-type: none"> • „Landart“ und ökologische Fragestellungen 	1.2, 3.3, 4.2, 5.2, 8.2, 10.2, 11.2
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	<ul style="list-style-type: none"> • Stadt-Land, Verstädterung • Neue Formen der ästhetischen Orientierung im Stadtraum der Mega-Cities 	1.3, 3.1 , 7.1, 8.2, 11.1 1.3, 3.1, 6.1, 7.1, 8.1, 11.1
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Konsumverführung und Nachhaltigkeit in der Werbung – Ästhetisierung des Alltags • Mode und Lifestyle 	1.2 , 2.3, 3.3, 4.2, 5.2, 9.1, 10.1 1.2, 2.1, 2.2, 5.2 , 6.1, 10.1, 11.2
14 Demografische Strukturen und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Familienbilder, Männerbilder, Frauenbilder, Kindheitsbilder • Jugend als eigengesetzlicher ästhetischer Raum 	1.3, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 7.1, 10.2 1.2, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 11.2
15 Armut und soziale Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • Bildsprache in der Plakatwerbung der großen Hilfswerke (z. B. Brot für die Welt, Misereor) • Präsentation/Inszenierung von Auswanderung aus Deutschland (z. B. Überseemuseum Bremen) 	1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 4.1, 5.3, 8.2, 10.2 1.3, 2.1, 2.3, 4.1, 10.2
16 Frieden und Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> • (Anti-)Kriegsplakate, -propaganda • Krieg um Bilder, die Rolle der Bilder im Krieg 	2.1, 2.3, 4.2, 6.2, 8.2, 9.2, 11.1 1.3, 4.2, 5.1, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2
17 Migration und Integration	<ul style="list-style-type: none"> • „Wandernde Kulturgüter“ – Chinamode, Orientalismus, Primitivismus • Migrantische Kunstszene entdecken 	1.3, 2.3, 3.2, 4.1, 5.1, 11.2 1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 4.2, 6.1, 8.2, 11.2
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> • Logo-Ikonografie von globalen Institutionen und global players • Verfolgte Künstler, verfolgte Fotografen • Kunst und Totalitarismus/Kunst und Propaganda 	1.2 , 3.1, 4.2, 6.2, 10.2, 11.2 1.1, 2.1, 5.2, 6.2, 7.1, 8.2, 10.2 1.2, 3.2, 4.2, 6.2, 9.2, 11.2
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Kunstausstellungen als internationaler Kulturaustausch, Arbeit deutscher Kulturinstitute im Ausland 	1.3, 2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 7.1, 9.1, 11.1
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Die UNESCO-Konventionen (Haager Konvention, Welterbe, Kulturelle Vielfalt) 	1.3, 2.1, 2.4, 3.2, 4.2, 6.1, 8.1, 10.2
21 Kommunikation im globalen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstdarstellung in globalen sozialen Netzen • Emoticons und globale Zeichensprache 	1.3, 2.2, 3.1, 4.1, 5.3, 7.1, 9.1, 10.3 1.2, 2.1, 2.2, 4.2, 5.2, 9.1, 10.3, 11.2

4.2.3.4 Kompetenzorientierte Unterrichtsskizze: WELT-BILDER (Klassenstufe 9/10)

Begründung der Themenwahl

Ein interessantes Archiv für journalistische Fotografien, die unser Bild einer globalisierten Welt prägen, ist die Website des World Press Photo Award. Der weltweit ausgeschriebene Preis wird seit 1955 jährlich von einer internationalen Jury vergeben. Das erklärte Ziel des Trägers, einer nicht gewinnorientierten niederländischen Stiftung, ist es, zu einem Verständnis von Welt durch Fotografien beizutragen. Sie ist bemüht, dass dabei auch die jeweils zentralen Ereignisse eines Jahres berücksichtigt werden.



www.worldpressphoto.org (Screenshot des Wettbewerbs)

Die Teilnehmerzahlen am World Press Photo Award sind seit 1955 rapide gewachsen: 2015 beteiligten sich nahezu 6000 Fotografen aus 131 Ländern mit fast 98000 Fotos. Der Wettbewerb ist also global orientiert. Dabei ist die Möglichkeit zur Teilnahme bewusst niedrigschwellig angesetzt, da die Fotografien digital eingereicht werden können. Die Preise werden in verschiedenen Kategorien vergeben wie z.B. Porträt, Umwelt, Sport, Politik, Unterhaltung u. a. Diese Kategorien haben sich im Lauf der Zeit entwickelt und werden kontinuierlich angepasst. Der Veranstalter legt großen Wert auf seine politische Unabhängigkeit und eine ausgewogene Besetzung der Jury: Industrie- und Entwicklungsländer, Ost und West sind ebenso vertreten wie verschiedene religiöse Orientierungen. Das Archiv des World Press Photo Award kann unter vielfältigen Gesichtspunkten für den Unterricht genutzt werden. Bei dem folgenden Unterrichtsentwurf steht die Frage nach *Unserem Bild einer globalisierten Welt* im Mittelpunkt. Dazu werden Fotokarten mit Beispielbildern aus verschiedenen Kategorien und Ländern vorbereitet (Die Bilder sollten den Schülerinnen und Schülern bevor sie ihre Wahl treffen – s. Aufgabe A 1 – ohne Titel und Angaben präsentiert werden.), zum Beispiel:



Tiwanaku, Bolivia, 2009

© Pietro Paolini. People gather at the sacred ruins of the ancient city state Tiwanaku, beside lake Titicaca, for a traditional ceremony on President Morales' (the first indigenous Bolivian to hold that office) inauguration day.



Signal, 2014

© John Stanmeyer / National Geographic Society. African migrants on the shore of Djibouti City at night raise their phones in an attempt to catch an inexpensive signal from neighboring Somalia – a tenuous link to relatives abroad



Occupied Pleasures, 2014

© Tanya Habjouqa. More than four million Palestinians live in the West Bank, Gaza, and East Jerusalem, where the political situation regularly intrudes upon the most mundane of moments.



Days of Night – Nights of Day, 2014

© Elena Chernyshova. Norilsk, in northern Russia, is (after Murmansk) the second-largest city within the Arctic Circle, with a population of over 175.300. It is also one of the ten most polluted cities in the world.



Conquering Speed

© Sergej Ilnitsky. Marius Kraus of Germany, during the qualification round. Night event at the FIS Ski Jumping World Cup, in December 2014.



Into the Light, 2010

© Wolfram Hahn. Berlin People re-enact the self-portraits they took for the social networking site MySpace. The photographer contacted fellow Berliners, asking them to remake the photos in the place they had originally been taken. He captured the exact moment at which the flash went off.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 2, 6, 10 und 11 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen für einen Mittleren Schulabschluss beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen schließen dabei die niedrigeren ein. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungs-stufe 1 (min.)	Anforderungs-stufe 2	Anforderungs-stufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können fachliche Vorkenntnisse anwenden und ...				
... relevante Informationen über die Bilder des World Press Photo Awards v. a. unter dem Aspekt der Vielfalt unterschiedlicher Sichtweisen zur Globalisierung sammeln und verarbeiten.	1.3	... in der Gruppenarbeit einen konstruktiven Beitrag zur Informationsbeschaffung und zur Bildaussage über Globalisierung leisten.	... in die Gruppenarbeit wesentliche Informationen zu der ausgewählten Fotografie einbringen und inhaltliche Aussagen des Bildes zur Globalisierung erkennen.	... in der Gruppenarbeit eine führende/kordinierende Rolle bei der Informationsbeschaffung und -verarbeitung übernehmen und Thesen zur Bildaussage formulieren.
... aus der Analyse der gewählten Beispiele Konsequenzen für die eigene fotografische Arbeit ziehen und Anregungen, die aus anderen Bildkulturen stammen, im eigenen Gestalten weiterverarbeiten.	2.4	... Grundaussagen und angewendete Bildmittel der analysierten Fotografien erkennen und daraus Anregungen für die eigene Bildgestaltung gewinnen.	... die Umsetzung beabsichtigter Aussagen (der ausgewählten Fotografien) durch die verwendeten Bildmittel analysieren und dadurch gewonnene Anregungen in der eigenen Bildgestaltung weiterverarbeiten.	... aus der Analyse der durch bestimmte Bildmittel erreichten Aussagen (der ausgewählten Fotografien) Konsequenzen für die eigene fotografische Arbeit ziehen und Anregungen aus anderen Bildkulturen für die eigene Bildgestaltung wirkungsvoll aufgreifen.
... bei der Gestaltung der eigenen Bilder und der Auseinandersetzung mit den prämierten Fotografien die kulturelle Bedingtheit eigener und unvertrauter Weltansichten reflektieren.	6.1	... die Unterschiede der eigenen Themenwahl und Bildgestaltung im Vergleich zu den prämierten Fotografien reflektieren.	... Unterschiede/Gemeinsamkeiten der Weltansichten in der Motivwahl und Bildgestaltung der prämierten Fotografien und der eigenen Bildbotschaft zur Globalisierung reflektieren.	... bei der vergleichenden Bewertung der kulturell bedingten Weltbilder (der vorgelegten und der eigenen Bildbotschaften zur Globalisierung) erkennen, dass es dafür keine allgemeingültigen Wertmaßstäbe gibt.

<p>... sich mit der eigenen bildnerischen Arbeit (verstanden als Kommunikation von Botschaften) individuelle Handlungsmöglichkeiten zu den Chancen und Gefahren für eine zukunftsfähige Entwicklung erschließen und Verantwortung für die eingenommene Haltung übernehmen.</p>	<p>10.2, 11.1</p>	<p>... eine eigene Botschaft zum Thema Globalisierung bildtechnisch und inhaltlich schlüssig gestalten und vertreten.</p>	<p>... sich durch die eigene bildnerische Gestaltung einer Botschaft zur Globalisierung Handlungsmöglichkeiten und Positionen für eine nachhaltige Gestaltung der Zukunft erschließen und diese nach außen vertreten.</p>	<p>... durch die eigene bildnerische Gestaltung klarer Botschaften zur Globalisierung auf die Chancen und Gefahren für eine zukunftsfähige Entwicklung hinweisen und die dabei gewonnene Haltung überzeugend vertreten.</p>
--	-----------------------	---	---	---

Unterrichtsverlauf und Aufgaben

A. Theoretisch-reflexiver Teil (Gruppenarbeit)

1. Bildet Kleingruppen (zwei bis vier Personen) und wählt ein Foto aus dem gegebenen Portfolio (s. o.) aus. Bearbeitet in der Gruppe unter Nutzung der Website des World Press Photo Award (www.worldpressphoto.org) folgende Fragen zu dem von euch gewählten Bild:
 - a) Aus welcher Region der Erde stammt das Foto (Ort des Geschehens)? Woher stammt die Fotografin/der Fotograf? Markiert – gemeinsam mit den anderen Gruppen – die Ergebnisse mit geeigneten Mitteln auf einer großen Weltkarte.
 - b) Was ist das Thema des jeweiligen Bildes? Inwiefern erzählt das Foto von der globalisierten Welt? Formuliert auf einem Stück Papier dazu griffige Thesen in eurer Gruppe.
 - c) Welche fotografischen Mittel benutzt der Fotograf und wie unterstützen diese Mittel das von euch erkannte Thema? (Denkt bei dieser Frage u. a. an Aspekte wie Einstellungsgröße, Unter-/Aufsicht, Ort des Fotografen/Betrachters, Einsatz von S/W oder Farbe, Schärfe/Unschärfe, Lichtführung). Notiert die wichtigsten Punkte.
 - d) Vermutet ihr, dass das Bild digital nachbearbeitet wurde? Begründet eure Vermutung.
2. Stellt eure Ergebnisse nun den anderen Schülerinnen und Schülern der Klasse vor. Berücksichtigt für die Diskussion v. a. folgende Fragen:
 - a) Repräsentiert die der Klasse vorgelegte Auswahl von Fotografien im Großen und Ganzen die verschiedenen Regionen unserer Welt – im Hinblick auf den Ort des Geschehens bzw. auf die Herkunft des Fotografen?
 - b) Thematisieren alle Fotografien zusammen nach eurer Einschätzung wichtige Aspekte der globalisierten Welt?

- c) Wie zeigt sich bei einigen Bildern eine kulturelle Bedingtheit/Prägung?
- d) Welche Themen und Aspekte wären euch wichtig, die hier *nicht* zur Sprache kommen? Welche würdet ihr u. U. anders darstellen?

B. Bildnerisch-praktischer Teil (Einzelarbeit)

1. Gestalte nun eine eigene Fotografie zum Thema Globalisierung. Wähle dazu ein geeignetes Motiv. Setze die dir bekannten fotografischen Mittel so ein, dass sie deine Aussageabsicht unterstützen. Für eine mögliche Nachbearbeitung sind z. B. auch Montage- und Collagetechniken erlaubt.
2. Finde für das entstandene Bild einen Slogan (ein Wort oder einen kurzen Satz), der deine Aussage unterstützt. Kombiniere dein Bild mit deinem Slogan zu einem Plakat und wähle für das Layout geeignete Schriften, Farben, Anordnungen.
3. Hänge das Plakat an einer geeigneten Stelle in der Schule auf.

C. Mögliche Fortführung

1. **Jurierung der Arbeiten:** Die Ergebnisse der praktischen Arbeit der Schülerinnen und Schüler können – analog zum Auswahlverfahren beim World Press Photo Award – durch eine Schüler-Jury bewertet werden. Um die Multiperspektivität deutlich zu machen, können dabei zu Beginn verschiedene Rollen in der Jury festgelegt und beschrieben werden (z. B. Repräsentanten aus verschiedenen Ländern, Repräsentanten verschiedener Religionen, Vertreter/in der UNESCO-Zentrale, Friedensaktivist aus ... , Präsident einer Kunstakademie in ...). Die Jurymitglieder begründen die Auswahl der drei ersten Preise auch aus ihrer jeweils gewählten Rolle heraus.

Alternative: Der Vorsitzende der Jury im Jahr 2012, Adrian Sullivan, beschreibt den Auswahlprozess in einem Interview. Dieses Statement wird den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt: „Die Auswahl ist ein langer Prozess. Die Jury betrachtet die Bilder in verschiedenen Durchgängen: Was waren die wichtigen Ereignisse des Jahres? Was versuchen wir abzubilden? Prägt sich ein Bild besonders in das Gedächtnis ein? Wie unterstützen die bildnerischen Mittel diese Wirkung?“¹¹⁰ Auch die Schülerinnen und Schüler können ihre Entscheidungen mit diesen Kriterien begründen.

2. **Ergebnispräsentation:** Die Fotografien können ausgedruckt oder digital gesammelt werden. Die Ergebnisse werden der Schulöffentlichkeit im geeigneten Rahmen vorgestellt. Beteiligen sich mehrere Klassen an dem Vorhaben und kommt dadurch eine entsprechend größere Anzahl von Fotos zusammen, können diese für eine Ausstellung/öffentliche Präsentation in Kategorien (wie auch beim World Press Photo Award) eingeteilt werden. Die Schüler erarbeiten diese Kategorien bei der Sichtung der Bilder selbst (Eine Wiederholung des Projekts im nächsten Schuljahr könnte dann diese Kategorien als „Wettbewerbssparten“ nutzen.).

¹¹⁰ www.worldpressphoto.org/content/interviews-2012-photo-contest-jury (Zugriff: 24.11.2014)

4.2.3.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen sind die fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen sowie der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Das gilt besonders für die Gruppenphase, in der einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen angesprochen werden sollten. Sie sollen dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen und den eigenen Lernprozess in die Hand zu nehmen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise über die Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung möglich ist.

Durch die Gruppenphase und die anschließende Ergebnisvorstellung und -diskussion in der Klasse sowie die Praxisphase ergeben sich hinreichend Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Sie sind auf die Grundsätze und Kriterien des Faches und den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Neben den Fachkompetenzen des Kunstunterrichts und den (für die Unterrichtseinheit ausgewählten) übergeordneten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* geht es auch um überfachliche Kompetenzen. Im Falle der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit z. B. um zielgerichtete Kooperation in der Gruppenphase und wachsendes Reflexionsvermögen.

Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen und Anforderungen, v. a. aber an den Niveaustufen des für die Unterrichtseinheit entworfenen Kompetenzrasters. Dabei spielen nicht nur die Erreichung der Anforderungen, sondern auch die individuellen Lernfortschritte eine Rolle.

4.2.3.6 Literatur

Grosser, S. (2009): Transkulturelle Perspektiven im Lernen mit Kunst. In: Meyer, T., Sabisch, A. (Hrsg.): Kunst Pädagogik Forschung, Bielefeld, S. 255–261

Kultusministerkonferenz (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst, Bonn

Lutz-Sterzenbach B., Schnurr A., Wagner E. (Hrsg. 2013): Bildwelten remixed, Transkultur, Globalität und Diversity in kunstpädagogischen Feldern, Bielefeld

Wagner, E. (2009): Auf dem Weg zu einer interkulturellen Kunstpädagogik. Schroedel Kunstportal, Didaktisches Forum

4.2.4 Musik

Bernd Clausen, Ekkehard Mascher, Raimund Vogels

4.2.4.1 Beitrag des Faches Musik zum Lernbereich Globale Entwicklung

Globalisierung, Migration und Medialisierung als bestimmende kulturelle Faktoren der Gegenwart fordern eine musikalische Bildung, die zu differenzierter Wahrnehmung führt und kulturelle Teilhabe durch ein kreatives, selbstbestimmtes Aushandeln ermöglicht. Schulischer Musikunterricht hat dabei die Aufgabe, an die bereits vorhandene Teilhabe anzuknüpfen.

Gerade im Musikunterricht in Deutschland ist eine lange Tradition eurozentrischer Sichtweisen auf Musiken festzustellen, die im 19. Jahrhunderts global verbreitet wurde und bis heute in weiten Teilen akzeptiert wird. Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich der Musik erfordert in einem ersten Schritt, sich mit diesem Blickwinkel reflektierend auseinanderzusetzen und durch Perspektivenwechsel die eigenen musikbezogenen Praxen (d. h. den vielfältigen Umgang mit Musik) wahrzunehmen. Dieser Erwerb kultureller Kompetenz durchzieht den gesamten schul-musikalischen Bereich und vollzieht sich sowohl sprachlich-interpretierend und forschend als auch ästhetisch-gestaltend.

Während in den 1950er- und 1960er-Jahren Musische Erziehung und Kunstwerkorientierung sowohl in den bundesdeutschen Lehrplänen als auch in den Lernmaterialien (Schulbücher, Themenhefte und Aufsätze) nicht selten ausschließlich europäische Kunstmusik in den Mittelpunkt rückten, deutete sich spätestens mit dem Bericht der UNESCO-Kommission „Der Zugang zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen“ (1967) eine Erweiterung der Blickrichtungen an.

Gleichwohl existiert noch in einigen Lehrplänen und Schulbüchern – trotz einer breiten fachdidaktischen Literaturlage – die Fokussierung auf einen vergleichsweise schmalen Werkkanon, der fast ausschließlich deutschsprachige Musiker in den Vordergrund rückt. Musik und ihre Rezeption in unterschiedlichen historischen oder kulturellen Zusammenhängen, also Musik als soziale Praxis, an den gesellschaftlichen Rollen, Macht, Hierarchie und Wandel abzulesen und zu verstehen, sind wichtige neue Sichtweisen. Sie rücken Musik als gesellschaftliches Phänomen stärker in den Mittelpunkt. In die noch andauernde Diskussion um Kompetenzmodelle im Fach Musik (Lehmann-Wermser u. a. 2008), ragen die Diskussionen um den Kulturbegriff, d. h. um Inter- oder Transkulturalität, bisher noch nicht ausreichend hinein.

In großen Teilen der gegenwärtigen Fachdidaktik sind die Gebrauchspraxen („usuelle Praxen“, Kaiser 2002) von Schülerinnen und Schülern Ausgangspunkt für ein musikpädagogisch angeleitetes Nachdenken über Musik. Was Schülerinnen und Schüler von sich in den Musikunterricht hineinbringen, soll tätig in eine „verständige“ Musikpraxis (Kaiser 2010) überführt werden, um zugleich einer fremdbestimmten musikkulturellen Teilhabe entgegenzuwirken. Damit rückt Musik als gesellschaftliche und kulturelle Praxis in das Blickfeld und ist nicht mehr ausschließlich lokal bzw. national, sondern auch global determiniert. Denn Musik nimmt eine wichtige Funktion bei der Entstehung und Transformation sozialer

Gemeinschaften ein, wie z. B. in großstädtischen Musikszenen, Migrantengemeinschaften oder sogenannten Subkulturen. Die Produktion solcher „social spaces“ artikuliert sich u. a. in der geteilten musikalischen Praxis und zwar gleichermaßen in lokalen wie in globalen Bedeutungszusammenhängen: Reggae, Bhangra, Salsa und Rai, aber auch türkischer Rap aus Berlin oder Crossover-Projekte mit unterschiedlichen Ensembles des Kunstmusikbetriebs sind Belegstücke für die komplexen Verflechtungen lokaler und globaler Szenen. Sie stehen in gegenseitigen Austauschverhältnissen, werden absorbiert und transformiert, mit neuen Bedeutungen versehen und in der sozialen Praxis ausgehandelt. Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule muss grundsätzlich – und das unterscheidet ihn vom privaten Instrumentalunterricht – von einem musikpädagogischen Nachdenken geleitet sein, das die „Pluralität der Klangerscheinungen“ (Clausen 2012) im Blick hat. Denn nur dann kann der Musikunterricht dem Anspruch des „allgemein Bildenden“ gerecht werden.

Die vielfältigen musikalischen Bedeutungsebenen angemessen zu erfassen und auf ihre Konsequenz für die musikalische Praxis der Schülerinnen und Schüler zu befragen, ist eine zentrale Aufgabe von Musikunterricht. Mit der Fähigkeit, sich in familiären, lokalen wie in globalen Kontexten zu verorten und als aktiven Teil in einem transkulturellen Geflecht zu begreifen, geht das Erkennen von Bedeutungszusammenhängen einher, das für die individuelle Identitätskonstruktion entscheidend ist.

Bildung für nachhaltige Entwicklung basiert im Bereich der Musik auf der Überzeugung, dass die Musik über das Potenzial verfügt, kulturell vielschichtige Verständigungsprozesse auszulösen und diese zu befruchten.

Der Schwerpunkt schulischen Musikunterrichts liegt dabei auf der vokalen und instrumentalen Produktion von Musik, d. h. in der Entwicklung individueller musikalischer Ausdrucksfähigkeit und Gestaltung bei der Wiedergabe von Musik verschiedener Traditionen und Stile sowie eigener Variationen und Kompositionen. Er fördert die Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit im Prozess des Hörens und Musizierens und entwickelt das Verständnis für die soziale, ökonomische und häufig auch politische Gebundenheit von Musik. Alle drei Kompetenzbereiche, Produktion, Rezeption und Reflexion, weisen enge Bezüge zu den Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* auf.

Die folgende Zuordnung von Teilkompetenzen der Musik zu den Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* bezieht sich auf die in den Lehrplänen der Länder formulierten Aufgaben des Musikunterrichts, nach denen Musik eine zentrale Rolle im Rahmen der ästhetischen Erziehung einnimmt und Wege zu selbstbestimmter kultureller Teilhabe eröffnet. Zudem thematisiert „das Fach Musik (...) soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln“. (Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10, Musik, S. 7, 2012; ähnliche Formulierungen in anderen Ländern).

4.2.4.2 Fachbezogene Teilkompetenzen des Musikunterrichts für den Mittleren Schulabschluss bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... in Archiven und Ausstellungen sowie im Internet gezielt Gebrauchspraxen der Musik recherchieren.
		1.2 ... Informationen zur globalen Vernetzung der Musik ihres gesellschaftlichen Umfelds recherchieren und verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... verschiedene musikalische Stilikarten hörend wahrnehmen bzw. in Notationen erkennen und mit Beispielen belegen.
		2.2 ... das Konzept der Soundscapes in seinen Grundzügen darstellen und Beispiele für Klangwelten geben.
		2.3 ... Musik als transkulturelles Phänomen verstehen, das uns ermöglicht, die Vielfalt der Musikwelten über die Wahrnehmung des Fremden in uns zu erschließen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... wesentliche Aspekte des Wandels der Musikpraxis im Zuge der Globalisierung in ihren ursächlichen Zusammenhängen erkennen.
		3.2 ... globale Aspekte des Wandels von Musikkonsum unter Berücksichtigung ökonomischer Zielsetzungen analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... am Beispiel darstellen, wie Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen für Entwicklungen in der Musik wirksam werden.
		4.2 ... Einflüsse medialer Distribution auf musikalisches Handeln erkennen.
		4.3 ... die Wechselbeziehung zwischen Konsumenten und Produzenten musikalischer Produkte herausarbeiten.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... sich noch nicht vertrauter Musik einführend öffnen und der Wertschätzung, die diese Musik durch andere erfährt, nachgehen. 5.2 ... sich in den Aushandlungsprozess grundsätzlich gleichwertiger musikalischer Praxen konstruktiv einbringen. 5.3 ... eurozentrische Sichtweisen in der Bewertung von Musik erkennen und kritisch 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.	6.1 ... zu Kommerzialisierung von Musik im Zuge der Globalisierung Stellung beziehen. 6.2 ... ihren Musikkonsum und ihre Hörgewohnheiten in ihrer Gebundenheit erkennen und vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung reflektieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... Maßnahmen der auswärtigen Kulturpolitik im Bereich der Musik analysieren und unter Berücksichtigung der jeweiligen Interessen beurteilen. 7.2 ... ein ausgewähltes größeres Musikprojekt (z. B. ein Festival) hinsichtlich des zugrunde liegenden Konzepts und der Wirkung bewerten. 7.3 ... unterschiedliche Vorstellungen zu kultureller Entwicklung erkennen und an Beispielen eigenständig bewerten.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... Urheberrechte differenziert wahrnehmen und zu Verstößen in diesem Bereich engagiert Stellung beziehen. 8.2 ... Beispiele dafür geben, wie durch Musik das Engagement für Ziele der nachhaltigen Entwicklung unterstützt werden kann. 8.3 ... Beispiele für die UNESCO-Konvention zum Erhalt des immateriellen Kulturerbes im Bereich der Musik geben und für den Schutz dieser Kulturgüter eintreten.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... die soziale, pädagogische und therapeutische Wirkung von Musik in Konfliktlagen darstellen. 9.2 ... Musik als Mittel der Manipulation erkennen und Gegenmaßnahmen entwickeln. 9.3 ... Musik als Mittel zur Abgrenzung wahrnehmen und zur Überwindung solcher Strategien beitragen.
	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.	10.1 ... als Konsumenten und Produzenten von Musik in einer unübersichtlichen globalen Musikszene ihr Handeln an selbstbestimmten Prinzipien orientieren. 10.2 ... sich mit Akteuren anderer musikalischer Präferenzen auseinandersetzen und in einen Dialog eintreten.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... eigene, als zukunftsfähig erkannte, musikbezogene Positionen aktiv überzeugend vertreten. 11.2 ... Die Schülerinnen und Schüler können und sind bereit, kulturenübergreifende Musikprojekte mitzugestalten.

4.2.4.3 Beispielthemen

Die nachfolgend für Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekte formulierten Beispielthemen erheben nicht den Anspruch, vollständig zu sein oder inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich bei ihnen um Anregungen und naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die Möglichkeiten veranschaulichen, im Musikunterricht, aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend, Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu stärken bzw. zu entwickeln.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Musikinstrumente der Welt • Musik im Kontext der Kulturen • Meine Musik – deine Musik 	2.3, 5.1 2.3, 3.1, 3.2 7.2, 9.3, 11.1
2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	<ul style="list-style-type: none"> • Gospel und Spiritual • Star- und Fankultur • Karneval 	5.1, 9.2, 10.2 6.1, 6.2 1.1, 2.3
3 Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum Global Village	<ul style="list-style-type: none"> • Historisch-geografische Landkarte zu Blues, Reggae, Jazz, J-Pop, Bollywood • Musikalischer Black Atlantic 	1.2, 2.1, 2.3 2.3, 5.1
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	<ul style="list-style-type: none"> • Globalisierung durch Musikmedien • Transkontinentale Wanderungen und Verbreitung von Musikinstrumenten • Wem gehört Musik? • Populärmusikstile in unterschiedlichen regionalen Kontexten 	6.1, 6.2, 8.3 3.2, 7.3 10.1, 8.1 4.3, 9.3
6 Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Musik und Körperlichkeit • Musik als Mittel der HIV-Aufklärung und –Prävention • Tanz und Trance 	1.1, 9.1 5.1, 6.2 1.1, 5.1, 7.2
7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Das Modell „Guru-Shishya“ als Vermittlungskonzept in der indischen Musik • Vielfalt musikalischer Bildung in heterogenen Lerngruppen 	1.1, 2.3, 7.3 2.3, 5.1
8 Globalisierte Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • Globale Netzwerke und Musik (z. B. Last.fm) • Festivals • Diskothek als sozialer Ort 	1.2, 3.2, 6.1 9.1, 7.2 6.2, 9.3

10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> • Cut, copy and paste: Plagiate, Remixes und kulturelle Identität • Kulturwandel und -verlust • unbegrenzte Verfügbarkeit von Musik • sequencing und sampling 	<p>4.2, 4.3, 8.1</p> <p>6.1, 7.3, 10.1</p> <p>1.1, 3.1, 3.2</p> <p>2.1, 3.1</p>
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	<ul style="list-style-type: none"> • soundscapes der Weltmetropolen • soundwalks: Erschließung von Klangräumen • Transkulturelle und transnationale Musikszene 	<p>2.2, 3.1, 3.2</p> <p>8.2</p> <p>2.3, 3.1, 3.2</p>
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Musik als Wirtschaftsfaktor: Bollywood • Musik in der Werbung (u. a. ethnische Marker) 	<p>6.1, 9.2</p> <p>6.1, 9.2</p>
14 Demografische Strukturen und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleiche von Musikstilen in verschiedenen Lebensaltern und Kulturen 	<p>5.2</p>
15 Armut und soziale Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • soziale Stellung von Musikern in unterschiedlichen Gesellschaften • Klezmer als sozialer Kommentator 	<p>4.1, 6.1</p> <p>9.1</p>
16 Frieden und Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Musik als Mittel politischer Propaganda • Musik als gesellschaftlicher Kommentator: Pete Seeger 	<p>4.1, 6.2</p> <p>8.2, 11.1</p>
17 Migration und Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Musik und Migration: damals und heute • innere Emigration: Schostakowitsch • Fusion und Segregation 	<p>1.2, 3.1, 5.1</p> <p>9.1, 9.3</p> <p>7.3, 10.2, 11.1</p>
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> • Musik zum Wahlkampf • Nationalhymnen; Befreiungslieder; Protestlieder • Schönberg: „Ein Überlebender aus Warschau“ 	<p>1.1, 4.2</p> <p>9.2, 10.2</p> <p>9.1</p>
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturpartizipation, selbstverantworteter Zugang zur Musik als Menschenrecht • UNESCO-Konvention zum immateriellen Kulturerbe und ihre Bedeutung für die Musik 	<p>5.1, 11.1</p> <p>8.3</p>
21 Kommunikation im globalen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Multinational concerts • musikalische Patenschaften • deutsche Kulturinstitutionen 	<p>2.3, 4.2</p> <p>10.2, 11.2</p> <p>1.2, 7.1, 7.3</p>

4.2.4.4 Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Musik ist Wandel (Kl. 9/10)

Die kompetenzorientierte Unterrichtsskizze bezieht sich auf Musik als gesellschaftliche Praxis und geht von der These aus, dass sich musikbezogene Kontexte verändern. In diesem Sinne beschreibt Musik-Entwicklung kein in sich schlüssiges Fortschreiten vom Einfachen zum Komplexen, vom Mittelmäßigen zum Besseren, vom Einstimmigen zum Mehrstimmigen, sondern einen Wandel, der in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten zu jeweils eigenständigen Ausdrucksformen führt.

Der erste Teil (*Wie denke ich über Musik?*) ist als Reflexionsprozess zu verstehen. Zunächst setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem eigenen Musikbegriff auseinander, der dann in einer vergleichenden Betrachtung zur Anwendung kommt. Der zweite Teil (*Wie kann ich Musik in einer globalen Welt verstehen?*) führt in kulturell, geografisch und historisch sehr unterschiedliche Musikbeispiele ein und lässt diese unterschiedlichen Entstehungsorten zuordnen. Aus der Reflexion dieses Zusammenhangs kann dann auch ein Blick auf die Orte der Schülerinnen und Schüler und ihre repräsentativen Musiken geworfen werden.

Beide Teile des Unterrichtsbeispiels können auch mit anderen Vorhaben des Musikunterrichts kombiniert werden, z. B. mit der Eigenproduktion bzw. Wiedergabe entsprechender Musikbeispiele. Hinsichtlich der Sozial- und Organisationsformen der Umsetzung, die wesentlich von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängen, werden nur vereinzelt Vorschläge gemacht.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 2, 4, 5, 7 und 10 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen für einen Mittleren Schulabschluss beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen schließen dabei die niedrigeren ein. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungs-stufe 1 (min.)	Anforderungs-stufe 2	Anforderungs-stufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können ...				
... eigene stereotype Zuschreibungen zu musikbezogenen Bildern erkennen und reflektieren. (1a)	2.1, 5.1, 5.3	... unterschiedliche visuelle musikalische Erscheinungsformen in Bildern erkennen und eigene Assoziationen äußern.	... Stereotype und Vorurteile in den gesammelten Äußerungen erkennen.	... am Beispiel eurozentrischer Wertästhetik in der Musik kritisch reflektieren und andere musikalische Wertästhetiken respektieren.
... Texte über Musik (Instrumente) mit unterschiedlichem kulturellem Grundverständnis kritisch vergleichen. (1b)	5.3, 7.3	... Unterschiede in der Darstellung der Texte zur Entwicklung der Klarinette erkennen und beschreiben.	... Bewertungen von Autoren in Informationstexten über Musik und deren Absicht erkennen.	... Bewertungen in Informationstexten über Musik reflektieren, zugrundeliegende Vorstellungen von kultureller Entwicklung erkennen und eine eigene Haltung dazu entwickeln.
... Musikstücke verschiedener kultureller Kontexte vergleichen. (2a)	2.1, 5.1	... zu den präsentierten Hörbeispielen eigene Assoziationen und Gedanken beschreiben.	... stilistische Merkmale der präsentierten Musik in einem Hörprotokoll beschreiben und benennen.	... in eigenen Assoziationen und musikbezogenen Beobachtungen kulturelle Aspekte identifizieren.
... Musikstücke Bildern der Entstehungsorte begründet zuordnen und musikalische Praxen erkennen. (2b)	1.1, 2.1, 2.3	begründet die vorgelegten Bilder mit den präsentierten Hörbeispielen in Beziehung setzen.	... mithilfe der vorgelegten Bilder kulturelle Zuschreibungen im Hinblick auf die präsentierten Hörbeispiele machen und erkennen.	... ausgehend von den unterrichtlichen Beispielen die Differenz musikalischer Praxen und Ausdrucksformen mithilfe musikalischer Parameter wie Klangfarbe, Instrumentierung, Melodie und Rhythmus erklären.
... eigenen Lebensorten Musik zuordnen und reflektieren. (2c)	1.2, 2.1, 5.1	... Musik identifizieren, die zur eigenen Lebens- und Umwelt passt.	... musikalische Praxen im eigenen Umfeld aufspüren bzw. diesem begründet zuordnen.	... sich am eigenen Umfeld die Repräsentativität von Musik und die damit einhergehenden Zuschreibungen kritisch bewusst machen.
... erkennen, dass Musik i. d. R. transnational und Ausdruck einer gesellschaftlichen Praxis ist und selbstbestimmt sein sollte.	2.3, 4.2, 5.1, 5.2, 10.1, 10.2	... in Musikszenen den Ausdruck kultureller Vielfalt erkennen und wertschätzen.	... ihre eigene Musikwelt darstellen und kritisch hinterfragen.	... musikästhetische Werturteile selbstbestimmt vertreten.

1. Wie denke ich über Musik?

Klassifizierungen sind für eine grundsätzliche Orientierung im Alltag wichtig und notwendig, zugleich aber problematisch, denn aus ihnen können sich Zuschreibungen verfestigen, die nicht selten zur Konsolidierung von über den Gegenstand hinausweisenden Vorurteilen beitragen, mithin Differenzen nivellieren oder überbetonen. Der Konstruktionsprozess von Weltbildern ist abhängig von Vorbildern und Lebenszusammenhängen und wird von Schülerinnen und Schülern in der Regel wenig reflektiert.

Bildliche Darstellungen als Ausgangspunkt scheinen für den Einstieg besonders geeignet, da sie in der Lage sind, bestehende Bilder im Kopf zu spiegeln. Zugleich werden über diesen Weg Denkmuster freigelegt. Um solche Denkmuster zu problematisieren, kann auch ein umgekehrter Weg gegangen werden, indem Textdokumente danach befragt werden, welche Denkstrukturen ihnen zugrunde liegen.

Die Reflexion musikbezogener Weltbilder kann Zugänge zu allgemeinen Denkkonstruktionen schaffen, deshalb ist Musik als Schlüssel für reflexive Lernansätze im Hinblick auf eine globale Welt besonders geeignet. Die Musikinstrumentenkunde erscheint als Schwerpunkt geeignet, denn hier wird didaktisch bewusst klassifiziert.

1a Weltbilder und Klassifizierungen

Didaktische Anmerkungen, Unterrichtsverlauf, Schüleraufgaben

Zu den beiden Bildern (M 1: Geigenspieler im Konzert und M 2: Didgeridoo-Spieler, s. u.) schreiben die Schülerinnen und Schüler auf Karten stichwortartig ihre unmittelbaren Assoziationen. Die aus der Kartenabfrage gewonnenen Begriffe werden auf ihre Übertragbarkeit auf das jeweils andere Bild überprüft; dabei wird analysiert, ob einzelne Aussagen *Bewertungen* oder *Vorurteile* beinhalten. Die beigefügten antizipierten Begriffe (M 3) dienen der Vorbereitung der Lehrperson bzw. einer zusätzlichen Analyse im Unterricht.

Der anhand der Bilder gewählte Impuls in Verbindung mit einer zu erwartenden kognitiven Dissonanz ermöglicht durch diese Spiegelung einen Zugang zu beiden Welten. Differenzen der beiden subjektiven Klassifikationssysteme können als solche erkannt und versteckte Denkprozesse sichtbar gemacht werden. Dies geschieht dadurch, dass gewonnene Erkenntnisse aus der Bildbetrachtung auf das jeweils andere Bild bezogen werden. Im Gespräch kann herausgearbeitet werden, dass in unterschiedlichen Kategorien gedacht wird. Dabei kann es überraschende Übereinstimmungen, aber auch völlig „falsche“ Ergebnisse geben, die aber bei längerem Nachdenken vielleicht doch passen. Eine kritische Analyse zeigt, dass die Aussagen Bewertungen beinhalten, dass sie Hierarchien verkörpern, und dass in ihnen Stereotypen sichtbar werden, die Rückschlüsse auf dahinter liegende Wertvorstellungen zulassen.

Das Foto von Anne-Sophie Mutter ist im Fotostudio für Presse Zwecke hergestellt und das Foto des Didgeridoo-Spielers ist am belebten Hafen von Sydney aufgenommen worden.

Als Ergänzung können Tonbeispiele eingesetzt werden (Youtube), um neben der Visualisierung die entsprechenden klanglichen Eindrücke der Violine bzw. des Didgeridoos zu vermitteln.

1b Vorstellungen von kultureller Entwicklung Didaktische Anmerkungen, Unterrichtsverlauf, Schüleraufgaben

Die gewonnenen Erkenntnisse werden auf zwei instrumentenkundliche Texte übertragen:

- *Worin unterscheiden sich die beiden Lehrbuchtexte (M4), vor allem hinsichtlich der Absicht ihrer Autoren? (Stichworte)*
- *Welche Worte/Textpassagen drücken direkt oder indirekt Wertvorstellungen aus? (markieren)*
- *Die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung der ersten beiden Aufgaben vermutlich erkannte Absicht, in Text 1 einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess darzustellen, wird durch den Auftrag konkretisiert, diese Entwicklung mithilfe der Begrifflichkeit des Textes zu skizzieren: Es geht dabei um eine Entwicklung vom einfachen, urtümlichen Einzelinstrument der Naturvölker/Steinzeitmenschen zu komfortabler gestalteten, einfachen, aber noch recht primitiven Rohrblattinstrumenten zu kultivierten, aus hochwertigem Material kunstvoll gedrechselten Instrumenten zu einem, die uneingeschränkte künstlerische Gestaltung ermöglichenden Klappenmechanismus bis zum modernen, hochentwickelten, für Brillanz sorgenden komplexen Orchester-/Kunstinstrument.*

Verunsicherung (Problematisierung des Entwicklungsbegriffs):

- *Richtig oder falsch? Berechtigt oder nicht?*
- *Welche anderen Entwicklungen sind denkbar?*
- *Warum verzichtet Text 2 auf solche Text-Marker?*
- *Warum verwenden wir heute (zunehmend) auch „einfache“ Instrumente?*

Die Verunsicherung stereotyper Vorstellungen von kultureller Entwicklung ist ein erster wichtiger Schritt, der in anderen Zusammenhängen fortzusetzen ist, z. B. durch die Übertragung dieser Erkenntnisse auf eine Schulbuchseite (beispielsweise „Als die Menschen Musik machen wollten“, Kemmelmeyer u. a. 2012).

2. Wie kann ich Musik in einer globalen Welt verstehen?

Städte, Stadtteile und Wahrzeichen sind ikonografische Verknüpfungspunkte unserer Landkarten im Kopf. Zwischen ihnen werden bewusst und unbewusst Beziehungen zu anderen kulturellen Erscheinungsformen wie z. B. Essen, Kleidung, Klima, Menschen und Musik hergestellt. Diese Bilder sind gespeist aus zahlreichen Quellen einer zum Teil unklaren Herkunft. Sie sind entweder verifiziert oder verbleiben als ungeprüfte Vorstellung des Fremden im Bereich der individuellen Ahnung. Die Städte dieser Welt und ihre diversen Musiken stehen in diesem Zusammenhang für den Begriff des Wandels. Hier treffen sich Menschen mit unterschiedlichen musikalischen Praxen, beeinflussen sich, grenzen sich ab oder verändern sich.

Bilder als visuelle Angelpunkte für diese Konstruktion sind Teil einer umfassenden sinnlichen Erfahrungswelt, in die Musiken als auditive Angelpunkte eingeschlossen sind. Insbesondere im 21. Jahrhundert sind ihre Verbindungslinien zum Ort ihrer Komposition, ihrer Produktion oder ihres historischen Entstehungskontextes oftmals kaum noch herzustellen. Geht es um das Verstehen von Musik, dann vollzieht sich der dafür notwendige Dreischritt vom Erleben über das Erfahren zum Wissen zuerst über das Offenlegen jener individuellen latenten Verknüpfungen, die sich z. B. in spontanen Assoziationen der Schülerinnen und Schüler zu den Bildvorlagen ergeben.

Didaktische Anmerkungen, Unterrichtsverlauf, Schüleraufgaben

Die Zuordnung der vorgeschlagenen Hörbeispiele zu Abbildungen von Weltstädten ist sowohl an den Ort der Entstehung der Musik gebunden als auch an eine damit verbundene, latent zuzuordnende kulturelle (aber auch musikhistorisch konnotierte) Symbolik.

2a

Zunächst werden drei Hörbeispiele präsentiert, die sich voneinander sowohl stilistisch (Instrumental- und Vokalmusik) als auch in ihren kulturellen Entstehungskontexten unterscheiden. Eindrücke und Gedanken (assoziatives Hören) werden im Anschluss an jede Hörphase als individuelles Hörprotokoll stichwortartig festgehalten (*Es werden gleich drei Musikbeispiele vorgespielt. Hört zunächst zu und notiert im Anschluss eure Eindrücke und Gedanken.*). Die Reihe kann mit dem Ausschnitt *Marche pour la cérémonie des Turcs*¹¹¹ aus „Le bourgeois gentilhomme“ von Jean-Baptiste Lully begonnen werden, gefolgt von einem Duett im Raga *Hamsadhvani* (2008)¹¹² und Billie Holidays *Strange Fruit*¹¹³. Alle drei Stücke sind nicht nur regional gebunden und gut identifizierbar, sondern bieten jeweils die Möglichkeit einer spezifischen kontextuellen Auseinandersetzung.

- Der aus Italien stammende Jean-Baptiste Lully (1632–1687) komponierte 1670 die Musik zu dem ständekritischen Stück des ebenfalls am Hofe Ludwigs XIV. wirkenden Autors Molière (1622–1673) und bedient sich in der Szene, in der Jourdain über eine türkische Zeremonie (inkl. Einzug eines Sultans) scheinbar in einen höheren Stand erhoben wird, turkisierender musikalischer Elemente. Nicht nur in der Instrumentation (Trommeln, Schellen, Pfeifen), sondern auch in der Marschform zeigt sich die Entlehnung aus der Janitscharenmusik (Mehter Marsi). Dies entspricht einer Mode der Zeit und dokumentiert einen exotisierenden Blick auf die Osmanen.
- Die beiden aus Kolkata stammenden Musiker D. Adhikary und S. Sarkar interpretieren mit Sitar und Gesang den Raga (Modus) *Hamsadhvani* (Ausschnitt). Dieses Duett (Jugalbandi) ist in der klassischen indischen Musik verbreitet. Improvisation, Virtuosität und gemeinsame, aufeinander musikalisch reagierende Abschnitte kennzeichnen diese Form.

¹¹¹ http://www.youtube.com/watch?v=Sy-yugPw_X8 (Zugriff: 20.1.2016)

¹¹² http://www.youtube.com/watch?v=SjO1_BPLJ_A (Zugriff: 20.1.2016)

¹¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=h4ZyuULy9zs> (Zugriff: 20.1.2016)

- 1939 sang die US-amerikanische Sängerin Billie Holiday im Café Society in New York das für sie komponierte politische und gesellschaftskritische Lied *Strange Fruit*. Die Club-Musik der 1930er-Jahre und mit ihr der Jazz waren eine Keimzelle der Bürgerrechtsbewegung in den Vereinigten Staaten.

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden die Schüler-Notizen in einem ordnenden Tafelbild unter den Kategorien *Assoziation und Gedanken* sowie *Musikbezogene Beobachtungen* zusammengeführt.

2b

Die drei Fotografien M5–M7 werden für den folgenden Arbeitsauftrag eingeführt:

Die Fotos zeigen die Entstehungsorte der soeben gehörten Musiken. Ordnet sie den Hörbeispielen zu und begründet eure Entscheidung.

- Hintergrundinformationen, die situationsgebunden in das Auswertungsgespräch einfließen oder von den Schülerinnen und Schülern selbst im Internet recherchiert werden: M5 zeigt eine Ansicht auf das Schloss Versailles, das Ludwig XIV. ab 1661 in einem Vorort von Paris erbauen ließ. Es ist nicht nur architektonisches Symbol des französischen Absolutismus und Keimzelle zahlreicher künstlerischer und musikalischer Werke, sondern zugleich Vorbild für viele Bauten im gesamten Europa. M6 zeigt eine Kreuzung im Herzen von Kolkata (Kalkutta). Autos, Werbeplakate und die scheinbare Unordnung scheinen im Kontrast zu einer Musik zu stehen, die bei uns (westlichen) Hörern zu anderen Assoziationen führen mag. M7 zeigt einen Auftritt von Billie Holiday im Café Society in New York. Die Instrumente, das Publikum und schließlich die Sängerin selbst geben den Eindruck eines Nachtclubs in einer Metropole wieder, wo Live-Musik und Politik eine Art Mikrokultur darstellen.

Anhand musikalischer Parameter (Klangfarbe, Instrumentierung, Rhythmus, Melodie etc.) werden den Musiken und Bildern im Verlauf des Gesprächs Assoziationen hinzugefügt und diskutiert. Es findet eine kontextuelle Anreicherung der Entsprechungen statt.

2c

Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, in Gruppen für ihren Ort repräsentative Musiken auszuwählen und darüber zu diskutieren:

Sammelt Aspekte, die für ein Musikbeispiel wichtig sind, das euren Wohnort/Stadtteil repräsentiert.

Wenn möglich, sollte diese Unterrichtsphase projektartig mit Erkundungen vor Ort durchgeführt werden und der Frage nach der Repräsentativität spezifischer Musiken nachgehen (siehe dazu: Clausen, B.: Weltmusik – Musiken der Welt, Musikalische Globalisierung – Migration und Integration, in: DUDEN Musik, Lehrbuch S II, 2006, S. 451). Bei der Ergebnispräsentation wird das Zusammenspiel von Ort/Bild und Musik wieder aufgegriffen.

Auswertungsgespräch

Die exemplarischen Hör- und Bildbeispiele setzen spezifische, ethnische Zuweisungen in Gang und führen zu deren Reflexion im gemeinsamen Unterrichtsgespräch. Es wird herauszuarbeiten sein, dass Musiken als gesellschaftliche Praxen i. d. R. transnational und selten an den Ort ihrer Entstehung gebunden sind, weil sie aufgrund von stark verdichteten Distributionsvorgängen heute nahezu überall und zu jeder Zeit verfügbar sind.

Fragenimpulse:

- Was haben die Hör- und Bildbeispiele gemeinsam? Welche Verbindungen zwischen Musik und Ortsmerkmalen sind erkennbar?
- Welche Rolle spielen Musikszene für die gesellschaftliche Integration?
- Was gehört zu eurem persönlichen Bild von Musik? Gestaltet für euch wichtige Stichworte zu einer Landkarte und stellt sie vor.

MATERIALIEN

M 1: Geigerspielerin im Konzert



© Harald Hoffmann, Deutsche Grammophon

M2: Didgeridoo-Spieler



David Kennedy, wearing traditional face and body paints, plays the didgeridoo at Circular Quay in Sydney, March 5, 1995 © Corbis/Paul A. Souders

M3: Assoziationen zu M 1 und M 2 (antizipierte Ergebnisse)

M 1	M 2
Perfektion	Kultur
Konzentration	Tradition
Leidenschaft	Fremdheit
Atmosphäre	Alkoholproblem
Selbstdarstellung	Lagerfeuer, Trance, Tanzen
Konzertkleidung	Rhythmus, Körpersprache
Wettbewerb	Ritual
europäische Musikkultur	Didgeridoo
Ernsthaftigkeit	Aborigine
Hochkultur	Ureinwohner
Anspannung	Drogen
Einsamkeit	Steppengeräusche
berühmt	Ursprünglichkeit
Personenkult	Konzentration
Vermarktung	Schmuckbemalung
Fleiß	Naturvolk
Anstrengung	Ruhe, Frieden
Leistung	Naturklänge
verbissen	zeitlos
im-Werk-Sein	Musik in ursprünglicher Form
Attitüde	Gelassenheit
Krampf	Versunken im Tun
Kulturgut	Wurzeln der Musik
Präzision	authentisch
gelungene Vermarktung	im Klang sein
Zähigkeit	Obertöne, Resonanz
Anspruch	archaischer Klang

M 4: Instrumentenkunde

Die Klarinette 1

Die Idee, auf einem Grashalm zu musizieren, hatten vermutlich schon die Steinzeitmenschen in ältester Zeit. Vielleicht war es ein Zufall, dass jemand einen Grashalm parallel zwischen den beiden Daumen spannte und auf diese Weise einen Ton hervorbrachte. Diesen Vorgang versuchte man nach und nach komfortabler zu gestalten, und man nahm nun Schilfrohr oder Bambus, und so entwickelten sich einfache Rohrblattinstrumente, die allerdings recht primitiv blieben. Irgendwann wurde es langweilig, nur einzelne Töne spielen zu können, man begann Grifflöcher in das Instrument zu schneiden. Die Launedda aus Sardinien beispielsweise hatte eckige Grifflöcher, vermutlich weil es viel einfacher war, eckige Löcher und nicht runde Löcher in das spröde Material zu schnitzen.

Ein neuer Entwicklungsschritt brachte ein volkstümliches Rohrblattinstrument mit neun Grifföchern hervor. Immer noch recht einfach, aber für die einfache Tanzmusik des mittelalterlichen Volkes durchaus ausreichend: Das Chalumeau. Um 1700 gelang es J. Ch. Denner dieses Instrument zu kultivieren. Er verwendete hochwertigeres Material (geöltes Buchsbaumholz) und setzte ein leichter spielbares Rohrblatt auf das kunstvoll gedrechselte Instrument.

Erst 1839 gelang es Instrumentenbauern, die Grifflöcher mit einem Klappenmechanismus zu versehen, und von nun an war eine uneingeschränkte künstlerische Gestaltung möglich. In Deutschland setzte sich nach 1900 das von Oskar Oehler erfundene System mit über zwanzig Klappen durch („Deutsches System“). Seit Mitte des 18. Jahrhunderts hat die moderne Klarinette einen festen Platz im Orchester. Heute ist kaum noch nachvollziehbar, dass sich dieses komplexe Kunstinstrument aus den einfachen und urtümlichen Instrumenten der Naturvölker entwickelt haben soll. Diese hoch entwickelten Klarinetten sind oft melodieführend, sorgen aber mit allerlei Trillern, Läufen und Verzierungen für Brillanz und Farbe im Orchester.

Die Klarinette 2

Die Idee, auf einem Grashalm zu musizieren, hatten schon viele Menschen. Vielleicht war es ein Zufall, dass jemand einen Grashalm parallel zwischen den beiden Daumen spannte und auf diese Weise einen Ton hervorbrachte. Nutzt man zusätzlich ein Schilfrohr oder Bambus, so lässt sich ein Rohrblattinstrument bauen, auf dem einzelne Töne gespielt werden können. Schneidet man Grifflöcher in das Rohr, können unterschiedliche Tonhöhen gespielt werden. Die Launedda aus Sardinien beispielsweise hat eckige Grifflöcher, vermutlich weil es viel einfacher ist, eckige Löcher und nicht runde Löcher in das spröde Material zu schnitzen.

Aus dem Mittelalter ist ein Rohrblattinstrument mit neun Grifföchern bekannt, das in der Tanzmusik eingesetzt wurde: Das Chalumeau. Aus der Zeit um 1700 sind Instrumente von J. Ch. Denner überliefert. Er verwendete geöltes Buchsbaumholz und setzte ein Rohrblatt auf das gedrechselte Instrument.

Um 1839 versahen Instrumentenbauer die Grifflöcher mit einem Klappenmechanismus. Das wurde notwendig, weil viele Komponisten Stücke schrieben, die Halbtöne notwendig machten. In Deutschland setzte sich nach 1900 das von Oskar Oehler erfundene System mit über zwanzig Klappen durch („Deutsches System“). Seit Mitte des 18. Jahrhunderts hat die Klarinette einen festen Platz im Orchester. Sie ist häufig melodieführend und sorgt mit für Brillanz und Farbe im Orchester.

(entwickelt in Anlehnung an Inhalte aus Schulbüchern, teilweise plakativ verstärkt)

M5: Schloss Versailles



© Picture Alliance/Rolf Richardson, Robert Harding

M6: Straßenkreuzung in Kolkata



Quelle: © shutterstock/Alexander Mazurkevich

M7: Billie Holliday im Café Society



4.2.4.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen sind die fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen sowie der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Sie sollen dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise über die Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung möglich ist.

Durch die wechselnden Lernarrangements und Aktivitäten ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Sie sind auf die Grundsätze und Kriterien des Faches und den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Neben den Fachkompetenzen des Musikunterrichts und den (für die Unterrichtseinheit ausgewählten) übergeordneten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind dies auch überfachliche Kompetenzen; im Falle der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit z. B. zunehmende Selbstständigkeit, konstruktive Kooperation in der Partner- und Gruppenarbeit, Eingehen auf Fragen und Überlegungen von Mitschülerinnen und Mitschülern und wachsendes Reflexionsvermögen.

Neben dem Verhalten in Diskussionen und Gesprächsbeiträgen lassen selbst erarbeitete Lösungen in Präsentationen einen Rückschluss auf erworbene und weiterentwickelte Kompetenzen zu. Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen und Anforderungen, v. a. aber an den Niveaustufen des für die Unterrichtseinheit entworfenen Kompetenzrasters. Dabei spielen nicht nur die absolut erreichten Anforderungen, sondern auch die individuellen Lernfortschritte eine Rolle. Wichtig für die Leistungsrückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen ist der Rückbezug auf die durch den Unterrichtsvorschlag angestrebten Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern frühzeitig bekannt sein sollten.

4.2.4.6 Literatur

Campbell, P. S. (2004): Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture, Oxford University Press, New York [u. a.]

Clausen, B., Hemetek, U., Saether, E. and European Music Council (2009): Music in Motion. Diversity and Dialogue in Europe. Study in the Frame of the „ExTra! Exchange Traditions“ Project, Bielefeld

Clausen, B. (2012): Musiken im Musikunterricht: Das Problem des Exemplarischen. In: Krämer, O., Alge, B. (Hrsg.): Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomuskologie im Diskurs, Augsburg

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg. 1967): Der Zugang zu den Zeugnissen außereuropäischer Kulturen, Köln

Greve, M. (2003): Die Musik der imaginären Türkei. Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland, Stuttgart [u. a.]

Kaiser, H. J. (2002): Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: Vogt, J. et al. (Hrsg.) Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser1.pdf> (Zugriff: 2.1.2016)

Kaiser, H. J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Vogt, J. et al. (Hrsg.), Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf> (Zugriff: 2.1.2016)

Kemmelmeyer, K.-J., Nykrin, R., Haun, A. (Hrsg. 2007): Spielpläne 1. Schülerbuch 5./6. Schuljahr. Für den Musikunterricht an Realschulen und Gymnasien, Stuttgart, S. 4–5

Lehmann-Wermser, A., Knigge, J., Lehmann, Niessen, A. (2008): Entwurf eines Kompetenzmodells, Musik wahrnehmen und kontextualisieren. In: Vogt, J. et al. (Hrsg.), Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> (Zugriff: 2.1.2016)

Mascher, E., Vogels, R. (2005): Hinterm Horizont geht's weiter ... Beispiele für die Vermittlungsarbeit des Weltmusikzentrums der Hochschule für Musik und Theater Hannover. In: Musik & Bildung 37, S. 32–48

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg. 2012): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10, Musik, S. 7

Ott, T. (2008): Musikunterricht mit Immigranten – wie mögen Musikpädagogik und -didaktik damit fertig werden? In: Ott, T., Vogt, J. (Hrsg.): Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Anholz, Berlin

Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2009): Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik (=Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 2), Potsdam: Universitätsverlag

Stroh, W. M. (2011): Gibt es noch eine „visionäre“ interkulturelle Musikerziehung? In: Loritz, M.D. (Hrsg.): Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder, Augsburg, S. 65–69

UNESCO (2003): UNESCO-Konvention zum Erhalt des immateriellen Kulturerbes, <http://unesco.de/ike-konvention.html> (Zugriff: 2.1.2016)

Vogt, J. et al. (Hrsg.): Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser1.pdf> (Zugriff: 2.1.2016)

Wade, B. C. (2004): Thinking Musically. Experiencing Music, Expressing Culture. 2. pr. ed. Global Music Series, New York, NY [u. a.]: Oxford Univ. Press

4.3 Sekundarstufe I: Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld

4.3.1 Politische Bildung

(unverändert aus der 1. Aufl. 2007 übernommen)

Ingo Juchler

4.3.1.1 Bezüge zum Lernbereich Globale Entwicklung

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* stellt bislang ein didaktisch vernachlässigtes Aufgabenfeld der politischen Bildung wie der Politikdidaktik dar. Darüber hinaus wird dieser Lernbereich bisher in den verschiedenen Lehr- bzw. Rahmenplänen der Länder sehr unterschiedlich berücksichtigt. Die unterrichtliche Umsetzung desselben erscheint mithin aus fachdidaktischer Perspektive gegenwärtig recht arbiträr.

Die im Folgenden vorgestellten Fachkompetenzen mit Themenvorschlägen verstehen sich als fachspezifischer Beitrag zum Erwerb der Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens. Bei dieser fachspezifischen Sichtweise bleibt zu beachten, dass der *Lernbereich Globale Entwicklung* nur fächerübergreifend zu bearbeiten ist, weshalb mit den fachbezogenen Kompetenzen Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden.

Im Hinblick auf die Einteilung der im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ausgewiesenen Kernkompetenzen in die Bereiche **Erkennen – Bewerten – Handeln** ist aus politikdidaktischer Perspektive darauf hinzuweisen, dass für die politische Bildung die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung die zentrale Kompetenz ausmacht.¹¹⁴ Politische Urteilsfähigkeit stellt eine fachspezifische Kompetenz dar, die für den gesamten Orientierungsrahmen von herausragender Bedeutung ist.

Darüber hinaus ist im *Lernbereich Globale Entwicklung*, wo der Vergleich von politischen Entwicklungen in Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern von besonderer Bedeutung ist, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sehr wichtig. In der Politikdidaktik wird diese Kompetenz mit der Fähigkeit zur erweiterten Denkungsart erfasst, welche den spezifischen Modus der politischen Urteilsbildung qualifiziert: Das politische Urteil weist sich durch das verständigungsorientierte Abwägen des Eigeninteresses des Individuums mit den tatsächlichen oder vorgestellten Interessen anderer nach Maßgabe politischer Werte aus (vgl. Juchler 2005).

¹¹⁴ vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts., S. 15 ff.

Schließlich ist für den Bereich *Handeln* der Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* aus politikdidaktischer Perspektive auf das erste Prinzip des „Beutelsbacher Konsenses“, das „Überwältigungsverbot“ (vgl. Wehling 1977) hinzuweisen. Die Schülerinnen und Schüler sollten sehr wohl Kommunikations- und Handlungskompetenzen im Kontext dieses Lernbereichs erwerben und damit die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung von nachhaltiger Entwicklung erwerben. Auch in einem normativ orientierten Lernbereich ist es den einzelnen Schülerinnen und Schülern selbst vorbehalten, sich aufgrund ihrer politischen Urteilsbildung zum (politischen) Engagement zu entscheiden oder davon Abstand zu nehmen. Der Anschluss des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zum Ansatz „Demokratie als globales Projekt“ (vgl. Himmelmann 2005) ist gleichwohl gewährleistet.

4.3.1.2 Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung themenadäquat auswählen und anwenden.
		1.2 ... sich Informationen zur politischen und wirtschaftlichen Situation in Entwicklungs- und Industrieländern aus Print- und elektronischen Medien beschaffen.
		1.3 ... auf der Grundlage von (selbst beschafften) Informationen die infrage stehende Thematik eigenständig bearbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... unterschiedliche politische Systeme und Strukturen von Entwicklungs- und Industrieländern darstellen.
		2.2 ... die Bedeutung unterschiedlicher politischer Systeme und Strukturen für die Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen einschätzen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... die Spannungsverhältnisse der Politik zu den Dimensionen Soziales, Wirtschaft und Umwelt analysieren.
		3.2 ... die grundlegenden politischen Unterschiede zwischen einzelnen Ländern herausarbeiten.
		3.2 ... die politischen Besonderheiten einzelner Länder in ihrer Bedeutung für Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse vergleichend darstellen.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... Formen der polit. Partizipation des Einzelnen darstellen.
		4.2 ... die Rolle und Bedeutung von staatlichen wie nichtstaatlichen Akteuren für die Gestaltung des Globalisierungsprozesses erkennen.
		4.3 ... verschiedene Handlungsebenen – von lokal bis global – für die Gestaltung von Globalisierungsprozessen erkennen.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... die eigenen Interessen mit ihrer Wertgebundenheit wahrnehmen.
		5.2 ... die Interessen anderer wahrnehmen bzw. antizipieren.
		5.3 ... die eigenen Interessen sowie die Interessen anderer unter der Maßgabe politischer Werte beurteilen und bei ihrer politischen Urteilsbildung berücksichtigen.
	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.	6.1 ... die Relevanz von Good Governance für eine nachhaltige Entwicklung erkennen und bewerten.
		6.2 ... Menschenrechte in ihren verschiedenen politischen Ausprägungen begründen und durch Bewertungsunterschiede entstehende Spannungen reflektieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... die Auswirkungen politisch-rechtlicher Maßnahmen auf verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen erkennen.
7.2 ... die Bedeutung politisch-rechtlicher Maßnahmen für die nachhaltige Entwicklung einschätzen.		

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung im Globalisierungsprozess wahrnehmen und auf dieser Grundlage die Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortlichem politischen Handeln entwickeln.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... die Bedeutung der Menschenrechte für die Verständigung im globalen Rahmen würdigen. 9.2 ... kulturelle Unterschiede und Interessengegensätze ertragen. 9.3 ... zu Interessen ausgleichenden Konfliktlösungen beitragen.
	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.	10.1 ... komplexe politische Problemlagen des Globalisierungsprozesses erkennen und ertragen. 10.2 ... sich in unterschiedlichen politischen Situationen im Sinne nachhaltiger Entwicklung angemessen verhalten.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... Die Schülerinnen und Schüler können und sind bereit, sich auf der Grundlage politischer Urteilsbildung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen für Ziele der nachhaltigen Entwicklung zu engagieren.

4.3.1.3 Beispielthemen

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen*
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	1. Zucker (Agrarsubventionen, Zuckerrübenanbau, Zuckerrohranbau, Handelsschranken)	8.1, 8.2, 11.1
7 Bildung	2. Kinderrechte (Menschenrechte, Recht auf Bildung, Grundbildung, Bildungsbeteiligung)	1.1, 1.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2
15 Armut und soziale Sicherheit	3. Millenniums-Entwicklungsziele	4.1, 4.2, 4.3, 8.1
16 Frieden und Konflikt	4. Krieg und Frieden (an Beispielen: innerstaatliche und zwischenstaatliche Konflikte, Kriegsursachen, Frieden und Entwicklung)	9.1, 9.2, 9.3, 10.1
17 Migration und Integration	4. Bevölkerungswanderungen (Pull- und Pushfaktoren, Verstädterung, Flucht, soziale Konflikte)	3.1, 3.2, 9.2, 9.3, 10.1
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	6. Good Governance (Partizipation, Rechtsstaat, Demokratie, Gerechtigkeit, Menschenrechte)	6.1, 6.2, 11.1
	7. Failed States (Staatszerfall, Bürgerkrieg, warlords, Kindersoldaten)	2.1, 2.2
	8. Diktatur vs. Demokratie (Willkürherrschaft, Grundrechte, freie Wahlen, Legitimität)	3.1, 3.2, 3.3
	9. Nichtregierungsorganisationen (politische Partizipation, globale Netzwerke, transnationale Demokratie)	4.1, 4.2, 4.3
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	3. Millenniums-Entwicklungsziele	4.1, 4.2, 4.3, 8.1
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	10. Global Governance (Verrechtlichung der internationalen Beziehungen, Ausbau der internationalen Institutionen, z. B. Internationaler Strafgerichtshof)	4.2, 9.1, 11.1

* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs *Globale Entwicklung* und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen (siehe Kap. 4.3.1.2); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

4.3.1.4 Aufgabenbeispiel: Global Governance (Arbeitszeit 60 Minuten)

Unterrichtliche Voraussetzungen

Bei der Beschäftigung mit „Global Governance“ lernen die Schüler, dass das traditionelle Verständnis vom Regieren (Governance) innerhalb nationalstaatlicher Grenzen gegenwärtig durch die Globalisierung in den Politikfeldern Wirtschaft, Finanzen, Sicherheit, Kultur und Umwelt herausgefordert wird. Auf politischer Ebene bilden die Vereinten Nationen ein weltpolitisches Forum für die Entwicklung einer Weltordnungspolitik (Global Governance). Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das politische Konzept von Global Governance darin besteht, dem Verhalten von Individuen, Organisationen und Unternehmen durch einen Rahmen von Regeln Grenzen aufzuerlegen. Ziel ist dabei die Verrechtlichung der internationalen Beziehungen für ein normgeleitetes Verhalten der verschiedenen Akteure bei politischen Konflikten. Als Beispiel hierfür lernen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht die Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs (IStGH) zur Verfolgung und Bestrafung der Urheber schwerer Menschenrechtsverletzungen kennen.

Das Aufgabenbeispiel thematisiert die Diskussion um die Errichtung des IStGH als exemplarischen Fall des politischen Konzepts von Global Governance. Die nachstehenden geschichtlichen Stationen der Idee vom Internationalen Strafgerichtshof und deren Umsetzung dienen der Lehrerinformation.

Geschichtliche Stationen der Idee vom Internationalen Strafgerichtshof

1945/46: Die Internationalen Militärgerichtshöfe von Nürnberg und Tokyo führen Prozesse gegen die Hauptkriegsverbrecher des Zweiten Weltkriegs durch.

1993 und 1994: Die beiden Strafgerichtshöfe für das ehemalige Jugoslawien und für Ruanda werden durch den UN-Sicherheitsrat eingerichtet. Hierbei werden die massiven Verstöße gegen das humanitäre Völkerrecht im ehemaligen Jugoslawien und die Massaker in Ruanda gerichtlich verfolgt. Die Einrichtung dieser beiden Strafgerichtshöfe trug dazu bei, dem Vorhaben eines ständigen Internationalen Strafgerichtshofs weiteren Auftrieb zu geben.

1998: Die Staatenkonferenz in Rom zur Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs wird vom Generalsekretär der Vereinten Nationen, Kofi Annan, eröffnet. Nach langen Verhandlungen stimmt die Staatenkonferenz über das Statut des Internationalen Strafgerichtshofs ab. Dieses wurde mit der Ja-Stimme von 120 Staaten, bei 21 Stimmenthaltungen und 7 Gegenstimmen verabschiedet. Gegen die Annahme des Statuts haben nach eigenem Bekunden unter anderem die Vereinigten Staaten, China und Israel gestimmt.

1. Juli 2002: Das Römische Statut ist in Kraft getreten. Damit hat der Aufbau des Internationalen Strafgerichtshofs begonnen. Inzwischen haben 99 Staaten – darunter alle EU-Mitgliedstaaten bis auf Tschechien – das Statut ratifiziert.

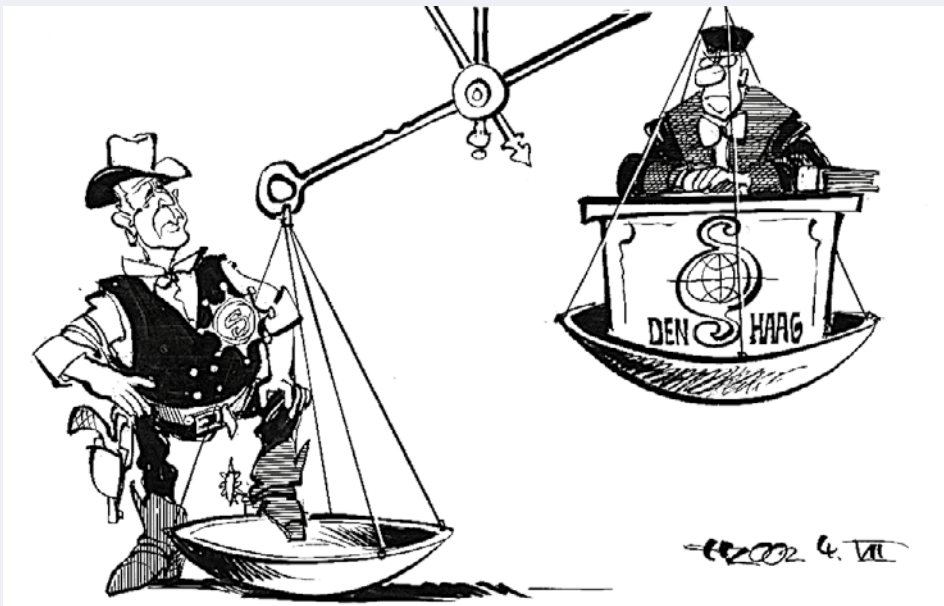
März 2006: Vor dem Internationalen Strafgerichtshof wird das erste Verfahren eröffnet: Thomas Lubanga muss sich als Anführer einer politischen und militärischen Bewegung für Kriegsverbrechen verantworten, welche auf dem Territorium der Demokratischen Republik Kongo begangen wurden.

Aufgaben

1. Beschreiben Sie die Karikatur zur Einrichtung des Internationalen Strafgerichtshofs und erläutern Sie ihre Aussage.
2. Fassen Sie die Positionen und entsprechenden Begründungen des außenpolitischen Vertreters der Europäischen Union zur Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs zusammen.
3. Legen Sie die amerikanische Position gegen den Internationalen Strafgerichtshof dar, und untersuchen Sie das Selbstverständnis der USA, das dabei zum Ausdruck kommt.
4. Bewerten Sie abschließend die Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs im Zusammenhang der Bemühungen um eine Weltordnungspolitik (Global Governance).

MATERIALIEN

M 1: Karikatur „Weltpolizist kontra Weltstrafgericht“



Horst Haitzinger, 7. April 2002

In Den Haag (Niederlande) befindet sich der Sitz des Internationalen Strafgerichtshofs.

M2: Europäische Perspektive

Nun werden wir Zeugen, wie eine neue Ära des internationalen Rechts beginnt. (...) Das Inkrafttreten des Statuts von Rom macht die weltweite Entschlossenheit deutlich, diejenigen der Gerechtigkeit zuzuführen, welche die schlimmsten Verbrechen begehen. Diese Entschlossenheit haben die Opfer – und die Täter – bei Völkermord, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen verdient. (...) Wir haben uns für die Schaffung des Weltgerichts eingesetzt, weil es mit den Prinzipien der Gerechtigkeit und der Menschenrechte, die wir schätzen, völlig übereinstimmt und sie noch unterstützt. (...) Wir müssen dafür sorgen, dass solche Verbrechen künftig weniger wahrscheinlich werden, indem wir eine feste Erwartung schaffen, dass sich die Herrschaft des Rechts durchsetzen wird. Wir müssen die Ära der Straflosigkeit beenden, in der, allzu oft, die Opfer vergessen werden und die Täter ungestraft davonkommen.

Javier Solana: Entschlossen gegen den Völkermord. In: Süddeutsche Zeitung vom 2. Juli 2002, <http://www.sueddeutsche.de/politik/internationaler-straftgerichtshof-entschlossen-gegen-den-voelkermord-1.641012> (Zugriff. 16.12.2015)

Javier Solana war von 1999 bis 2009 Hoher Vertreter für die Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik der Europäischen Union).

M3: US-amerikanische Perspektive

Gewiss haben Menschenrechtsverletzungen, Kriegsverbrechen, Völkermord und Folter dem modernen Zeitalter derart Schande bereitet, und dies an so vielen verschiedenen Orten, dass das Bestreben, hier rechtliche Normen einzuschalten, um solche Übergriffe zu verhindern oder zu bestrafen, den Fürsprechern zur Ehre gereicht. Die Gefahr besteht darin, dass dieses Konzept zu weit getrieben wird und an die Stelle der Tyrannei von Regierungen die von Richtern tritt; in der Geschichte hat die Diktatur der Rechtschaffenen oft zu Inquisition und sogar zu Hexenjagden geführt. (...)

Kann zum Beispiel jeder Führer der Vereinigten Staaten oder anderer Länder vor internationale Tribunale gezerrt werden, die für andere Zwecke eingerichtet wurden? (...) Die meisten Amerikaner wären wohl erstaunt zu erfahren, dass das Jugoslawien-Tribunal, auf amerikanische Veranlassung im Jahr 1993 ins Leben gerufen, um sich der Balkan-Kriegsverbrecher anzunehmen, sich das Recht anmaßt, gegen Amerikas politische und militärische Führer Ermittlungen wegen angeblichen kriminellen Verhaltens einzuleiten.

Henry Kissinger: Die Herausforderung Amerikas. Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München/Berlin 2002, S. 353 und S. 362

Henry Kissinger, Sohn deutscher Emigranten, ist Politikwissenschaftler und war Berater der US-Präsidenten J. F. Kennedy, L. B. Johnson, R. M. Nixon und G. R. Ford, sowie von 1973–1977 US-Außenminister.

Kompetenzbezug und Erwartungshorizont

Teilaufgabe	Kompetenzbezug	Anforderungsbereich	Leistungserwartungen (mittleres Niveau)
1	1. 2–3	AFB I/II	Die Schülerinnen und Schüler können die Kernaussage der Karikatur in ihren Grundzügen richtig beschreiben (USA in der Rolle des übermächtigen Weltpolizisten versuchen Aufbau und Arbeit des Internationalen Strafgerichtshofes zu behindern).
2	1.3, 5.2	AFB II	Die Schülerinnen und Schüler stellen in ihrer Zusammenfassung wenigstens zwei der folgenden Positionen richtig dar: <ul style="list-style-type: none"> • Internationaler Gerichtshof schafft Gerechtigkeit für Opfer und Täter bei Völkermord, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen, • seine Einrichtung entspricht den Prinzipien der Gerechtigkeit und der Menschenrechte und stärkt sie, • durch Bestrafung werden solche Verbrechen weniger wahrscheinlich, • die Ära der Straflosigkeit und des fehlenden Opferschutzes muss beendet werden.
3	1.3, 5.2, 6.2	AFB II	Die Schülerinnen und Schüler erkennen wenigstens in Grundzügen <ul style="list-style-type: none"> • die ablehnende amerikanische Haltung, die auf der Befürchtung beruht, dass amerikanische politische oder militärische Führer vor internationalen Tribunalen zur Rechenschaft gezogen werden könnten, • dass in der amerikanischen Position ein überlegenes Rechtsverständnis zum Ausdruck kommt.
4	5.1–3, 6.1, 7.1–2, 9.1	AFB III	Die Schülerinnen und Schüler kommen zu einer (in wenigstens zwei bis drei Punkten) schlüssig begründeten Bewertung der Einrichtung des Internationalen Strafgerichtshofs und setzen diese in den Kontext von Global Governance.

4.3.1.5 Literatur

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts.

Himmelmann, G. (2005): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts.

Juchler, I. (2005): Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach/Ts.

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach?. In: Schiele, S., Schneider, H. (Hrsg. 1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 173–184

Weißeno, G. (Hrsg. 2005): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden

4.3.2 Geografie

(unverändert aus der 1. Aufl. 2007 übernommen)

Dieter Böhn

4.3.2.1 Der Beitrag der Geografie zum Lernbereich Globale Entwicklung

Geografie als Schulfach (in einzelnen Ländern auch unter den Bezeichnungen Erdkunde, Umweltkunde usw.) befasst sich mit der Erde und den auf ihr vorhandenen Strukturen und ablaufenden Prozessen, die sich räumlich auswirken bzw. die räumlich differenzierbar sind. Dabei wird unter „Erde“ primär die Erdoberfläche als dreidimensionaler Raum verstanden, der in verschiedenen Maßstabebenen erfasst wird, von der kleinräumigen sublokalen bis hin zur globalen Ebene. „Der spezielle Beitrag des Faches Geografie zur Welterschließung liegt in der Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen der Natur und der Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe“.¹¹⁵ Die Geografie als Schulfach ist Zentrierungsfach für Geowissenschaften (u. a. Geologie, Klimatologie), noch bedeutender ist ihre Funktion als Brückenfach zwischen den naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Lernbereichen.

Im Zusammenhang mit dem *Lernbereich Globale Entwicklung* im Rahmen einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ kommt der Geografie im Schulunterricht eine sehr große Bedeutung zu. In der Geografie werden Themen bearbeitet wie „Eine Welt“, „Globalisierung/ Globale Beziehungen und Abhängigkeiten“, „Entwicklungsländer“, „Kernprobleme des Globalen Wandels“ (Klimawandel, Bodendegradation, Süßwasserverknappung und -verschmutzung, Bevölkerungsentwicklung und Gefährdung der Welternährung, Verlagerung von Arbeitsplätzen, Globale Entwicklungsdisparitäten), „Nachhaltige Entwicklung“ und „Tragfähigkeit – Zukunftsfähigkeit“. Darüber hinaus lassen sich vom Fach Geografie aus zu anderen Fächern in diesem Lernbereich zahlreiche fächerübergreifende Beziehungen herstellen, die einen integrativen Unterricht ermöglichen.

Globale Entwicklung ist ein primär sozioökonomischer Prozess mit den Dimensionen Ökonomie, Soziales, Ökologie und Politik. Seine Untersuchung geht von einer Differenzierung einzelner Räume nach ihrem Entwicklungsstand aus und ist auf die zunehmende Verflechtung der einzelnen Räume in ein dichter werdendes globales Beziehungsnetz ausgerichtet, um daraus Handlungsoptionen und Verpflichtungen zu räumlich zukunftsfähigen Aktivitäten abzuleiten. Dabei werden alle Zeitebenen (Ursachen in der Vergangenheit, gegenwärtiger Zustand und Prozess sowie in die Zukunft gerichtetes Entwicklungspotenzial) einbezogen. Neben den politisch und gesellschaftswissenschaftlich erfassbaren Vorgängen spielen auch die Lagebeziehungen und vor allem die Naturraumausstattung (z. B. Klima, Naturressourcen, Gefährdungen durch Naturrisiken) eine sehr große Rolle.

¹¹⁵ Deutsche Gesellschaft für Geographie: Bildungsstandards. 2006, S. 2

Die Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung verlangt dabei, dass die Nutzung sozioökonomischer und vor allem natürlicher Ressourcen nach Grundsätzen globaler Gerechtigkeit erfolgt und sicherstellt, dass auch kommende Generationen die Möglichkeit haben, ein Leben zu führen, in dem sie ihre Bedürfnisse unter Beachtung nachhaltiger Lebensstile befriedigen können.

Geografiespezifische Teilkompetenzen der Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* spielen in allen drei Kompetenzbereichen *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* eine wichtige Rolle.

Erkennen besteht vorwiegend in einer Analyse des vorhandenen sozioökonomischen und natürlichen Potenzials, welches mithilfe umfassend zur Verfügung stehender Arbeitsmittel (Karten, Luft- und Satellitenbilder, statistische Daten, Grafiken, wissenschaftliche Fachbeiträge) erfolgt. Hilfreich hierbei können die im Entwurf für „Bildungsstandards im Fach Geographie“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie 2006, S. 11–12) beschriebenen Kompetenzbereiche „Erkenntnisgewinnung/Methoden“ sein. Dabei werden die Wechselwirkungen zwischen den Geofaktoren des Systems Erde berücksichtigt und menschliche Eingriffe in Geoökosysteme thematisiert. Auf diese Weise lassen sich die in den Bildungsstandards (op. cit. 2006, S. 2) genannten Leitziele des Geografieunterrichts verwirklichen: „Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“, die sich wiederum auf die „Internationale Charta der Geographischen Erziehung“ (IGU 1992) stützt.

Bewerten geht von der Erkenntnis aus, dass nicht nur die räumlich divergierenden natürlichen Bedingungen entscheidend sind, sondern dass die regional verschiedenen kulturspezifischen Wertsysteme für die in den einzelnen Räumen handelnden Menschen zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung und vor allem zu variierenden Handlungsalternativen führen. Globales Lernen muss also von der Erkenntnis ausgehen, dass Wertsysteme sowohl global relativ einheitliche Werte enthalten (z. B. das Recht auf nachhaltige Nutzung räumlicher Gegebenheiten zur Existenzsicherung), zum anderen aber auch räumlich abgrenzbare sehr unterschiedliche Handlungsstrategien bestehen. Dabei gilt es zum einen, die vorgefundenen Lebens- und Wirtschaftsweisen zu achten (u. a. um nachhaltige Handlungsstrategien zu ermöglichen, die im Rahmen der jeweiligen Kultur akzeptiert werden), zum anderen aber globale Wertsysteme zumindest anzubahnen, etwa im Bereich einer nachhaltigen Nutzung regional in unterschiedlicher Ausprägung vorgefundener Lebensgrundlagen.

Handeln, das aus der Fähigkeit und Bereitschaft zu effektivem und adäquatem (erdraumbezogenem) Verhalten resultiert, ist das wesentliche Ziel des Geografieunterrichts und wird in Lehrplänen überwiegend mit „raumbezogener Handlungskompetenz“ bezeichnet. „Adäquat“ bedeutet im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung „im Einklang mit dem international vereinbarten Leitbild der nachhaltigen Entwicklung“. „Eine besondere Rolle spielen die wertorientierten Handlungsfelder Umweltschutz und interkulturelle sowie internationale Verständigung in der Einen Welt, die in das übergeordnete Leitbild ‚Nachhaltige Entwicklung‘ einmünden“ (Bildungsstandards, op. cit. 2006, S. 16).

Handeln ist im Unterricht im Hinblick auf eine räumliche Wirksamkeit nur bedingt möglich. Es wird im Geografieunterricht durch das Erkennen unterschiedlicher räumlicher Potenziale, Restriktionen und Zielkonflikte, durch eine Bewertung der vorhandenen Situation sowie die Entwicklung von Lösungsansätzen angebahnt. Der Einsatz geografischer Arbeitsmaterialien, computeranimierte Simulationsspiele und im Klassenverband durchgeführte Planspiele bieten vielfältige Möglichkeiten, zukunftsfähiges Handeln vorzubereiten. Handeln im Unterricht kann sich auf den eigenen Lebensstil auswirken, z. B. auf ein nachhaltiges Konsumverhalten. Aus dem Geografieunterricht heraus erwachsen aber auch Einstellungen, Haltungen und Aktivitäten für entfernte Räume, die in Schulpartnerschaften, durch die Teilnahme an Kampagnen, bei der Unterstützung von Entwicklungsprojekten und über Hilfe bei (Natur-) Katastrophen den Schülerinnen und Schülern Anstöße für nachhaltiges Handeln geben.

Geografische Handlungsorientierung bedeutet, neben der Orientierung auf einen bestimmten Aktionsraum eine globale Perspektive und Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Räumen zu berücksichtigen. Nachhaltige Entwicklung ist eine globale Aufgabe und kann nur in weltweitem Maßstab angestrebt werden.

4.3.2.2 Fachbezogene Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 Schülerinnen und Schüler verfügen über topografisches Orientierungswissen und können Fragen der Globalisierung und Entwicklung räumlich einordnen.
		1.2 ... natur- und sozialwissenschaftliche Denkweisen und Arbeitstechniken themenbezogen miteinander verbinden.
		1.3 ... Textquellen sowie kartografische, grafische und statistische Darstellungsformen nutzen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... das Zusammenwirken natur- und humangeografischer Faktoren erkennen.
		2.2 ... natur- und sozialräumliche Potenziale analysieren und Vielfalt als Entwicklungschance erkennen.
		2.3 ... unterschiedliche Gefährdungsrisiken durch Naturkatastrophen und wirtschaftliche Nutzung erfassen (vulnerability).
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... das Leitbild der Nachhaltigkeit auf Prozesse der Raumentwicklung anwenden.
		3.2 ... Auswirkungen der Globalisierung in Regionen der Erde analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... die Abhängigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten des einzelnen Konsumenten in weltweiten Produktionsnetzen an Beispielen darstellen.
		4.2 ... kommunale Veränderungen, die durch Prozesse der Globalisierung hervorgerufen werden, erkennen.
		4.3 ... die unterschiedliche Rolle einzelner Staaten in der Entwicklungs(zusammen-)arbeit analysieren.
		4.4 ... die Auswirkungen der Wirtschaftsweise transnationaler Konzerne an Beispielen darstellen.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... unterschiedliche Weltbilder und Sichtweisen durch Perspektivenwechsel erfassen.
		5.2 ... eigene und fremde Wertvorstellungen bei der Analyse von Konflikten und Entwicklungsproblemen 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.	6.1 ... unterschiedliche Entwicklungsstrategien in ihrer Wirkung untersuchen und bewerten.
		6.2 ... wirtschaftliche Eingriffe in Natur und Umwelt vor dem Hintergrund ihrer ökologischen und sozialen Verträglichkeit bewerten.
		6.3 ... die unterschiedliche Gewichtung von Menschenrechten wahrnehmen und dazu Stellung beziehen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... Chancen von wissenschaftlich-technischen Möglichkeiten der Ertragssteigerung den damit verbundenen Risiken gegenüberstellen.
7.2 ... Intentionen der internationalen Arbeitsteilung mit ihren Auswirkungen vergleichen.		
7.3 ... Raumplanungsmaßnahmen zur Überwindung von Unterentwicklung analysieren und unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit bewerten.		

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... die Mitverantwortung für den Erhalt globaler Gemeinschaftsgüter wie Klima, Wasser und biologische Vielfalt als Aufgabe erkennen. 8.2 ... Möglichkeiten der Solidarität mit Menschen, die von Naturkatastrophen, Kriegen und Armut betroffen sind, wahrnehmen. 8.3 ... den eigenen Lebensstil unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit hinterfragen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... raumwirksame Interessenkonflikte analysieren und Ideen zur Konfliktlösung entwickeln.
	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.	10.1 ... Modelle zur Reduktion von Komplexität anwenden und ihre Aussagekraft einschätzen. 10.2 ... die Widersprüchlichkeit von Analysen, Entwicklungsstrategien und Prognosen an Beispielen der eigenen Lebenswelt darstellen und angemessene Verhaltensweisen entwickeln.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... ein individuelles Leitbild der Nachhaltigkeit entwickeln und das eigene Handeln daran orientieren. 11.2 ... begründen, warum sie sich für bestimmte Aktionen und Projekte, die auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sind, einsetzen/einsetzen würden.

4.3.2.3 Beispielthemen

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen*
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	1. Leben in unterschiedlich entwickelten Räumen der Erde	2.1, 2.2 , 5.1, 5.2, 6.3, 9.1
8 Globalisierte Freizeit	2. Reisen in Entwicklungsländer Tourismusregionen: Analyse von wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung, Ressourcenverbrauch und kulturellen Wirkungen	1.2 , 2.2, 2.3 , 3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 7.3, 8.3 , 9.1 , 11.1
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	3. Kaffee – Genuss auf Kosten der Produzenten? Produktionsbedingungen, Welthandel und Konsum 4. Äpfel aus Neuseeland oder aus der heimischen Region?	1.2, 3.2, 4.1, 4.4 , 7.1 , 8.2 2.2, 3.2, 4.1 , 7.1, 8.1, 8.3 , 11.1
5 Landwirtschaft und Ernährung	5. Ernährungssicherung der wachsenden Weltbevölkerung Auswirkungen von wissenschaftlich-technischen Methoden der Ertragssteigerung und angepassten Methoden der Landwirtschaft auf die Nahrungssicherheit 6. Cash Crops oder Subsistenzwirtschaft?	2.1, 2.2, 3.2, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 , 5.2, 6.1, 6.2 , 7.1 , 7.3, 8.1, 10.2 2.2, 3.1, 3.2 , 6.1 , 7.1, 9.1
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	7. Metropolisierung und Fragmentierung in Städten (v.a. der Entwicklungsländer) 8. Nachhaltige Verkehrssysteme z. B. Schiene vs. Straße 9. Chinas Wanderarbeiter – soziales Proletariat oder Motor sozio-ökonomischer Reformen im ländlichen Raum	3.1 , 3.2, 4.2 , 6.1 3.1 , 6.1 , 6.2, 9.1, 11.1 2.2, 3.2 , 5.2, 6.1 , 6.3
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	10. Exportzonen – ein nachhaltiger Entwicklungsimpuls?	3.1 , 3.2 , 4.3 , 4.4 , 6.1, 8.2

* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs *Globale Entwicklung* und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen; fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt. Die zweite Nummer bezieht sich auf die „Fachbezogenen Teilkompetenzen Geographie“.

4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	11. Globalisierung in der Zuckerdose	3.2, 4.1, 7.1, 7.2
14 Demografische Strukturen und Entwicklung	12. „Ihr dürft nicht mehr Kinder haben“ – „Ihr sollt mehr Kinder haben“ Bevölkerungspolitik in Entwicklungs- und Industrieländern	4.3, 5.1, 5.2, 6.1, 10.1, 11.1
15 Armut und soziale Sicherheit	13. Armut als Ursache und Folge von Umweltzerstörung z. B. • Bodenzerstörung in Nepal • Desertifikation im Sahel • Entwaldung in Madagaskar 14. Abbau der Armut durch forciertes Wirtschaftswachstum oder partizipative Entwicklungsstrategien? (z. B. aus China und Indien)	2.1, 2.3, 3.2, 6.1, 6.2, 8.2 2.2, 3.2, 4.3, 6.1, 6.3, 7.1, 7.3
17 Migration und Integration	15. Menschen verlassen ihre Heimat Flüchtlinge aus Afrika suchen den Weg nach Europa 16. Segregation und Integration von Migranten	3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 6.3, 8.2, 9.1, 10.2 3.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.3, 8.2, 9.1
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	17. Entwicklungsstrategien – Wege zur Überwindung der Unterentwicklung Beispiele der Entwicklungszusammenarbeit	2.2, 4.3, 5.2, 6.1, 7.1, 7.3

4.3.2.4 Aufgabenbeispiel: Galápagos-Inseln

Die Aufgabe ist von der Erarbeitung spezifischer Inhalte in einem vorangegangenen Unterricht unabhängig. Fachliche Grundfertigkeiten und geografisches Grundwissen werden ebenso erwartet wie Kernkompetenzen im *Lernbereich Globale Entwicklung* und die Fähigkeit, sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren.

Die Bearbeitungszeit beträgt 60 Minuten. Die Aufgaben beziehen sich vor allem auf den Themenbereich 8 (Globalisierte Freizeit).

Galápagos – ein Weltnaturerbe in Gefahr

Die einzigartige Natur der Galápagos ist als „Schaufenster der Evolution“ für die gesamte Menschheit bedeutsam. Zugleich ist sie die Grundlage für einen schnell wachsenden Fremdenverkehr, eine schnell zunehmende Bevölkerung und ein Wohlstandswachstum auf den Inseln. Da es schon zum jetzigen Zeitpunkt zu Problemen kommt, muss überlegt werden, wo die Grenzen der Tragfähigkeit liegen und unter welchen Bedingungen eine nachhaltige Entwicklung möglich ist.

Aufgaben:

1. Entwerfen sie mithilfe der Materialien ein (etwa halbseitiges) Informationsblatt für deutsche Touristen, mit Aussagen über:
 - a) die Lage und Größe der Galápagos,
 - b) die klimatischen Verhältnisse im Juli–August,
 - c) touristische Attraktionen.
2. Stellen Sie die Entwicklung der Einwohnerzahl und der Touristen dar und untersuchen Sie die Gründe.
3. Erörtern Sie, welche Meinungen (siehe M 5) die ecuadorianische Regierung aufgreifen oder verwerfen sollte, um dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung näher zu kommen.

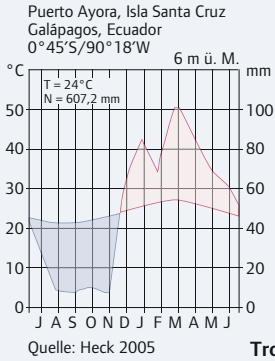
MATERIALIEN

M1: Lage der Galápagos-Inseln

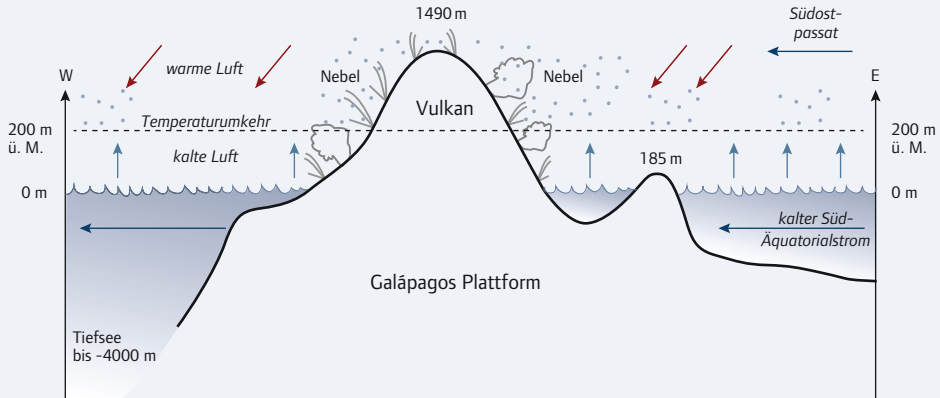


Quelle: Cornelsen Verlag GmbH

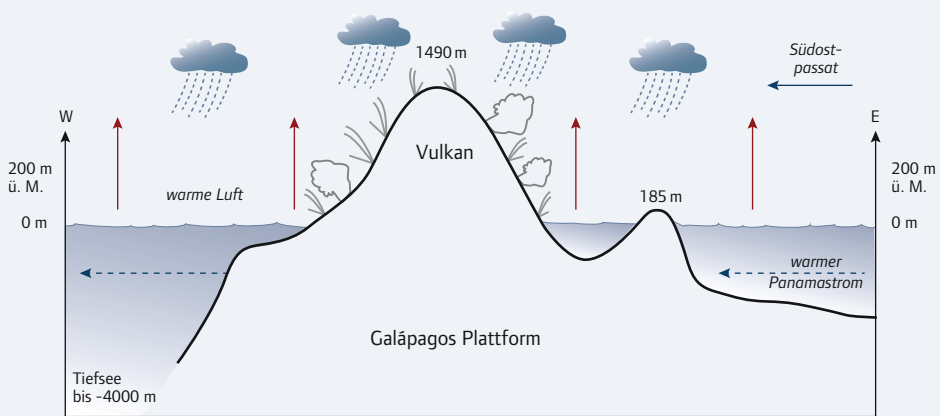
M2: Klimadiagramm und Klimaprofile der Galápagos-Inseln



**Trockene und kühle Jahreszeit
(Juni – November)**



**Warme und feuchte Jahreszeit
(Januar – April)**



M3: Weltnaturerbe Galápagos

Die Galápagos sind eine Gruppe von etwa 120 Inseln, die berühmt wurden, weil es dort weit über 1300 verschiedene Tier- und Pflanzenarten gibt, die endemisch sind. Das heißt, dass sie nur auf den Galápagos, ja oft nur auf einer einzigen Insel, vorkommen und sich den jeweils dort herrschenden Verhältnissen optimal angepasst haben.

Die natürlichen Bedingungen sind für den Menschen ungünstig, vor allem gibt es zu wenig Wasser. Darum wurden die Galápagos auch in den Jahrhunderten nach ihrer Entdeckung kaum besiedelt, über 100 Inseln sind noch immer unbewohnt.

Die Galápagos wurden bereits 1959 unter Naturschutz gestellt. Ausgenommen sind nur die drei größeren Orte sowie einige landwirtschaftliche Nutzflächen. 1979 wurde die Inselgruppe dann von der UNESCO zum Weltnaturerbe erklärt: Ihre Zerstörung wäre ein unersetzlicher Verlust für die gesamte Menschheit. Die Aufnahme in die Liste des Weltnaturerbes ist eine hohe Auszeichnung, die den internationalen Tourismus anzieht und damit zu erheblichen Einnahmen führt.

M4: Entwicklung der Touristen- und Einwohnerzahlen der Galápagos

Jahr	Touristen	Einwohner
1980	3000	6000
1985	11 000	7000
1990	25 000	10 000
1995	40 000	15 000
2000	56 000	18 000
2005	86 000	27 000

Quelle: nach E. Kroß, geographie heute 25 (2004) 225, S. 31, ergänzt

M5: Tourismus auf den Galápagos-Inseln – Pro und Kontra

Die Regierung von Ecuador hat strenge Regeln erlassen, um die Inseln zu schützen. Die Meinungen sind geteilt:

Hotelbesitzer:

Erst mit den steigenden Touristenzahlen ist bei den Bewohnern überhaupt der Wille entstanden, die Natur zu schützen, vorher hatte man z. B. die Schildkröten fast ausgerottet. Bisher haben sich die seltenen Tiere nicht an den Besuchern gestört. Der Tourismus sollte ausgebaut werden dürfen.

Unternehmer, deren Schiffe Touristen zu den Inseln bringen:

Bisher dürfen nur wenige Inseln angefahren werden. Man könnte die Zahl der Touristen stark erhöhen und damit vielen Menschen Verdienstmöglichkeiten bieten, wenn man die Besucher auf mehr Inseln verteilen würde.

Reiseleiter:

Der Tourismus ist die Haupteinnahmequelle der Inseln. Das liegt auch daran, dass die Touristen nur unter der Führung von Einheimischen die Inseln betreten dürfen, um Tiere und Pflanzen zu besichtigen. Dieser gelenkte Tourismus schafft nicht nur Arbeitsplätze, er sorgt auch dafür, dass die Einzigartigkeit der Inseln erhalten bleibt. Eine Zunahme der Touristen würde die Verdienstmöglichkeiten erhöhen. Allerdings besteht die Gefahr, dass bei zu vielen Touristen die Tiere flüchten – der Tourismus ginge zurück.

Ecuadorianer vom Festland:

Der Tourismus ist in den letzten Jahren stark gewachsen. Daher zogen in den letzten Jahrzehnten Menschen auf die Inseln: Dort gibt es Arbeitsplätze und gute Verdienstmöglichkeiten. Dass die Regierung den Zuzug jetzt unterbindet, finden viele nicht richtig. Denn noch immer sind die meisten Inseln gar nicht für den Fremdenverkehr erschlossen.

Erwartungshorizont

Aufgabe (Anforderungsbereich) Kompetenzbezug	Leistungserwartungen (mittleres Niveau)
Aufgabe 1 (AFB I und II) Kompetenzen 1.1, 1.3	1.1 Schülerinnen und Schüler verfügen über topografisches Orientierungswissen und können Fragen der Globalisierung und Entwicklung räumlich einordnen. 1.3 Schülerinnen und Schüler können Textquellen, kartografische, grafische und statistische Darstellungsformen nutzen. Das von den Schülerinnen und Schülern entworfene Informationsblatt sollte weitgehend richtige Aussagen enthalten zur Lage und Größe der Galápagos. Erwartet werden kann: <ul style="list-style-type: none"> • Lage im Pazifik, am Äquator, etwa 1000 km vor der südamerikanischen Küste/vor Ecuador • Durchschnittstemperaturen im Juli-August knapp über 20 °C, Trockenheit (geringe Niederschläge um 20 mm/Monat) und Nebelbildung oberhalb von 200 m • endemische Tier- und Pflanzenwelt mit über 1300 Arten unter Naturschutz gestellt und UNESCO-Weltnaturerbe
Aufgabe 2 (AFB I und II) Kompetenzen 1.3, 2.2	Die Schülerinnen und Schüler können: <ul style="list-style-type: none"> 1.3 Textquellen, kartografische, grafische und statistische Darstellungsformen nutzen. 2.2 natur- und sozialräumliche Potenziale analysieren und Vielfalt als Entwicklungschance erkennen. Es können weitgehend richtige Aussagen erwartet werden zu <ul style="list-style-type: none"> • dem Wachstum der Einwohnerzahl und dem noch zügigeren Anstieg der Touristenzahlen • sowie dem Zusammenhang zwischen beiden Entwicklungen.
Aufgabe 3 (AFB III) Kompetenzen 2.3, 3.1, 6.2, 9.1	Die Schülerinnen und Schüler können: <ul style="list-style-type: none"> 2.3 unterschiedliche Gefährdungsrisiken durch wirtschaftliche Nutzung erfassen (vulnerability). 6.2 wirtschaftliche Eingriffe in Natur und Umwelt vor dem Hintergrund ihrer ökologischen und sozialen Verträglichkeit bewerten. 9.1 raumwirksame Interessenkonflikte analysieren und Ideen zur Konfliktlösung entwickeln. Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die vier Meinungsäußerungen vor dem Hintergrund des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung weitgehend richtig bewerten und zu begründeten Empfehlungen kommen: <ul style="list-style-type: none"> • Dem Vorschlag des Hotelbesitzers, den Tourismus auszubauen, kann nur begrenzt und unter Einhaltung strikter Naturschutzregeln zugestimmt werden. • Die Forderung der Schiffsunternehmer, weitere Inseln für den Tourismus zu erschließen, sollte als nicht nachhaltig erkannt werden. • Der Argumentation des Reiseleiters kann man sich unter der Perspektive der Nachhaltigkeit anschließen. • Bei der Forderung nach Aufhebung der Zugangsbeschränkungen muss zwischen kurzfristig positiven sozialen Wirkungen und langfristigen Schäden abgewogen werden.

4.3.2.5 Literatur

Boersma, P. D., Vargas, H., Merlen, G. (2005): Living Laboratory in Peril. In: Science, Vol. 308, No 5724, May 2005, S.925

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2006): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, Berlin

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2003): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie, Bonn, Stuttgart

Deutsche Gesellschaft für Geographie (2002): Curriculum 2000+. In: geographie heute, H. 200, 2002, S. 4–7

Engelhardt, K. (2004): Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern, Grevenbroich, Stuttgart

Engelhard, K. (Hrsg. 1998): Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Münster u. a.

Engelhard, K.; Otto, K.-H. (Hrsg. 2005): Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung, Münster u. a.

Flath, M.; Fuchs, G. (Hrsg. 1998): „Globalisierung“. Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. = Perthes pädagogische Reihe, Gotha

de Haan, G.; Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. = BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung H. 72, Bonn

Hauenschild, K.; Bolscho, D. (2005): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Schule = Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 4, Frankfurt/M.

Heck, V.: Galápagos. Vielschichtige Konflikte in einem einzigartigen Naturraum. In: Praxis Geographie 9/2005, S. 16–21

IGTOA (International Galapagos Tour Operators Association):

<http://www.igtoa.org/newsletter/2005/may-june/> (Zugriff: 24.11.2014)

Internationale Geographische Union (IGU): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. Washington/USA (Abdruck in Haubrich, H.: International Charter on Geographical Education = Geographiedidaktische Forschungen, Band 24, Nürnberg 1992)

Karrasch, H. (2003): Galápagos: fragiles Naturparadies und Ökotourismus. In: Geographische Rundschau 3/2003, S. 26–33

Köck, H. (1999): Raumverhaltenskompetenz. In: Böhn, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie. Begriffe, München, S. 128

Kroß, E. (Hrsg. 2004): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung = Geographiedidaktische Forschungen, Band 38, Nürnberg

Kroß, E. (2004): Weltnaturerbe Galápagos. In: geographie heute 225/2004, S. 28–34

Kroß, E. (1995): Global lernen. In: geographie heute, H. 134, 1995, S. 4–9

Staatsinstitut für Schulpädagogik u. Bildungsforschung München (Hrsg. 2001): Globale Entwicklung. Band 1: Arbeitsbericht, Band 2: Handreichung, Donauwörth

Verband Deutscher Schulgeographen (1999): Grundlehrplan Geographie, Bretten

4.3.3 Geschichte

Elisabeth Erdmann, Bärbel Kuhn, Susanne Popp, Regina Ultze

4.3.3.1 Beitrag des Faches Geschichte zum Lernbereich Globale Entwicklung

Geschichte als Schulfach erschließt die historische Dimension der menschlichen Existenz, indem sie Einblick in den politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, ökologischen und kulturellen Wandel gibt, der das Leben der Menschen immer bestimmt hat und die Grundlage für die Gegenwart und Zukunft bildet.

Indem der Geschichtsunterricht zum Erwerb von Kompetenzen beiträgt, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, vergangene Ereignisse, Prozesse und Strukturen im Gefüge von direkten und indirekten Ursachen sowie von intendierten und nicht intendierten Folgen im Kontext spezifischer raumzeitlicher Rahmenbedingungen zu erfassen und zu bewerten, verdeutlicht er modellhaft Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns und das Ineinandergreifen individueller, lokaler, regionaler, nationaler und globaler Aktionsebenen.

Für Geschichte als Schulfach gibt es bisher keine bundesweit geltenden KMK-Standards. Im fachdidaktischen Diskurs werden jedoch seit einigen Jahren verschiedene Kompetenzmodelle diskutiert¹¹⁶. Obwohl die Curricula der Bundesländer bereits größtenteils den Erwerb historischer Kompetenzen fordern, ist derzeit kein Konsens absehbar, was die Modellierung, das Zusammenwirken, die Abgrenzbarkeit sowohl voneinander als auch von anderen überfachlichen oder fachspezifischen Kompetenzen und nicht zuletzt die valide Messung historischer Kompetenzen angeht.

Geschichte als Schulfach steht in engem Zusammenhang mit verschiedenen Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Es erschließt die historische Tiefendimension vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Phänomene im *Lernbereich Globale Entwicklung*, die für deren Verständnis unverzichtbar ist.

Das Schulfach Geschichte fördert zum einen die Entwicklung der Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* durch die Auseinandersetzung mit Inhalten aus den Themenbereichen des Orientierungsrahmens. Zum anderen werden im Fach Geschichte fachspezifische Kompetenzen erworben, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese Inhalte zu erarbeiten und mit ihnen adäquat umzugehen. Diese Kompetenzen beziehen sich u. a. auf:

- den sachgerechten Umgang mit historischen Quellen,
- den kritischen Umgang mit bzw. die Dekonstruktion von Darstellungen von Geschichte,

¹¹⁶ Genannt seien hier die Modelle der Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein: Körber, A., Schreiber, W., Schöner, A. (Hrsg. 2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried, sowie die Modelle von Sauer, M. (2006): Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer. In: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 72, S. 7–20, Pandel, H.-J., (2005): Geschichtsunterricht nach Pisa, Schwalbach/Ts. (siehe u. a. Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1, 1988, S. 1–24). Die Herausgeber bedanken sich bei Christian Spieß für die Rückmeldung bezüglich der Kompetenzorientierung im Fach Geschichte.

- die Bereitschaft und Fähigkeit, historische Perspektiven einzunehmen, aus ihnen heraus Urteile zu fällen und Bewertungen vorzunehmen,
- Einsichten in die Arbeitsweise von Historikerinnen und Historikern sowie die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Disziplin.¹¹⁷

Dies gilt insbesondere für die historische Dimension

- der Globalisierung und ihrer Vorstufen, einschließlich eurozentrischer Standpunkte und Vorurteile,
- der zeitverschobenen Entwicklung von Staaten und Weltregionen, wobei kürzer- und längerfristige Prozesse zu unterscheiden sind,
- der Vielfalt der Wertvorstellungen, kulturellen Identitäten und Lebensverhältnisse,
- von Konfliktlagen und Friedensbemühungen in regionalen und überregionalen Zusammenhängen,
- der Migration von Menschen und Gütern, Wissen und Ideen (einschl. religiöser Vorstellungen)
- sowie der Herausforderung nachhaltiger Entwicklung.

Vom Fach Geschichte aus ergeben sich zahlreiche Beziehungen zu anderen Schulfächern, was fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht in diesem Lernbereich ermöglicht. Das historische Lernen führt zu dem Verständnis, dass die Dimensionen der Politik, Gesellschaft und Kultur sowie der Wirtschaft und Umwelt gleichwertig und eng miteinander verzahnt sind. So gilt es, einzelne Geschichtsepochen und historische Räume in überregionale und globale Beziehungsnetze synchron und diachron einzuordnen, um Kompetenzen für zukunftsfähiges Handeln zu fördern.

Die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung erfordert ein Geschichtsbewusstsein, das den kompetenten Umgang mit Vergangenheitsdeutungen und Gegenwartserfahrungen mit Blick auf die Zukunft und in Hinsicht auf die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung verbindet. Inhaltlich von besonderer Bedeutung sind hierbei sowohl die Unterscheidung von intendierten und nicht intendierten Folgen menschlichen Handelns sowie von kurz- und längerfristigen Entwicklungs- und Betrachtungsperspektiven als auch der kritische Umgang mit dem Konzept des Fortschritts. Des Weiteren trägt der Geschichtsunterricht dazu bei, die Schülerinnen und Schüler für die Gefahren deterministischer Denkweisen, polarisierender Argumentationen und simplifizierender Deutungen zu sensibilisieren.

Für die drei Kompetenzbereiche des *Lernbereichs Globale Entwicklung Erkennen – Bewerten – Handeln* sind folgende fachspezifische Prinzipien bedeutsam, die durch die fachbezogenen Teilkompetenzen aufgegriffen werden:

- Quellenorientierung
- Gegenwartsbezug
- historische Alterität

¹¹⁷ Die hier angegebenen Aspekte bilden vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Kompetenzmodelle eine Art Minimalkonsens bezüglich der Kompetenzen ab, die im Geschichtsunterricht erworben werden sollen.

- Multiperspektivität
- Kontroversität
- Multikausalität

Erkennen zielt vorwiegend auf die kritische Analyse komplexer Zusammenhänge von Kontinuität und Wandel. Dabei sind vergangene und gegenwärtige Handlungsmöglichkeiten und -grenzen der Menschen in individuellen, lokalen, regionalen, nationalen und globalen Bezügen zu reflektieren. Dies erfolgt mithilfe von Kompetenzen, die auf der Basis der historischen Methode durch die Analyse vielfältiger geschichtlicher Quellen sowie im Umgang mit fachspezifischen Arbeitsmitteln (z. B. Geschichtskarten, statistische Daten, Grafiken und Schaubilder, Nachschlagewerke, Darstellungen von Geschichte von einfachen Sachtexten bis zu wissenschaftlichen Fachbeiträgen) erworben werden können. Dabei wird die Interdependenz von politischen, gesellschaftlich-kulturellen, ökonomischen und ggf. auch ökologischen Faktoren historischen Wandels analysiert; Multikausalität, Multiperspektivität und Kontroversität werden damit als Prinzipien historischen Denkens und Lernens besonders herausgestellt.

Bewerten geht von der Erkenntnis aus, dass die Vielfalt der Lebensbedingungen der Menschen und der kulturspezifischen Wertvorstellungen mit unterschiedlichen Wahrnehmungen und Handlungsoptionen einhergeht, deren Verständnis nicht nur Wissen, sondern auch Empathie bzw. die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme voraussetzt. Bewerten im globalen und historischen Rahmen setzt auf der einen Seite die Einsicht und die Bereitschaft voraus, die enorme Vielfalt von historisch geprägten Identitäten und Mentalitäten, kulturellen Mustern und normativen Überzeugungen zu verstehen und zu respektieren. Auf der anderen Seite ist eine verbindliche Ausrichtung an universalistischen Wertmaßstäben gefordert, die auf der Achtung der Menschenrechte beruhen und auf die Sicherung eines toleranten und friedlichen Zusammenlebens zielen.

Handeln auf der Grundlage historischer Kompetenz meint vor allem die Bereitschaft, aus der Kenntnis und kritischen Beurteilung von menschlichen Erfahrungen in der Vergangenheit geschichtsbewusst mit gegenwärtigen und zukunftsbezogenen Anforderungen umzugehen. Die Einsicht, dass jede/r Einzelne Teil des historischen Prozesses ist, fördert die Bereitschaft, sich der Frage nach der individuellen Verantwortung im Zuge globaler Interdependenzen zu stellen. Somit bedeutet Handeln auch die Bereitschaft, die eigene Lebenswelt aktiv mitzugestalten und insbesondere für nachhaltige Entwicklung, kooperative Problemlösungsstrategien bei Konflikten, für den Abbau von Stereotypen und Feindbildern, gegen die fortschreitende Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen und gegen die vielfältigen Formen des Missbrauchs von Geschichte einzutreten. Aus dem Erkennen und Bewerten komplexer historischer Zusammenhänge erwächst nicht nur Offenheit für die Potenziale und Risiken der gesteigerten Dynamik der globalen Vernetzung, sondern auch die Bereitschaft, für den Schutz erhaltenswerter kultureller Güter und natürlicher Ressourcen einzutreten.

Globalgeschichtliche Handlungsorientierung bedeutet, zusätzlich zur individuellen, lokalen, regionalen, nationalen und makroregionalen Herangehensweise globale Perspektiven zu entwickeln und die Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen. Auf diese Weise leistet ein global orientiertes historisches Denken einen zentralen Beitrag zum *Lernbereich Globale Entwicklung*.

4.3.3.2 Fachbezogene Teilkompetenzen der Geschichte für den Mittleren Schulabschluss, bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 historische Quellen zu globalen Entwicklungsfragen in Texten, Bildern, Filmen, Karten, Grafiken, Statistiken und modernen Kommunikationsmedien themenbezogen und kritisch erschließen.
		1.2 ... außerschulische historische Lernorte, wie z. B. Museen und Ausstellungen, Archive, Bibliotheken, Denkmäler oder Gedenkstätten, zur Gewinnung von Informationen zu Fragen der Globalisierung und nachhaltiger Entwicklung nutzen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... geschichtskulturelle Phänomene, wie z. B. Jubiläen, Feste, Bräuche und Symbole, aber auch Denkmäler und Gedenkstätten, als Ausdruck kollektiver Identität verstehen und transkulturell vergleichen.
		2.2 ... die Vielfalt der Mentalitäten, Kulturen und Lebenslagen als Ausdruck historisch begründeter Unterschiede in den Handlungsbedingungen und -optionen der Menschen erkennen.
		2.3 ... die Potenziale und Herausforderungen kultureller Vielfalt an historischen Beispielen aufzeigen.
		2.4 ... die Notwendigkeit multiperspektivischen historischen Denkens für die Überwindung ethnozentrischer Vorurteile in der Einen Welt verstehen.
		2.5 ... historische Veränderungen der natürlichen Umwelt an Beispielen darstellen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... historische Beispiele für Zielkonflikte zwischen Ansprüchen von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt in ihrer Bedeutung für die Gegenwart analysieren.
		3.2 ... sich aus historischer Sicht mit Fragen des technologischen Fortschritts und des wirtschaftlichen Wachstums vor dem Hintergrund des Leitbildes der Nachhaltigkeit auseinandersetzen.
3.3 ... an historischen Beispielen die Bedeutung technologischer Voraussetzungen im Bereich des Verkehrs und der Kommunikation vor dem Hintergrund des Leitbildes der Nachhaltigkeit analysieren.		

4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... anhand historischer Beispiele die Handlungsspielräume von Einzelnen, sozialen Gruppen, politischen Gebilden und transregionalen Verbänden unterscheiden und vergleichen.
	4.2 ... anhand historischer Beispiele die Komplexität raumübergreifender Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen – vom Einzelnen bis zur Weltgemeinschaft – analysieren.
	4.3 ... den historischen Wandel hin zu supranationalen Institutionen und „global players“ erkennen.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... den Einfluss von Wertorientierungen, Wertewandel und emotionalen Faktoren in Vergangenheit und Gegenwart wahrnehmen und reflektieren.
		5.2 ... an historischen Beispielen zeitgenössische und gegenwärtige Wertmaßstäbe unterscheiden.
		5.3 ... sich der Begrenztheit des eigenen Standpunkts bewusst werden und diesen durch synchronen und diachronen Perspektivenwechsel erweitern
	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.	6.1 ... bei der Auseinandersetzung mit Globalisierungs- und Entwicklungsfragen den geschichtlichen Hintergrund und Zukunftsperspektiven einbeziehen.
		6.2 ... den geschichtlichen Wandel im Verhältnis von Mensch und Umwelt untersuchen und bei Stellungnahmen zu aktuellen Globalisierungs- und Entwicklungsfragen berücksichtigen.
		6.3 ... unter Berücksichtigung der historischen Bedingtheit zum Spannungsfeld von kulturspezifischen und universalistischen Maßstäben Stellung nehmen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... unterschiedliche Entwicklungsmaßnahmen historisch einordnen und deren kurz- und längerfristige Auswirkungen abschätzen.
7.2 ... den Einfluss historischer Erfahrungen und historisch geprägter Identitäten auf die Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen reflektieren.		

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	<p>8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<p>8.1 ... die individuelle und kollektive Mitverantwortung für den Erhalt globaler Gemeinschaftsgüter (z. B. Rohstoffe, Klima, Wasser) als historische Aufgabe in der Gegenwart und für die Zukunft annehmen.</p> <p>8.2 ... vergangene und gegenwärtige Möglichkeiten der Solidarität mit Menschen, die von Notlagen (z. B. Armut, Krieg, Naturkatastrophen) betroffen sind, unterscheiden und dabei eigene Optionen entwickeln und vertreten.</p> <p>8.3 ... sich bei der Auseinandersetzung mit dem globalen Wandel und den geschichtlichen Auswirkungen von unterschiedlichen Lebensstilen für persönliche nachhaltige Handlungsalternativen öffnen.</p>
	<p>9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.</p>	<p>9.1 ... aktuelle Konfliktlagen multiperspektivisch und multikausal auf ihren historischen Hintergrund hin untersuchen und im Dialog mit anderen Verständnisbarrieren überwinden, die aus einseitigen Sichtweisen resultieren.</p> <p>9.2 ... an historischen Beispielen Möglichkeiten der Verständigung, Kooperation und Konfliktvermeidung in Geschichte und Gegenwart aufzeigen und daraus begründete Optionen für persönliches Handeln entwickeln.</p> <p>9.3 ... die Rolle von geschichtlichem Selbstverständnis und historischen Identitäten für die Kommunikation von Individuen und Gruppen einschätzen und für Verständigungsprozesse nutzen.</p>
	<p>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.</p>	<p>10.1 ... die grundsätzliche Offenheit des geschichtlichen Prozesses im persönlichen Denken und Handeln annehmen.</p> <p>10.2 ... aufgrund des multiperspektivischen und multikausalen Umgangs mit historischen Quellen die Fähigkeit stärken, offene Situationen auch in ihrer Widersprüchlichkeit und Ambiguität auszuhalten.</p>
	<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.</p>	<p>11.1 ... mit historischen Argumenten für die Stärkung der Menschenrechte und eine nachhaltige Entwicklung eintreten.</p> <p>11.2 ... sich auf der Grundlage historischer Einsichten persönliche Ziele setzen für die Stärkung der Menschenrechte und der nachhaltigen Entwicklung und sich an deren Umsetzung beteiligen.</p>

4.3.3.3 Beispielthemen

Die für Unterrichtseinheiten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch, inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu erwerben.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Alexander der Große und der Hellenismus • das Römische Reich • Leben in den Kreuzfahrerstaaten im Vorderen Orient • moderne Metropolen; • Migration von und nach Europa 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.2, 6.1, 8.1, 9.1, 9.2
2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	Ausbreitung <ul style="list-style-type: none"> • der Weltreligionen • des Fortschrittsideals der Aufklärung • des Modells des Nationalstaats • der Ideen der Menschen- und Bürgerrechte • der Demokratie und des Liberalismus seit der Französischen Revolution 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.1, 4.3, 5.2, 5.3, 6.3, 8.1, 9.3, 10.2, 11.1
3 Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum Global Village	<ul style="list-style-type: none"> • europäische Expansion und Europäisierung der Erde; erste und zweite Phase des Kolonialismus • Imperialismus • Dekolonisierung und Unabhängigkeitsbewegungen • Entwicklung transnationaler und supranationaler Institutionen und Blöcke (UNO, EU) • globale Bewegungen, Entwicklungspolitik 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 4.2, 4.3, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3, 9.1, 9.3, 10.2, 11.2
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	<ul style="list-style-type: none"> • Transregionale Handelsnetze von der Antike bis zur Gegenwart (z. B. Gewürze, Baumwolle, Seide, Kaffee, Zucker, Kakao); • Sklaverei • Dreieckshandel und Kolonialwaren • Industrialisierung, Imperialismus und Kolonialismus • internationale Arbeitsteilung und globale Ungleichgewichte • Wandel der Konsummuster • Fair Trade 	1.1, 1.2, 3.1, 3.3, 4.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.3, 10.1, 10.2, 11.2
5 Landwirtschaft und Ernährung	<ul style="list-style-type: none"> • Transregionaler Kulturtransfer (z. B. Getreide, Kartoffel, Reis, Pferd) • von der Domestizierung von Nutztieren/-pflanzen zur Massentierhaltung/ Agrarindustrie und Gentechnik • Meilensteine in der Geschichte der Agrarproduktion (z. B. Erfindung/Verbesserung des Pfluges, Dreifelderwirtschaft, Dünger, Zuchtverfahren) und ihre Auswirkungen • Produktionssteigerung und Umwelt- sowie Verteilungsprobleme (z. B. Hungerproblematik) 	1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 4.2, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 9.3, 11.2

6 Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbreitung von Krankheiten infolge von Kriegen, Expansionen und Globalisierungsprozessen • Industrialisierung und ihre Folgen für Gesundheit/ Krankheit (z. B. medizinischer Fortschritt vs. neue gesundheitliche Risiken) und Demografie • internationale Hilfsorganisationen wie die Internationale Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung 	1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3, 9.2, 11.2
7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftkultur (von der Tontafel zum Computer) • globale Verbreitung europ. Bildungsideen; • historischer Wandel der „linguae francae“ (u. a. Griechisch, Latein, Spanisch, Französisch, Englisch, Suaheli, Hausa) • Kontinuität und Wandel der Ungleichheit der Bildungschancen auf allen gesellschaftlichen Ebenen vom Lokalen bis zum Globalen (z. B. Geschlecht, ökonomischer Status, Region, Religion) 	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 5.1, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 9.3
8 Globalisierte Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel von Freizeit und Muße, auch unter dem Einfluss weltweiter medialer Vernetzung • Massentourismus als ökologische, soziale und ethische/ moralische Herausforderung 	1.1, 1.2, 2.2, 3.3, 5.2, 5.3, 7.2, 8.1, 8.3, 11.1
9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	<ul style="list-style-type: none"> • geschichtlicher Wandel der Energiegewinnung und der jeweils damit verbundenen Folgen (z. B. Raubbau durch Abholzung) • geschichtliche Beispiele für die (Nicht-) Anpassung von Gesellschaften an veränderte Umweltbedingungen • Geschichte der Umweltbewegungen und der -politik 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.3, 11.1
10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> • Ambivalenz des technologischen Fortschritts z. B. auf den Gebieten <ul style="list-style-type: none"> • des Verkehrs und Transports (z. B. von der Erfindung des Rades bis zum Container) • der Kommunikation (auch mit Blick auf die Geschichte der politischen Partizipation) • der Kriegführung 	1.1, 1.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.2, 6.2, 7.1, 8.1, 8.3, 9.3, 10.1, 10.2, 1.1
11 Globale Umweltveränderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Folgen der Neolithischen und der Industriellen Revolution • Bedingungen und Folgen des Wachstums der Weltbevölkerung in Vergangenheit und Gegenwart • historische Konflikte/Migrationen infolge von Umweltveränderungen 	1.1, 1.2, 2.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 10.2, 11.1
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	<ul style="list-style-type: none"> • historischer Wandel von Mobilität und Verkehr • Städte als Motoren der historischen Entwicklung • Verstädterung der Weltbevölkerung als weltgeschichtlicher Trend: vom Dorf zur Megacity • Konflikte zwischen urbanen Zentren und Peripherie 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 5.3, 6.1, 8.1, 8.3, 11.2
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmigration in Vergangenheit und Gegenwart; • Zunahme der (internationalen) Arbeitsteilung; • geschichtliche Voraussetzungen und Folgen der Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit (z. B. für den Sozial- und Wohlfahrtsstaat) 	1.1, 1.2, 2.2, 4.2, 6.1, 7.1, 7.2, 9.1, 10.1, 11.1

14 Demografische Strukturen und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Entvölkerung und Übervölkerung in unterschiedlichen geschichtlichen Kontexten (z. B. Dreißigjähriger Krieg, Industrialisierung/medizinischer Fortschritt) • Bevölkerungspolitik im Wandel (z. B. Familienplanung) • Wandel von Familie, Geschlechterrollen und Altersstruktur (z. B. Unterschiede zwischen Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern) 	1.1, 1.2, 2.3, 4.2, 5.1, 5.2, 6.3, 7.1, 7.2, 8.3, 9.3, 10.2
15 Armut und soziale Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel der Systeme der sozialen Sicherung (z. B. Großfamilie und Kinder als Alterssicherung, Spital- und Wohlfahrtswesen, Sozial- und Wohlfahrtsstaat, private Vorsorge) • historischer Wandel der Armut (mit Ursachen und Folgen) 	1.1, 1.2, 2.2, 3.1, 4.2, 5.1, 5.3, 6.2, 7.1, 8.2, 9.1, 10.2, 11.1
16 Frieden und Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel von Krieg und Frieden von der Antike bis zur Gegenwart (einschl. Industrialisierung des Krieges, Massenvernichtungsmittel, „neue Kriege“, internationaler Terrorismus) • Geschichte der Friedenssicherung (einschl. supranationaler Sicherungssysteme und kollektiver Hilfe bei humanitären Katastrophen) 	1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 4.3, 5.2, 8.2, 9.1, 9.2, 9.3, 10.2, 11.1
17 Migration und Integration	<ul style="list-style-type: none"> • historische Beispiele von der Antike bis zur Gegenwart • Wandel von Selbst- und Fremdbildern im Zuge von transkulturellen Migrations- und Integrationsprozessen (z. B. Entstehung des europäischen Überlegenheitsgefühls im Zuge der europäischen Expansion/Kolonisierung) 	1.1, 1.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.3, 6.3, 8.3, 9.1, 9.3, 10.2
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> • geschichtlicher Wandel von Herrschaftsformen und Legitimationsmustern • Spannungsverhältnis zwischen dem „westlichen“ Kulturhintergrund von Demokratie und Menschenrechten und dem universalistischen Anspruch der Konzepte • Spannungsverhältnis zwischen dem nationalstaatlichen Souveränitätsanspruch und dem Einfluss von global players und Nichtregierungsorganisationen 	1.1, 1.2, 2.2, 2.3, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3, 6.3, 7.2, 9.1, 9.2, 9.3, 10.1, 10.2, 11.1
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Ursprung und Kontext, Kontinuität und Wandel von Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit 	1.1, 1.2, 2.3, 3.1, 4.1, 4.2, 6.1, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.3, 10.2, 11.2
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	<ul style="list-style-type: none"> • ordnungspolitischer Wandel (balance of powers, Entstehung inter- und supranationaler Organisationen, Blockbildung, multipolare Welt) 	1.1, 1.2, 4.3, 9.1, 9.2, 11.1
21 Kommunikation im globalen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • historischer Wandel der Fernkommunikation (von Rauch- und Feuerzeichen bis zur Echtzeitkommunikation auf digitaler Basis) • Chancen und Risiken der Massenkommunikation an historischen Beispielen von der Frühen Neuzeit (Buchdruck) bis zur Gegenwart 	1.1, 1.2, 2.1, 3.3, 4.2, 9.1, 9.3, 10.2, 11.2

4.3.3.4 Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht: Die europäische Kolonialpolitik in Afrika im 19. Jahrhundert¹¹⁸ (ab Kl. 9)

Begründung der Themenwahl und Hinweise für die Lehrkräfte

Vorbemerkung: Das Thema wie auch seine konkrete Ausgestaltung im folgenden Unterrichtsentswurf wurden zurückhaltend formuliert, damit Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben, eine – für ihren individuellen Unterricht und die Besonderheiten der jeweiligen Klasse – geeignete motivierende Themenfrage zu entwerfen, Schwerpunktsetzungen zu wählen und somit die erforderliche Passung vorzunehmen, um insbesondere auch dem ggf. vorhandenen Migrationshintergrund der Lernenden gerecht zu werden.

Mit Bezug auf die historische Dimension der „Globalisierung“ kann man eine *vorkoloniale*, eine *koloniale* sowie die *aktuelle* Phase der Globalisierung unterscheiden. Das Besondere der letzteren Phase liegt nach Ulrich Beck darin, dass sich die Menschen heute weltweit der Globalisierungsprozesse bewusst geworden sind.¹¹⁹ Im Hinblick auf den Begriff „Kolonialismus“ legt Jürgen Osterhammel folgende Begriffsbestimmung vor: „*Kolonialismus* ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen“.¹²⁰ Im „Lexikon der Globalisierung“ findet man wiederum diesen Eintrag: „Der Begriff *Kolonialismus* wird meist mit der Neuzeit verbunden und bezeichnet in diesem Sinn ein Charakteristikum der Moderne, das zugleich zur entscheidenden historischen Voraussetzung der aktuellen Globalisierung wurde.“¹²¹ Während Osterhammel den besonderen Herrschaftscharakter der Beziehung zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten hervorhebt, unterstreicht Kirchner den globalisierungsgeschichtlichen Aspekt. Vor diesem Hintergrund ordnet sich das gewählte geschichtliche Unterrichtsbeispiel auch in den *Lernbereich Globale Entwicklung* ein.

Die Entscheidung für die Wahl dieses für Schülerinnen und Schüler ab der 9. Jahrgangsstufe konzipierten Themas folgte zum einen der Überlegung, dass dieses für den *Lernbereich Globale Entwicklung* exemplarisch präsentierte Thema in allen deutschen Geschichtslehrplänen verankert ist und – zugleich – viele Geschichtslehrkräfte nicht sehr vertraut damit sind. Zum anderen aber ging es darum, Fragestellungen und Materialien zu präsentieren, die derzeit (noch) nicht zum Standard-Repertoire der Geschichtsbücher gehören, welche ohnehin bis-

¹¹⁸ Für den Geschichtsunterricht liegen keine bundesweit geltenden KMK-Bildungsstandards vor. Das vorliegende Unterrichtsbeispiel orientiert sich am Kompetenzmodell der Rahmenlehrpläne des Landes Berlin und an den „Curriculare[n] Vorgaben für die Jahrgangsstufen 5–10/Integrierte Sekundarschule/Gymnasium für den Lernbereich ‚Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘“, hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012), <http://tinyurl.com/oy73pfb> (Zugriff: 19.4.2015)

¹¹⁹ vgl. Kreff, F., Knoll, E.-M., Gingrich, A. (2011): Stichwort „Globalisierung“, in: Lexikon der Globalisierung, hrsg. von denselben, Bielefeld, S. 126–129, hier S. 126f.

¹²⁰ Osterhammel, J. (2006⁵): *Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen*, München, S. 21.

¹²¹ Kirchner, I. (2011): Stichwort „Kolonialismus“, in: Lexikon der Globalisierung (Anm. 118), S. 183–186, hier: S. 183.

lang zumeist ein recht monolithisches Bild von Afrika vermitteln. Die hier entwickelten Fragestellungen und Aufgaben betonen hingegen den Perspektivenwechsel, indem auch Quellen aufgenommen wurden, die die Perspektive der „Kolonisierten“ deutlich machen, sie fördern die kritische Medienkompetenz¹²² und regen zur Diskussion des kolonialen Erbes im gegenwärtigen Prozess der Globalisierung an – sowohl im Hinblick auf die afrikanischen Gesellschaften als besonders auch auf die deutsche. Sie rücken alltagsrelevante und strukturelle Phänomene des Rassismus in Deutschland wie auch in anderen Gesellschaften der Welt ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler und verdeutlichen das ethische Postulat, in der Gegenwart historisch begründete gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Naturgemäß kann eine exemplarisch konstruierte Themensequenz, wie die hier vorliegende, nicht annähernd sämtliche Aspekte berücksichtigen, die mit dem Thema „500 Jahre europäischer Kolonialismus in Afrika“ verbunden werden können. Dies gilt hier beispielsweise für die Geschichte der Sklaverei und des Sklavenhandels, für die Geschichte und Gegenwart des Rassismus, die Vorgeschichte des Kolonialismus in Afrika, für den Weg der afrikanischen Staaten in die Unabhängigkeit sowie das europäische und afrikanische „Erbe“ des Kolonialismus und die Diskussion über „neokoloniale“ Strukturen der internationalen Globalisierungsprozesse. Das gegebene Beispiel kann jedoch mit all den genannten Fragestellungen verknüpft werden. Des Weiteren wird – auch wegen der räumlichen Begrenzung – keines der hier angesprochenen Teil-Themen erschöpfend behandelt: Selbstverständlich sind die wirtschaftlichen Folgen der kolonialen Grenzziehungen auf dem afrikanischen Kontinent in ihrer Tragweite kaum zu unterschätzen, auch wenn wir diese Frage nicht explizit einbezogen haben. Doch stellen wir Kartenmaterial bereit, das vorkoloniale innerafrikanische (Sklaven-)Handelswege ausweist und somit eine Grundlage bildet, entsprechende Fragestellungen zu fokussieren.

Es ist empfehlenswert, zusätzlich zu den hier entwickelten Fragestellungen die Arbeit mit Bildquellen (z. B. Kolonialismus in der Werbung) einzubeziehen und eine lokalhistorische „Spurensuche vor Ort“ (Präsenz der Kolonialgeschichte, z. B. Kolonialwarengeschäfte, Straßennamen, Denkmäler)¹²³ durchzuführen. Der Versuch, aus heutiger Sicht die aktuelle Phase der Globalisierung, insbesondere in vielen afrikanischen Staaten gekennzeichnet durch massive Probleme im Hinblick auf „gute Regierungsführung“, mithilfe der historischen Betrachtung der Kolonialzeit und der Folgen der Kolonisierung zu analysieren, ist nicht einfach. Im Unterrichtsbeispiel wird versucht, die Komplexität durch die Aufnahme unterschiedlicher Perspektiven auf die gegenwärtige Situation vieler afrikanischer Staaten zu bearbeiten. So nimmt Unterrichtsphase 2 die Aufteilung Afrikas (Berliner Konferenz 1884/85) zum Ausgangspunkt der Frage, inwieweit der Entstehungsprozess der heutigen afrikanischen Staaten als ein Schlüssel zum Verständnis gegenwärtiger Probleme gesehen werden kann. In Unterrichtsphase 3 und 4 werden Perspektiven der Kolonisierten einge-

¹²² Vgl. z. B. Einstieg und Schluss der Sequenz: medienkritische Auseinandersetzung mit Afrika betreffenden Darstellungstendenzen in der Presse

¹²³ Auf die bekannten – und didaktisch sehr wertvollen – Aufgaben zur lokalhistorischen „Spurensuche“ („Geschichte des Kolonialismus vor Ort“) wurde verzichtet, weil hierzu bereits eine Fülle entsprechender Projektkonzepte und -erfahrungen publiziert vorliegt, die die Lehrkräfte anregen und unterstützen können, solche Geschichtsprojekte „vor Ort“ zu gestalten.

führt und verschiedene Sichtweisen zur Rolle der kolonialen Vergangenheit bei den heutigen Problemen des Kontinents vorgestellt.

Hier ist darauf zu achten, dass monokausale Erklärungen der Folgen der Kolonisierung für die Geschichte des Kontinents, wie z. B. „die kolonialen Grenzziehungen sind Ursache der Probleme heutiger afrikanischer Staaten“, vermieden werden. Die in Phase 4 als Material vorgestellten Texte sprechen dieses Problem an. Sie verweisen auf eine Vielzahl von Faktoren, die für die heutige Lage afrikanischer Staaten von Bedeutung sind. Diese sollten in Zwischen- und Auswertungsgesprächen mit den Schülerinnen und Schülern in den Blick gerückt werden.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 5 und 10 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen für einen Mittleren Schulabschluss beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen schließen dabei die niedrigeren ein. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden. Für die einzelnen Aufgaben wurden zusätzlich „Ziele und Erwartungen“ formuliert.¹²⁴ Sie ergänzen in der Tradition inhaltsbezogener Lernzielformulierungen den kompetenzorientierten Zugang des Unterrichtsbeispiels.

¹²⁴ Aus Platzgründen erscheinen diese Angaben ausschließlich in der Online-Fassung: siehe www.globaleslernen.de

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können ...				
1. ... in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung Informationen und Argumente zu Ereignissen in Afrika aufgabenbezogen recherchieren und auswerten.	1.1	... zu einer gestellten Aufgabe Informationen und Argumente in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung auffinden und mit eigenen Vorkenntnissen vergleichen.	... zu einer gestellten Aufgabe Informationen und Argumente in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung recherchieren, strukturiert festhalten und mit eigenen Vorkenntnissen vergleichen und verbinden.	... zu einer gestellten Aufgabe Informationen und Argumente in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung recherchieren, kritisch auswählen, strukturiert festhalten und hinsichtlich der Übereinstimmungen und Unterschiede mit eigenen Erkenntnissen vergleichen.
2. ... Perspektivenwechsel durchführen bei der Arbeit mit Quellen und Darstellungen zur Kolonialgeschichte Afrikas und seinen Folgen.	5.2, 5.3	... anhand von Quellen und Darstellungen wenigstens ansatzweise einen Perspektivenwechsel bei der Auseinandersetzung mit Fragen/Aufgaben zum Kolonialismus in Afrika und seinen Folgen vollziehen und sich dabei der Begrenztheit des eigenen Standpunktes bewusst werden.	... anhand von Quellen und Darstellungen weitgehend selbstständig unterschiedliche Perspektiven bei der Auseinandersetzung mit Fragen/Aufgaben zum Kolonialismus in Afrika und seinen Folgen erschließen und dabei die unterschiedlichen Wertorientierungen erkennen und mit eigenen Positionen vergleichen.	... selbstständig mithilfe der kritischen Analyse von Quellen und Darstellungen zum Kolonialismus in Afrika einen historischen Perspektivenwechsel vollziehen und die Folgen für die gegenwärtige Lage ehemaliger Kolonialstaaten sowie für das eigene Selbstverständnis und das afrikanischer Bürgerinnen und Bürger reflektieren.
3. ... in der Auseinandersetzung mit komplexen Fragen des Kolonialismus und seiner Folgen die Offenheit des historischen Prozesses konstruktiv annehmen.	10.1, 10.2	... am unterrichtlichen Beispiel einer multiperspektivischen und multikausalen Geschichtsbetrachtung mit entsprechender Hilfe die Offenheit des geschichtlichen Prozesses wenigstens ansatzweise erkennen und die Bedeutung von persönlicher Offenheit für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel annehmen.	... an konkreten unterrichtlichen Beispielen die Bedeutung einer multiperspektivischen und multikausalen Geschichtsbetrachtung als Herausforderung erkennen, offene Situationen auch in ihrer Widersprüchlichkeit ertragen und den Wert einer offenen persönlichen Haltung für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel erklären.	... ausgehend von einer multiperspektivischen und multikausalen historischen Analyse der Mitverantwortung für Folgen der Kolonisierung Afrikas Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse in dieser Weise untersuchen und die persönlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen einer offenen Zukunft als Chance annehmen.

Unterrichtsverlauf, Aufgaben und Erwartungen

1. Phase

Welches Bild von Afrika haben wir und welchen Bildern begegnen wir in den Medien?

Der Einstieg in das Thema dient der Feststellung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler (SuS) und der Auseinandersetzung mit den individuellen und medial vermittelten Vorstellungen der politischen, sozialen und ökonomischen Situation des afrikanischen Kontinents. Die SuS haben Gelegenheit, historische Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten.

Zwei Wochen vor der ersten Unterrichtsstunde erhalten die SuS (z. B. in Zweiergruppen) die Aufträge 1–3, die bis zum gemeinsamen Beginn der Unterrichtseinheit in Zweiergruppen bearbeitet werden. Die Mindmaps werden dann in der ersten Stunde der UE vorgestellt, verglichen und diskutiert und bleiben während der gesamten Unterrichtseinheit im Klassenzimmer präsent.

Aufgaben

1. Führt ein Brainstorming durch und gestaltet eine persönliche Mindmap, in der ihr euer Wissen über die Geschichte und Gegenwart des afrikanischen Kontinents darstellt.
2. Recherchiert über zwei Wochen das Thema „Afrika“ in der Medienberichterstattung (Zeitungen, Fernsehen, Internet) und achtet dabei besonders auf geschichtliche Aussagen sowie Aussagen zu den vier Entwicklungsdimensionen *Soziales, Umwelt, Wirtschaft, Politik*. Notiert eure Recherche-Ergebnisse in Stichpunkten.
3. Vergleicht eure Recherche-Ergebnisse mit den Inhalten eurer Mindmap und ergänzt diese in einer anderen Farbe, bevor ihr einen knappen Kommentar zu den Übereinstimmungen und Unterschieden verfasst.
4. Diskutiert eure Ergebnisse in der Klasse und formuliert am Ende Fragen nach dem geschichtlichen Hintergrund der heutigen Situation der Gesellschaften und Staaten auf dem afrikanischen Kontinent; einige dieser Fragen werden wir im weiteren Unterricht untersuchen.¹²⁵

2. Phase

Die Entstehung der heutigen afrikanischen Staaten – ein Schlüssel zum Verständnis der gegenwärtigen Situation?

Die erste und zweite Aufgabe dieser Phase sollen in arbeitsteiligem Verfahren parallel bearbeitet und die Ergebnisse anschließend im Plenum präsentiert werden. Wird jedoch die erste Aufgabe von der gesamten Klasse bearbeitet, sind die beiden Teile der zweiten Aufgabe optional. Sie können dann von Schülerinnen und Schülern mit hohem Arbeitstempo zusätzlich bearbeitet werden.

¹²⁵ Hinweis: Die Formulierung historischer Fragestellungen erfolgt ergebnisoffen. In der Unterrichtseinheit nicht bearbeitete Fragen werden festgehalten, als zusätzliche Rechercheaufgaben an interessierte SuS vergeben oder am Ende einem Experten für die Geschichte Afrikas vorgelegt.

Aufgaben

1. Vergleicht und analysiert in Partnerarbeit die Karte, die „Afrika um das Jahr 1870“ zu skizzieren versucht (**M 1**), mit anderen Afrika-Karten, die die „europäische Aufteilung Afrikas“ um 1914 (**M 1a**) und die Grenzen der heutigen afrikanischen Staaten¹²⁶ zeigen (**M 1b**).
 - a) Vergleicht zuerst die drei Karten (**M 1**, **M 1a** und **M 1b**) und berücksichtigt dabei besonders die Siedlungsräume der afrikanischen Völker, die innerafrikanischen (Sklaven-)Handelswege und die älteren kolonialen Stützpunkte um das Jahr 1870. Wenn ihr die Veränderungen nicht klar erkennen könnt, dann zeichnet zunächst die Grenzlinien in den beiden Karten („1914“, „heute“) mit unterschiedlichen Farben in **M 1** ein und vergleicht dann.
 - b) Fasst eure Analyseergebnisse zusammen und zieht daraus möglichst viele begründete Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Entstehung der afrikanischen Staatenwelt.
2.
 - a) Stellt die statistischen Daten in **M 2** als Säulendiagramm dar und formuliert drei Beobachtungen, die euch aufschlussreich erscheinen. Diskutiert die Art der Darstellung der „Aufteilung Afrikas“ in einem Lexikon von 1891/92, das sich als „Konversationslexikon“ an die breite Bevölkerung wandte.
 - b) Untersucht mithilfe eures Lehrbuches und ausgehend von eurem Wissen über die Industrialisierung, welche Voraussetzungen es den europäischen Kolonialmächten am Ende des 19. Jahrhunderts ermöglicht haben, die Kolonialherrschaft über den riesigen afrikanischen Kontinent in so kurzer Zeit zu errichten.¹²⁷
3. Diskutiert in Kleingruppen, ob und inwiefern die koloniale Entstehungsgeschichte der afrikanischen Staaten (in ihrer Mehrzahl) Folgen für die Geschichte des Kontinents bis heute haben könnte. Jede Gruppe trägt die beiden Überlegungen vor, die ihr am wichtigsten erscheinen. Diese werden auf einem Plakat notiert, das im Klassenzimmer aufgehängt wird.

¹²⁶ Für die Entstehung unabhängiger Staaten z. B.:
www.brown.edu/Research/AAAH/map.htm (Zugriff: 19.4.2015)
http://commons.wikimedia.org/wiki/Atlas_of_colonialism?uselang=de (Zugriff: 19.4.2015)
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colonisation2.gif> (Zugriff: 19.4.2015)

¹²⁷ Als Lehrerimpuls ist die Frage denkbar, warum Afrika – als letzter Kontinent – erst am Ende des 19. Jahrhunderts kolonisiert wurde.

MATERIALIEN

M1: Afrika um 1870: Afrikanische Völker, innerafrikanische (Sklaven-) Handelsrouten und koloniale Stützpunkte/Einflussgebiete der Kolonialmächte (Schraffuren)



AFRICAN PEOPLES AND STATES ON THE EVE OF PARTITION AND CONQUEST

Quelle: Boahen, A. Adu: African Perspectives on Colonialism. pp. 3. © 1987 The Johns Hopkins University Press.

Reprinted with permission of Johns Hopkins University Press. Da weitere Hinweise zu der Karte fehlen, ist anzunehmen, dass sie für die Publikation angefertigt wurde. Siehe auch:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59372/kolonialgeschichte> (Zugriff: 20.1.2016)

M1a: Die europäischen Kolonialgebiete in Afrika um 1914



© Wikimedia Commons: https://de.wikipedia.org/wiki/Wettlauf_um_Afrika#/media/File:Kolonien-Afrikas.svg
(Zugriff: 20.1.2016)

M1b: Die Grenzen der heutigen afrikanischen Staaten



Quelle: Cornelsen GmbH

M2: Stichwort „Afrika“ in „Meyer’s Konversationslexikon“ von 1891/1892

„Afrika [...]. Die Aufteilung des Erdteils unter die europäischen Mächte hat in den letzten Jahren rasche Fortschritte gemacht, wengleich die Besitzergreifung großer Gebiete in den meisten Fällen nur auf dem Papier steht und allein darauf gerichtet ist, die betreffenden Ländereien den interessierten Staaten gegen Unternehmungen von andrer Seite zu sichern. [...] Wie außerordentlich der europäische Kolonialbesitz in A. seit [...] 1876 sich erweitert hat, zeigt folgende Aufstellung. Es besaßen oder beanspruchten:

	1876	1890
Frankreich	733 479 km ²	5 956 914 km ²
Großbritannien	761 381 km ²	4 170 474 km ²
Deutsches Reich		2 720 000 km ²
König der Belgier		2 491 000 km ²
Portugal	1 799 364 km ²	2 264 945 km ²
Türkei	1 000 000 km ²	1 000 000 km ²
Italien	935 000 km ²	
Spanien	9 480 km ²	519 280 km ²
Zusammen:	4 303 704 km²	20 057 613 km²

Da nun die Größe Afrikas auf 29 826 922 km² berechnet wird, so bleiben nur noch 9 769 309 km² übrig, wovon der bei weitem größte Teil auf die über 6 Mill. km² große Sahara entfällt.“

Meyer’s Konversationslexikon, 4. Auflage, 19. Band (Jahres-Supplement), Hildighausen 1891/1892.
Zum Vergleich: Die Fläche der Bundesrepublik Deutschland beträgt rund 360 000 km², die der VR China rund 9.600 000 km² (2013).

3. Phase

Wie rechtfertigten die europäischen Mächte die Kolonialisierung Afrikas und wie erlebten Afrikanerinnen und Afrikaner die Kolonialherrschaft?

Erst ziemlich spät, im Jahre 1884, trat das Deutsche Reich offiziell in den Kreis der europäischen Kolonialmächte ein. Es beteiligte sich am europäischen Wettlauf um die koloniale Aufteilung Afrikas. Um zu einer friedlichen Abstimmung mit den älteren Kolonialmächten zu gelangen, lud Reichskanzler Bismarck 14 Staaten zu einer Konferenz nach Berlin (15. 11. 1884 – 26. 2. 1885) ein, die „Berliner Konferenz“, „Kongo-Konferenz“ oder auch „Westafrika-Konferenz“ genannt wird. Sie diente dazu, die Aufteilung des afrikanischen Kontinents unter die beteiligten europäischen Mächte, Belgien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Portugal und Spanien (vgl. M 2), vorzubereiten.

Aufgaben

Bereitet in Gruppenarbeit einen mündlichen Vortrag der ersten beiden Strophen des Gedichts von Michael Kayoya (M 3) vor, bei dem die Perspektive der europäischen Kolonialmächte und die Sichtweisen der „Kolonisierten“, wie sie das Gedicht präsentiert, bestmöglich zum Ausdruck kommen.

Zur Vorbereitung des Gedichtvortrages:

1. Analysiert und hinterfragt die Aussagen der Textquelle (M 4) zur Berliner Konferenz (Beteiligte der Berliner Konferenz, Ziele und Absichten der europäischen Mächte, Einstellung zur afrikanischen Bevölkerung) und vergleicht sie mit der Darstellung der Rolle der Kolonialmächte in Kayoyas Gedicht.
2. Erarbeitet einen fiktiven Dialog zwischen Kayoya und einem Vertreter der Kolonialmächte über Kayoyas Darstellung und Bewertung der Kolonialherrschaft.
3. Diskutiert über die Ursachen für die Unterschiede zwischen der Absichtserklärung im Dokument der Berliner Konferenz und der Sichtweise von Kayoya und verfasst auf dieser Grundlage in Einzelarbeit einen historisch urteilenden Kommentar zu Kayoyas Gedicht.

MATERIALIEN

M3: Michel Kayoya (1934–1972)

Das Selbstbewusstsein des „Kolonisierten“ (1968)

Michel Kayoya wurde 1934 in Ruanda-Burundi geboren, das von 1919 bis 1962 unter belgischem Mandat (Vormundschaft) stand. Er erhielt seine Bildung in katholischen Einrichtungen, studierte Philosophie und Theologie und wurde nach Studienaufenthalten in Belgien 1963 in Kikumbu zum katholischen Priester geweiht und wirkte auch als Lehrer und Schriftsteller. 1972 wurde er im Bürgerkrieg ermordet. Im Gedicht „Das Selbstbewusstsein des ‚Kolonisierten‘“ blickt Michel Kayoya auf seine Schulzeit in Ruanda-Burundi zurück.

Das Selbstbewusstsein des „Kolonisierten“ (2 von 11 Strophen)

- In Berlin hat man sich im Jahre 1885 unseren Kontinent aufgeteilt. Ohne jemand zu fragen, hatte man sich unseres Elends angenommen.
 Man kam, um uns aus unserem jahrhundertelangen Elend
 5 Herausuziehen.
 Man kam, uns zu erziehen.
 Man kam, uns zu zivilisieren.
 Dieser Vertrag von Berlin hat mich lange gekränkt.
 Jedesmal, wenn ich auf dieses Datum stieß, empfand ich
 10 Dieselbe Verachtung.
 Daß ein Mensch dich verachte
 Zugegeben
 Einen Tag lang denkt man daran
 Dann ist's vorüber
 15 Daß ein Volk euch verachtet
 Euch
 Euren Vater
 Eure Mutter
 Euer Volk
 20 Das ist die Höhe!
 Die Höhe der Entrüstung, die ein menschliches Herz
 „Verdauen“ kann.
 Das Schlimmste aber war, dass man mich dieses Datum
 lehrte. Ich musste es auswendig lernen.
 25 Eine ganze Unterrichtsstunde lang nannte man uns die
 Namen der Vertragspartner von Berlin
 Ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten
 Ihr diplomatisches Geschick
 Die Beweggründe, die hinter einem jeden standen.
 30 Vor unseren unbeweglichen Gesichtern breitete man die
 Folgen aus:
 Die Befriedung Afrikas
 Die Wohltaten der Zivilisation in Afrika
 Den Mut der Forscher
 35 Den selbstlosen Humanismus
 Aber niemand Absolut niemand wies hin auf die Beleidigung
 Auf die Schmach, die uns überall begleitete.
 Ein Mensch,
 Einer, der dir gleich ist
 40 Mischt sich in deine Angelegenheiten
 Ohne dich zu fragen
 Das ist eine grobe Unhöflichkeit, die jedes empfindsame
 Herz verwundet. [...]

Aus: Michel Kayoya (1978): Auf den Spuren meines Vaters. Ein Afrikaner sucht Afrika, Gütersloh, S. 84–87, S. 84 f.
 [1968, 1971 in französischer Sprache, publiziert in der französischen Verlagsgründung „Éditions des presses
 Lavigerie“ in Bujumbura/Burundi].

M 4: Aus der Präambel und Art. 6 des Abschlussdokuments der Berliner Konferenz, 26. Februar 1885 (General-Akte der Berliner Konferenz)

[Einleitung] Im Namen des Allmächtigen Gottes,

Seine Majestät der Deutsche Kaiser, [...] Seine Majestät der Kaiser von Oesterreich [...] und Apostolischer König von Ungarn, Seine Majestät der König der Belgier, Seine Majestät der König von Dänemark, Seine Majestät der König von Spanien, der Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika, der Präsident der Französischen Republik, Ihre Majestät die Königin des Vereinigten Königreichs von Großbritannien und Irland sowie Kaiserin von Indien, Seine Majestät der König von Italien, Seine Majestät der König der Niederlande, Großherzog von Luxemburg etc., Seine Majestät der König von Portugal [...], Seine Majestät der Kaiser aller Reußen [russischer Zar], Seine Majestät der König von Schweden und Norwegen [...] und Seine Majestät der Kaiser der Ottomanen, in der Absicht, die für die Entwicklung des Handels und der Civilisation in gewissen Gegenden Afrikas günstigsten Bedingungen im Geiste guten gegenseitigen Einvernehmens zu regeln [...]; andererseits von dem Wunsche geleitet, Mißverständnissen und Streitigkeiten vorzubeugen, welche in Zukunft durch neue Besitzergreifungen an den afrikanischen Küsten entstehen könnten und zugleich auf Mittel zur Hebung der sittlichen und materiellen Wohlfahrt der eingeborenen Völkerschaften bedacht, haben in Folge der von der Kaiserlich deutschen Regierung im Einverständniß mit der Regierung der Französischen Republik an Sie ergangenen Einladung beschlossen, zu diesem Zweck eine Konferenz in Berlin zu versammeln [...].

Art. 6: Bestimmungen hinsichtlich des Schutzes der Eingeborenen [...]

Alle Mächte, welche in den gedachten Gebieten Souveränitätsrechte oder einen Einfluß ausüben, verpflichten sich, die Erhaltung der eingeborenen Bevölkerung und die Verbesserung ihrer sittlichen und materiellen Lebenslage zu überwachen und an der Unterdrückung der Sklaverei und insbesondere des Negerhandels mitzuwirken; sie werden ohne Unterschied der Nationalität oder des Kultus alle religiösen, wissenschaftlichen und wohlthätigen Einrichtungen und Unternehmungen schützen und begünstigen, welche zu jenem Zweck geschaffen und organisiert sind, oder dahin zielen, die Eingeborenen zu unterrichten und ihnen die Vortheile der Civilisation verständlich und werth zu machen.

Christliche Missionare, Gelehrte, Forscher, sowie ihr Gefolge, ihre Habe und ihre Sammlungen bilden gleichfalls den Gegenstand eines besonderen Schutzes.

Quelle: http://de.wikisource.org/wiki/General-Akte_der_Berliner_Konferenz_%28Kongokonferenz%29.

(Zugriff: 19.4.2015)

4. Phase:

Ergibt sich aus der Geschichte der Kolonisierung Afrikas eine besondere europäische Verantwortung gegenüber diesem Kontinent?

Aufgaben

1. Analysiert und diskutiert in Partnerarbeit die Aussagen eines afrikanischen Historikers (M 5) und eines deutschen Afrika-Experten (M 6) unter Bezugnahme auf M 3 und M 4 und trifft eine begründete Entscheidung, ob und wie ihr eure jeweiligen Mindmaps ergänzen werdet.
2. Bildet Kleingruppen, die ausgehend von allen oder zwei der drei Texte M 5, M 6 und M 7 eine der folgenden Fragen diskutieren:
 - a. Inwiefern versteht man die gegenwärtige Situation afrikanischer Staaten besser, wenn man ihre Kolonialgeschichte kennt?
 - b. Tragen die ehemaligen Kolonialmächte oder Europa insgesamt heute eine besondere geschichtliche Verantwortung gegenüber den postkolonialen afrikanischen Staaten? Erstellt ein gemeinsames Positionspapier, das Übereinstimmungen und unterschiedliche Meinungen begründend darstellt und offene Fragen festhält. Stellt es in der Klasse zur Diskussion.

M 5: Albert Kwadzo Adu Boahen über die Bedeutung des Kolonialismus für Afrika

Albert Kwadzo Adu Boahen (1932–2006) diskutiert auf 20 Seiten des 7. Bandes der „UNESCO General History of Africa“ ausführlich die Frage, wie der Kolonialismus in Afrika historisch zu beurteilen sei und ob man auch von einem „positiven“ Erbe des Kolonialismus in Afrika sprechen könne. Im Folgenden werden zuerst exemplarisch (mit Bezug zu Michel Kayoya) Auszüge aus seiner Erörterung zum Bildungswesen vorgestellt; danach folgen Zitate aus seiner abschließenden Bewertung.

a) Zum kolonialen Bildungswesen

„In enger Verbindung mit dem Christentum verbreiteten sich westliche Bildungseinrichtungen. [...] Es ist unbestritten, dass es am Ende der Kolonialherrschaft nur noch relativ wenige Gebiete gab, in denen nicht wenigstens Grundschulen vorhanden waren. Die Ausbreitung westlicher Bildungseinrichtungen hatte weitreichende soziale Auswirkungen, unter anderem auch das zahlenmäßige Wachstum einer westlich orientierten afrikanischen Bildungselite, einer Elite, die heute [1985] die herrschende Oligarchie und das Rückgrat der öffentlichen Dienste in den afrikanischen Staaten bildet.“ (S. 797)

„Das Bildungswesen, das die Kolonialmächte einrichteten, war höchst unzureichend, ungleichmäßig verteilt, wenig zweckmäßig und daher für Afrika nicht so förderlich, wie es hätte sein können. Fünf verschiedene Bildungseinrichtungen wurden von der Kolonialherrschaft geschaffen: Die Grund- und die Sekundarschule, Lehrerbildungseinrichtungen sowie technische Schulen und Universitäten. Doch während es bereits um 1860 in Britisch-Westafrika viele Grundschulen gab, [...] wurden Universitäten und Einrichtungen für die technische Bildung erst gegen Ende der Kolonialzeit eingeführt. [...]

Zur unzureichenden Quantität und der ungleichen Verteilung der Bildungseinrichtungen kommt hinzu, dass die Lehrpläne von den Kolonialmächten festgelegt wurden und sich eng an denen der Kolonialstaaten orientierten [...] und daher die Bedürfnisse des [afrikanischen] Kontinents verfehlten. Kein Geringerer als Sir Gordon Guggisberg, Gouverneur der Goldküste [= Ghana] von 1919 bis 1927, bekundete 1920: ‚Einer der größten Fehler unseres bisherigen [kolonialen] Bildungswesens war, dass es Afrikaner dazu erzog, Europäer zu werden anstatt Afrikaner zu bleiben. [...] In Zukunft wird das Bildungswesen danach streben, dass ein Afrikaner ein Afrikaner bleibt und Interesse für sein eigenes Land entwickelt.‘ Obwohl Guggisberg das Achimota College einrichtete, um sein Versprechen einzulösen, veränderte sich insgesamt wenig, da sich das Bildungswesen in der Hand christlicher Missionare befand, denen es vor allem darum ging, Menschen heranzubilden, die die Bibel in Englisch oder in der Volkssprache lesen konnten, sowie Lehrer und Priester. [...] Die Auswirkungen dieses unzureichenden, einseitigen und falsch ausgerichteten Bildungswesens auf die afrikanischen Gesellschaften waren tiefgreifend und anhaltend. Erstens hinterließ es Afrika ein gewaltiges Analphabetismus-Problem [...]. Zweitens waren die neu entstandenen Bildungseliten insgesamt entfremdete Eliten, die die europäische Kultur verehrten und auf die afrikanische Kultur herabblickten. Und darüber hinaus war es ein weiteres Ergebnis des Kolonialismus, dass der Afrikaner selbst einer wurde, auf den man herabblickte, der gedemütigt und diskriminiert wurde – offen und verdeckt.“ (S. 801)

b) Zur Gesamtbeurteilung des Kolonialismus in Afrika

„Die vorliegende Analyse sollte deutlich gemacht haben, dass jene Wissenschaftler über das Ziel hinausschießen, die behaupten, dass der Kolonialismus ausschließlich ein Desaster gewesen sei und nichts anderes als Unterentwicklung und Rückständigkeit hervorgebracht habe. Der Vorwurf der Übertreibung trifft aber auch jene Befürworter des Kolonialismus [...], die den Kolonialismus uneingeschränkt als Segen für Afrika betrachten, und auch jene, die die Bilanz [des Kolonialismus] als ausgeglichen ansehen. Ein sorgfältigeres Urteil wird nach Meinung des Autors nicht behaupten, dass der Kolonialismus nur Negatives für Afrika bedeutet habe; in der Tat, es gab auch Gutes. Aber zugleich haben die Europäer riesige Gewinne in Afrika gemacht durch Bergbauunternehmen, Handelshäuser, Banken, Reedereien, Plantagen und Konzessionsgesellschaften¹²⁸. [...] Schließlich, was immer der Kolonialismus für die Afrikaner in Afrika getan hat, gemessen an seinen Möglichkeiten, Mitteln sowie an seiner Macht und dem Einfluss in Afrika hätte er weit mehr tun können und tun sollen. Dies gibt selbst [der Wissenschaftler P. C.] Lloyd zu: ‚Es hätte so viel mehr [für Afrika] getan werden können, wenn die Industrienationen die Entwicklung der rückständigen Gebiete [in Afrika] als wichtigste Aufgabe betrachtet hätten.‘ Genau dafür aber, dass die Kolonialmächte die Entwicklung der afrikanischen Gesellschaften nicht als vorrangige Aufgabe und überhaupt nicht als ein zentrales Anliegen verstanden haben, muss man sie verurteilen. Denn dies sind die beiden Gründe dafür, dass die koloniale Epoche als eine Epoche des Wachstums ohne Entwicklung, der erbarmungslosen Ausbeutung der Ressourcen Afrikas und, im Ganzen gesehen, der Verarmung und der Erniedrigung der afrikanischen Völker in die Geschichte eingehen wird.“ (S. 805)

Quelle: Adu Boahen (Hrsg. 1985): General History of Africa, Vol. 7: Africa: Under Colonial Domination 1880–1935 (UNESCO General History of Africa), Berkeley (Übers. S. Popp). Vgl. die Online-Version dieses Bandes: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/dialogue/general-history-of-africa/volumes/complete-edition/volume-vii-africa-under-colonial-domination-1880-1935/> (Zugriff: 19.4.2015)

¹²⁸ Konzessionsgesellschaften: Unternehmen, die von der Regierung der Kolonialmacht eine Konzession (ein Recht) für ein bestimmtes (kolonial-)Gebiet zur Erschließung von Rohstoffen erhalten haben.

M6: Die Sichtweise eines deutschen Afrika-Experten

In einem n-tv-Interview nahm der Afrikawissenschaftler Thomas Bierschenk (Universität Mainz) 2010 zu der Frage Stellung, welche Rolle die koloniale Vergangenheit bei den heutigen Problemen dieses Kontinents noch immer spielt.

Auszüge aus diesem Interview:

n-tv.de: 50 Jahre sind seit der großen Unabhängigkeitswelle in Afrika vergangen. Werden wir Afrika überhaupt gerecht, wenn wir pauschal von Afrika und den Afrikanern sprechen?

TB: Nein, das werden wir nicht. [...] Kein Mensch würde von asiatischen Entwicklungsproblemen in der Allgemeinheit sprechen, wie wir über Afrika reden. Jedem ist klar, dass China nicht der Irak ist und Kuwait nicht Afghanistan. [...]

n-tv.de: Der Kolonialismus wird noch immer für viele Probleme Afrikas verantwortlich gemacht. Ist das nach 50 Jahren noch legitim?

TB: Heute kann man natürlich den Kolonialismus nicht mehr ausschließlich für die Probleme Afrikas verantwortlich machen. Allerdings muss man ganz deutlich sagen, dass die afrikanischen Länder, als sie schließlich unabhängig wurden, ein schwieriges Erbe angetreten haben. Keine Kolonialmacht hat die zu ihr gehörenden Länder besonders gut auf die Unabhängigkeit vorbereitet. Das sieht man zum Beispiel an den Einschulungsraten. Der Kontinent hat heute erst Zahlen erreicht, die ein Land wie Korea in den 1950er Jahren bereits hatte. De facto wurden viele Länder auch bankrott in die Unabhängigkeit entlassen.

n-tv.de: Viele Länder blieben ihrer alten Kolonialmacht verbunden, nicht zuletzt durch die Beibehaltung der wirtschaftlichen Beziehungen. Welche Auswirkungen hatte das?

TB: Mit wenigen Ausnahmen waren die Kolonien durch koloniale Wirtschaftsstrukturen geprägt. Sie sollten Primärprodukte aus der Landwirtschaft und dem Bergbau liefern und dafür Fertigwaren importieren. Da sind die Staaten auch nach der Unabhängigkeit nicht herausgekommen. [...]

n-tv.de: Mit dem Rohstoffhandel haben einige Länder dennoch gutes Geld verdient. Inwieweit ist Afrika wegen seiner korrupten Eliten inzwischen für seine Probleme auch selbst verantwortlich?

TB: [...] Bei Ländern wie Norwegen [...] ist das Erdöl Teil einer Gesamtstruktur, mit den Einkommen werden Investitionen getätigt. Dass das in Afrika nicht passiert ist, daran haben die Eliten einen erheblichen Anteil, das ist ganz klar.

n-tv.de: Warum werden in Afrika so wenig eigene Lösungsansätze für die doch erheblichen Probleme entwickelt?

TB: In dem System [der Entwicklungshilfe], das sich bereits seit den 1950er Jahren entwickelt hat, haben auch viele Berater leider ein Interesse daran, dass es für die institutionalisierte Hilfe ein dauerhaftes Abhängigkeitsverhältnis gibt. [...] Durch diese institutionalisierte Hilfe gibt es wenig Anreize für Afrika, eigene Lösungen zu suchen. [...] Afrikas Problem ist [...] nicht nur, funktionierende Staaten und Verwaltungen aufzubauen. In Europa und Asien haben entwickelte Mittelklassen hinter Entwicklung und Demokratie gestanden. Die gibt es in Afrika oft erst in Ansätzen. 1960 haben in Afrika nur 13 Prozent der Menschen in Städten gelebt. Inzwischen gibt es einen rapiden Urbanisierungsprozess, damit wachsen auch die sozialen Kräfte, die auf Entwicklung und Berechenbarkeit drängen.

n-tv.de: Erwarten Sie, dass das zunehmende Leben in den Städten zu mehr eigener Kraft des Kontinents führt?

TB: Das wird ohne jeden Zweifel so sein. Es gibt inzwischen eine städtische Kultur in Afrika, die es vor 50 Jahren so überhaupt noch nicht gab. Die Alphabetisierung ist weit vorangeschritten, in den Städten liegt sie bei Jungen schon bei 100 Prozent. Es gibt eine vitale lokale Kulturproduktion, es gibt neben den Staatssendern private Medien, Zeitungen und Radios. Da entwickelt sich eine dynamische Zivilgesellschaft, die sicher auf Dauer einen positiven Einfluss haben wird. Aber die afrikanischen Länder haben die letzten 50 Jahre gebraucht, um überhaupt bestimmte strukturelle Voraussetzungen für Entwicklung zu schaffen. [...]

n-tv.de: Gibt es heute schon Dinge, die wir von Afrika lernen können?

TB: Was mir in Afrika immer wieder auffällt, ist die Fähigkeit vieler Menschen, sich trotz widrigster Umstände ein lebenswertes Leben zu schaffen. Ein Mindestmaß an Demokratie aufrecht zu erhalten, das ist in diesem Umfeld schon eine gehörige Leistung. Was ich auch immer wieder bemerke, ist die große religiöse Toleranz vieler Afrikaner. Da gibt es in einer Familie Christen, Moslems und Anhänger der einheimischen Religion. [...]

Afrika und der „Ressourcenfluch“. Thomas Bierschenk im Interview mit Solveig Bach (n-tv).

In: <http://www.n-tv.de/politik/Afrika-und-der-Ressourcenfluch-article1265746.html> (Zugriff: 19.4.2015)

4.3.3.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen sind die fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen sowie der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Sie sollen dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise über die Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung möglich ist.

Durch die wechselnden Lernarrangements und Aktivitäten ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Sie sind auf die Grundsätze und Kriterien des Faches und den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Neben den Fachkompetenzen des Geschichtsunterrichts und den (für die Unterrichtseinheit ausgewählten) übergeordneten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind dies auch überfachliche Kompetenzen. Im Falle der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit sind dies z. B. zunehmende Selbstständigkeit, konstruktive Kooperation in der Partner- und Gruppenarbeit, Eingehen auf Fragen und Überlegungen von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie wachsendes Reflexionsvermögen. Neben dem Verhalten in Diskussionen und Gesprächsbeiträgen lassen selbst erarbeitete Lösungen in Präsentationen einen Rückschluss auf erworbene und weiterentwickelte Kompetenzen zu. Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen und Anforderungen, v. a. aber an den Niveaustufen des für die Unterrichtseinheit entworfenen Kompetenzrasters. Dabei spielen nicht nur die absolut erreichten Anforderungen, sondern auch die individuellen Lernfortschritte eine Rolle.

Wichtig für die Leistungsrückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen ist der Rückbezug auf die durch den Unterrichtsvorschlag angestrebten Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern wenigstens in ihren Grundzügen frühzeitig bekannt sein sollten.

So bezieht sich die ausgewählte spezifische Kompetenz 1 (in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung Informationen zu Ereignissen in Afrika aufgabenbezogen recherchieren und auswerten können) u. a. auf die 1. Aufgabe der 1. Phase (wo es um die Recherche zur Geschichte und Gegenwart Afrikas und die Auswertung in einer Mindmap geht), aber auch auf den Umgang mit Quellen in den folgenden Unterrichtsphasen.

Kompetenz 2 (Perspektivenwechsel durchführen können bei der Arbeit mit Quellen und Darstellungen zur Kolonialgeschichte Afrikas und ihren Folgen) bestimmt den Lernprozess schwerpunktmäßig in Phase 3 (wo es um die Wahrnehmung der Perspektive europäischer Kolonialmächte auf der Berliner Konferenz und die Sichtweise der von ihnen Kolonisierten am Beispiel eines Gedichts von Michel Kayoya geht). Perspektivenwechsel spielt später in Phase 4 bei der eigenen Meinungsbildung eine zentrale Rolle (wo es anhand unterschiedlicher Sichtweisen um die Suche nach einer Antwort auf die Frage geht, ob sich aus der Ge-

schichte der Kolonisierung Afrikas eine besondere europäische Verantwortung gegenüber diesem Kontinent ergibt).

Die Entwicklung von Kompetenz 3 (in der Auseinandersetzung mit komplexen Fragen des Kolonialismus und seiner Folgen die Offenheit des historischen Prozesses konstruktiv annehmen können) spielt im Verlauf der Unterrichtseinheit eine zunehmend wichtige Rolle und erfordert die Stärkung der Fähigkeit, mit scheinbar widersprüchlichen Quellen umgehen und Ambiguität aushalten zu können. Die Lernentwicklung lässt sich u. a. auch daran erkennen, inwieweit die SuS die offenen Leitfragen der vier Unterrichtsphasen als solche erkennen und differenzierte, multiperspektivische Antworten finden.

4.3.3.6 Literatur und Links

Den Unterrichtsvorschlägen zugrunde liegende Literatur:

Adu Boahen (Hrsg. 1985): General History of Africa, Vol. 7: Africa: Under Colonial Domination 1880–1935 (UNESCO General History of Africa), Berkley

Barth, B. (2007): Das Zeitalter des Kolonialismus, Darmstadt

Cooper, F. (2012): Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive, Frankfurt/M.

Eckert, A. (2006): Kolonialismus, Frankfurt/M.

Marx, C. (2004): Geschichte Afrikas. Von 1800 bis zur Gegenwart, Paderborn

Osterhammel, J., Jansen, J. C. (2012): Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen, München

Reinhard, W. (2008): Kleine Geschichte des Kolonialismus, Stuttgart

Weiterführende Literatur zum Gender-Aspekt

Allman, J., Geiger, S., Musisi, Nakanyike (eds. 2002): Women in colonial African histories, Bloomington

Cole, C., Manuh, T., Miescher, S. (eds. 2007): Africa after gender? Bloomington

Hunt, R. N. (ed. 1997): Gendered colonialism in African history, Oxford

Nnaemeka, O. et al. (eds. 1996): African women and imperialism, Trenton

Zu Namibia

Förster, L., Heinrichsen, D., Bollig, M. (Hrsg. 2004): Namibia – Deutschland. Eine geteilte Geschichte. Widerstand, Gewalt, Erinnerung. Publikation zur gleichnamigen Ausstellung im Rautenstrauch-Joest-Museum für Völkerkunde der Stadt Köln (2004) und im Deutschen Historischen Museum, Berlin (2004/2005), Edition Minerva mit Begleitmaterial des Deutschen Historischen Museums von Bettina Altendorf, Deutsches Historisches Museum, Neulsenburg

Links

Französische TV-Sendung über den heutigen Austausch zwischen Afrika und Europa mit geschichtlichen Rückblenden: <http://www.bpb.de/mediathek/73445/der-afrikansche-kontinent> (Zugriff: 19.4.2015)

Das Thema „Kolonialismus“ in: ZEIT für die Schule (Internetportal mit Texten, Videos und Links): <http://blog.zeit.de/schueler/2012/03/30/kolonialismus/> (Zugriff: 19.4.2015)

Darin die wissenschaftliche Aufbereitung von Benedikt Stuchtey mit sehr gutem Quellenmaterial: <http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/kolonialismus-und-imperialismus/benedikt-stuchtey-kolonialismus-und-imperialismus-von-1450-bis-1950> (Zugriff: 19.4.2015)

Gero Erdmann: Vorkoloniale politische Organisationsformen (in Afrika): <http://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58867/vorkoloniale-organisation> (Zugriff: 19.4.2015)

Kolonialgeschichte im Deutschen Historischen Museum – Ein kritischer Audioguide <http://www.kolonialismusimkasten.de/> (Zugriff: 19.4.2015)

4.3.4 Fächergruppe Religion – Ethik

(unverändert aus der 1. Aufl. 2007 übernommen)

Klaus Hock und Norbert Klaes

4.3.4.1 Beitrag der Fächergruppe Religion – Ethik zum Lernbereich Globale Entwicklung

Der Bildungsbereich Religion/Ethik fällt in verschiedener Hinsicht aus dem üblichen Fächerspektrum heraus. Eine Besonderheit besteht darin, dass es sich um mindestens drei Fächer handelt (ev. Religionsunterricht, kath. Religionsunterricht, Ethik), wobei das Spektrum potenziell auf weitere Fächer hin angelegt ist (Lebensgestaltung – Ethik – Religion – LER; jüdischer, buddhistischer, islamischer... Religionsunterricht). Das schließt nicht aus, sondern legt es geradezu nahe, vom Ideal einer Fächergruppe auszugehen, in der „die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden“ (s. Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern, § 7.3). Diese Kooperation trägt insbesondere hinsichtlich des *Lernbereichs Globale Entwicklung* das Potenzial in sich, dass gerade im Austausch miteinander multiperspektivisch Fragestellungen und Einsichten eingebracht werden und sich gegenseitig befruchten können.

Der Fächergruppe Religion/Ethik kommt in besonderer Weise die Aufgabe zu, gewissermaßen „quer“ zu den übrigen Fächern übergreifende (ethische) Fragestellungen zu thematisieren und so zu bearbeiten, dass dem Kohärenzaspekt besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Aufgrund seiner besonderen Konfiguration (nichtkonfessionell-religionsdistanzierter Ethikunterricht einerseits, konfessionell gebundener Religionsunterricht andererseits) eröffnet sich der Fächergruppe darüber hinaus die Möglichkeit, exemplarisch Erkenntnisse und Einsichten aus der notwendigen Grundlagenarbeit im Bereich des Globalen Lernens zu vermitteln. Deshalb ist es angemessen, im Blick auf die Umsetzung der im Orientierungsrahmen benannten Fragestellungen Religions- und Ethikunterricht nicht in zwei Fächer auseinanderzureißen. Dafür spricht weiterhin, dass einerseits im Religionsunterricht eine theologische oder religionswissenschaftliche Perspektivierung – ungewollt – oftmals einen blinden Fleck für nicht-religiöse Dimensionen hinterlässt; andererseits ist umgekehrt die Thematisierung von globaler Entwicklung auch im Kontext des Ethik-Unterrichts nicht ohne ganz solide Kenntnis religionswissenschaftlicher Sachverhalte, religiöser Positionierungen sowie theologischer Reflexionsarbeit zu leisten. Von zentraler Bedeutung ist jedoch, dass in der Fächergruppe Religion/Ethik jenseits spezifischer Fachinhalte transdisziplinär Grundlagenarbeit geleistet und ein Reflexionshorizont auf fachübergreifend zu bearbeitende Zusammenhänge eröffnet werden kann, wie es in dieser Form in den anderen Fächern nicht möglich ist.

Auf diese Weise wird in der Fächergruppe gewissermaßen das Herzstück globaler Entwicklung selbst nochmals verhandelt und in kritischer Reflexion thematisiert: Das Leitbild einer nachhaltigen globalen Entwicklung ist als solches bereits ethisch „aufgeladen“, weil es ja handlungsorientierend und handlungsleitend sein soll. Insofern ist zu erwarten, dass mehr

oder weniger in allen Fächern ethische Fragen aufgeworfen werden. Die Arbeitsverteilung zwischen den anderen Fächern und der Fächergruppe Religion/Ethik könnte man sich dabei in der Schule so vorstellen, dass in jenen die fachlichen Aspekte sowie die Wahrnehmung der ethischen Fragen als solche im Vordergrund stehen, während in der Fächergruppe Religion/Ethik diese ethischen Fragen vertieft reflektiert und argumentativ ausgearbeitet werden. Gerade in der Fächergruppe Religion/Ethik sollte die mit dem Orientierungsrahmen vorgegebene Grundintention und die ihr zugrunde liegende Idee einer nachhaltigen globalen Entwicklung selbst in einen weiteren Reflexionszusammenhang gestellt werden: Was ist eine Kultur? Definiere ich sie über Nationalität, Ethnizität, Religion, Philosophie, Geistesgeschichte und/oder geteilte Werte und Normen? Gehöre ich immer nur einer Kultur an oder nicht zugleich mehreren? Ist „Kultur“ etwas klar Definiertes? Auf welcher Ebene können Konflikte entstehen? Wie unterscheiden sich die verschiedenen Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung? Welche Konzepte der Nachhaltigkeit liegen zugrunde? Welche ethischen Debatten gibt es hierzu (z. B. starke vs. schwache Nachhaltigkeit)? Mit welchen (z. B. teleologischen) Vorstellungen ist der Entwicklungsbegriff verbunden?

Dem kann in der konkreten Ausarbeitung von fachspezifischen Kompetenzen, Themen und Aufgabenbeispielen für die Sekundarstufe I selbstverständlich nur in einem begrenzten Rahmen Rechnung getragen werden. Entscheidend ist jedoch, dass diese Fragen innerhalb der Fächergruppe zur Sprache kommen und entsprechend weiterführende Reflexions- und Verhaltensprozesse initiieren können.

Schließlich bringt die Fächergruppe Religion/Ethik auf ganz spezifische Weise Aspekte zum Tragen, die in den anderen Fächern, falls überhaupt, nur sehr randständig thematisiert werden können. Wiederum geht es dabei insofern um Grundsätzliches, als im Orientierungsrahmen essenzielle Probleme zur Sprache kommen, so insbesondere

- die Frage der Differenzierung von religiösem Fanatismus und kulturell geprägten bzw. politisch motivierten Ressentiments,
- das Problem, eine gemeinsame Verständigungsebene zwischen potenziellen Dialogpartnern mit kulturell-religiös gemeinschaftsorientierenden Prägungen und mit säkular-religiös individualistischen Orientierungen zu eruieren,
- oder angesichts der fehlenden Resonanz dekontextualisierter Toleranzappelle die Schwierigkeit, beispielsweise Menschenrechtsdiskurse in außereuropäischen kulturell-religiösen Traditionen zu kontextualisieren.

Damit werden solche Fragen thematisiert, die weitgehend aus der spezifischen Verantwortung der anderen Schulfächer herausfallen – eine besondere Herausforderung, aber auch eine besondere Chance für die Arbeit im *Lernbereich Globale Entwicklung*, für die in der Fächergruppe Religion/Ethik eine ebenso breite wie fundierte Fachgrundlage bereitsteht. In diesem Zusammenhang sind insbesondere auch Erfahrungen und Einsichten des ökumenischen Lernens aufzugreifen, wo entwicklungspolitisches, interkonfessionelles, interreligiöses, interkulturelles Lernen sowie Friedenspädagogik und gewaltfreie Konfliktbearbeitung aufeinander bezogen wurden, um das Globale und das Lokale in Denken und Handeln miteinander zu verknüpfen und eine veränderte Lebenspraxis einzuüben.

4.3.4.2 Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... sich zur Ausbreitungsgeschichte der Religionen Informationen beschaffen und themenbezogen bearbeiten.
		1.2 ... mithilfe selbst beschaffter Informationen Kritik an Religionen aus unterschiedlicher kultureller Perspektive erkennen und formulieren.
		1.3 ... Informationen zu Phänomenen wie Migration und Pluralisierung gezielt auswählen und in die Debatte über den Zusammenstoß der Kulturen vs. die Herausbildung kultureller Hybridität einbringen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... unterschiedliche religiöse und philosophische Auffassungen vom Menschen darstellen und die diesen Entwürfen zugrunde liegenden Annahmen erkennen.
		2.2 ... verschiedene kulturelle oder religiöse Vorstellungen von einer sich entwickelnden Welt beschreiben.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... aktuelle Konflikte zwischen den Entwicklungsdimensionen Umwelt und Ökonomie aus unterschiedlichen religiösen oder philosophischen Perspektiven analysieren.
		3.2 ... sich mit den Chancen und Grenzen der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie der Globalisierung aus religiöser und ethischer Sicht auseinandersetzen.
		3.3 ... exemplarische Konfliktszenen aus der Religions- und Philosophiegeschichte benennen und die jeweiligen Problemlösungsansätze analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... an Beispielen beschreiben, welche religiös bzw. philosophisch geprägte Bedeutung und Verantwortlichkeit dem Individuum/der Familie/dem Clan/der Gemeinschaft und ihren Führern bzw. Repräsentanten zugeschrieben ist.
		4.2 ... Spannungen zwischen einzelnen sozialen Ebenen analysieren und erkennen, wie sie sich auf Entwicklungsprozesse auswirken.
		4.3 ... ethische Positionen zwischen Kommunitarismus und Universalismus an Beispielen erläutern.
		4.4 ... die Bedeutung des Dialogs auf verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsebenen an Beispielen darstellen.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... kulturelle Voraussetzungen unterschiedlicher Wertorientierungen und der sich daraus ergebenden Prägung von Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen an Beispielen darstellen und kritisch hinterfragen. 5.2 ... den Versuch der Übertragung normativer Vorstellungen auf die globale Ebene problematisieren. 5.3 ... sich die religiös/philosophisch-kulturelle Prägung der eigenen Wahrnehmung bewusst machen und die Unsicherheit über das Eigene und Fremde reflektieren. 5.4 ... (selbst)kritisch erkennen, dass die kontextuell bedingte Wahrnehmung auch zu Vorurteilen und Ausgrenzungen führen kann.
	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.	6.1 ... Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, die Menschenrechte und andere internationale Beschlüsse in ihren jeweiligen ethischen und religiösen Voraussetzungen begreifen und sie als Ansätze der globalen Konsensbildung und des interkulturellen Dialogs zu Wertfragen verstehen und bewerten. 6.2 ... die Universalisierbarkeit von Ansätzen der globalen Konsensbildung und ihre Anschlussfähigkeit an religiöse und philosophische Traditionen reflektieren. 6.3 ... zwischen Sachfragen und ethischen sowie religiösen Fragen der globalen Entwicklung unterscheiden und an Beispielen ihr Verhältnis zueinander wertend darstellen. 6.4 ... über die Beziehung zwischen soziokultureller Diversität und globalen Entwicklungsprozessen reflektieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... Spannungen und Widersprüche entwicklungspolitischer Zielsetzungen aufzeigen, die durch religiöse Ideale, philosophisch begründete Leitbilder und Realfaktoren hervorgerufen werden. 7.2 ... Entwicklungsprojekte hinsichtlich ihrer Realisierungschancen vor dem Hintergrund religiöser Interessen und kultureller Rahmenbedingungen beurteilen. 7.3 ... Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung der Interessen religiös motivierter Akteure bewerten.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... die eigene Solidarität mit Menschen in bestimmten Situationen sowie die eigene Mitverantwortung für die Umwelt ethisch begründen. 8.2 ... die eigene Grundorientierung der Solidarität und Mitverantwortung im Dialog und angesichts neuer Erkenntnisse überprüfen und weiterentwickeln.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... die eigene Bindung an ethische Normen in Entwicklungsfragen erkennen und kritisch hinterfragen. 9.2 ... konstruktiv mit Widersprüchen zwischen religiös/ethisch und sachlich begründeten Grundpositionen umgehen. 9.3 ... gut begründete Vorschläge zur Lösung von Konflikten machen, die durch religiöse bzw. soziokulturelle Gegensätze und widerstreitende Interessen ausgelöst wurden. 9.4 ... sich in wertschätzender Haltung auf den Dialog mit anderen einlassen und die eigene Position deutlich machen.
	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.	10.1 ... globale Komplexität und damit verbundene ethische Widersprüche und Ungewissheiten als gegeben erkennen und konstruktiv bearbeiten. 10.2 ... in der Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt die eigenen religiös/ethisch begründeten Grundpositionen offenhalten und weiterentwickeln. 10.3 ... aus den eigenen ethisch/religiös begründeten Grundpositionen heraus verbindende und verbindliche Handlungsoptionen als Beitrag zu einer Humanisierung der Welt formulieren.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... darstellen, was im Privatleben, in der eigenen Familie sowie in religiösen Gemeinschaften oder Gruppen gemeinsamer Interessen für das Ziel einer zukunftsfähigen Entwicklung getan werden kann und sollte. 11.2 ... die eigene Haltung zu Maßnahmen der nachhaltigen Entwicklung ethisch begründen und gegebenenfalls mit religiösen Überzeugungen in Einklang bringen.

4.3.4.3 Beispielthemen

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um nahe liegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen*
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	1. Utopien und Paradiesvorstellungen <ul style="list-style-type: none"> • Modelle und Ideale vom „guten Leben“ in den Religionen und in philosophischen Entwürfen • islamische und christliche Paradiesvorstellungen im Vergleich • buddhistische Vorstellungen vom „Reinen Land“ 	2.1, 5.2
11 Globale Umweltveränderungen	2. Schöpfung, Weltentstehung, Weltverantwortung <ul style="list-style-type: none"> • Schöpfungsmythen und Urknall-Theorie • christliche und islamische Schöpfungsverantwortung; Verantwortung für die Welt • der Streit um die These, Umweltzerstörung als Folge christlicher Schöpfungstheologie zu verstehen 3. Die Verantwortung des Einzelnen <ul style="list-style-type: none"> • Entwürfe partizipativer Verantwortung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten 	2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 8.1, 11.2 2.1, 4.1, 4.2, 8.1, 8.2, 10.1, 10.2, 10.3
17 Migration und Integration	4. Das Fremde/Das Andere und das Eigene <ul style="list-style-type: none"> • afrikanische Formen des Christentums bzw. des Philosophierens, • Geburtenkontrolle als „rationale“ Strategie vs. Kinderreichtum als religiös gedeutetes Zeichen von Segen und Machtbesitz 5. Interreligiöser Dialog <ul style="list-style-type: none"> • Einladung von VertreterInnen, die sich einer religiösen bzw. einer dezidiert nicht-religiösen Tradition zugehörig fühlen 	2.1, 4.4, 5.1, 5.3, 5.4, 9.2, 10.1, 10.2 4.4, 5.1, 5.3, 6.1, 7.1, 8.2, 9.1, 9.2, 9.4, 10.2
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	6. Religion als Entwicklungshemmnis – Religion als Entwicklungsmotor <ul style="list-style-type: none"> • religionsbegründete Unterordnung der Frau • religionsbegründete Skepsis gegen moderne Bildung • religionsbegründeter Kampf um Geltung der Menschenrechte für alle • Einsatz der Kirchen für ein allgemeines effektives Bildungswesen in Entwicklungsländern 	1.2, 2.1, 5.1, 6.2, 7.1, 7.2, 7.3, 9.3

* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen (s. Kap. 4.3.4.2); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

<p>2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder</p>	<p>7. Mission und Kolonialismus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neue Perspektive von „Gerechtigkeit“ (gegen den traditionellen Missionsgedanken), der sich in der Arbeit der beiden kirchlichen Werke („Misereor“ und „Brot für die Welt“) widerspiegelt • Die Indirect Rule in Nordnigeria • Friedrich Fabri und seine religiöse Legitimation der Kolonialmission • (Selbst)Kritik an „Eurozentrismus“ und Entwicklung von „Globalen Perspektiven“ in der offiziellen Politik der Kirchen der Gegenwart • Aufarbeitung der Missions- und Kolonialgeschichte in den Kirchen • „Globales Lernen“ gegen „Almosen geben“ und Missionsdidaktik als pädagogischer Schwerpunkt kirchlicher Bildungsarbeit <p>8. Ethik im Dialog: Weltethos Kenntnis und Befähigung zur Kritik der Konzeption des „Weltethos“ und von Bemühungen seiner Umsetzung</p>	<p>1.1, 1.2, 2.2, 5.1, 5.2, 7.3</p> <p>2.1, 2.2, 3.2, 4.3, 4.4, 5.2, 6.1, 6.2, 9.3, 10.2</p>
<p>10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts</p>	<p>9. Gentechnik: Die Grenzen des Machbaren christliche/nicht-religiös-ethische/islamische/jüdische/buddhistische ... Positionierungen zur Gentechnik kennen lernen</p>	<p>1.1, 3.2, 5.1, 5.2, 9.2, 10.1</p>
<p>17 Migration und Integration</p>	<p>10. Migration und Religion</p> <ul style="list-style-type: none"> • afrikanische christliche Diaspora, • junge Muslime in Deutschland 	<p>1.1, 1.2, 1.3, 4.1, 4.3, 5.1, 6.2, 6.4, 9.2, 9.3, 10.1–10.2</p>
<p>15 Armut und soziale Sicherheit</p>	<p>11. Armut und Reichtum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Armutsbekämpfung vs. Armut als Ausdruck innerer Freiheit und Gelassenheit in ausgewählten religiösen und philosophischen Traditionen • Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen kirchlichen Entwicklungsdiensten, nicht-religiösen NROs, islamischen Hilfsorganisationen etc. • „Theologie der Befreiung“ als Neuorientierung in den weltkirchlichen Perspektiven • Unterstützung von „ethischem Investment“ durch kirchliche Hilfswerke (Oikocredit) 	<p>2.1, 2.2, 3.2, 7.2, 7.3, 8.1, 8.2, 10.2</p>
<p>1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion</p>	<p>12. Diakonie in interkultureller und interreligiöser Perspektive</p> <ul style="list-style-type: none"> • evangelische Diakonie und katholische Caritas • interreligiöse Zusammenarbeit mit nicht-christlichen religiösen Organisationen und Hilfswerken • Sozialarbeit islamischer Basisgruppen/islamische Hilfsorganisationen • soziales, ökologisches und Friedens-Engagement buddhistischer Mönchsgruppen • das Engagement nicht-religiöser NROs und seine Begründung • christlich-hinduistische Frauengruppen in Indien • sozial-pastorale Aktionen in Basisgemeinden Lateinamerikas und Europas 	<p>2.1, 4.1, 7.3, 8.1, 8.2, 11.1</p>

18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	13. Religionsfreiheit und Menschenrechte <ul style="list-style-type: none"> • islamische Menschenrechtserklärung • die Debatte um „asiatische Werte“ • der konstruktive Beitrag der Religionen zur Weiterentwicklung der Menschenrechte (insbes. im Bereich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte) 	2.1, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2 , 9.1, 10.3
übergreifend	14. Engagierte Religion und Zivilcourage <ul style="list-style-type: none"> • Entwürfe, Planspiele und Beteiligung von/an Kampagnen innerhalb und jenseits der eigenen Gemeinschaft • Einladung von Politikern und anderen Entscheidungsträgern zu Themen des globalen Wandels 	3.1, 3.2 , 8.1, 9.3 , 11.1 , 11.2

4.3.4.4 Aufgabenbeispiel

Dieses Unterrichtsbeispiel eignet sich nicht als Vergleichsaufgabe, vermittelt aber Leistungsanforderungen für die entsprechenden Kompetenzen des Mittleren Abschlusses.

Deutsche Türken und arabische Deutsche

Ömer ist in der Türkei geboren und lebt mit seiner Familie schon seit seiner frühen Kindheit in Berlin. In der letzten Nacht wurde sein Vater vermutlich von rechtsradikalen Jugendlichen zusammengeschlagen und liegt jetzt im Krankenhaus. Am nächsten Tag trifft sich Ömer nach der Schule mit seinen Schulfreunden.

Christian: „Ömer, du weißt, dass ich mich richtig dafür schäme, was man deinem Vater angetan hat.“

Raschid: „Oh, Mann! Was soll dieser Quatsch? Sag mir, warum du dich schämst! Warst du dabei? Nein! Sind diese Mörder etwa aus deiner Sippschaft, hast du einen Bruder, der sich `ne Glatze scheren ließ?“

Markus: „Er schämt sich dafür, dass er Deutscher ist.“

Kenan: „Und wir? Wir sind wieder keine Deutschen? Mensch, begreift doch endlich, dass man uns nicht in solche Lager einteilen kann! Dieses ganze Gerede von ‚Ich schäme mich, Deutscher zu sein!‘ Erst wenn dieser Quatsch ein Ende hat, werden wir, werden wir ...“

Murat: „Du hast gut reden. Du bist ja auch mehr Deutscher als Türke. Du fällst nicht auf, du unterscheidest dich überhaupt nicht von den anderen.“

Ömer: „Wisst ihr was? Ihr geht mir richtig auf die Nerven mit euren Türken, Deutsche, Araber! Mich interessiert, ob wir Freunde sind oder nicht!“

Dilek Zaptcioglu (1998): Der Mond isst die Sterne auf, Stuttgart-Wien-Bern 128f. (bearbeiteter Ausschnitt)

Arbeitsschritte (Zeitbedarf: eine Doppelstunde)

1. Lesen des Textes mit verteilten Rollen und erste Verständigung über die Situation → Was ist hier vorgefallen?
2. Erarbeitung des Konflikts in Kleingruppen
Einteilung der Gruppen durch Ziehen vorbereiteter Kärtchen, auf denen der Name eines der Jungen und der Arbeitsauftrag stehen
→ Ergebnissicherung auf Plakatkarton
 - Verlauf und Ergebnisse der Diskussion in der Kleingruppe
 - Antwort der Jungen (2. Teil der Aufgabe)
3. Präsentation im Plenum, Rückfragen
4. Weiterführung (im Anschluss an die Doppelstunde) mit einer Diskussion im Plenum: Was können wir zu einem besseren Zusammenleben beitragen?

Aufgaben

Christian	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, warum Christian sich schämt und was gerade in ihm vorgeht. • Was könnte Christian auf Raschids und Kenans Aussagen antworten? Schreibt eure Antwort in der Ich-Perspektive auf euer Plakat.
Raschid	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, worüber Raschid sich aufregt und warum er Christian so anfährt. • Was könnte er Christian über seine Auffassung von Schuld und Verantwortung sagen? Schreibt eure Antwort in der Ich-Perspektive auf euer Plakat.
Kenan	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, worüber Kenan sich aufregt und warum er Christian so anfährt. • Was könnte er Christian über seine Auffassung von Deutschsein und Nicht-Deutschsein sagen? Schreibt eure Antwort auf euer Plakat und beginnt dabei mit der Vervollständigung des Satzes: „Erst wenn dieser Quatsch ein Ende hat, werden wir, werden wir ...“
Murat	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, was Murat an Kenan bemerken könnte, das diesen aus Murats Sicht mehr zum Deutschen als zum Türken macht. • Notiert auf eurem Plakat, wann wir Menschen als „Fremde“ bezeichnen.
Ömer	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, wie Ömer über Türkisch-, Deutsch- und Arabischsein denkt und was ihr von seiner Sicht haltet. • Notiert auf eurem Plakat, was die sechs Jugendlichen tun könnten, um ihre Freundschaft noch zu verbessern.

Kompetenzbezug

Kernkompetenzen

fachl. Teilkompetenzen

2. Erkennen von Vielfalt:	1 und 2
4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen:	1
5. Perspektivenwechsel und Empathie:	1 und 3
6. Kritische Reflexion und Stellungnahme:	1 und 4
8. Solidarität und Mitverantwortung:	1
11. Partizipation und Mitgestaltung:	1

Erwartungshorizont

(Regelniveau Mittlerer Abschluss)

Die Schülerinnen und Schüler können

1. die mehrschichtige Problematik verstehen und formulieren:
Gewalt gegenüber Anderen (Fremdenhass, rechtsradikale Jugendliche)
 - individuelle und kollektive Schuld und Verantwortung, auch die Besonderheiten „Familienehre“, historische Schuld,
 - Abgrenzung Angehöriger der Aufnahmekultur gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund (und umgekehrt), othering – kulturelle Identität – jugendliche Ich-Identität,
 - Mischkultur – graduelle Unterschiede von Differenz in der Selbst- und Fremdwahrnehmung,
 - Es gibt die Möglichkeit eines mitmenschlichen Umgangs jenseits tatsächlicher oder behaupteter Differenzen; diese Möglichkeit ist nicht nur als Utopie beschreibbar, sondern ist in der Wirklichkeit erfahrbar (Freundschaft).
2. eigene Erfahrungen in die Reflexion zu den genannten Problemen einbringen und die Gesamtproblematik als lebensrelevant und dringlich erfassen.
3. eigenständig zu Lösungsansätzen/konkreten Handlungsoptionen gelangen:
 - Stichwort „interkultureller und interreligiöser Dialog“,
 - Stichwort „Konfliktstrategien“, „Gewaltprävention“.

4.3.4.5 Literatur

Elsenbast, V., Schreiner, P., Sieg, U. (Hrsg. 2005): Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh

Groß, E., König, K. (Hrsg. 2000): Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster u. a.

Hämel, B.-I., Schreijäck, T. (Hrsg. 2007): Basiswissen Kultur und Religion. 101 Grundbegriffe für Unterricht, Studium und Beruf, Stuttgart

Hirsch, K., Seitz, K. (Hrsg. 2005): Zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral. Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik, Frankfurt/M.

Kesselring, T. (2003): Ethik der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung, München

Krappmann, L., Scheilke, C. T. (Hrsg. 2003): Religion in der Schule – für alle?! Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse, Seelze

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (in Kooperation mit: IZEW, Arbeitsbereich Ethik und Bildung; Ethisch-Philosophische Grundlagen im Vorbereitungsdienst) (Hrsg. 2005): Ethik im Fachunterricht. Entwürfe, Konzepte, Materialien. Für allgemeinbildende Gymnasien und berufliche Schulen

Renz, A., Leimgruber, S. (Hrsg. 2002): Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte – Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster

Rohbeck, J. (Hrsg. 2004): Ethisch-philosophische Basiskompetenz, Dresden

Scheunpflug, A., Treml, A. K. (Hrsg. 2003): In Gottes Namen: Religion. Edition Ethik kontrovers. Jahrespublikation der Zeitschrift „Ethik und Unterricht“

Schicktanz, S., Tannert, C., Wiedemann, P. (Hrsg. 2003): Kulturelle Aspekte der Biomedizin. Bioethik, Religionen und Alltagsperspektiven, Frankfurt/M.

Schreijäck, T. (Hrsg. 2000): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz, Münster u. a.

Schreijäck, T. (Hrsg. 2003): Religionsdialog im Kulturwandel. Interkulturelle und interreligiöse Kommunikations- und Handlungskompetenzen auf dem Weg in die Weltgesellschaft, Münster u. a.

Schreijäck, Thomas (Hrsg. 2001): Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie, Freiburg-Basel

Simon-Opitz, N. (2002): Zur ethischen Begründung nachhaltiger Entwicklung: Eine Untersuchung ausgewählter Konzepte, Aachen

Weiß, W. (Hrsg. 2002): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster

4.3.5 Wirtschaft

(unverändert aus der 1. Aufl. 2007 übernommen)

Gerd-Jan Krol und Andreas Zörner

4.3.5.1 Beitrag der ökonomischen Bildung zum Lernbereich Globale Entwicklung

Knappheit und Markt als zentrale Paradigmen der Ökonomie

Die wirtschaftliche Entwicklungsdimension umfasst spezifische Aufgaben, Gesetzmäßigkeiten und Kategorien (Codes)¹²⁹. So ist z. B. Effizienz ein typisch ökonomischer Wert, die Frage nach der Effizienz einer Maßnahme eine genuin ökonomische Frage, und eine ökonomische Analyse hat die Frage nach der Effizienz von ökonomischem Handeln zu stellen. Wirtschaftliches Handeln ist allgemein an Kosten-/Nutzenkalkülen ausgerichtet. Für Unternehmen konzentriert sich dies auf Rentabilität, Gewinnmaximierung und Ertragssteigerung. Gesellschaftlich dient dies u. a. der Vermeidung von Verschwendung; eingesparte Ressourcen stehen dann für andere Verwendungsmöglichkeiten zur Verfügung. Wie ist das zu verstehen?

Im Sinne der Wirtschaftstheorie gelten Güter generell als knapp. Dies trifft auch für die für das Wirtschaften zur Verfügung stehenden Ressourcen zu. Diese auf den ersten Blick vielleicht überraschende Betrachtungsweise hängt zusammen mit dem ökonomischen Verständnis von Knappheit. Knappheit im ökonomischen Sinne bedeutet nicht allein, dass Güter in absolut geringer Zahl vorhanden sind (wie Wasser in der Wüste), sondern dass nicht ausreichend Mittel (Ressourcen, Produktionsfaktoren, Einkommen usw.) zur Verfügung stehen, um alle Bedürfnisse gleichzeitig zu erfüllen. Dies gilt für Individuen wie auch für Unternehmen und Gesellschaften. Wirtschaften ist der Umgang mit Knappheit und bedeutet, die Bedürfnisse der Menschen unter dem universellen Diktat der Knappheit mit Gütern (Waren und Dienstleistungen), für deren Herstellung (auch natürliche) Ressourcen und Produktionsfaktoren (der „Kapitalstock“) genutzt werden, möglichst weitgehend zu decken und Verfahren zu entwickeln, nach denen Güter in einer Gesellschaft so zugeteilt werden, dass sowohl die jeweils dringlichsten Bedürfnisse zuerst gedeckt als auch negative Auswirkungen auf die künftige Güterbereitstellung vermieden werden. Wirtschaften ist eine Schlüsselfunktion menschlicher Existenz und keine Veranstaltung zur vorrangigen Bedienung von Unternehmensinteressen, sondern dient gesellschaftlichen Zielen.

Die Wirtschaftstheorie befasst sich intensiv mit dem Markt als Regulierungsmechanismus für die Bereitstellung und den Austausch knapper Güter und Ressourcen. Die auf dem Individualinteresse an Nutzenmaximierung basierenden Handlungen führen auf funktionierenden Märkten sowohl zu einem effizienten Einsatz von Produktionsfaktoren und Ressourcen (Allokation) als auch über den „Umweg“ des Gewinninteresses zu einer Versorgung mit knappen Gütern.

¹²⁹ Karpe, J., Krol, G.-J.: Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung, in: Krol, G.-J., Kruber, K.-P. (1999): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?, S. 21–48

Diese Fundamente der klassischen Wirtschaftstheorie sind unter den bisherigen Rahmenbedingungen der Industrieländer formuliert worden. Die Bedrohtheit frei verfügbarer Güter wie der Naturressourcen war dabei ebenso wenig vorauszusehen wie die globale Vernetzung der Wirtschaftsprozesse zwischen äußerst heterogenen Wirtschaftsstrukturen. Die aktuellen Fragestellungen der nachhaltigen Entwicklung und der Globalisierung geben daher Anlass zur Weiterentwicklung der Theorie. Dauerhafte wirtschaftliche Leistungsfähigkeit als eine Zieldimension nachhaltiger Entwicklung etwa ließe sich definieren als Wirtschaften, das sowohl den natürlichen Kapitalstock langfristig sichert als auch durch Investitionen neue Möglichkeiten sozial- und ökologieverträglicherer Einnahmeerzielung aufbaut. Dies wird durch Sparen (Konsumverzicht) ermöglicht und eine Kreditaufnahme, die sich durch die zukünftigen Erträge der Investitionen speist, finanziert.¹³⁰ In den Wirtschaftswissenschaften ist man sich weitgehend einig, dass dazu letztlich wirtschaftliches Wachstum erforderlich ist.

In der realen Welt beeinflussen sehr unterschiedliche Faktoren das Funktionieren von Märkten. Wichtige Bedingungsfaktoren vollkommener Märkte sind beispielsweise Markttransparenz und freier Marktzugang sowie eine Vielzahl von Marktteilnehmern auf der Angebots- und der Nachfrageseite. Real sind Märkte mehr oder weniger unvollkommen – sei es hinsichtlich des physischen Markt- bzw. Informationszugangs (z. B. mangelnde Verkehrsinfrastruktur, unzureichende Kommunikationsmöglichkeiten u. a.), sei es hinsichtlich unzureichender Markttransparenz, sei es in Form einseitiger Machtkonstellationen durch Monopole bzw. Oligopole auf der Angebots- oder/und der Nachfrageseite (z. B. Oligarchien in Entwicklungsländern mit geballter wirtschaftlicher und politischer Macht), sei es, dass Marktzutrittsbeschränkungen als (unbeabsichtigte) Nebenwirkungen staatlicher Regulierungen wirksam sind.

Ökonomische Herausforderungen der Globalisierung

Im Rahmen der Nachhaltigkeitsbeschlüsse spielt das Zusammenwirken der Wirtschaft mit den anderen Entwicklungsdimensionen der Ökologie und sozialen Gerechtigkeit eine zentrale Rolle – bei unterschiedlichen institutionellen und natürlichen Rahmenbedingungen in Industrie-, Transformations-, Schwellen- und Entwicklungsländern. In vielen Industrieländern werden angesichts der gesicherten materiellen Grundversorgung, ja – im globalen Vergleich – des materiellen Überflusses, die wirtschaftlichen Herausforderungen eher mit Fragen der Bestandssicherung in der globalen Konkurrenz, der Zukunft der Arbeit und des Verhältnisses zur ökologischen Vorsorge verbunden. Eines der Stichworte ist der „ökologische Umbau der Industriegesellschaft“.

In den Entwicklungsländern sind die Sicherung menschlicher Grundbedürfnisse, die Verminderung von absoluter Knappheit, von Armut und Versorgungsengpässen, der Schutz vor Willkür, die Freiheit zur Entfaltung individueller Potenziale sowie die Zukunftsvorsorge zentrale wirtschaftspolitische Ziele. Wirtschaftswachstum ist zur Überwindung der Armut und der Versorgung wachsender Bevölkerungen unverzichtbar. So sind Handel und Investi-

¹³⁰ Siehe die in Landesverfassungen und im Grundgesetz enthaltenen Vorschriften, dass die Nettokreditaufnahme im entsprechenden öffentlichen Haushalt nicht die Investitionssumme übersteigen darf.

tionen für die UNDP¹³¹ entscheidende Strategien zur Erreichung der Millenniumsziele¹³² im Rahmen eines umwelt- und sozialverträglichen Wachstums. Sie dienen nicht nur der Verminderung der Armut. Untersuchungen zeigen, dass Handel und Investitionen oft auch Gerechtigkeitsziele fördern¹³³. Chancengleichheit beim Zugang zu nationalen wie internationalen Märkten erhöht die Wachstumschancen eines Landes und ist gleichzeitig von grundlegender Bedeutung für eine nachhaltige Verbesserung der Gerechtigkeit in einer Gesellschaft. Es zeigt sich, dass viele Staaten, die ihre Volkswirtschaft dem Weltmarkt öffnen und z.B. die Rahmenbedingungen für Unternehmensgründungen erleichtern, Entwicklungsfortschritte machen, während Staaten, an denen der Welthandel weitgehend vorbeifließt oder die Zugangsbarrieren für wirtschaftliche Aktivitäten errichten, im internationalen Vergleich an Boden verlieren.

Bei der wirtschaftswissenschaftlichen Behandlung der Globalisierung konkurrieren Ansätze, die sie als Verlängerung älterer Entwicklungen betrachten und solche, die in ihr etwas grundsätzlich Neues sehen¹³⁴:

- Die eher traditionelle Sichtweise sieht Globalisierung als die zunehmende Integration nationaler Volkswirtschaften, die weiterhin existent bleiben. Die nationalen Regierungen kooperieren, um die Marktkräfte zu rahmen und zu kanalisieren und die Wirtschaftsabläufe auf nationaler und internationaler Ebene unter Beibehaltung der nationalen sozialen Errungenschaften zu gestalten.
- Die „Globalisten“ vergleichen die wirtschaftliche Macht transnationaler Unternehmen und staatliche Macht und schlussfolgern, dass die Staaten durch die internationalen Wirtschaftsverflechtungen und die Macht der Konzerne den Einfluss auf ihre nationalen Wirtschaften verloren hätten. Sie agierten nur noch als eine Art Vermittlungsinstanz zwischen globalen Kräften und den heimischen Märkten, wobei sich die Politik der Wirtschaft anpassen müsse und nicht umgekehrt.
- Die „Transformisten“ betonen sinkende Kosten der Raumüberwindung, insbesondere durch die neuen Möglichkeiten der Kommunikations- und Informationstechnologie, die „Vernichtung von Raum durch Zeit“, just-in-time-Produktion und die resultierende Fähigkeit der „Weltwirtschaft“, in Echtzeit miteinander zu kooperieren. Sie sehen darin völlig neue Bedingungen.

¹³¹ United Nations Development Programme

¹³² MDGs, Millenniumsziele, <http://www.un.org/millenniumgoals>

¹³³ Weltbank (2006): Weltentwicklungsbericht 2006. Chancengerechtigkeit und Entwicklung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Düsseldorf

¹³⁴ Wollenberg, K. (2004): Globalisierung als Gegenstand wirtschaftswissenschaftlicher Betrachtung – ein historischer Überblick. In: Meier-Walser, R. C., Stein, P. (Hrsg.): Globalisierung und Perspektiven internationaler Verantwortung, München

Wollenberg beruft sich insbesondere auf: Thomson, G.: Economic globalization? in: Held, D. (Hrsg. 2000): A globalizing world. Culture, economics, politics, London, New York, S. 85 ff. sowie Zürn, M. (2001): From Interdependence to Globalization, in: Handbook of International Relations, London, S. 238 f.

Es fällt auf, dass diese Ansätze wichtige Entwicklungslinien herausarbeiten, die nicht für alle Länder und Räume gleichermaßen gelten. Die weltwirtschaftliche Verflechtung ist durch große Unterschiede gekennzeichnet. Insbesondere arme Länder bleiben bisher ausgeschlossen. So ist z. B. die „digital divide“ kennzeichnend für die Binnendifferenzen innerhalb der Länder, wenn in manchen Entwicklungsländern oft nur 3 % der Bevölkerung die Voraussetzungen für den Internetzugang haben, andere Entwicklungsländer aber einen florierenden digitalen Sektors für Industrieländer aufbauen. In der Frage, ob die armen Länder arm bleiben, weil sie von der Globalisierung ausgeschlossen sind, oder ob sie von der Globalisierung ausgeschlossen bleiben, weil sie zu arm sind, neigen Ökonomen dem Erstgenannten zu.

Wirtschaft und Nachhaltigkeit

Die Wirtschaft ist mit den anderen Entwicklungsdimensionen vielfach vernetzt. Sie reagiert auf Vorleistungen der anderen Teilsysteme, ist auf sie angewiesen und ist gleichzeitig selbst Lieferant von Leistungen an diese Systeme.

Das in Rio entwickelte Postulat der Gleichrangigkeit von Umwelt und Entwicklung bedeutet, dass das insbesondere auf die Natur bezogene Ziel der Bewahrung mit dem auf Wirtschaft und Gesellschaft bezogenen Anliegen des Fortschritts, der Armutsüberwindung und sonstigen Entwicklung harmonisiert werden muss.¹³⁵ Dies verweist auf unterschiedliche „Logiken“ der Entwicklungsdimensionen Umwelt und Wirtschaft. Während Nachhaltigkeit im Sinne der Ökologie auf Schutz von (natürlichen) Ressourcen zielt, ist die Wirtschaft auf deren Nutzung angewiesen, auch wenn inzwischen versucht wird, das Wirtschaftswachstum vom Ressourcenverbrauch abzukoppeln. Nachhaltige Entwicklung muss daher die unterschiedlichen Logiken der Dimensionen gleichberechtigt aufeinander abstimmen bzw. bis zu einem gewissen Grade integrieren. Dabei müssen auch die unterschiedlichen Prioritäten in Industrie- und Entwicklungsländern zu einem fairen Ausgleich gebracht werden. Weder der Umweltschutz noch die Durchsetzung sozialer Standards dürfen zulasten der verbesserten Bedürfnisbefriedigung der Menschen insbesondere in den armen Ländern gehen.

Zur Überwindung der globalen ökonomischen Disparitäten fordern die Entwicklungsländer, dass die Industrieländer den Zugang zu ihren Märkten weiter öffnen, Handelshemmnisse abbauen und dass faire Regeln des internationalen Wirtschaftsaustausches geschaffen werden. Die damit verbundenen Spannungsverhältnisse angesichts der eigenen Wirtschaftsinteressen, des Arbeitsmarkts und der Sozialstandards dürfen bei einer realistischen Betrachtung der zu lösenden Konflikte auf dem Weg zur sozialen und wirtschaftlichen Kohärenz nicht ausgeklammert werden. Würden die Standards der Industrieländer auf die Entwicklungsländer übertragen, würden diese ihre Wettbewerbsvorteile verlieren. Dies ist nur ein Beispiel in diesem Kontext für das Problem, dass „gute Absichten“ keineswegs immer gute Ergebnisse hervorbringen. Ökonomik nimmt solche Probleme in den Blick.

¹³⁵ Eisermann, D. (2003): Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. In: InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Hrsg.): Themendienst 13

Die möglichen Konsequenzen der Endlichkeit natürlicher und nicht substituierbarer Ressourcen für längerfristige Entwicklungsprozesse und damit für das Wirtschaftswachstum werden in der Wirtschaftswissenschaft verstärkt seit den 1970er-Jahren (u. a. Club of Rome – Grenzen des Wachstums) diskutiert.¹³⁶

Zahlreiche Beobachtungen zeigen, dass Menschen in der Regel die kurzfristige, zeitnahe Befriedigung von Bedürfnissen höher bewerten als die zukünftige. Ebenso zeigt sich, dass sie kostenlose, frei zugängliche Ressourcen nicht sparsam nutzen, auch wenn durch eine kollektive Übernutzung der Bestand der Ressource langfristig beschädigt wird. Dies gilt auch und insbesondere für Unternehmen, deren strategische Entscheidungen bei liberalisierten Kapitalmärkten zunehmend kurzfristigeren Zeithorizonten unterliegen.

Die Rahmung von Marktwirtschaften in Richtung Nachhaltigkeit ist daher eine wichtige Schnittstelle des ökonomischen mit dem politischen System: Politik muss die Rahmenbedingungen, unter denen die Akteure ihre Ziele verfolgen, entsprechend den ökologischen, ökonomischen und entwicklungspolitischen Erfordernissen gestalten. Dies ist nur zu erwarten, wenn Bürger dies mitinitiiieren und unterstützen. Ein Beispiel für diesen Dreiklang der Rahmgestaltung kann in der Einführung eines (weltweiten) Emissionshandelssystems gesehen werden, bei dem die Kostenzurechnung auf die Verursacher mit einem Nord-Süd-Resourcentransfer gekoppelt werden kann. Nach Einigung auf eine insgesamt reduzierte Menge an Emissionsrechten können Südländer bei einer geeigneten (z. B. gleichen Pro-Kopf-Verteilung) Anfangsverteilung gegenwärtig noch nicht benötigte Emissionsrechte den Industrieländern zu Knappheitspreisen zur Verfügung stellen und diesen damit Zeit zur Entwicklung zukunftsverträglicherer Entwicklungspfade einräumen. Wer dies als modernen Ablasshandel diskreditiert, erschwert die Suche nach Ansätzen, Konflikte zwischen Ökologie, Ökonomie und Entwicklung kooperativ zu entschärfen.

Ökonomie als unverzichtbares Element des Lernbereichs Globale Entwicklung

Begreift man globale Entwicklung als eine Herausforderung an den Bildungsprozess, wie dies die Dokumente der UN-Konferenzen in Rio de Janeiro und Johannesburg betonen, so muss Bildung die Vernetzung wie auch die jeweilige Spezifik der Teilsysteme nachhaltiger Entwicklung – und damit der Ökonomie – zum Gegenstand des Lernens machen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann daher nicht ohne eine fachlich fundierte ökonomische Bildung auskommen. Ökonomische Bildung kann ebenso vor einer Verabsolutierung des Ökonomischen schützen wie helfen, die Einbettung ökonomischen Handelns – des ökonomischen Systems – in Politik, Gesellschaft und Umwelt zu erkennen.

Ökonomische Bildung hilft zu unterscheiden, wo individuelle Moral und Verantwortung als Problemlösung ausreichen und wo sie an systemische Grenzen stoßen¹³⁷, wo betriebswirtschaftliche Handlungsmaximen eine Rolle spielen, wo volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen zu betrachten sind und wo heute weltwirtschaftliche Strukturen in der Globalisierung wirksam sind und der Gestaltung bedürfen.

¹³⁶ Meadows, D. et al (1972): Grenzen des Wachstums – auch bereits im 19. Jh. wurden Wachstumsgrenzen diskutiert. Siehe der Volkswirt Thomas Malthus, der 1798 die natürlichen Grenzen der Nahrungsmittelproduktion bei rapidem Bevölkerungswachstum behauptete.

¹³⁷ Bayertz, K. (1995): Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. In: ders. (Hrsg.): Verantwortung. Prinzip oder Problem?, Darmstadt, S. 3–71

Ökonomische Bildung ist bislang in nur wenigen deutschen Ländern ein eigenes Unterrichtsfach. Vielmehr ist sie zumeist Teil eines Integrationsfaches, in dem mehrere Fachperspektiven auch auf die Fragen der globalen Entwicklung angewendet werden. Im Integrationsfach besteht die Chance, die Unterschiedlichkeit fachlicher Weltzugänge und Problemperspektiven von Ökonomie und den anderen wissenschaftlichen Disziplinen aufzuzeigen – ebenso wie ihre gegenseitigen Bezugs- und Ergänzungsmöglichkeiten. Interdisziplinäres Arbeiten kann damit eine transparentere Grundlage erhalten.

Für den ökonomischen Bereich kann es allerdings nicht darum gehen, Schülerinnen und Schüler derart zu Expertinnen und Experten zu machen, dass sie z. B. Standortentscheidungen internationaler Unternehmen umfassend analysieren können. Doch sollten sie generell die aus ökonomischer Perspektive wichtigen Parameter von Handlungs- und Entscheidungssituationen in den Blick nehmen und auf dieser Basis begründet Stellung beziehen können. Sie sollten ökonomische Fragen auch in ihren ökologischen, sozialen oder politischen Zusammenhängen beurteilen können.

Dabei spielen auch ihr eigener lebensweltlicher Kontext, ihre eigene Handlungsperspektive, ihr eigener Kontakt mit ökonomischen und anderen Globalisierungsprozessen eine besondere Rolle. In diesem Zusammenhang sind nicht nur unmittelbare lebensweltliche Bezüge wie zum Beispiel der private Konsum, sondern auch durch Medien vermittelte Globalisierungserfahrungen oder die persönlichen und beruflichen Zukunftserwartungen einzubeziehen. Wo im Wirtschaftsunterricht berufsvorbereitende Elemente enthalten sind, werden Kompetenzen an Bedeutung gewinnen, die generell auf die Handlungsfähigkeit im internationalen Kontext zielen.

Über die in der folgenden Liste dargestellten fachbezogenen Teilkompetenzen sollen Schülerinnen und Schüler zum mittleren Schulabschluss verfügen. Sie können an unterschiedlichen Themen und Inhalten erworben werden (siehe 4.3.5.3 Beispielthemen).

4.3.5.2 Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... Informationen zu wirtschaftlichen Sachverhalten und Entwicklungen beschaffen (bzw. aus bereitgestellten Quellen entnehmen) und selbstständig verarbeiten.
		1.2 ... zu wirtschaftlichen Fragen Informationen über entsprechende politische, soziale und ökologische Aspekte beschaffen und in Beziehung setzen.
		1.3 ... die Bedeutung von Informationen für das Ergebnis von Entscheidungsprozessen am Markt erkennen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... Wirtschaftssysteme – von der Subsistenzwirtschaft bis zum globalisierten Markt – unterscheiden.
		2.2 ... die Abhängigkeit wirtschaftlicher Prozesse von gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Rahmenbedingungen in verschiedenen Teilen der Welt untersuchen.
		2.3 ... Marktprozesse als ergebnisoffene Suchverfahren für Problemlösungen erkennen.
		2.4 ... die wirtschaftlichen Interessen von Industrie- und Entwicklungsländern gesamtwirtschaftlich und auf verschiedene Bevölkerungsgruppen bezogen erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... Auslöser und vernetzte Wirkungen des technischen, gesellschaftlichen und ökologischen Wandels für weltweite ökonomische Entwicklungen erkennen.
		3.2 ... ökonomische Parameter wie Sozialprodukt, Einkommen, Investition, Konsum, Produktion, Außenhandel bei der Analyse von Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen nutzen und ihren Aussagewert erkennen.
3.3 ... ökonomische Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse auf Nachhaltigkeit analysieren.		

4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... Auswirkungen der Globalisierung für den eigenen Haushalt und individuellen Konsum erkennen.
	4.2 ... Beispiele für Änderungen in der eigenen Kommune geben, die durch die Globalisierung hervorgerufen wurden.
	4.3 ... die abnehmende Gestaltungskraft des Nationalstaates hinsichtlich der Wirtschaft und die damit einhergehende Notwendigkeit zur internationalen Kooperation erkennen.
	4.4 ... das Handeln von Unternehmen in Abhängigkeit von ihrer Größe und dem Grad ihrer Weltmarktanbindung untersuchen.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... die Wirkung von Anreizen sowie von (erwarteten) Kosten und Nutzen für die Wahl von Handlungsalternativen abschätzen.
		5.2 ... sich bei Urteilen die Situations- und Standortgebundenheit von wirtschaftlichen Positionen und Entscheidungen bewusst machen.
		5.3 ... fremde Wertorientierungen bei wirtschaftlichen Entscheidungen nachvollziehen und sie eigenen Wertungen gegenüberstellen.
	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.	6.1 ... Spannungen zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und der Einhaltung von Menschenrechten untersuchen.
		6.2 ... Globalisierungsprozesse als Chancen und Risiken darstellen und bewerten.
		6.3 ... ihre Stellungnahme zu globalen wirtschaftlichen Problemen auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... wirtschaftliche Zielsetzungen und Kriterien für nachhaltige Entwicklungsprojekte erarbeiten.
		7.2 ... Rahmenbedingungen und unterschiedliche Interessen bei der Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigen.
		7.3 ... kurzfristige und langfristige Folgen bei der Einschätzung von wirtschaftlichen Entwicklungsmaßnahmen in den Blick nehmen.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... Möglichkeiten individuellen wirtschaftlichen Handelns erkennen und so eine nachhaltige Entwicklung unterstützen. 8.2 ... Lösungsansätze auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zur Durchsetzung wirtschaftlicher Ziele im Sinne der Nachhaltigkeit entwickeln.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... Ideen für kooperative Lösungen von Problemen entwickeln, bei denen die gemeinsamen Interessen durch Verteilungs- u. Machtkonflikte überlagert werden. 9.2 ... Ansätze darstellen, die ökonomische Konflikte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern durch Handel und wirtschaftliche Zusammenarbeit lösen können. 9.3 ... Vorschläge zur Gestaltung von wirtschaftlichen Anreizen machen, die im Sinne der nachhaltigen Entwicklung zur Lösung von Problemen beitragen.
	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.	10.1 ... Richtungsziele für komplexe wirtschaftliche Problemlagen entwickeln. 10.2 ... die eigene Haltung gegenüber einer ungewissen wirtschaftlichen Zukunft begründen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 Die Schülerinnen und Schüler wissen, wie sie in ihrer Rolle als Konsumenten zur nachhaltigen Entwicklung beitragen können und sind dazu bereit.
		11.2 ... eigene Beiträge zur Gestaltung der Rahmenbedingungen nachhaltiger Entwicklung einbringen.

4.3.5.3 Beispielthemen

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen*
1 Waren aus aller Welt – Produktion, Handel und Konsum	1. Produktion auf dem Weg um die Welt Herstellung eines Gutes in internationaler Arbeitsteilung (z. B. Automobil- oder Textilindustrie)	2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 6.1, 6.2, 11.1
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	2. Fairer Handel	2.1, 2.2, 2.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 6.2, 6.3, 8.1, 8.2, 9.2, 9.3, 11.1
7 Bildung	3. Zahlt Bildung sich aus? Kosten und Nutzen von Bildung aus individueller und gesellschaftlicher Entwicklungsperspektive	5.1, 5.3, 10.2
9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	5. Der Markt: Nur Ursache oder auch Lösung von Umweltproblemen?	2.1, 2.3, 3.3, 4.2, 5.1, 9.3, 10.1
11 Globale Umweltveränderungen	6. Internationaler Klimaschutz durch Zertifikatehandel	2.3, 3.3, 4.3, 5.1, 6.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2, 9.1, 9.3
10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	7. Von der Brieftaube zum Internet Die Bedeutung der Kommunikationstechnologie für wirtschaftliche Entscheidungen, Prozesse und Strukturen	3.1, 3.3, 4.1, 4.3, 5.1, 6.2, 7.3
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	8. Globalisierung in der Region bzw. im Alltag 9. Standortentscheidungen 10. Globalisierung und multinationale Unternehmen: Umwelt- und Sozialstandards in Gefahr	1.1, 1.2, 2.2, 2.3, 3.3, 4.1, 4.2, 5.1, 6.2, 6.3, 7.3, 10.2, 11.1 2.2, 2.3, 3.2, 4.2, 5.1, 7.3 2.1, 3.3, 4.3, 6.1, 6.2
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	11. Wann und wie funktionieren Kaufboykotte? 12. Wirtschaftliche Entwicklung und Menschenrechte	2.2, 6.1, 7.3, 8.1, 11.1 2.2, 3.3, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2, 9.3

* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs *Globale Entwicklung* und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen (s. Kapitel 4.3.5.2); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

4.3.5.4 Aufgabenbeispiel: Standortentscheidung von DaimlerChrysler

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Aufgabe bezieht sich auf den Themenbereich 13 „Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit“. Für eine ökonomische Perspektive auf die Problematik ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Kosten und Anreizen für Entscheidungen von Wirtschaftssubjekten kennen. Zugleich sollten sie (bei der Bearbeitung der Teilaufgabe 2) einen einfachen Wirtschaftskreislauf vor Augen haben. Es wird erwartet, dass sie wissen, dass Unternehmensentscheidungen durch Konsumenten sanktioniert werden und dass Unternehmen, die auf unbekanntem Märkten agieren, von Konsumenten mit eigenen Interessen ausgehen müssen. Im vorangegangenen Unterricht sollten Standortentscheidungen von international tätigen Unternehmen thematisiert worden sein.

Bearbeitungszeit: 45 Minuten

Lesen des Textes: 8 Minuten

1. Teilaufgabe: 10 Minuten
2. Teilaufgabe: 17 Minuten
3. Teilaufgabe: 10 Minuten

Thema : Produktionsverlagerung nach Südafrika

1. Teilaufgabe

Beschreiben Sie knapp die **Interessenlagen** der im Text (M 1) beschriebenen Arbeitnehmer sowie des Unternehmens DaimlerChrysler.

2. Teilaufgabe

Analysieren Sie, was an diesem Beispiel typisch für Probleme einer globalisierten Wirtschaft ist.

3. Teilaufgabe

Nehmen Sie Stellung zu der These: Aus entwicklungspolitischer Sicht ist es zu begrüßen, wenn Arbeit aus Deutschland in Entwicklungs- oder Schwellenländer wie Südafrika verlagert wird.

MATERIALIEN

M 1: Standorte und Perspektiven

Wilfred Mestile gehört in Südafrika zu den privilegierten Arbeitern. Seit sieben Jahren lebt er im Neubauviertel Sunnyridge, einer Siedlung, die DaimlerChrysler für seine Arbeiter mit aufgebaut hat. Mestile, 42, wohnt in einem 45-Quadratmeter-Häuschen mit seiner Tochter und seiner Frau. [...] Mestile montiert an der Mercedes C-Klasse den Benzintank, normalerweise 40 Stunden pro Woche, seit März aber 45 Stunden, weil es so viele Autobestellungen gibt. Mit den Überstundenzuschlägen und Bonus kommt er auf 860 Euro brutto im Monat.

Thomas Langenbach arbeitet auch an der C-Klasse, allerdings in der Lackiererei im Daimler-Werk in Bremen. Er fährt täglich eine Stunde von Bremerhaven aus, wo er in einem Einfamilienhäuschen mit seiner Frau und den drei Söhnen lebt. Früher konnten sie noch Fahrgemeinschaften von Bremerhaven aus bilden, doch heute sind die Arbeitszeiten so verschieden, dass er oft allein fahren muss. Der 44-jährige Langenbach verdient 2.825 Euro brutto pro Monat und arbeitet 35 Stunden pro Woche. [...]

Artur Ziebarth schafft ebenfalls beim Daimler, im Werk Sindelfingen. Er ist gelernter Kfz-Mechaniker und legt Elektrokabel in die C-Klasse. Der 32-jährige verdient 2.904 Euro brutto im Monat und lebt mit seiner Frau und den drei Kindern im Souterrain bei den Schwiegereltern. Die früher häufigen Nachtschichtzuschläge seien zwar gut gewesen, aber weil „der Daimler spart“, werden kaum noch Nachtschichten gefahren. [...]

Mestile in Südafrika, Langenbach in Bremen, Ziebarth in Sindelfingen: Alle drei arbeiten im gleichen Konzern, montieren das gleiche Auto. Und alle drei wurden in den vergangenen Wochen [...] gegeneinander ausgespielt: In Südafrika fordern die Arbeiter zurzeit acht Prozent Lohnerhöhung. Die Werksleitung droht immer wieder damit, die Produktion nach Indien oder Namibia zu verlagern. Dort könne man die Luxuskarossen billiger bauen. In der Stuttgarter Daimler-Zentrale wiederum verlangte der Mercedes-Chef von den Betriebsratschefs aller deutschen Werke, dass sie jährlich 500 Millionen Euro sparen sollten, sonst würden in Sindelfingen 6.000 Arbeitsplätze gestrichen und die Produktion nach Südafrika und Bremen verlagert. [...]

Ökonomen finden es grundsätzlich logisch, dass ein Unternehmen seine Gewinne steigern will. [...] Den Beschäftigten hingegen leuchtet diese Logik gelegentlich nicht ein. Das musste auch Helmut Lense spüren, Betriebsratsvorsitzender im Werk Stuttgart-Untertürkheim, als er [...] den sogenannten Kompromiss mehreren tausend Daimler-Arbeitern auf einer Betriebsversammlung verkaufen musste. [...] Nur mühsam konnte Lense, der auch im IG-Metall-Vorstand sitzt, die Beschäftigten davon überzeugen, dass sie ab 2007 knapp 2,8 Prozent weniger Lohn bekommen, dass das Kantinenpersonal, der Werkschutz und die Druckereiarbeiter künftig vier Stunden länger malochen müssen und die bezahlten Pausen für alle reduziert werden. [...]

[Mestile in Südafrika, Langenbach in Bremen, Ziebarth in Sindelfingen:] Sie wissen, dass Mercedes mit 3,1 Milliarden Euro Gewinn im vergangenen Jahr die erfolgreichste Sparte des Daimler-Konzerns war, aber sie wissen auch, dass andere Autobauer noch mehr Gewinn machen, BMW zum Beispiel, und dass die Shareholder-Value*-Logik heute zählt. Außerdem steckt ihnen die Meldung in den Knochen, dass McKinsey** jeden zehnten Daimler-Mitarbeiter für überflüssig hält. [...] Schließlich steht ja jeden Tag in der Zeitung, dass Firmen tatsächlich ihre Produktion nach Osteuropa oder gleich nach Asien verlagern.

Markus Grill, Mitarbeit: Nikola Sellmair, Mathias Rittgero: Kampf unter Brüdern.

In: stern.de vom 28.7.2004, <http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/arbeit/527557.html>

* Aktienwert der Anteilseigner, ** bedeutende Unternehmensberatungsfirma

Erwartungshorizont

Leistungserwartungen (mittleres Niveau) Die Formulierungen gehen von der Definition der jeweiligen Teilkompetenzen aus und stellen einen Bezug zum Inhalt der jeweiligen Teilaufgabe her.	
1. Teilaufgabe Kompetenzbezug: 1.1 AFB: I	1.1 Schülerinnen und Schüler können Informationen zu wirtschaftlichen Sachverhalten und Entwicklungen beschaffen bzw. aus bereitgestellten Quellen entnehmen und selbstständig verarbeiten. Genannt werden sollten: Arbeitnehmer: Sicherheit des Einkommens und des Arbeitsplatzes Unternehmer (DaimlerChrysler): Gewinn, Befriedigung der Ansprüche der Anteilseigner (Shareholder-Value)
2. Teilaufgabe Kompetenzbezug: 3.3, 5.1, 5.2, 7.2 AFB: II	Schülerinnen und Schüler können: 3.3 ökonomische Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse auf Nachhaltigkeit analysieren. 5.1 die Wirkung von Anreizen sowie von (erwarteten) Kosten und Nutzen für die Wahl von Handlungsalternativen abschätzen. 5.2 sich bei Urteilen die Standortgebundenheit von wirtschaftlichen Positionen und Entscheidungen bewusst machen. 7.2 Rahmenbedingungen und unterschiedliche Interessen bei der Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigen. Die Mehrzahl der aufgeführten, nicht allgemein als positiv oder negativ zu kennzeichnenden Folgen von Globalisierungsprozessen, sollte von den Schülerinnen und Schülern richtig dargestellt werden: <ul style="list-style-type: none"> • Globalisierungsprozesse bieten grundsätzlich den betroffenen Gesellschaften Vor- und Nachteile, Chancen und Risiken. • Diese sind in der Regel ungleich zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern bzw. Wirtschaftssubjekten verteilt. • So profitieren vor allem die Konsumenten in den entwickelten Ländern von preiswert produzierten Waren, wenn Unternehmen dort ihre Standorte wählen, wo sie kostengünstig produzieren können. • Gleichzeitig können sie dadurch als Arbeitnehmer von Lohnkürzungen, Mehrarbeit und einer zunehmenden Unsicherheit des Arbeitsplatzes bedroht oder betroffen sein. • Arbeitnehmer wünschen sich eine möglichst hohe Entlohnung ihrer Arbeit, gleichzeitig sind sie daran interessiert, dass „ihr“ Unternehmen am Weltmarkt wettbewerbsfähig bleibt und Marktanteile hält bzw. hinzugewinnt.
3. Teilaufgabe Kompetenzbezug: 6.2, 7.2, 7.3, 8.2, 9.2 AFB: III	Schülerinnen und Schüler können: 6.2 Globalisierungsprozesse als Chancen und Risiken darstellen und bewerten. 7.2 Rahmenbedingungen und unterschiedliche Interessen bei der Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigen. 7.3 kurzfristige und langfristige Folgen bei der Einschätzung von wirtschaftlichen Entwicklungsmaßnahmen in den Blick nehmen. 8.2 kollektive Lösungsansätze zur Durchsetzung wirtschaftlicher Ziele im Sinne der Nachhaltigkeit entwerfen. 9.2 Ansätze darstellen, die ökonomische Konflikte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern durch Handel und wirtschaftliche Zusammenarbeit lösen.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen argumentativ zu der These Stellung und berücksichtigen dabei stringent mehrere der folgenden Aspekte:

- Produktionsverlagerungen haben je nach Sichtweise positive und negative Folgen.
- Positive Folgen aus entwicklungspolitischer Sicht wären die Stärkung der Wirtschaft des Entwicklungs- bzw. Schwellenlandes und die Schaffung von Arbeitsplätzen sowie die damit verbundene Dämpfung von Migration und allgemeine wirtschaftliche und politische Stabilisierung.
- Die Rückwirkungen für Deutschland könnten jedoch ein entsprechender Verlust von Arbeitsplätzen und damit verbundene soziale Kosten sein und zu Krisen und weiterem Reformdruck führen, was die Akzeptanz als entwicklungspolitische Maßnahme gefährden würde.
- Erfolgreiche Kooperationsformen könnten sowohl im Entwicklungsland als auch in Deutschland positive Impulse geben.

4.3.5.5 Literatur

Bayertz, K. (1995): Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. In: ders. (Hrsg.): Verantwortung. Prinzip oder Problem?, Darmstadt, S. 3–71

Dörner, D. (1992): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbek

Eisermann, D. (2003): Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. In: InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Hrsg.), Themendienst 13

Homann, K., Blome-Drees, F. (1992): Wirtschafts- und Unternehmensethik, Göttingen

Karpe, J., Krol, G.-J. (1999): Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung, in: Krol, G.-J., Kruber, K.-P.: Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?, S. 21–48

Krol, G.-J., Zoerner, A., Karpe, J. (1999): Sozialökologische Kartographierung. Ein Instrument zur Förderung von Nachhaltigkeit in Umweltbildungsprozessen, herausgegeben vom Umweltbundesamt, Münster

Suchanek, A. (2001): Ökonomische Ethik, Tübingen

Weltbank (2006): Weltentwicklungsbericht 2006. Chancengerechtigkeit und Entwicklung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Düsseldorf

4.4 Sekundarstufe I: Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld

4.4.1 Mathematik

Mathematik – fachdidaktischer Teil

Kristina Reiss, Stefan Ufer, Volker Ulm, Gabriele Wienholtz

4.4.1.1 Beitrag des Faches Mathematik zum Lernbereich Globale Entwicklung

Die Mathematik ist eine Wissenschaft der Strukturen. Diese Strukturen sind fest eingebunden in die reale Welt und dort Grundlage für geeignete Modellbildungen. Gerade bei Prozessen, die mit Unsicherheit behaftet sind und bei denen es keinen einfachen Königsweg gibt, spielen die Identifizierung geeigneter Variablen und ihre permanente Auswertung eine wichtige Rolle, um Strukturen und Tendenzen auch in scheinbarer Unordnung zu erkennen. Es ist sicherlich nicht die ureigene Aufgabe der Mathematik, Indikatoren etwa für den Status einer Gesellschaft oder ihren Wandel zu definieren, sie kann aber wesentliche Beiträge zur Bewertung und damit verbunden zur Einschätzung ihrer Bedeutung liefern. Mithilfe der Mathematik können aus „gefühlten Zusammenhängen“ statistisch abgesicherte Korrelationen oder aber zu verwerfende Hypothesen werden. Sie hat aufgrund ihrer universellen Akzeptanz die Möglichkeit, die Auseinandersetzung um nachhaltige Entwicklung und globale Zukunftsfähigkeit wissenschaftlich zu fundieren und komplexe Vorgänge für alle zu strukturieren.

Der Mathematikunterricht hat sich in den letzten Jahren vor allem durch die Einführung nationaler Bildungsstandards (z. B. Kultusministerkonferenz 2003) gewandelt. Das betrifft insbesondere die größere Betonung von Lernergebnissen im Sinne mathematischer Kompetenzen (vgl. Klieme et al., 2003). Es geht nicht nur um fachspezifische Lerninhalte, sondern auch darum, wie diese Inhalte in unterschiedlichen Kontexten der realen Welt angewendet werden können. Der *Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* ist ein solcher Anwendungskontext mit ökologischer, ökonomischer, sozialer und politischer Bedeutung.

Die Bildungsstandards unterscheiden mathematische Leitideen und allgemeine mathematische Kompetenzen. Die Leitideen (Zahl, Messen, Raum und Form, Funktionaler Zusammenhang, Daten und Zufall) sind inhaltlich geprägt und weisen wesentliche Teilbereiche des Faches aus. Die allgemeinen Kompetenzen (argumentieren, Probleme lösen, modellieren, Darstellungen verwenden, mit symbolischen, formalen und technischen Elementen umgehen, kommunizieren) beschreiben Arbeitsweisen, die von besonderer Relevanz für das Fach sind. Die Mathematik ist ein Grundlagenfach, sodass im Prinzip aus allen Kompetenzbereichen Aspekte in den *Lernbereich Globale Entwicklung* einfließen können. Einen besonderen

Bezug gibt es allerdings für Inhalte im Rahmen der Leitideen *Funktionaler Zusammenhang* bzw. *Daten und Zufall*, die deshalb im Folgenden exemplarisch betrachtet werden.

Der Begriff der Funktion ist nicht nur zentral für die Mathematik als Wissenschaft, sondern auch in Bezug auf ihre Anwendungen. Die Bildungsstandards führen aus, dass es im Unterricht darum geht, Funktionen zur Beschreibung quantitativer Zusammenhänge zu nutzen und diese Zusammenhänge zu analysieren und zu interpretieren. Ganz wesentlich sind dabei realitätsnahe Probleme, in denen die Praxisrelevanz mathematischen Arbeitens deutlich wird. Ganz explizit werden lineare Funktionen, quadratische Funktionen und Exponentialfunktionen genannt, die zur Beschreibung und Bearbeitung von Problemen verwendet werden sollen (Kultusministerkonferenz 2003). Der Umgang mit Daten ist ein weiterer Kernbereich in der Mathematik und im Mathematikunterricht. Liest man die Anforderungen der Bildungsstandards, zeigt sich auch hier der Praxisbezug. Konkret geht es darum, Daten zu sammeln, zu erfassen und darzustellen, grafische Darstellungen und Tabellen von statistischen Erhebungen auszuwerten, Daten zu interpretieren, zu reflektieren und datenbasierte Argumentationen zu bewerten (Kultusministerkonferenz 2003).

Es ist nicht nur den fachlichen und curricularen Anforderungen geschuldet, dass der Bezug zu den Bildungsstandards hier deutlich herausgestellt wird. Vielmehr bietet sich dieser Zugang auch an, weil man bei den Zielen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* und den Bildungsstandards für das Fach Mathematik Aspekte einer gemeinsamen Philosophie von Bildung identifizieren kann. So heißt es in der Präambel zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Mathematik in Anlehnung an Winter (1995), dass der Mathematikunterricht beitragen soll, dass Schülerinnen und Schüler „technische, natürliche, soziale und kulturelle Erscheinungen und Vorgänge mithilfe der Mathematik wahrnehmen, verstehen und unter Nutzung mathematischer Gesichtspunkte beurteilen“ (Kultusministerkonferenz 2003, S. 6). Hier finden sich die Begriffe *erkennen* und *bewerten* zwar nicht wörtlich, aber durchaus inhaltlich wieder.

Die Leitideen sind so angelegt, dass sie kumulativ zu erwerbendes Wissen beschreiben. Entsprechend ergeben sich über die Jahrgangsstufen hinweg immer wieder Anknüpfungspunkte zum *Lernbereich Globale Entwicklung*, die den Kompetenzerwerb unterstützen. Konkret bieten sich Lerngelegenheiten beim Sammeln, Aufbereiten und Darstellen von Daten und bei der Modellierung von Datensätzen, wie etwa Entwicklungsverläufen, mithilfe einzelner Funktionstypen durch gezielte Anpassung von Parametern. Weiterhin können unterschiedliche Modelle auf ihre Passung zu den erhobenen Daten verglichen und die mit Ihnen abgeleiteten Aussagen und Prognosen bewertet werden. Der *Lernbereich Globale Entwicklung* bietet jedoch nicht nur einen authentischen Anwendungskontext für mathematische Konzepte. Kompetenzerwerb in diesem Lernbereich führt auch zu Wissen darüber, wie Prognosen aufgrund mathematischer Modelle zustande kommen. Verständnis für mathematisches Arbeiten ermöglicht den Lernenden einen reflektierten und kritischen Umgang mit Daten, Modellen und aus den Modellen abgeleiteten Aussagen zu sozialen, ökologischen, ökonomischen und politischen Problemen der globalen Entwicklung. Der *Lernbereich Globale Entwicklung* bietet vielfältige Möglichkeiten, globale Herausforderungen mithilfe der Mathematik zu strukturieren. Die genannten Leitideen sind dabei als eine erste Fokussie-

rung im Blick auf die folgenden Vorschläge zu sehen. Aus inhaltlicher Sicht werden mit den Millenniums-Entwicklungszielen Kernprobleme dieser Welt in den Blick genommen. Hier gilt es zu erkennen, welchen Beitrag die Mathematik zu einer Auseinandersetzung mit der Problematik leisten kann, welche Bewertungen sich daraus ergeben und welche Handlungsmöglichkeiten sich damit auf tun. Modelle erarbeiten und vergleichen und Parameter anpassen ist dabei die zentrale mathematische Aktivität.

Die im Folgenden benannten fachbezogenen Teilkompetenzen nehmen implizit und explizit Bezug auf die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. So werden mit Aktivitäten wie dem Kommunizieren oder dem Modellieren sogenannte allgemeine mathematische Kompetenzen aus den Bildungsstandards angesprochen. Insbesondere zeigen die fachbezogenen Teilkompetenzen vielfältige Möglichkeiten für mathematische Anwendungen auf und unterstützen damit ein wesentliches Anliegen der Bildungsstandards.

4.4.1.2 Fachbezogene Teilkompetenzen des Mathematikunterrichts für den Mittleren Schulabschluss, bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... Möglichkeiten der globalen Kommunikation (Medien, Internet) zur Beschaffung quantitativer Daten über Globalisierung und Entwicklung nutzen.
		1.2 ... grafische Darstellungen und Tabellen mit Daten zu globalen Fragen verstehen und auswerten.
		1.3 ... Daten zu ausgewählten Fragestellungen der globalen Entwicklung und zum Nachhaltigkeitsprozess beschaffen und problemorientiert darstellen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... in vielfältigen Situationen geeignete mathematische Fragen zur Analyse globaler Entwicklungen stellen und Unterschiede bzw. gemeinsame Strukturen erkennen und beschreiben.
		2.2 ... quantifizierbare und nicht quantifizierbare Faktoren bei der Beschreibung der soziokulturellen und natürlichen Vielfalt unterscheiden und differenziert behandeln.
		2.3 ... verstehen, dass unterschiedliche Modelle zu globalen Entwicklungen auch im gleichen Sachzusammenhang ggf. zu verschiedenen Ergebnissen führen, eventuell nur Teile korrekt beschreiben und daher Anpassungen immer wieder nötig sind.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... den Modellcharakter mathematischer Beschreibungen der Welt erkennen und solche Modelle für Fragen der nachhaltigen Entwicklung nutzen.
		3.2 ... durch Modellbildung Prognosen für die künftige globale Entwicklung erstellen und ihre Verlässlichkeit abschätzen.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... den Einfluss von lokalen/regionalen Rahmenbedingungen globaler Entwicklung auf Modellparameter analysieren.
		4.2 ... die Bedeutung und die Konsequenzen mathematischer Modellierungen für Handlungsebenen globaler Entwicklung vom Individuum bis zur Weltebene beschreiben.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<p>5.1 ... divergierende Verwendungen und Interpretationen mathematischer Ergebnisse zu Fragen der globalen Entwicklung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wertsysteme und Kulturen erkennen.</p> <p>5.2 ... sich der Implikationen mathematischer Modellierungen zu Fragen der globalen Entwicklung für sich und andere bewusst werden.</p>
	<p>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.</p>	<p>6.1 ... verschiedene mathematische Modelle zu einer Problemstellung globaler Entwicklung gegeneinander abwägen und ihre Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung prüfen.</p> <p>6.2 ... die Auswahl mathematischer Modelle zu Fragen der globalen Entwicklung sowie die Aussagekraft der erzeugten Daten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Interessen und der internationalen Konsensbildung (z. B. auf Weltkonferenzen) interpretieren.</p> <p>6.3 ... Darstellungen von Daten und Prognosen zu Fragen der globalen Entwicklung kritisch beurteilen und ihre Verlässlichkeit hinterfragen.</p>
	<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<p>7.1 ... die Konzeption von Entwicklungsmaßnahmen anhand von Daten und mathematischen Modellen aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten beurteilen.</p>

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... erkennen, dass Mathematik für viele andere Wissenschaften Grundlagen und Werkzeuge bereitstellt und sich daraus professionelle Verantwortung ergibt. 8.2 ... sich in ihrem Denken zu eigen machen, dass man mit mathematischen Aussagen, Analysen und Prognosen zur Strukturierung und Meinungsbildung beitragen und persönliche Mitverantwortung für eine nachhaltige Entwicklung wahrnehmen kann.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... die Rolle der Mathematik mit weltweit gültigen Standards für einen rationalen Diskurs zu Fragen der globalen Entwicklung wertschätzen. 9.2 ... Möglichkeiten der Mathematik zur Versachlichung von Kommunikation und interkultureller Verständigung bei Fragen der globalen Entwicklung nutzen.
	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.	10.1 ... in ihrem Handeln Möglichkeiten und Grenzen mathematischer Methoden zur Reduktion von Komplexität des globalen Wandels einschätzen. 10.2 ... für den persönlichen und den beruflichen Bereich Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch die Wahl geeigneter mathematischer Methoden absichern.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... angesichts von Daten zu globalen Fragen die eigenen Handlungsspielräume erkennen und sie im Rahmen der wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und ökologischen Zielsetzungen nutzen. 11.2 ... mithilfe mathematischer Mittel Folgen und Wirksamkeit ihrer eigenen Handlungen hinsichtlich der Ziele nachhaltiger Entwicklung abschätzen und korrigieren.

4.4.1.3 Beispielthemen

Die für Unterrichtseinheiten formulierten Beispielthemen sind den mathematischen Leitideen *Funktionaler Zusammenhang* sowie *Daten und Zufall* zugeordnet. Sie nehmen nicht in Anspruch, inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um nahe liegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeit verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

	Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
Funktionaler Zusammenhang	6 Gesundheit und Krankheit	• Häufigkeit und Ausbreitung von Krankheiten in verschiedenen Ländern und im historischen Verlauf	1.1, 1.2, 3.1, 3.2 , 7.1
	9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	• Darstellung von Energieressourcen, Energieerzeugung und Energieverbrauch in zeitlichem Verlauf –Prognosen für die Zukunft	1.1 , 3.2 , 4.2, 5.1, 6.2, 6.3, 8.2
	10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	• Radioaktiver Zerfall am Beispiel von Atomkraftwerken	2.1, 3.2, 8.1 , 8.2, 9.1
	11 Globale Umweltveränderungen	• Klimadaten und Klimawandel am Beispiel der Erderwärmung	1.1, 1.2, 2.3 , 3.1, 4.1, 3.2 , 4.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 8.2, 9.1, 9.2, 11.1, 11.2
	12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	• Zeitliche Entwicklung von Straßenverkehr und Abgasausstoß in verschiedenen Ländern	1.1, 1.2, 4.1, 4.2 , 5.1, 8.2, 11.1
	13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	• Zins und Tilgung bei Privat- und Staatskrediten • Entwicklungen an der Börse	1.1, 1.2 , 8.1 , 8.2, 9.2
	14 Demografische Strukturen und Entwicklung	• Bevölkerungswachstum in verschiedenen Regionen der Welt	1.1 , 1.2, 2.2, 2.3 , 3.1, 3.2, 3.3, 6.1

	Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
Daten und Zufall	5 Landwirtschaft und Ernährung	• Wasserbedarf im Haushalt, in einzelnen Ländern bzw. weltweit	1.1, 1.2, 1.3, 2.3, 3.2 , 4.1, 5.1, 11.1
	6 Gesundheit und Krankheit	• Versorgung mit Ärzten, Hebammen und Medikamenten in Industrie- bzw. Entwicklungsländern	1.1, 1.2, 3.2, 6.2, 6.3, 7.1
	7 Bildung	• Bildung und Beruf in Industrie- und Entwicklungsländern: von der Kinderarbeit bis zur Eliteuniversität	1.1, 1.2, 2.2, 3.2 , 7.1 , 9.2
	8 Globalisierte Freizeit	• Einflüsse von Urlaubsreisen auf die Umwelt und Wirtschaft der Zielländer	1.1, 1.2, 2.1, 4.1, 3.2 , 4.1, 11.1
	9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	• Energieerzeugung und Energieverbrauch im Haushalt, in der Region, in einzelnen Ländern und weltweit • Der ökologische Fußabdruck	1.1, 1.2, 1.3 , 11.1 , 11.2 1.1, 2.2, 4.1, 4.2, 11.1
	13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	• Krisen und Aufschwünge – Daten zu Staatsverschuldungen, Pro-Kopf-Verschuldungen, Bruttosozialprodukten und Arbeitsmärkten	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 5.1, 6.2, 6.3, 8.2 , 9.2
	14 Demografische Strukturen und Entwicklung	• Daten und Konsequenzen des demografischen Wandels in Deutschland und weltweit	1.1, 1.2, 2.1, 3.2 , 4.2, 6.2
15 Armut und soziale Sicherheit	• Finanzierung von Sozialsystemen wie z. B. Renten- und Arbeitslosenversicherung • Fernsehen, Computer und eine Schüssel Reis – Verteilung des Wohlstandes in der Welt	2.1, 2.3, 3.2 , 8.2 1.1 , 1.2 , 2.1, 11.1	

4.4.1.4 Literatur

Blum, W., Roppelt, A., Müller, M. (2013): Kompetenzstufenmodelle für das Fach Mathematik. In: A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (S. 61–73), Münster

Frey, K. (2012): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun, Weinheim, Basel

Herget, W. (2001): Produktive Aufgaben für den Mathematikunterricht – Sekundarst. I, Berlin

Hinrichs, G. (2008): Modellierung im Mathematikunterricht, Heidelberg

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Ri-quarts, K., Rost, J., Tenorth, H.E. & Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn: BMBF

Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss, Bonn

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich, Bonn

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss, Bonn

Langkamp, G. & Hull, J. (2007): Quantitative Reasoning & the Environment, Upper Saddle River (Materialien zum Buch: www.enviromath.com)

Modellieren mit Mathe: <http://www.blick.it/blick/angebote/modellmathe/> (Zugriff: 8. 1. 2016)

Quantitative Environmental Learning Project: <http://seattlecentral.edu/qelp/index.html> (Zugriff: 8. 1. 2016)

Winter, H. (1995): Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, 6, S. 37–46

Mathematik – Unterrichtsbeispiel

Antonius Warmeling





4.4.1.5 Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Extreme Armut beseitigen, ein globales Entwicklungsziel (ab Kl. 8)

Zum Thema

Armut bezeichnet nicht nur den Mangel an Einkommen und damit das Fehlen angemessener Kleidung, Nahrung, Wohnung, Gesundheit und Bildung, sondern den damit verbundenen Zustand sozialer Benachteiligung. Ihre Ursachen und Folgen sind verwirrend komplex. Beispielsweise können Ursachen für Armut und Hunger sowohl Krieg, Missernten, Klimaveränderungen, fehlende Arbeit oder auch ungerechte Abhängigkeitsverhältnisse sein, die sich oft gegenseitig beeinflussen. Zudem geht materielle Armut häufig einher mit immaterieller Armut, weil die Menschen keinen Zugang zu Bildung und Gesundheitsvorsorge haben.

Armut gibt es überall in der Welt, allerdings in unterschiedlicher Form. Sie stellt neben den wachsenden ökologischen Krisen und Risiken die größten Herausforderungen an eine nachhaltige Entwicklung auf allen Handlungsebenen. Absolute oder extreme Armut bezeichnet nach einer Definition der Weltbank eine Armut, die durch ein Einkommen von etwa einem Dollar (neuerdings 1,25 US\$) pro Tag und Mensch gekennzeichnet ist. Auf der Welt gibt es derzeit etwa 1,2 Milliarden Menschen, die in diese Kategorie fallen.

Die zum Anfang des Jahrtausends von der Staatengemeinschaft im Rahmen der Vereinten Nationen beschlossenen Millenniums-Entwicklungsziele „machen das Versprechen, die Grundsätze der Menschenwürde, der Gleichheit und Gerechtigkeit zu wahren und die Welt von extremer Armut zu befreien. Mit ihren acht Einzelzielen und einem Katalog messbarer, befristeter Zielvorgaben schufen [sie] ein Konzept für die Bewältigung der dringendsten Entwicklungsprobleme unserer Zeit“ (Ban Ki-Moon 2014¹³⁸).

 <p>1 BEKÄMPFUNG VON EXTREMER ARMUT UND HUNGER</p>	<p>Der Anteil der Menschen, die hungern und extrem arm sind, soll halbiert werden.</p>	 <p>2 PRIMARSCHULBILDUNG FÜR ALLE</p>	<p>Es soll sichergestellt werden, dass auf der ganzen Welt, Jungen wie Mädchen, ihre Primarschulbildung vollständig abschließen können.</p>
 <p>3 GLEICHSTELLUNG DER GESCHLECHTER</p>	<p>Ohne Frauen ist keine Entwicklung möglich, daher soll eine echte Gleichstellung der Geschlechter erreicht werden.</p>	 <p>4 SENKUNG DER KINDERSTERBLICHKEIT</p>	<p>Die Kindersterblichkeit, oft durch mangelnden Impfschutz etc. hervorgerufen, soll um zwei Drittel reduziert werden.</p>

¹³⁸ Aus dem Vorwort zu: Vereinte Nationen (2014): Millenniums-Entwicklungsziele, Bericht 2014
<http://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202014%20German.pdf> (Zugriff: 8. 1. 2016)

 <p>5 GESUNDHEITSVERSORUNG DER MÜTTER</p>	<p>Müttersterblichkeit hängt häufig mit mangelhafter Gesundheitsvorsorge und früher Schwangerschaft zusammen. Sie soll um drei Viertel reduziert werden.</p>	 <p>6 BEKÄMPFUNG VON HIV/AIDS, MALARIA, ETC.</p>	<p>Die Ausbreitung von HIV, Malaria und anderen Krankheiten soll gestoppt und eine Trendumkehr erwirkt werden.</p>
 <p>7 ÖKOLOGISCHE NACHHALTIGKEIT</p>	<p>Die Lebensgrundlagen sollen geschont und gleichzeitig die Grundbedürfnisse der Menschen z. B. auf sauberes Trinkwasser verbessert werden.</p>	 <p>8 AUFBAU EINER GLOBALEN PARTNERSCHAFT FÜR ENTWICKLUNG</p>	<p>Industrie- und Entwicklungsländer sollen gemeinsam ihrer Verantwortung für die Armutsbekämpfung gerecht werden.</p>

© United Nations

Schülerinnen und Schüler für diese Herausforderungen in ihrer Komplexität zu sensibilisieren und sie zur Partizipation zu befähigen, ist ein zentrales Anliegen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Mathematikunterricht kann dabei Orientierungen für die Meinungsbildung sowie für Entscheidungen und Handlungen bereitstellen, sowohl für die Veränderung privater Einstellungen als auch für die Entwicklung und Veränderung gesellschaftlicher Praxis.

Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel wird für drei Millenniums-Entwicklungsziele untersucht, inwieweit die anhand von Kriterien vereinbarten Ziele bis 2015 erreicht werden und welche Prognosen für die Erreichung neuer Zielsetzungen im Rahmen einer Post-2015-Agenda gemacht werden können. Der dabei nötige Modellbildungsprozess mit seinen Annahmen und Einschränkungen muss bewusst gemacht werden, damit die Antworten, die die Mathematik liefert, auf die Ausgangssituation und die verfolgte Zwecksetzung angemessen zurückbezogen werden können. Insbesondere muss deutlich werden, dass die verfügbaren Daten – selbst wenn sie regional differenziert sind – nur sehr bedingt Aussagen über reale Armutsverhältnisse und ihre jeweiligen Ursachen und Folgen zulassen. Für den Unterricht in der Sekundarstufe I muss zudem bedacht werden, dass die dort bekannten oder zu lernenden Verfahren und Algorithmen ausreichen müssen, um das Modell adäquat bearbeiten zu können.

Die Millenniums-Entwicklungsziele (und ab 2015 die vereinbarten Sustainable Development Goals – SDGs¹³⁹) eignen sich unter diesen Voraussetzungen sehr gut für eine Untersuchung im Mathematik-Unterricht, weil sie einer fortlaufenden Überprüfung der Zielerreichung unterliegen. Dies leisten die Vereinten Nationen in ihren regelmäßigen Berichten. Die Schülerinnen und Schüler können die vorhandenen Daten recherchieren, auswerten und damit Prognosen stellen. Damit Untersuchungen in der 8.–10. Jahrgangsstufe durchgeführt werden können, sind hier die Ziele 1, 4 und 5 und entsprechende Indikatoren ausgewählt worden, weil

- sie auf dieser Entwicklungsstufe (ab 14 Jahren) begreifbar sind,
- bei ihnen der Zusammenhang zwischen Ziel und Indikator leicht einsehbar ist,
- sich linear interpretierbare Entwicklungen zeigen.

¹³⁹ Das Unterrichtsbeispiel kann für bestimmte SDGs über 2015 hinaus weiterentwickelt werden. Informationen zum Stand der SDGs und ihren Indikatoren sind zu finden unter: <http://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300> (Zugriff: 6. 1. 2016)

* je nach Schwerpunkt bei der Wahl der Aufgaben durch die Schülerinnen und Schüler.

Insbesondere für die 10. Klasse oder folgenden Jahrgangsstufen ist das Beispiel auch geeignet, um exponentielle und lineare Prozesse zu unterscheiden, was Heinz Böer (2009, S. 63 ff.) ausführlich beschreibt.

Kompetenzraster (aufgabenübergreifend)

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 3, 4, 6, 7 und 8 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen für den Mittleren Schulabschluss beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen schließen dabei die jeweils niedrigeren ein. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungs-stufe 1 (min.)	Anforderungs-stufe 2	Anforderungs-stufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können ...				
... aufgabenbe-zogenen Daten und Fachbegriffe der Maßnahmen gegen Armut, Unterernäh-rung, Kinder- und Müttersterblichkeit* recherchieren.	1.1–3	... unbekannte Fachausdrücke recherchieren und aus einer vorgegebenen Tabelle [M (X.)]1 evtl. M (X.)3] aufgabenbe-zogene Informationen entnehmen.	... recherchierte Fachbegriffe anwenden und aus vorgegebenen Tabellen [M (X.)]1 und M (X.)3] aufgabenbezogene Informationen gezielt entnehmen.	... Fachbegriffe sicher anwenden, aus Tabellen aufgabenbezogenen Informati-onen gezielt entnehmen sowie in (englischsprachigen) Internetquellen der Weltbank Daten recherchieren.
... Daten zu Maßnahmen gegen Armut, Unterernäh-rung, Kinder- und Müttersterblichkeit* für die Aufgabenbearbeitung interpretierbar grafisch darstellen.	1.2, 1.3	... die zeitliche Entwicklung von Indikatoren in einem Punkte-Diagramm richtig darstellen.	... für die Darstellung von Punkte-Diagrammen zu globalen und regionalen Entwicklungen auch ein Tabellen-kalkulationspro-gramm nutzen.	... Punkte-Diagramme zu globalen und regionalen Entwicklungen mithilfe eines Tabellenkalkulationspro-gramms mit allen erforderli-chen Informationen und leicht interpretierbar erstellen.
... die lineare Entwicklung von Indikatoren zu Armut, Unterernäh-rung, Kinder- und Müttersterblichkeit* bestimmen und Prognosen für 2015 und 2030 machen.	3.1–2	... die zeitliche Entwicklung von Indikatoren zu den zu untersuchenden Zielen auf der Basis der bekannten Datenpunkte durch eine Gerade beschreiben und dadurch zu grafisch erkennbaren Prognosen kommen.	... den Funktions-term der zu untersuchenden Entwicklungen über den y-Achsenab-schnitt und ein Steigungsdreieck bestimmen und dadurch zu Prognosen zur Zielerreichung kommen.	... die zeitliche Entwicklung von Indikatoren mithilfe des Tabellentools „Trendgerade“ beschreiben und über den ermittelten Funktionsterm zu Aussagen über die Zielerrei-chung des entsprechenden Millenniumsziels kommen.

<p>... die lineare Entwicklung von Indikatoren zu Armut, Unterernährung, Kinder- und Müttersterblichkeit* interpretieren und deren Aussagekraft hinterfragen.</p>	<p>3.2, 4.2, 6.3, 8.2</p>	<p>... die (durch die ermittelte Gerade erkennbare) lineare Entwicklung interpretieren und die durch Trendverlängerung ermöglichten Prognosen (2015, 2030) formulieren und deren Aussagekraft untersuchen.</p>	<p>... den ermittelten Funktionsterm für Prognosen (2015, 2030) zur Entwicklung von Armut, Unterernährung, Kinder- und Müttersterblichkeit* nutzen, sie kritisch hinterfragen und deren Wirkung auf eine nachhaltige Entwicklung abschätzen.</p>	<p>... die Ansätze (absolute und relative Daten), Annahmen und Begrenzungen des Modells für die Zielerreichung erkennen und diskutieren sowie Ansätze für eine persönliche Mitverantwortung nachhaltiger Entwicklung erschließen.</p>
<p>... regionale Daten zu Maßnahmen gegen Armut, Unterernährung, Kinder- und Müttersterblichkeit* mithilfe eines Funktionsterms untersuchen und vergleichen.</p>	<p>1.3, 3.1, 3.2, 4.1, 7.1, 8.2</p>	<p>... für eine selbst gewählte Region die vorbereiteten Daten zur Entwicklung von Armut, Unterernährung, Kinder- und Müttersterblichkeit* untersuchen und im Vergleich zur weltweiten Entwicklung bewerten.</p>	<p>... die (ggf. mithilfe) recherchierten Daten zur Entwicklung von Armut, Unterernährung, Kinder- und Müttersterblichkeit* in einer gewählten Weltregion mithilfe des zu ermittelnden Funktionsterms analysieren und mit einer anderen Region kontrastieren.</p>	<p>... Gründe für die unterschiedlichen Entwicklungen der eigenständig recherchierten und analysierten Entwicklungsdaten zu Armut, Unterernährung, Kinder- und Müttersterblichkeit* herausarbeiten.</p>
<p>... Zusammenhänge zwischen den untersuchten Entwicklungszielen und ihren Rahmenbedingungen erkennen und erklären sowie Möglichkeiten und Grenzen mathematischer Analysen und eigener Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung erörtern.</p>	<p>7.1, 8.2</p>	<p>... innerhalb ihrer Gruppe und in den gemeinsamen Reflexionsphasen über den Zusammenhang zwischen Armut, Unterernährung, Kinder- und Müttersterblichkeit* sowie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten sprechen.</p>	<p>... innerhalb ihrer Gruppe und in den gemeinsamen Reflexionsphasen ihre modellhafte Untersuchung zur Entwicklung von Armut, Unterernährung, Kinder- und Müttersterblichkeit* wenigstens ansatzweise mit realen Zuständen und Prozessen in diesen Konfliktfeldern in Verbindung bringen und sich dabei selbst positionieren.</p>	<p>... die Komplexität und Wechselwirkungen der untersuchten Entwicklungsfelder sowie den Beitrag mathematischer Mittel zu ihrer Analyse wenigstens ansatzweise erkennen und selbst zu nachhaltigen Entwicklungsmöglichkeiten Stellung beziehen.</p>

Unterrichtsverlauf, Themenbereiche und Arbeitsaufträge

Das Thema „Extreme Armut beseitigen, ein globales Entwicklungsziel“ eignet sich für ein Unterrichtsprojekt im Fach Mathematik ab der 8. Jahrgangsstufe. Im Folgenden wird exemplarisch ein Unterrichtsverlauf beschrieben, der das Projekt in vier Phasen gliedert.

Einstiegsphase (2–3 Std.): Um einen realen Bezug zur Armutsthematik herzustellen und damit die Schülerinnen und Schüler interessengeleitet ihren Arbeitsauftrag auswählen können, erfolgt ein Einstieg in das Thema mithilfe eines Videos. Gut geeignet sind dafür z. B. die Projektfilme von Brot für die Welt (siehe Link im Literaturverzeichnis S. 331), z. B. *Angola – gemeinsam in eine bessere Zukunft*. In dem Einstiegsgespräch kommt es darauf an, die Ursachen-Komplexität von Armut und die Verletzung grundlegender Menschenrechte in den Blick zu bringen. Auf die Frage, wie dem zu begegnen ist, kann über die globale Mitverantwortung gesprochen werden, ohne vorschnelle, rein karitative Reaktionen auszulösen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten danach den Auftrag, sich die Millenniums-Entwicklungsziele 1, 4 und 5 anzuschauen und sich für die Bearbeitung eines der Ziele zu entscheiden. Dazu sehen sie sich entweder die Seite „No excuse 2015“ zur UN-Millenniums-Kampagne Deutschland (www.un-kampagne.de) oder „We can end poverty“ (engl., www.endpoverty2015.org) an. Danach bilden die Schülerinnen und Schüler interessengleiche Gruppen von zwei bis vier Personen. Die Lehrperson sollte darauf hinwirken, dass jedes Ziel mindestens einmal ausgewählt wird. Günstig für die Reflexion am Schluss ist es, wenn mindestens zwei Gruppen denselben Arbeitsauftrag wählen. Alle Gruppen erhalten danach die Arbeitsaufträge, die zu „ihrem“ Millenniums-Entwicklungsziel gehören – zunächst ohne Material. Hausaufgabe ist, sich über verschiedene Definitionen von Armut zu informieren und sich mit „ihrem Ziel“ sowie den angegebenen Indikatoren zu beschäftigen und unklare Begrifflichkeiten zu klären (Teilaufgabe a). Einen Teil der nächsten Unterrichtsstunde sollte genutzt werden, um Erkenntnisse und Fragen zu besprechen, die sich aus der Hausaufgabe ergeben.

Datenanalyse (3–6 Std.): In dieser Kernphase stellen die Schülerinnen und Schüler zunächst die Daten aus dem Material M (X.1) grafisch dar und beschäftigen sich mit der Frage, wie man den sichtbaren „Trend“ durch eine Gerade anschaulich darstellen kann. Da die Hilfen dazu auf die Lernumgebung *Modellieren mit Mathe* weisen und der Umgang mit einer Tabellenkalkulation sinnvoll ist, sollte jeder Gruppe (mindestens) ein PC mit Online-Zugang zur Verfügung stehen.

Zwei Anmerkungen dazu:

- im Arbeitsauftrag zu b) wird aus Platzgründen nur auf die Hilfe zu Excel (OpenOffice funktioniert sehr ähnlich) hingewiesen. Natürlich kann man die Darstellung auch sehr gut mit GeoGebra machen. Die Links dazu sind: <http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma9475.htm> (Zugriff: 9. 1. 2016) und <http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma9476.htm> (Zugriff: 9. 1. 2016).
- Der Lernparcours „Extreme Armut – Hunger lebenslänglich“: http://www.blick.it/angebote/modellmathe/documents/Datenanalyse_extreme_Armut.pdf (Zugriff: 9. 1. 2016)
ist so allgemein gehalten, dass er auch für die Fragestellungen des Unterrichtsbeispiels genutzt werden kann. Die acht Arbeitskarten im DIN-A5-Format kann die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern auch in (laminiertes) Papierform zur Verfügung stellen. Dabei reicht ein Exemplar für zwei Gruppen.

Dieser Teil der Arbeitsaufträge ist für die Schülerinnen und Schüler nicht leicht, weil die meisten in ihrem Unterricht nur solche Beispiele erlebt haben dürften, bei denen die Punkte alle genau auf einer Geraden liegen. Hier werden sie mit dem Problem konfrontiert, dass zwar eine linear interpretierbare Tendenz vorliegt, die zu bestimmende Gerade aber zunächst nicht eindeutig ist.

Während die bekannten Daten aus M x.1 schon ein Urteil ermöglichen, ob das gesetzte Ziel für 2015 erreicht wird, ist dies für die Vision 2030 nicht möglich. Um eine Prognose wagen zu können, muss nicht unbedingt der Funktionsterm, aber mindestens eine Ausgleichsgerade bekannt sein. Dies kann – wie in der Hilfe beschrieben – sowohl händisch als auch digital geschehen. Anschließend werden die Ergebnisse in der Gruppe diskutiert und erste Vorbereitungen für die Präsentationsphase getroffen. In dieser Phase sollte die Lehrperson Hilfen geben, wenn der Vergleich der Entwicklung der absoluten Daten mit der der Anteile nicht sofort gelingt.

Der Aufgabenteil d) hat eine Puffer- und Differenzierungsfunktion. Er ist besonders anspruchsvoll, weil zunächst eigenständig Daten recherchiert, bearbeitet, dargestellt und dann mit den Ergebnissen aus dem ersten Teil dieser Phase verglichen werden sollen. Gruppen, die sehr viel Zeit für die Untersuchung der Daten aus M 1 brauchen, können diesen Aufgabenteil weglassen. Für alle anderen gibt es gestufte Hilfen.

- Für Gruppen, die bei der Recherche mit der komplizierten Struktur der Weltbank-Seite nicht zurechtkommen, gibt es das Material M (X.)2, das auf Anfrage von der Lehrperson ausgegeben wird.
- Wenn auch das nicht ausreicht, kann die Lehrperson den Gruppen auch die fertige Tabelle geben. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich dann nur noch für eine Region entscheiden und deren Daten im Vergleich mit der weltweiten Entwicklung aufarbeiten.

In dieser wie auch der dritten Phase arbeiten die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstständig, eigenverantwortlich und kooperativ. Die Lehrkraft schafft den organisatorischen Rahmen, hält sich als Berater im Hintergrund und gibt bei Bedarf Hilfe. Es ist zweckmäßig, dass die Schülerinnen und Schüler regelmäßig in Kleingruppengesprächen mit ihrer Lehrperson ihren Arbeitsstand darstellen.

Präsentationsphase (2 Std.): Die Arbeit ist auf ein Produkt hin orientiert. Es hat sich bewährt, dass die Gruppen dazu ein Plakat gestalten, das dann in einem Museumsgang zunächst den Mitschülerinnen und Mitschüler präsentiert wird. Für die Plakatgestaltung muss man eine Stunde veranschlagen, wenn dieser Teil nicht in den außerunterrichtlichen Bereich verlegt werden kann. Für die Durchführung des Museumsganges braucht man eine weitere Stunde, in der viele Schülerinnen und Schüler bemerken sollten, dass die gewählten Fragestellungen starke Querverbindungen aufweisen.

Reflexions- und Evaluationsphase (2 Std.): Abschließend wird eine reflektierende Rückschau gehalten und Auswertung vorgenommen, möglichst unter Hinzuziehung einer Expertin/eines Experten, z. B. aus einer NRO, die/der sich mit Armutsbekämpfung befasst. Zunächst werden insbesondere die Erkenntnisse zusammengetragen, die die Mathematik im Hinblick auf die Erreichung der aktuellen und der Post-2015-Ziele geliefert hat. Dabei sollte der kritische Blick auf die Regionen nicht fehlen, soweit die Gruppen dazu Untersuchungen angestellt haben. Dabei geht es um Fragen wie:

- Was sind mögliche Ursachen für unsere Ergebnisse (Erreichung/Verfehlung der Ziele)?
- Wie zuverlässig sind unsere Prognosen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für eine nachhaltige Entwicklung?

Zum anderen ist hier auch die Gelegenheit, die Querverbindungen zwischen den verschiedenen Millenniums-Entwicklungszielen zu thematisieren und zum Beispiel in einer Mindmap darzustellen (siehe Erwartungshorizont). Und schließlich sollte auch die Frage erörtert werden, was im privaten und gesellschaftlichen Umfeld getan werden kann, um die Erreichung der Ziele voranzubringen.

Arbeitsaufträge und Materialien

Arbeitsauftrag 1: Untersucht die Bekämpfung von extremer Armut

Zur Jahrtausendwende trafen sich hochrangige Vertreter von 189 Ländern, die meisten von ihnen Staats- und Regierungschefs, unter dem Dach der Vereinten Nationen und einigten sich auf acht Millenniums-Entwicklungsziele, die bis 2015 erreicht sein sollen. In diesem Zusammenhang sollt ihr euch um das **erste Entwicklungsziel** kümmern:



Bekämpfung von extremer Armut und Hunger

Die Erreichung des Entwicklungszieles für den Bereich extreme Armut wird mithilfe des nachfolgenden Indikators gemessen:

Zwischen 1990 und 2015 soll sich der Anteil der Menschen halbieren, deren Pro-Kopf-Einkommen weniger als 1,25 Dollar pro Tag beträgt.

Post-2015 Prozess

Seit 2013 gibt es verschiedene Arbeitsgruppen, die sich mit der Festlegung von Zielen für eine nachhaltige Entwicklung nach 2015 beschäftigen. Momentan wird für diesen Bereich u. a. diskutiert:

Bis 2030 soll es keine extreme Armut mehr geben, d. h. der Anteil der Menschen mit einem Pro-Kopf-und-Tag-Einkommen von weniger als 1,25 Dollar wäre dann gleich Null.

Bearbeitet mithilfe von M 1.1 **die folgenden Aufgaben** und stellt die Ergebnisse in einem Portfolio zusammen.

Gestaltet ein Plakat, das eure Ergebnisse und ggf. auch wichtige Rechnungen im Überblick darstellt.

Bereitet euch innerhalb der Gruppe auf die abschließende Diskussion vor, in der es darum geht, einen Bezug zwischen euren Untersuchungen und den realen Herausforderungen der Armutsbekämpfung herzustellen sowie eigene Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung zu besprechen.

- a) Beschäftigt euch ausführlich mit „eurem“ Ziel und dem angegebenen Indikator. Klärt untereinander oder mithilfe einer Recherche Begriffe, die für euch unklar sind (z. B. nachhaltige Entwicklung). Rechnet aus, wie viel Geld eure Familie im Monat zur Verfügung hätte, wenn ihr extrem arm wärt.
- b) Untersucht ...
 - ... die zeitliche Entwicklung der Anzahl extrem armer Menschen von 1990 bis 2015.
 - ... die zeitliche Entwicklung des Anteils extrem armer Menschen und vergleicht. Hilfe: Wie ihr ein Punktediagramm mithilfe einer Tabellenkalkulation erstellt, erfahrt ihr unter <http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma9075.htm>. (Zugriff: 9. 1. 2016)
- c) Bestimmt eine lineare Funktion, die die Daten für die weltweite Entwicklung der extremen Armut gut beschreibt und schätze ab, ob das diskutierte Post-2015-Ziel erreicht wird, wenn die Entwicklung so weitergeht. Hilfe: Wie man Daten anschaulich darstellt und z. B. eine Trendlinie erstellt, könnt ihr in der Lernumgebung *Modellieren mit Mathe* <http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma0030.htm> (Zugriff: 9. 1. 2016) unter *Extreme Armut – Hunger* lebenslänglich, Lernparcours B, nachlesen.

- d) Für Gruppen, die schnell mit der ersten Aufgabe fertig sind: Die International Finance Corporation (IFC) hat für die Entwicklungsländer verschiedene Regionen definiert: <http://data.worldbank.org/maps2015>. Entscheidet euch für eine dieser Regionen und recherchiert die entsprechenden Zahlen dazu bei der Weltbank in der database „Poverty and Inequality“. Falls ihr zusätzliche Hilfe benötigt, könnt ihr von eurer Lehrperson eine Recherchekarte (M 1.2) oder auch die schon fertige Tabelle (M 1.3) bekommen. Vergleicht die Entwicklungen in dieser Region mit denen weltweit.

MATERIALIEN zu Arbeitsauftrag 1

M 1.1: Tabelle 1: extreme Armut

Alle Entwicklungsregionen Zeit seit 1990	1990 0	1993 3	1996 6	1999 9	2002 12	2005 15	2008 18	2010 20
Menschen mit weniger als 1,25 Dollar (Mio.)	1908,6	1910,3	1703,8	1742,6	1639,2	1389,5	1302,3	1214,8
Anteil an der Bevölkerung	46,1 %	43,7 %	37,1 %	36,2 %	32,6 %	26,5 %	23,9 %	21,7 %
Bevölkerung (Mio.)	4139,0	4369,3	4594,7	4818,5	5033,2	5244,4	5454,2	5597,3

Quelle: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=poverty-and-equity-database>
(Zugriff: 10. 1. 2016)

M 1.2: Recherchehinweise zu den Regionen

Geht in den Browser die Adresse <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=poverty-and-equity-database> (Zugriff: 10. 1. 2016) ein.

Wählt unter **series** einen entsprechenden Indikator aus (poverty = Armut), unter **country** die Region und unter **time** den Zeitraum.

Nun könnt ihr unter **download** (oben rechts) eine Excel-Datei mit euren Daten auf den Rechner herunterladen.

M 1.3: extreme Armut nach Regionen (Anteil der extrem Armen in Prozent)

nach Regionen Zeit ab 1990	1990 0	1993 3	1996 6	1999 9	2002 12	2005 15	2008 18	2010 20
Ostasien	56,24	50,72	35,9	35,58	27,61	17,11	14,34	12,48
Europa und Zentralasien	1,91	2,92	3,87	3,79	2,26	1,33	0,47	0,66
Lateinamerika und Karibik	12,24	11,41	11,09	11,86	11,86	8,66	6,47	5,53
Mittlerer Osten und Nordafrika	5,75	4,76	4,79	5,01	4,17	3,45	2,7	2,41
Afrika südl. der Sahara	56,53	59,4	58,09	57,89	55,69	52,31	49,15	48,48
Südasien	53,81	51,7	48,61	45,11	44,28	39,43	35,98	31,03

<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=poverty-and-equity-database> (Zugriff: 10. 1. 2016)

Arbeitsauftrag 2:

Untersucht die Bekämpfung von Hunger und Unterernährung

Zur Jahrtausendwende trafen sich hochrangige Vertreter von 189 Ländern, die meisten von ihnen Staats- und Regierungschefs, unter dem Dach der Vereinten Nationen und einigten sich auf acht Millenniums-Entwicklungsziele, die bis 2015 erreicht sein sollen. In diesem Zusammenhang sollt ihr euch um das **erste Entwicklungsziel** kümmern:



Bekämpfung von Extremer Armut und Hunger

Die Erreichung des Entwicklungszieles für den Bereich Hunger und Unterernährung wird mithilfe des nachfolgenden Indikators gemessen:

Zwischen 1990 und 2015 soll sich der Anteil der Menschen halbieren, die Hunger leiden. Er wird am Anteil unterernährter Menschen an der Gesamtbevölkerung gemessen.

Post-2015-Prozess

Seit 2013 gibt es verschiedene Arbeitsgruppen, die sich mit der Festlegung von Zielen für eine nachhaltige Entwicklung nach 2015 beschäftigen. Momentan wird für diesen Bereich u. a. diskutiert:

Bis 2030 soll es keinen Hunger und Unterernährung mehr geben, d. h. der Anteil der unterernährten Menschen soll bis dahin Null sein.

Bearbeitet mithilfe von M2.1 **die folgenden Aufgaben** und stellt die Ergebnisse in einem Portfolio zusammen.

Gestaltet ein Plakat, das eure Ergebnisse und ggf. auch wichtige Rechnungen im Überblick darstellt.

Bereitet euch innerhalb der Gruppe auf die abschließende Diskussion vor, in der es darum geht, einen Bezug zwischen euren Untersuchungen und den realen Herausforderungen der Armutsbekämpfung herzustellen sowie eigene Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung zu besprechen.

- a) Beschäftigt euch ausführlich mit „eurem“ Ziel und dem angegebenen Indikator. Klärt untereinander oder mithilfe einer Recherche Begriffe, die für euch unklar sind. Zum Beispiel muss man wissen, wann ein Mensch als unterernährt (engl. undernourished) gilt.
- b) Untersucht ...
 - ... die zeitliche Entwicklung der Anzahl unterernährter Menschen von 1990 bis 2015.
 - ... die zeitliche Entwicklung des Anteils unterernährter Menschen und vergleicht. Hilfe: Wie ihr ein Punktediagramm mithilfe einer Tabellenkalkulation erstellt, erfahrt ihr unter <http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma9075.htm>. (Zugriff: 9.1.2016)
- c) Bestimmt eine lineare Funktion, die die Daten für die weltweite Entwicklung des Anteils unterernährter Menschen gut beschreibt und schätzt ab, ob das Post-2015-Ziel erreicht wird, wenn die Entwicklung so weitergeht. Hilfe: Wie man Daten anschaulich dargestellt und z. B. eine Trendlinie erstellt, könnt ihr in der Lernumgebung *Modellieren*

mit Mathe (<http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma0030.htm>) unter *Extreme Armut – Hunger lebenslanglich*, Lernparcours B, nachlesen.

- d) Für Gruppen, die schnell mit der ersten Aufgabe fertig sind: Die Internationale Finance Corporation (IFC) hat für die Entwicklungsländer verschiedene Regionen definiert: <http://data.worldbank.org/maps2015>. Entscheidet euch für eine dieser Regionen und recherchiert die entsprechenden Zahlen dazu bei der Weltbank in der database „Health Nutrition and Population Statistics“. Falls ihr zusätzliche Hilfe benötigt, könnt ihr von eurer Lehrperson eine Recherchekarte (M 2.2) oder auch die schon fertige Tabelle (M 2.3) bekommen. Vergleicht die Entwicklungen in dieser Region mit denen weltweit.

MATERIALIEN zu Arbeitsauftrag 2

M 2.1: Tabelle 1: Unterernährung in den Entwicklungsländern weltweit

Jahr ab 1990	1991 1	1992 2	1993 3	1994 4	1995 5	1996 6	1997 7	1998 8	1999 9	2000 10	2001 11
Anzahl Mio.	890,8	902,5	901,6	918,3	874,4	843,3	837,2	823,4	821,1	827,6	845,7
Anteil (%)	22,88	22,77	22,11	21,85	20,48	19,40	18,95	18,34	18,06	18,00	18,10
Jahr ab 1990	2002 12	2003 13	2004 14	2005 15	2006 16	2007 17	2008 18	2009 19	2010 20	2011 21	2012 22
Anzahl Mio.	837,8	836,6	829,7	825,5	803,4	785,9	776,4	766,8	756,4	737,7	728,4
Anteil (%)	17,72	17,42	17,01	16,74	16,11	15,58	15,23	14,90	14,55	14,10	13,78

M 2.2: Recherchehinweise zu den Regionen

Geht in den Browser die Adresse ein. Wählt unter **series** einen entsprechenden Indikator aus (nutrition = Ernährung, undernourished = unterernährt, prevalence = Anteil), unter **country** die Region und unter **time** den Zeitraum. Nun könnt ihr unter **download** (oben rechts) eine Excel-Datei mit euren Daten auf den Rechner herunterladen.

M 2.3: Unterernährung nach Regionen

Jahr Zeit seit 1990	1991 1	1994 4	1997 7	2000 10	2003 13	2006 16	2009 19	2012 22
East Asia (Mio.)	399,2	334	296,7	290	278,1	262,1	235,5	220
Anteil (%)	24,7	19,9	17,1	16,2	15,2	14,0	12,3	11,3
Latin America (Mio.)	59,9	59,8	59,3	56,7	55,6	52,5	45,2	43,3
Anteil (%)	15,4	14,6	13,9	12,9	12,2	11,3	9,9	9,3
Middle East (Mio.)	9,2	12,3	15,2	15,8	19,5	20,7	22,4	19,1
Anteil (%)	7,1	8,2	8,8	8,7	8,6	9,1	9,2	9,1
Sub-Sahara (Mio.)	114,2	157,6	160,9	162,7	166,6	160,4	162,1	160,8
Anteil (%)	29,0	32,6	30,3	28,8	27,3	24,6	23,1	21,5
South Asia (Mio.)	305,9	347,6	296,2	290,9	309,1	300,4	294,7	279,4
Anteil (%)	26,6	28,4	22,8	21,2	21,5	19,8	18,7	17,0

Quelle: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=health-nutrition-and-population-statistics>
(Zugriff: 9.1.2016)

Arbeitsauftrag 3: Untersucht die Senkung der Kindersterblichkeit

Zur Jahrtausendwende trafen sich hochrangige Vertreter von 189 Ländern, die meisten von ihnen Staats- und Regierungschefs, unter dem Dach der Vereinten Nationen und einigten sich auf acht Millenniums-Entwicklungsziele, die bis 2015 erfüllt sein sollen. In diesem Zusammenhang sollt ihr euch um das **vierte Entwicklungsziel** kümmern:



Senkung der Kindersterblichkeit

Die Erreichung des Entwicklungszieles für den Bereich Kindersterblichkeit wird mithilfe des nachfolgenden Indikators gemessen:

Zwischen 1990 und 2015 soll die Kindersterblichkeitsrate von Unter-Fünfjährigen um zwei Drittel gesenkt werden.

Post-2015-Prozess

Seit 2013 gibt es verschiedene Arbeitsgruppen, die sich mit der Festlegung von Zielen für eine nachhaltige Entwicklung nach 2015 beschäftigen. Momentan wird für dieses Ziel u. a. diskutiert:

Bis 2030 soll es keine vermeidbaren Todesfälle für Neugeborene und Unter-Fünfjährige mehr geben, d. h. der Anteil der Kinder, die aus vermeidbaren Gründen sterben, soll dann Null sein.

Bearbeitet mithilfe von M3.1 die folgenden Aufgaben und stellt eure Ergebnisse in einem Portfolio zusammen.

Gestaltet ein Plakat, das eure Ergebnisse im Überblick darstellt.

Bereitet euch innerhalb der Gruppe auf die abschließende Diskussion vor, in der es darum geht, einen Bezug zwischen euren Untersuchungen und den realen Herausforderungen der Armutsbekämpfung herzustellen sowie eigene Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung zu besprechen.

- a) Beschäftigt euch ausführlich mit „eurem“ Ziel und dem angegebenen Indikator. Klärt untereinander oder mithilfe einer Recherche Begriffe, die für euch unklar sind (z. B. nachhaltige Entwicklung und Kindersterblichkeitsrate).
- b) Untersucht ...
 - ... die zeitliche Entwicklung der Anzahl von Todesfällen bei Kindern unter fünf Jahren von 1990 bis 2015.
 - ... die zeitliche Entwicklung des Anteils der Todesfälle bei den Unter-Fünfjährigen und vergleicht.
- c) Bestimmt eine lineare Funktion, die die Daten für die weltweite Entwicklung der Kindersterblichkeitsrate bei den Unter-Fünfjährigen gut beschreibt und schätzt ab, ob das angedachte Post-2015-Ziel erreicht wird, wenn die Entwicklung so weitergeht.

Hilfe: Wie man Daten anschaulich darstellt und z. B. eine Trendlinie erstellt, könnt ihr in der Lernumgebung *Modellieren mit Mathe*:
<http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma0030.htm> (Zugriff: 9.1.2016) unter *Extreme Armut – Hunger lebenslanglich*, Lernparcours B, nachlesen.

- d) Für Gruppen, die schnell mit der ersten Aufgabe fertig sind: Die International Finance Corporation (IFC) hat für die Entwicklungsländer verschiedene Regionen definiert: <http://www.worldbank.org/en/country>. Entscheidet euch für eine dieser Regionen und recherchiert die entsprechenden Zahlen dazu bei der Weltbank in der database „World Development Indicators“. Falls ihr zusätzliche Hilfe benötigt, könnt ihr von eurer Lehrperson eine Recherchekarte (M 3.2) oder auch die schon fertige Tabelle (M 3.3) bekommen. Vergleicht die Entwicklungen in dieser Region mit denen weltweit.

MATERIALIEN zu Arbeitsauftrag 3

M 3.1: Kindersterblichkeit weltweit bei den Unter-Fünfjährigen

Jahr ab 1990	1990 0	1991 1	1992 2	1993 3	1994 4	1995 5	1996 6	1997 7	1998 8	1999 9	2000 10	2001 11
Rate (pro 1000 Geburten)	90,2	88,9	87,9	87	86,1	84,9	83,7	82,1	80,3	78,1	75,8	73,3
Anzahl (Mio.)	12,67	12,39	12,03	11,62	11,25	10,91	10,62	10,40	10,21	9,99	9,75	9,47
Jahr ab 1990	2002 12	2003 13	2004 14	2005 15	2006 16	2007 17	2008 18	2009 19	2010 20	2011 21	2012 22	2013 23
Rate (pro 1000 Geburten)	70,7	68	65,3	62,7	60,1	57,7	55,3	53,1	51,2	49,1	47,2	45,6
Anzahl (Mio.)	9,17	8,85	8,53	8,22	7,93	7,66	7,40	7,14	6,93	6,68	6,47	6,29

M 3.2: Recherchehinweise Sterblichkeit der Unter-Fünfjährigen in den Regionen

Geht in den Browser die Adresse: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (Zugriff: 9.1.2016) ein.

Wählt unter **series** einen entsprechenden Indikator aus (health = Gesundheit, mortality = Sterblichkeit), unter **country** die Region und unter **time** den Zeitraum. Nun könnt ihr unter **download** (oben rechts) eine Excel-Datei mit euren Daten auf den Rechner herunterladen.

M 3.3: Sterblichkeit der Unter-Fünfjährigen in den Regionen

Sterblichkeit pro 1000 Lebendgeburten (Unter-Fünfjährige) in den Entwicklungsländern

Regionen	1990	1993	1996	1999	2002	2005	2008	2011	2013
East Asia & Pacific	59	55,3	50,6	44,2	36,9	30,4	25,5	21,8	19,5
Europe & Central Asia	55,7	54,4	51,6	44,6	38,1	33,1	28,6	25	23
Latin America & Caribbean	55,1	48,1	41,3	34,8	29,4	25,3	22,3	19,8	18,2
Middle East & North Africa	67,4	60,3	53,8	47,1	40,9	35,5	30,5	27	25,5
Sub-Saharan Africa	179	174,8	168,9	160,1	146,1	129,2	113,1	99,2	92,2
South Asia	129,4	118,6	108,1	97,5	87,1	77,4	69,3	61,6	56,6

Quelle: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (Zugriff: 9.1.2016)

Arbeitsauftrag 4: Untersucht die Verringerung der Müttersterblichkeit

Zur Jahrtausendwende trafen sich hochrangige Vertreter von 189 Ländern, die meisten von ihnen Staats- und Regierungschefs, unter dem Dach der Vereinten Nationen und einigten sich auf acht Millenniums-Entwicklungsziele, die bis 2015 erfüllt sein sollten. In diesem Zusammenhang sollt ihr euch um das **fünfte Entwicklungsziel** kümmern:



Senkung der Müttersterblichkeit

Die Erreichung des Entwicklungszieles für den Bereich Müttersterblichkeit wird mithilfe des nachfolgenden Indikators gemessen:

Zwischen 1990 und 2015 soll die Müttersterblichkeitsrate um drei Viertel gesenkt werden.

Post-2015-Prozess

Seit 2013 gibt es verschiedene Arbeitsgruppen, die sich mit der Festlegung von Zielen für eine nachhaltige Entwicklung nach 2015 beschäftigen. Momentan wird für dieses Ziel u. a. diskutiert:

Die Müttersterblichkeit soll weltweit auf weniger als 70 Todesfälle pro 100.000 Lebendgeburten reduziert werden.

Bearbeitet mithilfe von M4.1 die folgenden Aufgaben und stellt die Ergebnisse in einem Portfolio zusammen.

Gestaltet ein Plakat, das eure Ergebnisse im Überblick darstellt.

Bereitet euch innerhalb der Gruppe auf die abschließende Diskussion vor, in der es darum geht, einen Bezug zwischen euren Untersuchungen und den realen Herausforderungen der Armutsbekämpfung herzustellen sowie eigene Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung zu besprechen.

- a) Beschäftigt euch ausführlich mit „eurem“ Ziel und dem Zusammenhang mit dem angegebenen Indikator. Klärt untereinander oder mithilfe einer Recherche Begriffe, die für euch unklar sind (z. B. nachhaltige Entwicklung und Müttersterblichkeitsrate).
- b) Untersucht ...
 - ... die zeitliche Entwicklung der Anzahl Mütter, die bei der Geburt gestorben sind, von 1990 bis 2015.
 - ... die zeitliche Entwicklung der Müttersterblichkeitsrate in diesem Zeitraum und vergleicht.
- c) Bestimmt eine lineare Funktion, die die Daten für die weltweite Entwicklung der Müttersterblichkeitsrate gut beschreibt und schätzt ab, ob das angedachte Post-2015-Ziel erreicht wird, wenn die Entwicklung so weitergeht. Hilfe: Wie man Daten anschaulich darstellt und z. B. eine Trendlinie erstellt, könnt ihr in der Lernumgebung *Modellieren mit Mathe* <http://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma0030.htm> (Zugriff: 9.1.2016) unter *Extreme Armut – Hunger lebenslanglich*, Lernparcours B, nachlesen.
- d) Für Gruppen, die schnell mit der ersten Aufgabe fertig sind: Die International Finance Corporation (IFC) hat für die Entwicklungsländer verschiedene Regionen definiert: <http://www.worldbank.org/en/country>. Entscheidet euch für eine dieser Regionen

und recherchiert die entsprechenden Zahlen dazu bei der Weltbank in der database „World Development Indicators“ unter Health. Falls ihr zusätzliche Hilfe benötigt, könnt ihr von eurer Lehrperson eine Recherchekarte (M 4.2) oder auch die schon fertige Tabelle (M 4.3) bekommen. Vergleicht die Entwicklungen in dieser Region mit denen weltweit.

MATERIALIEN zu Arbeitsauftrag 4

M 4.1: Entwicklung der Müttersterblichkeit weltweit

Jahr	1990	1995	2000	2005	2010
Anzahl Jahre ab 1990	0	5	10	15	20
Gestorbene pro 100.000 Lebendgeburten	380	360	330	270	230
Anzahl gestorbener Mütter	523 000	478 000	427 000	361 000	310 000

Quelle: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (Zugriff: 9.1.2016)

M 4.2: Recherchehinweise zur Müttersterblichkeit in den Regionen

Geht in den Browser die Adresse: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (Zugriff: 9.1.2016) ein.

Wählt unter **series** einen entsprechenden Indikator aus (health = Gesundheit, mortality = Sterblichkeit, maternal = mütterlich), unter **country** die Region und unter **time** den Zeitraum. Nun könnt ihr unter **download** (oben rechts) eine Excel-Datei mit euren Daten auf den Rechner herunterladen.

M 4.3: Müttersterblichkeit pro 100 000 Lebendgeburten in den Regionen (nur Entwicklungsländer)

Region	1990 0	1995 5	2000 10	2005 15	2010 20
East Asia & Pacific	170	150	130	110	82
Europe & Central Asia	61	54	44	35	31
Latin America & Caribbean	150	130	110	95	90
Middle East & North Africa	160	130	110	97	83
South Asia	550	460	370	280	220
Sub-Saharan Africa	990	930	830	680	560

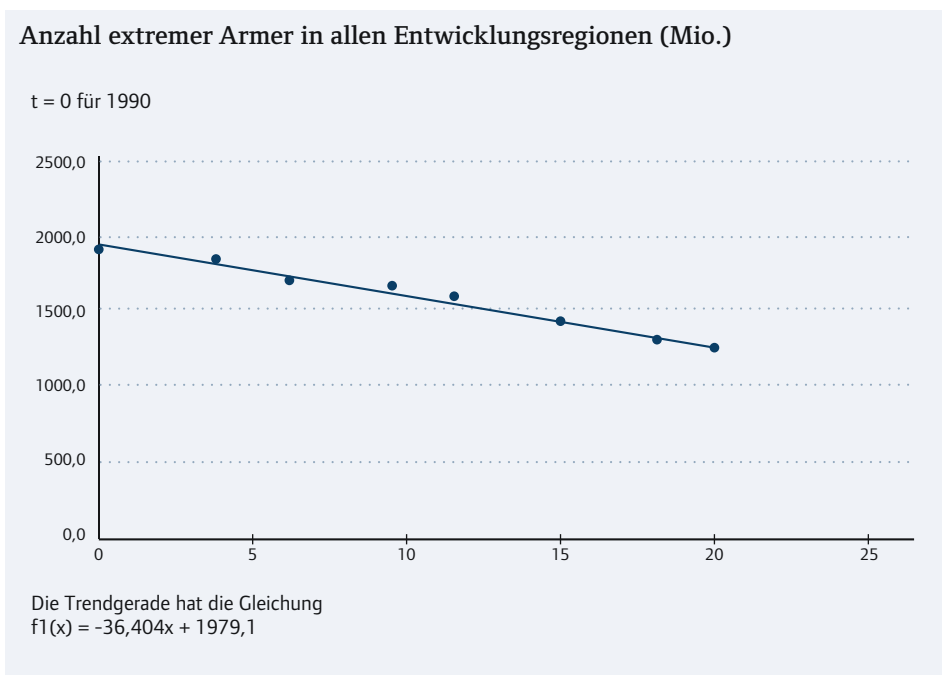
Quelle: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=world-development-indicators> (Zugriff: 9.1.2016)

Aufgabenbezogener Erwartungshorizont

1. Arbeitsauftrag¹⁴⁰

Anforderungsniveau 1:

- a) Unbekannte Begriffe könnten Millennium, Indikator oder auch Pro-Kopf-Einkommen sein. Um sich die Situation der extrem Armen vorstellen zu können, sollte jeder Schüler ausrechnen, wie viele Dollar seine Familie in dieser Situation zur Verfügung hätte. Für einen Drei-Personen-Haushalt sind das 3,75 \$ am Tag und 112,5 \$ pro Monat. Mit einem Währungsrechner im Internet kann man schnell ausrechnen, wie viel Euro das sind.
- b) Die Schüler tragen die Anzahl in Mio. und die Anteile gegen den Zeitraum ab 1990 in zwei Punktediagramme auf Millimeterpapier ein und zeigen evtl. erste Anwendungserfolge bei der Verwendung eines Tabellenkalkulationsprogramms für die Erstellung der Diagramme. Sie sollten die Punkte nicht verbinden, sondern durch eine nach Augenmaß gezeichnete Gerade den Verlauf der Punktwolke beschreiben.

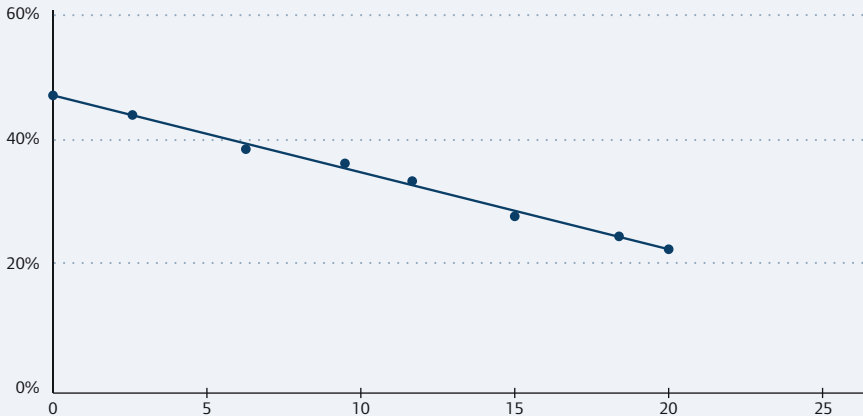


Das Diagramm sollte eine sinnvolle Achseneinteilung und -beschriftung sowie eine Überschrift enthalten.

¹⁴⁰ Die Erwartungshorizonte für die drei weiteren Arbeitsaufträge sind im Internetportal www.globaleslernen.de zu finden.

Bevölkerungsanteil extrem Armer in allen Entwicklungsregionen

t = 0 für 1990

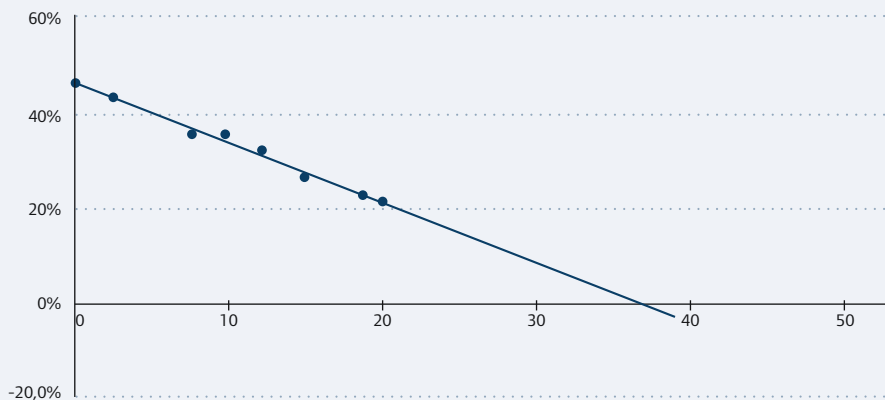


Die Trendgerade hat die Gleichung
 $f_2(x) = -0,0125x + 0,4641$

- c) Die Entwicklung bis 2015 ist schon aus den bekannten Daten zu entnehmen. Die voraussichtliche Zielgröße für 2015 kann durch Verlängerung der Gerade aus dem Diagramm bei $t = 25$ abgelesen oder durch Recherche neuerer Daten ermittelt werden. Sie liegt bei ca. 1 Mrd. Menschen bzw. der Anteil bei 15%. Das vorgegebene Ziel (Halbierung des Anteils von ursprünglich 46%) war schon 2010 erreicht, während die Anzahl frühestens 2015 halbiert sein wird. Auf diesem Anforderungsniveau muss nicht der Term der linearen Funktion erarbeitet werden. Die Entwicklung bis 2030 kann durch Verlängerung der Gerade aus dem Diagramm für $t = 40$ abgelesen werden. Dazu wird das Diagramm ggf. durch Ankleben eines zweiten Blattes nach rechts verlängert.

Bevölkerungsanteil extrem Armer in allen Entwicklungsregionen

t = 0 für 1990

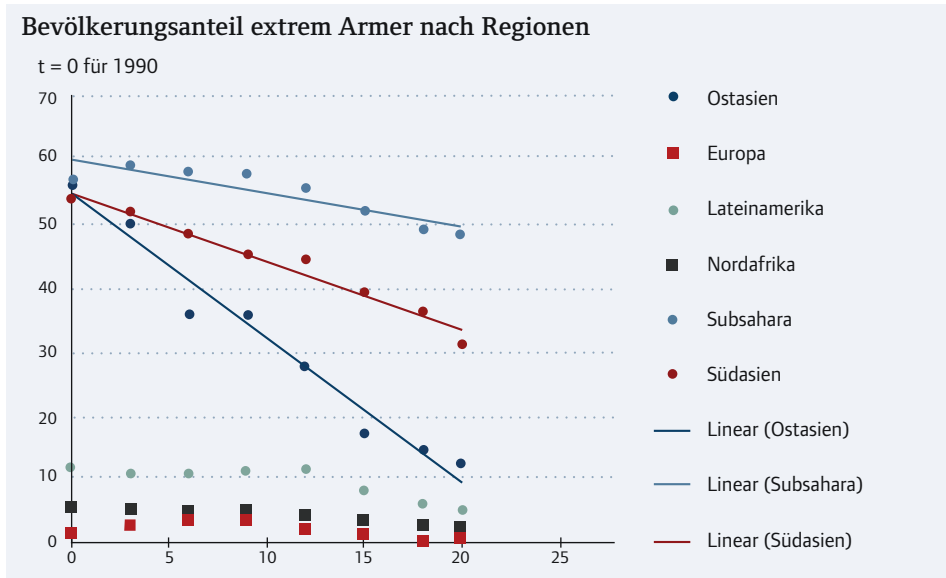


Wenn die Entwicklung so weitergeht, könnte der Anteil der extrem Armen bis $t = 37$ (also 2027) auf Null zurückgehen.

- d) Auf diesem Anforderungsniveau wird die Bearbeitung der Teilaufgabe nicht bzw. nur mithilfe von M (X.)3 erwartet.

Anforderungsniveau 2:

- a) Wie Anforderungsniveau 1, allerdings mit größerer Sicherheit in der korrekten Anwendung relevanter Fachbegriffe.
- b) Die Schülerinnen und Schüler sollten ihr Ergebnis mit einem Tabellenkalkulationsprogramm erstellen können und auch die Ursache für den unterschiedlichen Rückgang der Anzahl und des Anteils der extrem Armen herausarbeiten. Da die Anzahl der Menschen in den Entwicklungsländern zwischen 1990 und 2010 von ca. 4,1 Mrd. auf fast 5,6 Mrd. gestiegen ist, sind die Anteile auf immer mehr Menschen bezogen. Damit sinken die absoluten Zahlen weniger schnell als die Anteile.
- c) Die Schülerinnen und Schüler sollten in dem mit einer Tabellenkalkulation erstellten Diagramm die Trendgerade per Augenmaß einzeichnen und den Funktionsterm über den y-Achsenabschnitt und ein Steigungsdreieck und deren Nullstelle bestimmen. Die Nutzung der *Black-Box-Trendlinie* ist natürlich auch möglich, wenn sie das Hilfematerial aus *Modellieren mit Mathe* durcharbeiten.
- d) Hier sollten die Schülerinnen und Schüler mindestens einen Rechercheversuch mithilfe von Material M (X.)2 machen. Falls dieser misslingt, können sie sich anschließend das Material M (X.)3 geben lassen. Je nach gewählter Region sollten sie z. B. über den Vergleich der Steigungen der Trendgeraden oder der Prognosen bis 2030 darstellen können, dass die Entwicklungen (völlig) unterschiedlich zu der weltweiten Entwicklung sind.



Die größten Erfolge wurden z. B. in Ostasien ($f_3(x) = -2,2636x + 54,732$) erzielt, in der Subsahara ($f_4(x) = -0,5155x + 60,041$) wird die Halbierung des ursprünglichen Anteils von 60 % mit Sicherheit nicht erreicht, in Südasien ($f_5(x) = -1,0812x + 54,961$) kann das Ziel bis 2015 wohl auch nicht erreicht werden. In den anderen drei Regionen bewegen sich die Armutsanteile auf deutlich niedrigerem Niveau. Das Halbierungsziel wird zum Beispiel für Lateinamerika wohl auch nicht erreicht, allerdings hat es in der Folge der Millenniumserklärung eine deutliche Verringerung der Armutsanteile gegeben.

Mögliche Gründe für die nicht zufriedenstellende Entwicklung z. B. in Afrika südlich der Sahara könnten die unsichere politische Lage (z. B. durch Bürgerkriege), ungerechte Verhältnisse (z. B. Bereicherung der Eliten, Ausbeutung durch transnationale Konzerne), strukturelle Vorgaben der Weltmarktbedingungen oder die immer wieder auftretenden „Naturkatastrophen“, wie Dürreperioden, sein.

Anforderungsniveau 3:

a) – c): wie Anforderungsniveau 2

d) Den Schülergruppen gelingt es (notfalls mithilfe des Materials M (X.)²), die Daten zur gewählten Region selbst zu recherchieren und darzustellen sowie einen Vergleich der Entwicklung in der von ihnen gewählten Region mit der weltweiten Entwicklung durchzuführen. Sie sind in der Lage, dafür die Möglichkeiten der Tabellenkalkulation zu nutzen (Trendgerade mit Funktionsgleichung). Für ein erstes Verständnis der Regression kann die dynamische Herangehensweise mit GeoGebra sorgen, die auch im Hilfsmaterial von *Modellieren mit Mathe* beschrieben ist. Ein gegenüber den Anforderungsniveaus 1 und 2 vertieftes Hinterfragen der Aussagekraft ihrer Prognosen sowie ein Bezug auf die komplexe Realität und die Entwicklung eigener zukunftsfähiger Handlungsmöglichkeiten werden erwartet.

Aussagekraft der Prognosen:

- Grundsätzlich legen die Prognosen lineare Veränderungen des gewählten Indikators zugrunde. Spätestens mit der Berechnung negativer Armutsraten (also etwa ab 2027) ist dieses Modell nicht mehr brauchbar. Es ist sogar zu erwarten, dass das lineare Modell schon vorher aufgegeben werden muss, weil die Armutsraten in der Nähe der Nulllinie immer langsamer zurückgehen werden.
- Die Trendgeraden berücksichtigen die Entwicklung seit 1990. Man erkennt aber, dass sich die Entwicklung der Armutsanteile nach der Verabschiedung der Millenniumsziele verändert hat. So nahmen beispielsweise die Anteile in Afrika südlich der Sahara und auch in Südasien danach stärker ab, in Ostasien ist der Rückgang dagegen seit 2012 geringer.
- Grundsätzlich ist eine Prognose über einen langen Zeitraum (hier von mehr als 15 Jahren bis 2030) mit großen Unsicherheiten behaftet.
- Mathematische Prognosen dieser Art basieren auf der tendenziellen Fortschreibung vorhandener Daten, deren Zuverlässigkeit schwer einzuschätzen ist und die unerwartete Entwicklungen (wie die durch die Finanzkrise 2008 hervorgerufene Verteuerung von Nahrungsmitteln) und Rückkopplungseffekte nicht berücksichtigen.

Eigene Handlungsmöglichkeiten:

- Änderung des eigenen Lebensstils (z. B. weniger Fleisch essen)
- Faire Produkte kaufen
- Politisches Engagement (z. B. in Entwicklungs-NROs)

Mögliche Zusammenhänge zwischen den untersuchten Entwicklungszielen:
(ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

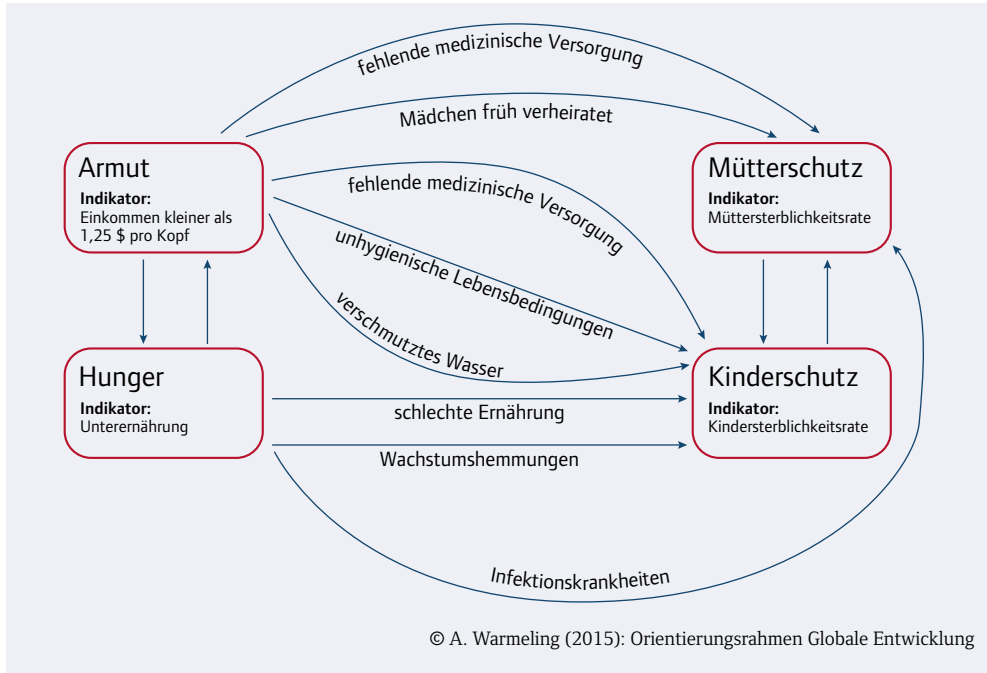


Abb. 11: Mögliche Zusammenhänge zwischen den untersuchten Entwicklungszielen

4.4.1.6 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen sind die fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen sowie der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Das gilt besonders für die Gruppenphasen, in der einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen angesprochen werden sollten. Dabei sollte nicht der Eindruck entstehen, dass das Projekt primär der Leistungsüberprüfung dient. Die Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen und den eigenen Lernprozess in die Hand zu nehmen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise über die Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass Differenzierung und eine individuelle Förderung möglich sind.

Durch die Gruppenphasen und die anschließende Ergebnisvorstellung und -reflexion in der Klasse ergeben sich hinreichend Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Sie sind auf die Grundsätze und Kriterien des Faches und den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Neben den Fachkompetenzen des Mathematikunterrichts und den (für die Unterrichtseinheit ausgewählten) übergeordneten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* geht es auch um überfachliche Kompetenzen, wie z. B. Kooperationsfähigkeit und wachsendes Reflexionsvermögen.

Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen und Anforderungen, v. a. aber an den Niveaustufen des für die Unterrichtseinheit entworfenen Kompetenzrasters und Erwartungshorizonts. Dabei spielen nicht nur die absolut erreichten Anforderungen, sondern auch die individuellen Lernfortschritte eine Rolle.

4.4.1.7 Literatur und Datenquellen

Böer, H. (MUED, 2009): Millenniums-Entwicklungsziele; in: Expertenmethoden im Mathematikunterricht, Nottuln-Appelhülsen

Brot für die Welt, Projektfilme:

<http://www.brot-fuer-die-welt.de/mediathek/projektfilme.html?type=Audio>
(Zugriff: 9.1.2016)

Cassel-Gintz, M., Hardenberg, D. (2002): Syndrome des Globalen Wandels als Ansatz interdisziplinären Lernens in der Sekundarschule, Berlin,
<http://www.transfer-21.de/index.php?p=292> (Zugriff: 9.1.2016)

Herget, W.: Die etwas andere Aufgabe. Regelmäßiger Beitrag in der Zeitschrift „mathematik lehren“, Seelze

MUED (Mathematik-Unterrichts-Einheiten-Datei) e. V.:

<http://www.mued.de/docs/initiative.pdf> (Zugriff: 9.1.2016)

Rat für nachhaltige Entwicklung: UN vermisst nachhaltige Entwicklung neu,
<http://www.nachhaltigkeitsrat.de/index.php?id=8595> (Zugriff: 9.1.2016)

UN-Millenniumskampagne Deutschland: No Excuse 2015,
<http://www.un-kampagne.de/>

Vereinte Nationen: We can end Poverty, <http://www.un.org/millenniumgoals/>

Worldbank: World DataBank: <http://databank.worldbank.org/data/>

Zur Abfrage: Welches Land gehört zu welcher Region: <http://data.worldbank.org/country>

4.4.2 Naturwissenschaftlicher Unterricht (Biologie, Chemie, Physik)

Burkhard Schroeter, Sascha Bernholt, Hendrik Härtig, Udo Klinger, Ilka Parchmann¹⁴¹

4.4.2.1 Beitrag der naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie, Physik zum Lernbereich Globale Entwicklung

Naturwissenschaftlicher Unterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, den Erwerb der fachlichen Unterrichtsinhalte in den Kontext globaler Entwicklungsdimensionen (ökologisch, ökonomisch, sozial und politisch) zu stellen und entsprechende Kompetenzen zu stärken. Da sich die drei naturwissenschaftlichen Fächer – Biologie, Chemie, Physik – mehr oder weniger stark in ihren Unterrichtsinhalten unterscheiden, soll der *Lernbereich Globale Entwicklung* im Folgenden für die drei Fächer z.T. fachspezifisch, z.T. aber auch fachübergreifend und fächerverbindend entwickelt werden. Dies ermöglicht eine flexible Umsetzung in den unterschiedlichen Schul- und Fachstrukturen der Länder.

Es werden insbesondere die Anschlussfähigkeit an die gegenwärtigen Fachcurricula betont und Bezüge aufgezeigt zu:

- den Basiskonzepten und Kompetenzen der ländergemeinsamen Bildungsstandards (KMK 2005a–c),
- den auf dieser Grundlage neu erarbeiteten Rahmenplänen und Kerncurricula,
- den aktuellen Kontexten¹⁴² des naturwissenschaftlichen Unterrichts (OECD 2000, vgl. Wodzinski, 2013),
- dem Diskurs um Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Biologieunterricht
- sowie zu vorhandenen Unterrichtseinheiten im Kontext globale Entwicklung.

Die **Fachinhalte des Biologieunterrichts** werden in den ländergemeinsamen Bildungsstandards nach den drei Basiskonzepten *System*, *Struktur/Funktion* sowie *Entwicklung* strukturiert (vgl. KMK 2005a). Innerhalb aller drei Fachkonzepte bieten sich Anknüpfungspunkte, den Einfluss des Menschen auf seine eigenen Lebensbedingungen sowie auf seine Umwelt zu thematisieren. So wird beim Basiskonzept *System* darauf hingewiesen, dass lebendige Systeme verknüpft sind mit Systemen der Gesellschaft, wie Wirtschafts- und Sozialsystemen. Zum Basiskonzept *Entwicklung* heißt es: „Der Mensch verändert direkt oder indirekt lebendige Systeme“ (KMK 2005a, S. 9). Insbesondere bei der Behandlung von Ökosystemen sollen globale Aspekte und Dimensionen nachhaltiger Entwicklung in den Unterricht einbezogen werden.

¹⁴¹ Der Beitrag ist auf der Basis von „Naturwissenschaftlicher Unterricht am Beispiel der Biologie“ von Mayer, Gropengießer, Harms (2007) der 1. Ausgabe des Orientierungsrahmens für den *Lernbereich Globale Entwicklung* (2007) entwickelt worden. Teile des Originalbeitrags wurden in Absprache mit den Autorinnen und Autoren übernommen oder modifiziert.

¹⁴² Ein *Kontext* wird in diesem Zusammenhang betrachtet als ein Ausschnitt aus Alltag, Lebenswelt, Technik oder Geschichte, der gleichermaßen von Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler und für die Fachwissenschaft ist und mit schulischen Mitteln angemessen bearbeitet werden kann.

Aber auch alle Unterrichtsinhalte, die sich auf den Menschen beziehen (z. B. Ernährung, Gesundheit, Fortpflanzung, Entwicklung) sollen nicht nur anhand der Lebensbedingungen in Industrieländern betrachtet, sondern ebenso in den Kontext von Entwicklungs- und Schwellenländern und in übergreifende globale Zusammenhänge gestellt werden (vgl. Menzel & Bögeholz 2005).

Die Strukturierung der **Fachinhalte des Chemieunterrichts** erfolgt in den KMK-Bildungsstandards durch die vier Basiskonzepte *Chemische Reaktion*, *Stoff-Teilchen-Beziehungen*, *Struktur-Eigenschafts-Beziehungen* und *Energie*. Auf der Grundlage dieser vier Basiskonzepte wird in unterschiedlichen Zusammenhängen der Umgang des Menschen mit der stofflichen Welt mit Blick auf Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt thematisiert. „Gleichzeitig werden die Schülerinnen und Schüler für eine nachhaltige Nutzung von Ressourcen sensibilisiert. Das schließt den verantwortungsbewussten Umgang mit Chemikalien und Gerätschaften aus Haushalt, Labor und Umwelt sowie das sicherheitsbewusste Experimentieren ein“ (KMK 2005b, S. 6). Diese Erkenntnisse sollen auch in die Betrachtung gesellschaftsrelevanter Themen einfließen, z. B. bei Nahrungsmitteln, regenerativen Energien oder der Nutzung von Rohstoffen. Die Lernenden sollen dabei befähigt werden, „Argumente auf ihren sachlichen und ideologischen Anteil zu prüfen und Entscheidungen sachgerecht, selbstbestimmt und verantwortungsbewusst zu treffen“ (KMK 2005b, S. 10).

Die **Fachinhalte des Physikunterrichts** werden in den Bildungsstandards nach Kompetenzbereichen und Basiskonzepten gegliedert. Die Konzepte *Energie*, *Materie*, *System* und *Wechselwirkung* beziehen sich dabei primär auf den Kompetenzbereich Fachwissen (vgl. KMK 2005c). Über die Fachkonzepte wird es möglich, sich Problemen der globalen Entwicklung aus physikalisch fachlicher Perspektive zu nähern, beispielsweise heißt es: „Stabile Zustände sind Systeme im Gleichgewicht.“ „Gestörte Gleichgewichte können Ströme und Schwingungen hervorrufen.“ „Nutzbare Energie kann aus erschöpfbaren und regenerativen Quellen gewonnen werden.“ „Beim Transport der Energie kann nur ein Teil der eingesetzten Energie genutzt werden.“ (KMK 2005c, S. 9). Diese Konzepte lassen sich zum Beispiel auf Klimaveränderungen, Meeresströme oder auch Aspekte der Energieversorgung anwenden. Die Kompetenzbereiche bieten ebenfalls Anschlussmöglichkeiten, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse für Problemlösungen nutzen (F 3)¹⁴³, Phänomene auf physikalische Zusammenhänge zurückführen (E 1), in unterschiedlichen Quellen recherchieren (K 3) oder auf der Basis physikalischen Wissens Risiken bei modernen Technologien bewerten (B 3) sollen.

Für einen **fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden naturwissenschaftlichen Unterricht** muss versucht werden, die in den Bildungsstandards für die einzelnen Disziplinen beschriebenen Basiskonzepte zu einer gemeinsamen fachlichen Grundlage zusammenzuführen. Dazu wurden z. B. im Rahmenlehrplan Naturwissenschaften Rheinland-Pfalz die elf einzelnen Basiskonzepte der Fächer Biologie, Chemie und Physik zu sieben gemeinsamen zusammengefasst: *System*, *Struktur – Eigenschaft – Funktion*, *Stoff – Teilchen – Materie*, *Chemische Reaktion*, *Wechselwirkung*, *Energiekonzept* und *Entwicklung*. Sie bilden die inner-

¹⁴³ Bedeutung der Abkürzungen s. KMK 2005 a,b,c und Kap. 4.4.2.2

fachlichen Strukturen ab und geben Orientierung bei der Unterrichtsgestaltung in Themenfeldern, an denen Fragestellungen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* anknüpfen. Fachlich vergleichbar zu den eher disziplinären Themen, etwa aus der Biologie, besteht der zentrale Unterschied im direkten Miteinander der Fächer. So ergibt sich eine ganzheitliche Betrachtungsweise, die den Zielen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* entspricht (vgl. MBWJK Rheinland-Pfalz 2010).

4.4.2.2 Fachbezogene Teilkompetenzen

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* ermöglicht den Erwerb fachlicher als auch fachübergreifender Kompetenzen. Im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer kann dieses Ziel entweder durch Koordination oder einen gezielten Zusammenschluss von Biologie, Chemie und Physik in Projektphasen oder ggf. in einem Unterrichtsfach Naturwissenschaften angestrebt werden. Die Darstellung relevanter fachbezogener Teilkompetenzen, die im *Lernbereich Globale Entwicklung* erworben werden können, folgt jedoch zunächst der disziplinären Ausrichtung der naturwissenschaftlichen Fächer in den Bildungsstandards, da die Bildungsstandards nur getrennt für die drei Fächer bundeseinheitlich vorliegen.

Die im Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* vorgenommene Dreiteilung in die Kompetenzbereiche *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* zielt auf einen ganzheitlichen Kompetenzbegriff, der durch die Formulierung von elf Kernkompetenzen und ihnen zugeordneten fachbezogenen Teilkompetenzen an praktische Erfahrungen und Umsetzungsmöglichkeiten der jeweiligen Unterrichtsfächer anknüpft. Im Kompetenzbereich *Erkennen* steht die zielgerichtete Informationsbeschaffung und -verarbeitung im Vordergrund. Im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer zählen dazu die Nutzung globaler Kommunikationsmöglichkeiten (z. B. Medien, Internet) und spezifischer Prognose- und Beschreibungsmodelle (z. B. die Klimamodelle des IPCC). Die Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* erfordern dabei eine systemische Sichtweise, z. B. in der Betrachtung globaler Umweltprobleme oder alternativer Ansätze der Energieversorgung, die analytische Kompetenzen voraussetzt, um relevante Sachinformationen auswählen, zusammenstellen und kombinieren zu können. Die Fachinhalte der naturwissenschaftlichen Fächer stellen dabei ein Orientierungswissen zur Verfügung, das interdisziplinär mit persönlichen und gesellschaftlichen Perspektiven verknüpft werden muss.

Den Kompetenzbereich *Bewerten* gibt es mit gleicher Bezeichnung in den Bildungsstandards der drei naturwissenschaftlichen Fächer (Höttecke 2013). In beiden Systematiken geht es um die Kompetenz zur kritischen Reflexion, zum Perspektivenwechsel und zum Erkennen und Berücksichtigen von handlungsleitenden Normen, Werten, Interessen, Einstellungen oder Emotionen. Die kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gruppen oder dem eigenen Handeln betrifft insbesondere die Rolle des Menschen in ökologischen (z. B. der Konflikt zwischen Ausbeutung und Erhaltung biologischer Vielfalt) oder sozialen Dilemmata (z. B. das Für und Wider der Präimplantationsdiagnostik). Der Kompetenzbereich *Bewerten* beinhaltet sowohl das Erlernen von Perspektivenwechsel und kritischer Reflexion als auch den Erwerb rationaler Entscheidungsstrategien (vgl. Höttecke 2013).

Die aktive Rolle der Lernenden wird im Kompetenzbereich *Handeln* angesprochen. Lernaufgaben in den naturwissenschaftlichen Fächern zielen hier auf die Kreativität und Innovationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler, z. B. im Hinblick auf eine nachhaltigere Nutzung natürlicher Ressourcen in der Energieversorgung. Auch hier spielt die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven eine Rolle, jedoch stärker hinsichtlich der Generierung von Handlungsoptionen neu und der damit verbundenen Folgenabschätzung. Dies kann mit der Initiierung und Umsetzung von Projekten einhergehen, z. B. in der Analyse der Wärmedämmung des Schulgebäudes und darauf aufbauenden Empfehlungen für eine Optimierung.

Die exemplarische Darstellung der engen Bezüge zwischen den Kompetenzbereichen des Orientierungsrahmens und den Inhalten der naturwissenschaftlichen Fächer verdeutlicht deren Relevanz für den *Lernbereich Globale Entwicklung*. Orientiert an den Leitideen des *Lernbereichs Globale Entwicklung – Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung, Modell gesellschaftlicher Handlungsebenen, Umgang mit Vielfalt, Perspektivenwechsel, Kontext- und Lebensweltorientierung* – leisten die naturwissenschaftlichen Fächer einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb der übergreifenden Kompetenzen für eine zukunftsfähige Entwicklung. Die Herausforderung an den Fach- bzw. fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht besteht in der Verknüpfung der fachbezogenen Teilkompetenzen und Themen mit den elf Kernkompetenzen des Lernbereichs in kontextorientierten Aufgaben und Lernsituationen. Die Wechselwirkungen und Zielkonflikte zwischen den vier Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung auf verschiedenen Handlungsebenen sind für die fachbezogenen Kompetenzen und Themen in allen drei Fächern bedeutsam.

Fachbezogene Teilkompetenzen des naturwissenschaftlichen Unterrichts für den Mittleren Schulabschluss, bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

In der folgenden Übersicht werden die Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* vor dem Hintergrund der naturwissenschaftlichen Fächer spezifiziert. Bei der Konkretisierung der übergeordneten Kompetenzbereiche *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* durch fachbezogene Teilkompetenzen wird ein Bezug zu den KMK-Bildungsstandards hergestellt – durch die Verwendung von Formulierungen der Bildungsstandards, durch die Übernahme von Formulierungen der 1. Ausgabe des Orientierungsrahmens *Globale Entwicklung* (Mayer et al., 2007) sowie ggf. durch Modifizierungen. Die Bezüge zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2005 a, b, c) sind für das jeweilige Fach mit einem Kürzel gekennzeichnet (Beispiel: Chemie E8 steht für den Standard 8 im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung: „Die Schülerinnen und Schüler zeigen exemplarisch Verknüpfungen zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und Erkenntnissen der Chemie auf“).

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 Möglichkeiten der globalen Kommunikation (Medien, Internet) zur Erschließung fachbezogener Themen im globalen Zusammenhang nutzen. (Biologie K4, K7/Chemie K1, K2/Physik K3)
		1.2 ... globale Umweltprobleme als Probleme auf großen Raum-Zeitskalen verstehen. (Biologie K8)
		1.3 ... Informationen aus Prognosen, Modellen und Zukunftsszenarien verarbeiten. (Biologie K4, K6/Chemie E7)
		1.4 ... relevante Sachinformationen über die betroffenen ökologischen, ökonomischen und sozialen Systeme zusammenstellen und kausale Beziehungen herstellen. (Biologie K7/Physik E2, B2)
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ...die biologische und stoffliche Vielfalt und deren Vernetzung auf atomarer, genetischer, organismischer und ökologischer Ebene erkennen. (Biologie F2.5/Chemie F1.5)
		2.2 ... die ökologische, wirtschaftliche und kulturelle Dimension biologischer und stofflicher Vielfalt erkennen.
		2.3 ... die Reduktion natürlicher Vielfalt und damit verbundene Risiken erkennen.
		2.4 ... die natürliche Vielfalt der Art Homo sapiens sowie die Vielfalt soziokultureller Lebensformen erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... Eingriffe des Menschen in die Natur und Kriterien für solche Entscheidungen erörtern. (Biologie F3.8/Chemie B5/Physik B3)
3.2 ... die Dimensionen Wirtschaft/Soziales/Politik mit Umwelt in Beziehung setzen und Verflechtungen erkennen. (Biologie K8/Physik B4)		
3.3 ... die grundlegenden Kriterien von nachhaltiger Entwicklung verstehen. (Biologie F1.8)		
3.4 ... Probleme nachhaltiger Entwicklung und der Entwicklungspolitik aus der Sicht unterschiedlicher Länder vergleichen.		
3.5 ... exemplarisch Verknüpfungen zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und Erkenntnissen der Naturwissenschaften aufzeigen. (Chemie E8/Physik B2)		

<p>4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<p>4.1 ... (entwicklungs)politische Probleme aus naturwissenschaftlicher Sicht auf unterschiedlichen Ebenen (Individuum, Gesellschaft) analysieren.</p>
	<p>4.2 ... ökonomische, technische, soziale und ökologische Handlungsmöglichkeiten für einen nachhaltigen Umgang mit der Natur auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen erkennen. (Biologie B7/Chemie B3/Physik B2)</p>
	<p>4.3 ... an Beispielen des Rohstoff- und Energieverbrauchs – in Bereichen wie Ernährung, Medikamente und Kosmetika, Kleidung, Energie – das Verhalten von Produzenten, Dienstleistern und Konsumenten beschreiben.</p>

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Bewerten	<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<p>5.1 ... biologische Vielfalt in ihrer Bedeutung für eine nachhaltige Lebensgestaltung angesichts unterschiedlicher Voraussetzungen beschreiben.</p> <p>5.2 ... kulturelle Vielfalt und wertorientierte Verhaltensweisen von Menschen, z. B. hinsichtlich Arbeitsteilung, Ernährung und Verhältnis zur Natur, reflektieren.</p> <p>5.3 ... das Verhalten von Menschen als Gestalter, Nutzer, Zerstörer und Regenerierer von Ökosystemen wertend beschreiben. (Biologie F3.8, B5)</p> <p>5.4 ... die Perspektiven von beteiligten Gruppen in ökologisch-sozialen Konflikten einnehmen und reflektieren.</p> <p>5.5 ... entwicklungsrelevante Aussagen aus verschiedenen Perspektiven diskutieren und bewerten. (Chemie B5)</p>
	<p>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.</p>	<p>6.1 ... zwischen beschreibenden oder erklärenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen unterscheiden. (Biologie B1/Physik E2)</p> <p>6.2 ... verschiedene Maßnahmen und Verhaltensweisen zur Erhaltung der Gesundheit beurteilen. (Biologie B2)</p> <p>6.3 ... die Einteilung von Menschen in Rassen als biologisch grundlos erkennen und zu Rassismus vor dem Hintergrund der allgemeinen Menschenrechte Stellung beziehen.</p> <p>6.4 ... (an Beispielen) in den Medien hervorgehobene entwicklungsrelevante Erkenntnisse und Methoden unter Berücksichtigung gesellschaftlich verhandelbarer Werte beurteilen. (Biologie B3/Chemie K8)</p>
	<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<p>7.1 ... die Auswirkungen menschlicher Eingriffe in ein Ökosystem beschreiben und beurteilen. (Biologie B5/Physik B2).</p> <p>7.2 ... Beispiele umwelt- und sozialverträglicher Nutzungsformen von Ökosystemen bewerten. (Biologie B7)</p> <p>7.3 ... die Beeinflussung globaler Kreisläufe und Stoffströme durch konkrete Entwicklungsmaßnahmen oder politische Entscheidungen unter dem Aspekt nachhaltiger Entwicklung bewerten. (Biologie B6)</p> <p>7.4 ... unterschiedliche Handlungsoptionen für konkrete Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und berechtigten Interessen hinsichtlich ihrer Zukunftsfähigkeit bewerten.</p>

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... eigene Handlungsoptionen einer umweltverträglichen Lebensweise im Sinne der Nachhaltigkeit entwickeln und vertreten. (Biologie B7)
		8.2 ... ihre Mitverantwortung für Prozesse des globalen Wandels erkennen, reflektieren und zum Ausdruck bringen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... den Zusammenhang von Bevölkerung, Lebensstandard und Ressourcenbedarf (Rohstoffe, Energie, Nahrung, Raum) bei der Erörterung von Konflikten angemessen berücksichtigen. (Chemie K9/Physik F4)
		9.2 ... sich in Entwicklungsdialoge zur Armutsbekämpfung mit der dafür erforderlichen Offenheit und respektvollen Haltung einbringen.
	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.	10.1 ... bei komplexen Fragen der nachhaltigen Entwicklung mittels geeigneter Instrumente (z. B. Ökobilanz, Umweltfolgenbewertung) Handlungsoptionen herausarbeiten. (Biologie B7)
		10.2 ... langfristige Folgen mittels Modellbildung, Prognosen und Szenarien erschließen. (Biologie E12/Chemie E7/Physik E3)
		10.3 ... Zusammenhänge zwischen Infektionskrankheiten und Bevölkerungsdichte, Mobilität, Ferntourismus und Hygiene erfassen und für das eigene Handeln nutzen.
		10.4 ... Lösungsstrategien für Zielkonflikte auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung entwerfen und Umsetzungsmöglichkeiten sondieren. (Biologie B7/Chemie B6)
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... sich in verschiedenen Bereichen (Konsum, Freizeit, Medien) individuelle und gesellschaftliche Handlungsoptionen unter Abwägung von Chancen und Risiken erschließen und vor dem Hintergrund naturwissenschaftlichen Wissens vergleichen. (Physik B2, B3)
		11.2 ... die Grenzen rein physikalischer, chemischer oder biologischer Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten erörtern und daraus Schlüsse für das eigene Handeln ziehen. (Biologie E8/Chemie B4/Physik B1)

4.4.2.3 Beispielthemen

Kompetenzen können nur situativ erworben werden. Entsprechend bedarf es für ihren Erwerb eines thematischen Handlungsrahmens, innerhalb dessen fachliche Inhalte und Kompetenzen methodisch vielfältig zum Gegenstand von Unterricht und Lernprozessen werden. Möglichkeiten für den Erwerb fachlicher oder fächerübergreifender Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* eröffnen sich vor allem über die gezielte Verwendung von Kontexten (vgl. Wodzinski 2013).

Unter Kontexten versteht man in diesem Zusammenhang individuelle, gesellschaftliche oder technische Anwendungsaspekte, die für die Lernenden sinnstiftend und relevant sind (OECD 2000). Durch die Verwendung von Kontexten werden Fachinhalte zu schüler- und gesellschaftsrelevanten Themen verknüpft. Das Kriterium der Relevanz ist erforderlich, weil eine Auswahl von Kontexten niemals vollständig sein kann und im Verlauf des gesellschaftlichen Wandels einer stetigen Aktualisierung bedarf.

Um die Anschlussfähigkeit des Orientierungsrahmens an die Schulpraxis zu erleichtern, werden in der folgenden Übersicht zu Beispielthemen unterrichtsnahe Anregungen gegeben. Diese Liste wird ergänzt durch eine Aufstellung publizierter Unterrichtseinheiten sowie durch eine Übersicht leicht verfügbarer Online-Materialien (beides auf den Internetplattformen zum Orientierungsrahmen www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html und www.globaleslernen.de).

Die Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch, inhaltliche Prioritäten oder einen Themenkanon darzustellen, und können jederzeit ergänzt werden. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben. Die publizierten Unterrichtsbeispiele (s. o.) sind meist aus der Perspektive eines Faches geschrieben. Es zeigen sich jedoch zumeist mehr oder weniger explizite Anknüpfungspunkte für die anderen Fächer. Eine weitere Quelle für naturwissenschaftliche Themenvorschläge (und Anregung zu fachlichen Kooperationen) sind die Kerncurricula/Lehrpläne anderer Unterrichtsfächer, insbesondere der Erdkunde/Geografie.

Naturwissenschaftsbezogene Themenvorschläge für den Lernbereich Globale Entwicklung

Die Kompetenzverweise beziehen sich auf die vorangehende Übersicht zu den Kompetenzen: Die erste Ziffer verweist auf die Kernkompetenz des Orientierungsrahmens, die zweite auf die zugeordnete fachbezogene Teilkompetenz.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Tieren – Naturschutz oder Nahrung am Beispiel von Fischen, Walen und Delfinen • Rohstoffnutzung im globalen Vergleich • Ökosysteme – Schutz/wirtschaftliche Nutzung am Bsp. Regenwald und Wattenmeer • Naturverständnis in verschiedenen Kulturen 	3.1, 5.2, 5.3, 9.1
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	<ul style="list-style-type: none"> • Biologische Vielfalt: eine zu schützende Lebensgrundlage • Belastete Konsumgüter aus aller Welt (Nahrungsmittel, Kleidung, Spielzeug ...) • Nachhaltigkeit der Rohstoffgewinnung für unsere Konsumgüter • Virtuelles Wasser – der Wasserverbrauch bei der Produktion von Gütern 	2.3, 4.3, 5.1, 5.3, 11.1
5 Landwirtschaft und Ernährung	<ul style="list-style-type: none"> • Nachwachsende Rohstoffe – Konkurrenz zwischen Ernährung und Energiegewinnung • Produktion von Nahrungsmitteln in verschiedenen agrarischen Wirtschaftsformen (industriell vs. biologisch-dynamisch bzw. Monokulturen vs. Mischkulturen) • Konsequenzen steigenden Fleischkonsums • Wie nachhaltig ist eine Biogasanlage? 	2.2, 3.5, 5.2, 11.1
6 Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Ernährung und Hunger in der Welt: Fehl-/Mangelernährung und ihre Folgen • Das Ozonloch – Ursachen, Folgen und Möglichkeiten der Einflussnahme • Die globale Verbreitung von Viren am Beispiel von Aids und Ebola und ihre Bekämpfung 	1.3, 3.5, 6.2, 8.1
7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiele für Möglichkeiten und Grenzen des Beitrags der Naturwissenschaften zu einer nachhaltigen Entwicklung 	6.1, 11.2

9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	<ul style="list-style-type: none"> • Energie von der Sonne – Die thermische Nutzung der Solarenergie (u. a. der Traum von Desertec) • Biologische Vielfalt und Ernährungssicherung (Kulturpflanzenvielfalt und Welternährung; Gentechnik, Biopiraterie und Nahrungssouveränität) • Nachwachsende Rohstoffe – vom Raps zum Biodiesel • Vom Holz zum Papier; ist ein umweltschonender Verbrauch möglich? • Recycling statt wachsender Abfall • Windenergie als Alternative – Produktion, Transport, Verbreitung, Nutzung, Kosten • Energiesparhäuser im Vergleich • Folgen der Kunststoffe im Alltag: der Plastik-Ozean • Wasserverschmutzung durch Bergbau, industrielle und landwirtschaftliche Produktionsprozesse • Erkundung eines Biosphärenreservats 	Anknüpfung an nahezu alle Kompetenzen möglich
10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> • Wasserstoff – Energieträger mit Zukunft • Die fossile Energiefalle • Mobile Energiespeicher der Zukunft • Kernenergie in einer globalisierten Welt – Fukushima und die Energiewende • Fracking – zukunftsfähige Technologie oder neues Umweltrisiko? 	1.4, 3.1, 3.5, 7.1, 8.2
11 Globale Umweltveränderungen	<ul style="list-style-type: none"> • Der globale Klimawandel – Ursachen, Folgen, Maßnahmen • Gefährdung, Erhalt und nachhaltige Nutzung biologischer Vielfalt 	1.3, 2.3, 5.1, 5.3, 7.1, 8.2, 10.2
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	<ul style="list-style-type: none"> • Bilanz der Schadstoffbelastungen durch wachsenden Verkehr (zu Lande, zu Wasser, in der Luft) • Bäume in der Stadt – einheimisch oder exotisch? • Die Entwicklung der Mobilität – Vom Fahrrad zum Auto und zurück • Lärm und Lichtverschmutzung: Ursachen, Folgen und Maßnahmen 	1.2, 3.5, 5.5, 6.2, 10.4
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Der ökologische Fußabdruck • Qualität und Wirkung von Öko-Labels • Automatisierte Arbeitsprozesse 	4.2, 10.1
15 Armut und soziale Sicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse eines Entwicklungsprojekts aus naturwissenschaftlicher Sicht in Kooperation mit einer NRO 	1.4, 3.3, 3.5, 5.2, 7.4, 9.2, 10.4
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungszusammenarbeit und Artenvielfalt – das Beispiel Madagaskar 	1.4, 3.4, 4.1, 7.1, 7.2, 7.4
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	<ul style="list-style-type: none"> • Gefährdung und Erhalt globaler Gemeinschaftsgüter (z. B. Klima, Meere, Kontrolle ansteckender Krankheiten) 	1.1, 4.1, 7.4, 10.4
21 Kommunikation im globalen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Faire Elektronik – ein schöner Traum? 	1.1, 8.1, 11.1

4.4.2.4 Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Zukunftsfähigkeit der Energieversorgung in einer globalisierten Welt (Jg. 10)

Begründung der Themenwahl

Das Thema „Zukunftsfähigkeit der Energieversorgung“ ist aus verschiedenen Gründen geeignet, Ziele und Ansätze eines Unterrichts zur Förderung globaler Perspektiven im Sinne der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung zu veranschaulichen: Es betrifft alle Menschen in allen Teilen der Erde und muss im Einklang mit den international vereinbarten Grundsätzen der Nachhaltigkeit zügig einer Lösung zugeführt werden. Zu dem Thema liegt bereits eine Reihe von konzeptionellen fachdidaktischen Vorschlägen inklusive erprobter Materialien wie Aufgaben und Experimente für verschiedene Fächer vor, sodass eine Umsetzung im regulären Schulunterricht gut möglich sein sollte. Das Thema verknüpft verschiedene Fachperspektiven und ermöglicht eine gemeinsame Diskussion innerhalb der Naturwissenschaften, aber auch darüber hinaus. Alle für die Naturwissenschaften formulierten Kompetenzbereiche werden aufgegriffen und es ist eine Differenzierung nach Interessen und Fähigkeiten möglich. Darüber hinaus lässt sich die Verschränkung individueller, lokaler, nationaler und globaler Entscheidungsprozesse aufzeigen. Das Thema hat Bedeutung für den Alltag der Lernenden und findet sich in gesellschaftsrelevanten Diskussionen sowie in wissenschaftlich-technischen Diskursen und Forschungsarbeiten. Für eine umfassende Behandlung des Themas bietet sich eine Verknüpfung biologischer (z. B. Energiepflanzen), chemischer (z. B. Energiespeicher) und physikalisch-technischer (z. B. Energietransport) Perspektiven an. Das Thema bietet verschiedene Zugänge zur Umsetzung fachdidaktischer Konzepte sowie zur Berücksichtigung von Befunden aus der allgemeinen und fachbezogenen Lehr-Lern-Forschung. So können z. B. die Interessen von Schülerinnen und Schülern sowohl über Wege einer Kontextualisierung („context-based learning“) als auch über die Strukturierung von Aktivitäten (z. B. im Sinne eines „inquiry-based learning“) aufgegriffen und gefördert werden. Vor allem mit dem Fach Erdkunde/Geografie, das die raumwirksamen Prozesse aus natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Sicht in den Blick nimmt, bietet sich eine Zusammenarbeit an.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 4, 5 und 11 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen für einen Mittleren Schulabschluss beschreiben die erreichbaren Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen schließen dabei die jeweils niedrigeren ein. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungs-stufe 1 (min.)	Anforderungs-stufe 2	Anforderungs-stufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage naturwissenschaftlicher Fachkenntnisse ...				
1. ... relevante Informationen zur Energieversorgung und ihrer Entwicklung beschaffen.	1.1, 1.4	... mit entsprechender Hilfe Informationen zu Aspekten der Energieversorgung erschließen und wiedergeben.	... weitgehend selbstständig aus verschiedenen Quellen geeignete Informationen zur Energieversorgung auswählen und strukturieren.	... selbstständig Informationen zur Energieversorgung in verschiedenen Quellen erschließen und hinsichtlich ihrer Eignung für die Bearbeitung vereinbarter Aufgaben bewerten und strukturieren.
2. ... verschiedene Entscheidungsträger und Handlungsebenen in der Energieversorgung erkennen.	4.1, 4.3	... private Haushalte, Wirtschaftsunternehmen u. politische Institutionen als Entscheidungsträger erkennen u. in ihrer Rolle für die Energieversorgung beschreiben.	... Bezüge verdeutlichen, die in der Energieversorgung zwischen den unterschiedlichen Handlungsebenen und Entscheidungsträgern bestehen.	... Abhängigkeiten und gegenläufige Interessen in der globalisierten Energieversorgung aufzeigen und zukünftige Entwicklungen einschätzen.
3. ... durch Perspektivenwechsel zur Bewertung von Akteuren der Energieversorgung kommen.	5.4, 5.5	... eigene Wünsche und Erwartungen und die anderer Akteure an die Entwicklung der Energieversorgung beschreiben.	... Perspektiven verschiedener Akteure der Energieversorgung einnehmen und deren Entwicklungsstrategien wertend gegenüberstellen.	... divergierende Perspektiven und Entscheidungen zu einer zukunftsfähigen Energieversorgung nachvollziehen und vor dem Hintergrund eigener Überzeugungen kritisch bewerten.
4. ... für eine nachhaltige Energieversorgung eintreten.	11.1	... eigene Möglichkeiten entwickeln, Ziele einer nachhaltigen Energieversorgung zu verfolgen und aus naturwissenschaftlicher Sicht begründen.	... divergierende Strategien einer globalisierten Energieversorgung konzeptionell zu einer nachhaltigen Entwicklung zusammenführen.	... sich in wichtigen Lebensbereichen individuelle und gesellschaftliche Handlungsoptionen für eine nachhaltige Energieversorgung zu eigen machen und aus naturwissenschaftlicher Sicht Vorteile und Risiken abwägen.

Unterrichtsverlauf

Da der naturwissenschaftliche Unterricht in der Sekundarstufe I unterschiedlich organisiert ist, hält der Vorschlag für ein Unterrichtsvorhaben mehrere Wege der Umsetzung offen. So können die drei Fächer Biologie, Chemie und Physik mit ihren jeweiligen Schwerpunkten in einer gemeinsamen Projektphase zusammenarbeiten, das Thema kann aber auch in einem integrierten Fach Naturwissenschaften bearbeitet werden.

Der vorgeschlagene Unterrichtsverlauf ist in vier Phasen untergliedert (s. Tab.). In einer **Motivationsphase (I)** werden die Schülerinnen und Schüler an einem aktuellen Beispiel für das Thema interessiert. Dabei werden Vorkenntnisse in Erinnerung gerufen. Danach (**Fachphase II**) erfolgt in Kleingruppen (2–3 Sch.) der Einstieg in eine fachspezifische Vorbereitung durch die weitgehend selbstständige Bearbeitung von Materialien zu einem der drei Fächer Biologie, Chemie und Physik (**IIa Einstieg, IIb fachspezifische Erarbeitung**). In der sich anschließenden **Fachphase IIc** (fachbezogener Austausch) erfolgt dann in den drei naturwissenschaftlichen Fächern getrennt ein Austausch unter den Kleingruppen, die in der Phase IIb zuvor zu den Schwerpunkten des jeweiligen Faches gearbeitet haben. Die Schülerinnen und Schüler geben sich nach ihrer Einarbeitung in ein vorgegebenes Thema (Leitfragen) in dem anschließenden fachbezogenen Austausch das erworbene Wissen als Experten gegenseitig weiter. In einem Gruppenpuzzle **Expertenphase (III)** werden dann in 5–6 Gruppen vorgegebene Positionen zur Zukunft der Energieversorgung aus verschiedenen Perspektiven mithilfe der in jeder Gruppe vertretenen Fachexperten erarbeitet und anschließend im Plenum in einer **Präsentations- und Diskussionsphase (IV)** vorgestellt und diskutiert (vgl. Höttecke & Hartmann-Mrochen 2013).

Teilaufgabe	Inhalt/Ziel	Arbeitsform	Zeitbedarf
I. Motivationsphase	Einstieg anhand eines aktuellen Beispiels	Präsentation, Gespräch; gesamte Klasse	15–45 min
II. Fachphase: a. Einstieg	Überblick fachl. Leitfragen u. Schwerpunkte; Gruppeneinteilung	Informations- u. Planungsgespräch mit gesamter Klasse	30–45 min
II. Fachphase: b. fachspezifische Erarbeitung	Bearbeitung von fachlichen Schwerpunkten anhand vorbereiteter Fragen und Materialien	schülergesteuerte Arbeit in jew. 2–3 Kleingruppen zu Bio, Ch, Phy – z. B. mithilfe von Mindmaps und/oder der Cluster-/Moderationsmethode	2 x 45 min
II. Fachphase: c. fachbezogener Austausch	Austausch von jew. 2–3 Kleingruppen zu den Schwerpunkten ihres jew. Faches	SuS informieren sich in Fachgruppen Bio, Ch, Phy gegenseitig über Ergebnisse ihrer fachl. Schwerpunkte.	2 x 45 min
III. Expertenphase	Erarbeitung von unterschiedlichen Perspektiven und Positionen zur Zukunft der Energiegewinnung	Gruppenpuzzle: Fachexperten bearbeiten in 5–6 Gruppen (mit jew. ausgewählter Perspektive zur Zukunft der Energiegewinnung) eine spezifische Position.	2 x 45 min
IV. Präsentations- und Diskussionsphase	Austausch der Ergebnisse, Reflexion	Plenum: Gruppen präsentieren und diskutieren ihre Ergebnisse.	45–90 min

I. Motivationsphase: Für den Einstieg können Filmausschnitte, Zeitungsberichte, Werbeanzeigen u. Ä. eingesetzt werden, um die Relevanz der Thematik zu verdeutlichen. Geeignete Inhalte wären z. B. Folgen der Nutzung fossiler Energieträger, Debatten über die konkurrierende Nutzung von Anbauflächen für Lebensmittel und Biotreibstoffe, Vorschläge zur Energiewende oder Zeitungsmeldungen zur Energiepolitik und -technik im Rückblick der vergangenen 50 Jahre (vgl. Haupt 2011).

Alternativ kann mit einem kurzen Rollenspiel unterschiedlicher Interessenvertreter zur Gestaltung einer nachhaltigen Energie- und Ressourcenpolitik begonnen werden, das am Ende der Unterrichtseinheit auf Basis der erarbeiteten Einsichten aufgegriffen und ggf. fortgeführt wird.

II. Fachphase: Ziel der fachspezifischen Vorbereitung muss es sein, die jeweiligen fachlichen Herangehensweisen in der komplexen Thematik zu erkennen und herauszustellen. Geeignete Methoden dafür sind die Entwicklung von Mindmaps oder die Cluster-/Moderationsmethode. Anschließend tragen die Teilnehmer der Kleingruppen zu jeweils einem der drei Fächer ihre Kenntnisse zu unterschiedlichen Leitfragen zu „ihrem“ Fach zusammen und benennen offene Fragen für die weitere Erarbeitung. Die Schülerinnen und Schüler erschließen das Thema aus fachspezifischer Sicht; Anknüpfungspunkte an das Vorwissen werden genutzt. In der Fachphase geht es sowohl um fachliche Klärungen („Wie funktioniert ein Sonnenkollektor?“ oder „Was braucht Raps zum Wachsen?“) als auch um eine Zusammen- und Gegenüberstellung von Bewertungskriterien. (Die Fachphase wird im Anschluss an diesen Überblick zum Unterrichtsverlauf unter **Fachliche Fundierung** – s. S. 349 – konkret dargestellt.)

III. Expertenphase: In der Expertenphase werden die Expertisen der verschiedenen Fachgruppen in neuen, themenbezogenen Gruppen als Gruppenpuzzle zusammengefasst. Darauf aufbauend sollen die Gruppen anschließend jeweils aus unterschiedlichen Perspektiven eine **spezifische Position zur Zukunft der Energieversorgung** erarbeiten und begründen. Schwerpunkte der einzelnen Gruppen können sein:

1. die Sicht eines Energieversorgungsunternehmens,
2. die Sicht einer Bauernkooperative in Brasilien,
3. die Sicht einer Kleinfamilie in Deutschland,
4. die Sicht einer Nicht-Regierungs-Organisation,
5. die Sicht eines Referatsleiters im Ministerium für Energie

sowie ggf. weitere Perspektiven aus der Sicht eines Entwicklungs- oder Schwellenlandes. In dieser Phase verlassen die Arbeitsaufträge die naturwissenschaftliche Sicht; die Schülerinnen und Schüler erarbeiten im Rahmen einer angeleiteten Internetrecherche die jeweilige Perspektive.

Beispielhaft seien hier mögliche Fragen aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln genannt: Aus der **Sicht des Vorstandsvorsitzenden eines großen Energieversorgungsunternehmens** (1), das an der Börse notiert ist, ergeben sich Fragestellungen wie:

- *Welche Energieformen versprechen die höchste Rendite?*
- *Wie wirken sich die politischen Rahmenbedingungen (z. B. Ökostromumlage, Ausstieg aus der Kernenergie) auf Umsatz und Ertrag des Unternehmens aus?*
- *Welche Unternehmenspolitik folgt aus den politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen?*

Aus der **Sicht einer brasilianischen Bauernkooperative** (2) ist das Verhältnis zwischen der Teilhabe am globalisierten Markt und der Produktion für grundlegende Bedürfnisse der eigenen Gesellschaft besonders bedeutsam. So steht zum Beispiel die eigene Ernährung in einem Spannungsverhältnis zur Biosprit-Produktion in Industrienationen (Maispreise). Es ergeben sich Fragen wie:

- *Verteuert die Flächennutzung für Biosprit die Nahrungsmittel?*
- *Müssten sich die Bauern für Exportzölle einsetzen?*
- *Ist die Vernachlässigung von Fruchtfolgen in der extensiven Flächennutzung zu rechtfertigen?*

Aus der **Sicht einer Kleinfamilie in Deutschland** (3) können die steigenden Energiekosten für Wohnen und Mobilität untersucht werden:

- *Was kostet der Umstieg auf regenerierbare Energie für ein Einfamilienhaus/eine durchschnittliche 3-köpfige Familie im Jahr?*
- *Lohnt sich der Umstieg auf ein umweltfreundliches Hybridauto, wenn man die Anschaffungs- und Betriebskosten in Betracht zieht?*
- *Ist das günstigere Haus im Grünen trotz deutlicher Entfernung vom Arbeitsplatz dem Wohnen in der Stadt (mit gut ausgebautem öffentlichen Verkehrsnetz) vorzuziehen?*

Darüber hinaus können die einzelnen Gruppen übergreifenden/eigenen Fragestellungen nachgehen und Ergebnisse in die abschließende Diskussion einbringen, z. B. durch die Bearbeitung der Aufgabe:

Entwickelt eine zukunftsfähige Perspektive für die Energieversorgung im Jahr 2050.

IV. Diskussionsphase: In dieser Phase präsentieren die verschiedenen Expertengruppen ihre erarbeiteten Positionen und stellen sie im Plenum zur Diskussion. In Form eines Rollenspiels kann anschließend eine Podiumsdiskussion die unterschiedlichen Positionen verdeutlichen.

Fachliche Fundierung

Vor dem Hintergrund, dass hier ein fachübergreifender Unterrichtsvorschlag gemacht wird, der in Teilen für einzelne Lehrkräfte außerhalb ihrer Domäne steht, wird im Folgenden eine Darstellung der Fachphase (IIb, IIc) aus der Perspektive der jeweiligen Fächer gegeben.

Biologie: Vor Beginn der Unterrichtseinheit sollte eine fachspezifische Vorbereitung neben Grundlagen zu Energie und Energieformen (Strahlungsenergie, chemische Energie) auch die Grundprinzipien der Fotosynthese, abiotische Faktoren sowie Grundkenntnisse in ökologischen Zusammenhängen behandeln.

Der Schwerpunkt der **Fachphase IIb** liegt auf **landwirtschaftlichen Nutzpflanzen als Energieträger**. Dabei sollen verschiedene Pflanzen sowohl aus Mitteleuropa als auch aus den Tropen und Subtropen mit ihren ökologischen Ansprüchen in Hinblick auf eine Nutzung als Energieträger verglichen werden. *Welche Pflanzen/Pflanzenbestandteile können als Energieträger dienen? Was brauchen Raps/Mais zum Wachsen?* Die Besonderheiten des C4-Weges der CO₂-Fixierung können hier als Schlüssel für die unterschiedliche Energieeffizienz von C3- und C4-Fotosynthese dienen.

Ziel der ersten Stunde der Fachphase IIb ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die ökologischen Bedürfnisse der verschiedenen Nutzpflanzen und die Folgen einer bedarfsdeckenden Versorgung ökonomisch und ökologisch einschätzen können. Insbesondere die Problematik von Landverbrauch und die Konkurrenz des Anbaus von Energiepflanzen mit dem Anbau von Nahrungsmitteln sollen thematisiert werden. Bei vertiefter Behandlung des Themas können die Schülerinnen und Schüler die Energieeffizienz der C3- und C4-Fotosynthese einschätzen und durch eine Kosten-/Nutzenrechnung sowie durch Einschätzung der CO₂-Bilanz des Anbaus von Nutzpflanzen als Energieträger eine Bilanzierung vornehmen. Übergeordnetes Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler zu einer Abschätzung gelangen, in welchem Umfang nachwachsende Rohstoffe als regenerative Energieträger eine Alternative zu fossilen Energieträgern darstellen.

Der Schwerpunkt der zweiten Stunde der Fachphase IIb liegt auf den ökologischen Auswirkungen eines großflächigen Anbaus von „Energiepflanzen“. *Welche Folgen haben Monokulturen für die Biodiversität?* Ein Vergleich von Monokulturen in Mitteleuropa in industriellem und ökologischem Landbau sowie die Betrachtung der Folgen von Monokulturen in den Tropen und Subtropen mit Landverbrauch und fortschreitender Verdrängung von natürlichen Ökosystemen soll abschätzen helfen, welche Folgen für die heimischen Tiere und Pflanzen erwartet werden müssen bzw. bereits beobachtbar sind.

Ziel dieser Stunde ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen von Monokulturen für natürliche Ökosysteme und die Biodiversität erkennen. Auch die sozio-ökonomischen Folgen eines entsprechenden Anbaus in Entwicklungs- und Schwellenländern sollen eingeschätzt werden können. Bei vertiefter Behandlung des Themas können die Schülerinnen und Schüler Folgen für den Genpool und für die einheimische Fauna und Flora einschätzen.

In der **Fachphase IIc** werden die Ergebnisse der ersten beiden Stunden (Fachphase IIb) zusammengeführt. Dadurch können Nutzen und negative Folgen des großflächigen Anbaus von landwirtschaftlichen Nutzpflanzen als Energieträger für die Natur (z. B. Biodiversität) und für die Menschen (Energie vs. Nahrungsmittel) gegenübergestellt werden. Von besonderer Bedeutung ist dabei die globale Perspektive: *Welche Folgen hat der großflächige Anbau von landwirtschaftlichen Nutzpflanzen als Energieträger für die wirtschaftlichen und sozialen Strukturen in Anbauländern, wenn die Energie in die Industrieländer exportiert wird? Welche Folgen hat die Flächenkonkurrenz von energetischen Nutzpflanzen und Nahrungsmittel-Nutzpflanzen für die Menschen in der Anbauregion?*

Chemie: Zur Einführung in die Unterrichtseinheit sollte eine fachspezifische Vorbereitung das notwendige Vorwissen sichern (zentrale Stoffklassen der Organischen Chemie, homologe Reihe, Oxidationsprodukte von Kohlenwasserstoffen sowie Bindungsenergien und energetische Aspekte bei chemischen Reaktionen). Gezielt sollte dabei noch einmal auf Reaktionstypen (insb. Redoxreaktionen) sowie Eigenschaften und Folgen von Verbrennungsprodukten eingegangen werden.

In der **Fachphase IIb** geht es um den **Weg vom Energieträger zur nutzbaren Energie**, exemplarisch für Raps und Erdöl. Dabei sollen verschiedene Aspekte (Gewinnung, technische und chemische Aufbereitung, Ökobilanz, ökologische Folgen) angesprochen werden (Materialien z. B. aus Bader, Nick & Melle 2001). Anschließend sollen Rapsöl und Biodiesel hinsichtlich ihrer Eigenschaften untersucht und auch mit normalem Diesel verglichen werden: *Wie sieht die CO₂-Bilanz der verschiedenen Treibstoffe aus? Was sind die jeweiligen Verbrennungsprodukte? Wie sieht eine faire und umfassende Bilanzierung aus?*

Ziel der ersten Stunde der Fachphase IIb ist es, dass die Schülerinnen und Schüler zwischen den unterschiedlichen Treibstoffsorten unterscheiden können, indem sie sowohl auf die chemische Struktur, die Herstellung als auch unterschiedliche Stoffeigenschaften eingehen und damit Stoffklassen der Organischen Chemie grundlegend differenzieren. Mit Blick auf die Herstellung und Verwendung sollen sie die Folgen einer möglichen bedarfsdeckenden Versorgung ökonomisch und ökologisch einschätzen. Die Schülerinnen und Schüler können zudem Aspekte der CO₂-Bilanz benennen und für den Vergleich verschiedener Brennstoffe berücksichtigen.

In der **zweiten Stunde der Fachphase IIb** geht es um chemische Energiespeicher. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zur chemischen Speicherung von Energie kennenlernen. *Worin unterscheiden sich Batterie- und Akkumulator-Systeme? Wie grenzen sich Brennstoffzellen davon ab?* Hauptfokus ist hierbei wiederum der Vergleich der verschiedenen Systeme, aber auch die Berücksichtigung von Voraussetzungen für zentrale, dezentrale und lokale Szenarios einer entsprechenden Energieversorgung, z. B. für den Automobilverkehr.

Die Schülerinnen und Schüler sollen alternative Möglichkeiten für die Energieversorgung von Autos benennen und beschreiben können. Dabei sollen ihnen die technischen Herausforderungen, die für eine weitere Nutzung der verschiedenen Technologien gelöst werden müssen, bewusst werden; dies betrifft insbesondere die Gewinnung, Lagerung und den Transport von Wasserstoff. Insgesamt sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende einschätzen können, in welchem Umfang ein wasserstoffbasierter Antrieb eine Alternative zu fossilen Energieträgern darstellt.

In der **Fachphase IIc** werden die Ergebnisse der ersten beiden Stunden (Fachphase IIb) zusammengeführt. Dadurch werden die Vor- und Nachteile der mobilen Energieversorgung auf Basis von regenerativen Energien (im Verbrennungsmotor) einem alternativen Antriebskonzept (Elektroauto) gegenübergestellt. Die Gegenüberstellung zielt dabei auf die Frage, welche Unterschiede für eine nachhaltige Energieversorgung im Transportbereich zu berücksichtigen sind. Dabei spielt die Nutzung der nicht nachhaltigen Ölvorkommen für Treibstoffe oder Rohstoffe genauso eine Rolle wie Umweltbelastungen durch Verkehr und Industrie als regionale Überlegungen, aber auch auf globaler Ebene hinsichtlich des CO₂-Emissionshandels: *Worin unterscheidet sich die Situation stark wachsender Schwellenländer (explodierende Nachfrage an Autos, Aufbau einer nötigen Infrastruktur) von Industrieländern (gleichbleibend hohe Nachfrage an Autos, vorhandene, aber ggf. umzurüstende Infrastruktur)?* Dabei können auch Vernetzungsmöglichkeiten zwischen Regionen mit starkem Energie-/Treibstoffverbrauch und möglichen Erzeugerregionen am Beispiel Wasserstoff/Wasserspaltung mithilfe von Solarenergie (z. B. in Wüsten) aufgegriffen werden.

Physik: Zwei Themen bilden den inhaltlichen Schwerpunkt der fachlichen Vorbereitung: 1. Transport elektrischer Energie (Gleich- und Wechselspannung, Transformation, Leitungsverluste) und 2. physikalische Energieträger (Windenergie, Solarenergie, Atomenergie). Die fachlichen Inhalte sind entweder mittelfristig im Fachunterricht vorzubereiten oder aber vorhandenes Fachwissen wird in der Einstiegsstunde des Unterrichtsvorhabens (Fachphase IIa) reaktiviert. Von besonderer Bedeutung sind die Inhalte Wechselspannung und Gleichspannung, elektrischer Widerstand, Leitungsverluste, Transformation, Generator und Elektromotor, elektrische Leistung im Haushalt sowie Energie, Energieträger, Energieformen. Ausgehend von ihren Kenntnissen über einfache Stromkreise, Gleich- und Wechselspannung, Transformation und Leitungsverluste, lernen die Schülerinnen und Schüler in der **ersten Stunde der Fachphase IIb**, wie das nationale und das europäische Verbundnetz aufgebaut sind und erläutern, welche Vorteile dieser Aufbau mit sich bringt. Die Schülerinnen und Schüler haben einen Überblick entwickelt, welche Quellen es aktuell in Deutschland gibt und inwiefern sie sich als zentral oder dezentral beschreiben lassen. Die Schülerinnen und Schüler können mindestens eine übliche Art, elektrische Energie von einer Quelle zu einem Nutzer zu transportieren, erklären. Bei vertiefter Behandlung des Themas können sie Anforderungen einschätzen und Auswirkungen beschreiben, die sich aus dezentralen Versorgungstypen ergeben. Vor allem mit Blick auf Spitzenlast, regionale Abhängigkeiten, Nachtbedarf und Speichermöglichkeiten ergeben sich besondere Anforderungen an die Netze, die in Zukunft zu berücksichtigen sind. Letztlich sollen sich die Schülerinnen und Schüler an der ersten Leitfrage orientieren: *Inwieweit sind nationale, zentrale Konzepte der Energieversorgung in der Zukunft tragfähig in Hinblick auf die zunehmende Integration regenerativer Energien?*

Die Schülerinnen und Schüler sollen in der folgenden **zweiten Stunde der Fachphase IIb** die verschiedenen Energiequellen hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit und des Kosten-Nutzen-Effekts einschätzen. Die unterschiedlichen Kosten einerseits und die geografischen Abhängigkeiten andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler zu der Überlegung führen, dass dezentrale Energiekonzepte allein kaum ausreichend sein können. Ein Vergleich mit zentralen, fossilen oder atomaren Energiekonzepten führt zu der Erkenntnis, dass eine Veränderung der Energiequellen zwangsweise auch zu Veränderungen im gesamten Versorgungs-

konzept führen muss, sowohl in Hinblick auf die Netze als auch auf die hoheitliche Planung. Eine Vertiefung in Richtung Kosten bzw. CO₂-Bilanz der verschiedenen Quellen könnte zusätzliche wichtige Informationen liefern. Die mögliche zweite Leitfrage für diesen Unterrichtsabschnitt wäre: *Welche Faktoren sind bei der gemeinsamen Nutzung fossiler und regenerativer Energieträger zu berücksichtigen?* Eine Zusammenführung mit den Informationen zum Energietransport und zu den Energiequellen in einem fachspezifischen Austausch (Fachphase IIc) eröffnet eine globale Dimension. Damit ergeben sich folgende abschließende Leitfragen: *Inwiefern eröffnet die Internationalisierung der Energiemärkte zusätzliche Möglichkeiten? Welche Perspektiven müssen dann ergänzend berücksichtigt werden?*

4.4.2.5 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Aus den gewählten spezifischen Kompetenzen und dem Kompetenzraster für das Unterrichtsvorhaben ergeben sich (jahrgangsgangepasste) Lernziele sowie Anhaltspunkte für die Leistungsbeobachtung und für Lernentwicklungsgespräche. Sie sollten den Schülerinnen und Schülern frühzeitig bekannt sein und müssen durch Anforderungen zu (hier nicht angesprochenen) überfachlichen Kompetenzen (z. B. Kooperations- und Präsentationsfähigkeit) ergänzt werden. Eine besondere Herausforderung für die Lehrkraft ergibt sich aus der offenen Unterrichtsgestaltung, für die sich eine Leistungsbewertung anhand von Portfolios, Reflektionsbögen oder eine wechselseitige Bewertung der Schülerinnen und Schüler anbietet (s. Winter 2008; Paradies, Wester & Greving 2005).

Die notwendigen Schritte zu einer angemessenen Beobachtung und Rückmeldung sind:

1. Operationalisierung der für die Unterrichtseinheit ausgewählten spezifischen Kompetenzen für die einzelnen Phasen des Verlaufs,
2. weitere Ausarbeitung von Kriterien zur Abgrenzung der Leistungsniveaus, um eine Umsetzung in Noten zu ermöglichen und nachvollziehbar zu machen,
3. Auswahl geeigneter Beobachtungsmethoden im offenen Lernarrangement und Ausgestaltung individueller Rückmeldungen.

4.4.2.6 Literatur

Bader, H. J., Nick, S., Melle, I. (2001): Nachwachsende Rohstoffe. Die Natur als chemische Fabrik. Lehrmaterialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I. Fachagentur Nachwachsender Rohstoffe e. V., Gülzow

Bögeholz, S., Barkmann, J. (2005): Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. In: Klee, R.; Sandmann, A., Vogt, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Bd. 2, Innsbruck, S. 211–224

Eggert, S., Hössle, C. (2006): Bewertungskompetenz im Biologieunterricht. Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule, 55, 1, S. 1–10

Eissen, M., Backhaus, D., Dick, M. (2008): Rohstoffe und Gesellschaft – PdN-Chis 4, S. 35–40

Gerling, J. P.; Wellmer, F.-W. (2005): Wie lange gibt es noch Erdöl und Erdgas? – ChiuZ 4, S. 236–245

Gropengießer, H., Kattmann, U. (1994): Lehren fürs Leben. Biologie in der Schule 43, S. 321–328

Haupt, P. (2011): Die Chemie im Spiegel einer Tageszeitung. Artikel der Jahre 2008 bis 2010. Oldenburg: BIS

Höttecke, D. (2013): Bewerten – Urteilen – Entscheiden. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 24 (2), S. 4 –12

Höttecke, D., Hartmann-Mrochen, M. (2013): „Flugobst“ unter der Lupe. Mit einem Planspiel urteilen und entscheiden. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 24 (2), S. 27–33

KMK (2005a): Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004

KMK (2005b): Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004

KMK (2005c): Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004

Kreysa, G. (2010): Irrungen und Wirrungen um Biokraftstoffe. Biokraftstoffe sind nicht per se nachhaltig – ChiuZ 5, S. 332–338

- Lips, K., Rech, B. (2010):** Silizium-Photovoltaik. Energie der Zukunft – PdN-ChiS 2, S. 10–14
- Mayer, J. (2004):** Qualitätsentwicklung im Biologieunterricht. Zeitschrift für den Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Unterricht, 57, 2, S. 92–99
- Mayer, J., Gropengießer, H., Harms, U. (2007):** Naturwissenschaftlicher Unterricht am Beispiel der Biologie. In: Appelt, D., Siege, H. (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung*, Bonn
- MBWJK Rheinland-Pfalz (Hrsg. 2010):** Rahmenlehrplan Naturwissenschaften, Mainz
- Meissner, D. (2010):** Energie für das Jahr 2050. Nachhaltige und CO₂-freie Energieversorgung für eine Stabilisierung des Weltklimas – PdN-ChiS 2, S. 6–10
- Menzel, S. & Bögeholz, S. (2005):** Lernvoraussetzungen für Biodiversity Education in Deutschland und Chile am Beispiel endemischer Medizinalpflanzen. In: Korn, H. & Feit, U. (Hrsg.): Treffpunkt biologische Vielfalt V, Bonn, S. 97–103
- Menzel, S., Bögeholz, S. (2006):** Vorstellungen und Argumentationsstrukturen von Schülerinnen und Schülern der elften Jahrgangsstufe zur Biodiversität, deren Gefährdung und Erhaltung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften Jg. 12, S. 199–217
- OECD (2000):** Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000, Paris
- Paradies, L., Wester, F., Greving, J. (2005):** Leistungsmessung und -bewertung, Berlin
- Rost, J., Lauströer, A., Rack, N. (2003):** Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule, 52 (8), S. 10 –15
- Rost, J. (2005):** Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28/2, S. 14–18
- Sgoff, D., Bader, H.J. (2004):** Wände als Wärmespeicher – Modellversuche zu neuen Baustoffen – Chemkon 2, S. 66–68
- Sommer, C., Mayer, J. (2001):** Unterrichtseinheit: Nachhaltige Nutzung der biologischen Vielfalt, 3 Bände, Köln
- Steinhäuser, K. G. (2007):** Nachhaltige Chemie und REACH – PdN-ChiS 5, S. 6–9
- Tamme, R.; Schaube, F. (2010):** Thermische Energiespeicher – Übersicht und Ausblick – NiU-C 116, S. 6–10

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen (2006): Die Zukunft der Meere – zu warm, zu hoch, zu sauer, Berlin

Winter, F. (2008): Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 3. unveränd. Aufl., Baltmannsweiler

Wodzinski, R. (2013): Bewertungskompetenz im Unterricht anbahnen. Naturwissenschaften im Unterricht Physik, 24 (2), 13–16

Würfel, P. (2010): Wie Solarzellen funktionieren – PdN-ChiS 2, S. 19–22

4.5 Sekundarstufe I: Sport

Petra Gieß-Stüber, Ansgar Thiel

4.5.1 Beitrag des Schulsports zum Lernbereich Globale Entwicklung

Der Sport gilt als die größte Bürgerbewegung Europas. Im „Europäischen Jahr der Erziehung durch Sport“ 2004 waren in den damals 15 Mitgliedstaaten über 100 Millionen Menschen in über 700 000 Sportvereinen organisiert. Allein der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) verzeichnet mehr als 27 Mio. Mitgliedschaften in 89 250 Turn- und Sportvereinen.¹⁴⁴ Angesichts dieser Massen an Sportinteressierten ist der Sport heute eine wichtige politische und volkswirtschaftliche Größe. Die international hohe gesellschaftliche Relevanz lässt sich aber auch an den dem Sport zugeschriebenen Funktionen ablesen, die von der massenmedialen Unterhaltung über die soziokulturelle Integration bis hin zur Gesundheitsförderung reichen. Nicht zuletzt ist der Sport heute ein wichtiger ökologischer Faktor, sowohl als Schadensverursacher als auch als Umweltschützer. So lassen sich zu allen Dimensionen des *Lernbereichs Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* Bezüge herstellen.

Der Sport hat als Medium der Völkerverständigung in der politischen Rhetorik eine lange Tradition. Sport wird als eine „überhistorische anthropologische Größe“ (Eichberg 2001, S. 44) mit kulturübergreifender Identität und global gültigen Regelwerken und Werten aufgefasst. Der Sport eignet sich insbesondere aufgrund seiner Globalität als ein geradezu ideales Lernfeld für den *Lernbereich Globale Entwicklung*. Der Spitzensport ist seit den ersten Olympischen Spielen der Neuzeit ein System mit globalen zeitlichen, sachlichen und sozialen Strukturen. Die Spitzensportorganisation ist weltumspannend, die Regeln für sportartspezifische Leistungsvergleiche gelten weltweit und werden durch globale Organisationen vertreten. Die Protagonisten, die Athleten und Trainer, sind in vielen Sportarten oft weltweit bekannt. Die Verflechtung des Spitzensports mit Wirtschaftsunternehmen und Medienanstalten produziert vielfältige wechselseitige Abhängigkeiten. Um Spitzenleistungen zu bringen, setzen Klubs in vielen Sportarten auf eine globale Arbeitsmigration. Sport ist ein Medium globaler „geselliger Konversation“. Die Nutzung des Internets und der Weltsprache Englisch erlaubt es Fans, in Diskussionsforen über „ihre Mannschaft“ zu diskutieren, die teilweise Tausende von Kilometern entfernt vom eigenen Wohnort in Aktion tritt. Zugleich ist sportliche Praxis auch von regional spezifischen Traditionen und Wertsystemen abhängig, die auf individueller Ebene Bewegungskulturen und körperliche Praxen prägen und auf organisatorischer Ebene zu erheblichen nationalen Unterschieden in der Organisation des Breiten- und Nachwuchssports führt. Im Hinblick auf die Systembeziehung Mensch-Natur kommt dem „Sich-Bewegen“ eine entscheidende Funktion für das Erkunden und Aneignen von Raum zu.

¹⁴⁴ <http://www.dosb.de>

Die ökologische Relevanz des Sports ergibt sich aus einer wachsenden Bedeutung selbstorganisierter körperlicher Freizeitaktivitäten in der Natur. In zunehmend verstäderteten Gesellschaften ist der Erhalt von Bewegungsraum und -gelegenheiten ein wichtiges Anliegen.

Sport, Spiel und Bewegung bieten eine Vielzahl an Bezügen für die pädagogische Inszenierung und Reflexion im Rahmen des *Lernbereichs Globale Entwicklung*. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es auch in der Sekundarstufe I das Kernanliegen des Schulsports ist, ein Fundament bewegungsspezifischer Könnensleistungen zu legen, Bewegungs- und Körpererfahrungen zu erweitern und einen Zugang zu körperlicher Aktivität zu bahnen. Diese Fokussierung auf leibliche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten im Feld von Bewegung, Spiel und Sport verschafft dem Sport im Rahmen des Fächerkanons ein Alleinstellungsmerkmal bei der Vermittlung von Bildungsinhalten. So kann beispielsweise soziales und interkulturelles Lernen besonders gut in körper- und bewegungszentrierten Organisationsformen angeregt werden. Aufgrund der wichtigen Rolle, die nonverbale Kommunikation im Sportunterricht besitzt, aufgrund der weltweiten und generationenübergreifenden Bekanntheit der Werte und Normen des Sporttreibens, aber auch aufgrund des ganzheitlichen Erlebens unvertrauter Praxen und authentischer persönlicher Begegnungen ist die Wahrscheinlichkeit integrativer und interkultureller Verständigung von Menschen verschiedener kultureller, sozialer, religiöser und regionaler Herkunft im Sport ungleich höher als in anderen Tätigkeitsfeldern. Dazu kommt, dass der Sportunterricht – empirisch immer wieder bestätigt – Lieblingsfach von vielen Schülerinnen und Schülern ist. Die große Beliebtheit des Fachs lässt einerseits eine große Bereitschaft erwarten, politisch-gesellschaftlich relevante Themen am Beispiel des Sports kritisch-analytisch zu reflektieren. Andererseits ist davon auszugehen, dass Problembereiche globaler Entwicklung den Schülern besonders gut am Sportbeispiel veranschaulicht werden können, da die zu diskutierenden gesellschaftlichen Belange hier einen besonders engen Bezug zur lebensweltlichen Handlungsebene der Schülerinnen und Schüler aufweisen.

In aktuellen Richtlinien und Lehrplänen geht es um die (doppelte) Aufgabe, sowohl die Sport- und Bewegungskultur zu erschließen als auch die Persönlichkeit zu entwickeln. Die Verknüpfung dieser Aufgaben mit Themen globaler Entwicklung stärkt zusätzlich zu der *Handlungsdimension* auch die Kernkompetenzen in den Bereichen *Erkennen* und *Bewerten*. Aktuelle Bildungspläne sehen für die Sekundarstufe I keinen Theorieunterricht vor. Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* müssen eng mit der Sportpraxis verknüpft werden und fachübergreifend oder fächerverbindend in Projekten Umsetzungsmöglichkeiten erhalten.

4.5.2 Fachbezogene Kompetenzen im Kontext globaler Entwicklung

Der Schulsport kann einen wirkungsvollen Beitrag zum Erwerb der Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* leisten. Sportunterricht kann bei der Vernetzung vieler Lernziele und fächerübergreifender Zusammenarbeit die Schaltstelle sein, über die auch Lerninhalte, die von anderen Unterrichtsfächern aufbereitet worden sind, aktiv in bewegungsbasierten Interaktionssystemen spielerisch eingeübt werden. Außerunterrichtliche Projekte können in hohem Maße von bewegungsorientierten Anteilen profitieren.

Erkennen

Viele Erscheinungsformen und Spannungsfelder des Sports können nur mithilfe von Grundlagenwissen aus anderen Fächern erklärt werden. Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten sind deshalb wichtige Voraussetzungen für die Orientierung an Fragestellungen globaler Entwicklung. Die Analyse sozioökonomischer Zusammenhänge im Sport fördert beispielsweise Einblick und Verständnis von Funktionen und Folgen wirtschaftlicher Entwicklung. Weltweite Verflechtungen des Spitzensportsystems mit Politik, Wirtschaft und Medien erschließen sich z. B. an Fragen, warum sich manche spitzensportliche Wettkämpfe, wie z. B. Pelota, auf kleine Regionen beschränken und selten überregional bekannt werden, während andere Sportarten, wie Fußball, in großen Teilen der Welt durch internationale Unternehmen gesponsert und weltweit im Fernsehen übertragen werden. In ähnlicher Weise fördert die Untersuchung der Idee eines Völker verbindenden internationalen Sports das Verständnis für Partizipationschancen von Menschen aus unterschiedlichen regionalen, sozialen und kulturellen Kontexten. So sind Chancengerechtigkeit, Fairness und interkulturelles Verständnis zentrale Selbstverpflichtung der olympischen Bewegung und Bestandteil von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit des Sports. Gleichzeitig hat die Radikalisierung des Siegesprinzips im Sport Folgen, die diesen traditionellen Werten widersprechen. Damit eignet sich der Sport als Thema sehr gut, um das Verständnis für die nicht-intendierten globalen Folgewirkungen einer dominanten Leistungsorientierung der Gesellschaft zu fördern. Diese Potenziale gilt es ergänzend zur Bewegungszeit im Unterricht zu berücksichtigen.

Bewerten

Globale Entwicklungen im Sport sind häufig sehr komplexer Natur und lassen sich nicht so einfach in Gut/Böse-Schemata pressen. Beispielsweise ist Doping, als die wohl am meisten diskutierte Devianz im Sport, nicht etwa nur eine Verfehlung von Athleten, sondern ein Struktureffekt, bei dem u. a. die Vermeidung von antizipierten Nachteilen, der Druck durch das sportliche Umfeld und die Verengung der Athletenbiografie durch eine vollkommene Fixierung auf den Sport eine zentrale Rolle spielen. Gerade die Globalisierung des Sports, mit einer Radikalisierung der Ansprüche von Wirtschaft, Politik und Medien, verschärft die ohnehin schon vorhandene Hochkostensituation von Athleten und Trainern, für welche dauernde Niederlagen letztendlich den Super-GAU darstellen. Die Schülerinnen und Schüler sollten der Frage nachgehen können, was hier nachhaltig bzw. zukunftsfähig ist und dazu in der Lage sein, sich eigene Meinungen über die Schattenseite der glitzernden und für viele verlockenden Welt des Spitzensports zu bilden. Bei regionalen Entwicklungen im Sport ist wichtig, sich Wissen über die Herkunft und Bedeutung geografisch begrenzt populärer Sportformen anzueignen. Zum Beispiel handelt es sich beim Klootschießen um eine histo-

risch gewachsene friesische Sportart, die regional-kulturell verwurzelt und mit der Erhaltung alter Sitten und Gebräuche verbunden ist. Darüber hinaus gilt es die Instrumentalisierung von internationalen sportlichen Wettkämpfen für nationale politische Ziele, den Umgang mit Gleichheitsbedingungen im kommerzialisierten Spitzensport, bei dem unterschiedliche Nationen mit unterschiedlichen sozioökonomischen und infrastrukturellen Voraussetzungen gegeneinander antreten, kritisch zu betrachten. Mit Blick auf den Breiten-sport sollen die Schüler und Schülerinnen die Realisierung der dem Sport zugeschriebenen Integrationswirkungen bewerten können. Hier stellt sich die Frage, ob die Integrationskraft des Sports tatsächlich so stark ist, wie es politisch behauptet wird. Reicht es für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund aus, wenn man gemeinsam Sport treibt? Die Schülerinnen und Schüler sollen darüber nachdenken, unter welchen Bedingungen der Sportverein für zugewanderte Menschen, denen diese Organisation eher fremd ist, überhaupt attraktiv als Ort des Sporttreibens erscheint und welche alternativen integrationsfördernden Räume es für gemeinsame sportliche Betätigung gibt.

Handeln

Sportpraktische Lerneinheiten bieten viele Möglichkeiten, Inhalte des *Lernbereichs Globale Entwicklung* in konkrete Handlungen zu übersetzen. So lassen sich beispielsweise Sport- und Bewegungskulturen anderer Länder thematisieren und Leibesübungen unterschiedlicher Kulturen und historischer Epochen einüben. Dies verschafft Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, kulturell unterschiedliche Interpretationen von bekannten Sportarten kennenzulernen. Ziel ist zum einen die Erkenntnis der Kulturgebundenheit des eigenen Handelns, zum anderen die Akzeptanz einer möglichen „körperlichen Fremdheit“ von Menschen anderer religiöser Orientierung oder regionaler Herkunft hinsichtlich ihrer Vorstellungen von sozial erlaubtem Körperkontakt, (partieller) Nacktheit oder körperlicher Expression von Emotionen. Das konkrete Erleben dieser Inhalte durch Bewegung und Spiel erweitern nicht nur den eigenen Horizont, sondern auch das Handlungsspektrum der Schülerinnen und Schüler. Im Sport kann die Handlungskompetenz erworben und gestärkt werden, wie Kommunikation weitgehend sprachfrei gelingen kann und wo die Grenzen einer rein körperlichen Kommunikation liegen, auch wenn die Regeln des sportlichen Miteinanders bekannt sind. Der Vorteil des Schulsports ist die Übersetzung von Inhalten in lebensweltnahe körperliche Bewegung, die ein wichtiges Element des Unterrichts auch im Rahmen von Projekten und Aufenthalten in Schullandheimen darstellt. Unter diesen Rahmenbedingungen ergeben sich besonders viele Möglichkeiten, handlungsorientiert Ziele des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu verfolgen und Handlungskompetenzen zu erwerben.

4.5.3 Fachbezogene Teilkompetenzen des Sportunterrichts für den Mittleren Schulabschluss bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... sich Informationen über die Vielfalt regionaler und internationaler Sportformen und die Organisation des globalen Sports verschaffen. 1.2 ... in der Medienberichterstattung Verflechtungen des Sports mit Wirtschaft, Fernsehen und Politik erkennen und darstellen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... die Regeln und Rituale unterschiedlicher Bewegungskulturen an Beispielen beschreiben und regional zuordnen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... die Auswirkungen des weltweiten Strebens nach „schneller, höher, weiter“ auf traditionelle Werte des Sports analysieren. 3.2 ... Auswirkungen individueller und kollektiver sportlicher Aktivitäten auf die natürliche Umwelt erkennen und beschreiben. 3.3 ... die Gründe für das Aufkommen von Trendsportarten analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... die Organisation des Sports auf lokaler, nationaler und globaler Ebene in Grundzügen beschreiben. 4.2 ... mithilfe von Beispielen die Entwicklung von Sportformen in ihrer Bedeutung für unterschiedliche gesellschaftliche Ebenen und Zielgruppen erfassen.

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... unterschiedliche Einstellungen zum menschlichen Körper in anderen Kulturen und Religionen verstehen und akzeptieren. 5.2 ... Spiel- und Bewegungsformen anderer Gesellschaften und historischer Epochen nachvollziehen.
	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.	6.1 ... zur Entwicklung des globalen Spitzensports vor dem Hintergrund von Menschenrechten und sportlichen Grundwerten Stellung beziehen. 6.2 ... der Bedeutung der populären Idee der Fairness nachgehen und die Übertragung dieses Wertes in andere Lebensbereiche reflektieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... die Problematik internationaler Nachwuchsrekrutierung und des Spielertransfers im bezahlten Sport untersuchen und bewerten. 7.2 ... die jüngere Entwicklung der Olympischen Spiele oder der Fußballweltmeisterschaften unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen sowie der Rolle der Medien analysieren und zu einer eigenen Bewertung kommen.

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... Formen der Diskriminierung im Sport wahrnehmen und Beiträge zu ihrem Abbau entwickeln. 8.2 ... an einem konkreten Beispiel (ggf. im Nahraum) aufzeigen, wie sportliche Aktivität umweltverträglich sein kann.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... Interventionen zur Deeskalation von Fankonflikten an einem konkreten Beispiel darstellen. 9.2 ... alternative Spielregeln auf mögliche positive Wirkungen hin (entwerfen und) erproben.
	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.	10.1 ... die individuellen Grenzen des Strebens nach Fitness und sportlichem Erfolg für sich (oder ein Sportidol) diskursiv überzeugend darstellen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	11.1 ... ihre eigenen Zielvorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung des Sports in Kernaussagen präsentieren und rechtfertigen.

4.5.4 Beispielthemen

Die nachfolgend für Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekte formulierten Beispielthemen erheben nicht den Anspruch, vollständig zu sein oder inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich bei ihnen um naheliegende Themen, die Möglichkeiten veranschaulichen, im Sportunterricht, aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend, Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu stärken bzw. zu entwickeln.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • harmonische oder kompetitive Spiele? • Vielfalt der Spiel-, Tanz- und Bewegungskulturen • Spiele selbst entwickeln/Regeln erfinden • Rollstuhlbasketball/Klingelball 	1.1, 2.1, 3.1 1.1, 2.1, 5.2, 8.1, 8.2, 9.2 1.1, 3.3, 4.2 10.1
2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	<ul style="list-style-type: none"> • Olympische Spiele in Antike und Neuzeit • Religion und Sport 	1.2, 3.1, 6.1, 7.2 1.1, 2.1, 5.1, 8.1
3 Geschichte der Globalisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Koloniale Verbreitung von Sportarten • Vom Amateur zum Profi 	1.1, 2.1, 5.2 3.1, 6.1, 10.1
6 Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Sport und Gesundheit • Doping 	3.3, 10.1, 11.1 3.1, 6.1, 10.1, 11.1
7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Körper und Geist • Sport und Inklusion 	2.1, 3.1, 10.1 5.1, 8.1, 9.2, 11.1
8 Globalisierte Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sporttourismus und Adventure Sports • Sanfter Tourismus • Trendsportarten und Szene-Events (von Hip-Hop bis Flashmob) 	1.1, 3.2, 3.3, 11.1 3.2, 11.1 1.1, 1.2, 3.3, 4.2
9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Ökologischer Orientierungslauf • fit4nature – Sporttreiben nach ökologischen Gesichtspunkten • Nachhaltigkeitsstrategien der Sportverbände 	3.2, 8.2 3.2, 8.2, 11.1 1.1, 3.2, 4.2, 8.2
10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> • Sport an der Grenze – Sport und Technik (z. B. Motorsport) 	1.1, 1.2, 3.2, 11.1
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	<ul style="list-style-type: none"> • Mit dem Fahrrad unterwegs • Urban Movements 	1.1, 8.2, 11.1 1.1, 2.1, 8.2
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sportvereine als Wirtschaftsunternehmen • Kommerzialisierung und Vermarktung von Sport 	1.2, 7.1 1.2, 6.1, 7.2, 11.1

14 Demografische Strukturen und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Training und Lebensalter • Globale Trends: forever young und anti-aging sports 	10.1 3.3
16 Frieden und Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Wettkampf und Fairplay • Freude und Ärger mit den Fans • Wie kann Sport zu Frieden und Versöhnung beitragen? (z. B. football4peace, Straßenfußball für Toleranz) 	6.1, 6.2, 7.2, 9.2 1.2, 8.1, 9.1 6.2, 8.1, 9.2, 11.1
17 Migration und Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Migranten im Fußball-Profi-Transfer – Migranten im Freizeitfußball • internationale Nachwuchsrekrutierung im bezahlten Sport 	4.1, 4.2, 6.1 1.1, 7.1
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> • historische und soziale Bedingtheit von Partizipationschancen im Sport (am Beispiel der Entwicklung des Frauenfußballs) • Instrumentalisierung und Boykott sportlicher Großveranstaltungen 	4,2, 8.1, 11.1 1.2, 6.1, 7.2, 11.1
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Projekte der Sport-Entwicklungszusammenarbeit 	4.2, 11.1
21 Kommunikation im globalen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Sport in der Medienberichterstattung 	1.2, 7.2

4.5.5 Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Fußball global (Jg.10)

Fußball ist ein geradezu idealtypisches Beispiel für ein globales System. Die grundlegenden Regeln des Fußballspiels sind einer Vielzahl von Menschen in einem Großteil aller Länder bekannt. Fußball wird weltweit gespielt. Fußball ist aber auch ein wichtiger Unterhaltungsfaktor, eines der häufigsten Themen geselliger Konversation auf fast allen Kontinenten und nicht zuletzt nationaler und regionaler Identifikationsanker in einer zunehmend globalisierten Welt. Die theoretische Thematisierung der globalen Organisation des Fußballs in Verbindung mit einem aktiven Sportspiel, das in allen Bildungsplänen Gegenstand des Sportunterrichts in der Sekundarstufe I ist, erscheint besonders geeignet, fachspezifische Kompetenzen und relevante Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu verbinden.

Fußball eignet sich hervorragend als Gegenstand einer Unterrichtseinheit in globaler Perspektive, da er die Gesellschaft als Ganzes beeinflusst, ein wichtiger Wirtschaftsfaktor ist, als Medium für die Verfolgung politischer Interessen dient und Politik weltweit beeinflusst. Sportliche Großveranstaltungen haben zudem nicht selten erhebliche Auswirkungen auf die Umwelt.

Im Spitzenfußball gibt es eine global zusammenhängende Wettkampforganisation, die nicht nur einen sportpolitischen, sondern auch einen hohen allgemein-politischen Einfluss hat.

- Veranstaltungen wie die Weltmeisterschaft der Herren werden von mehr als einer Milliarde Menschen weltweit konsumiert. Beim „Geschäft“ mit dem Fußball stecken dementsprechend hinter sportlichen Zielen häufig auch wirtschaftliche Interessen eines globalen Wirtschaftssystems.
- Fußballklubs haben heute Fans in aller Welt. Die Übertragungsrechte für Spiele gehören zu den bedeutendsten finanziellen Ressourcen; entsprechend wichtig ist die Beteiligung an Wettkampfformaten, wie z. B. der Champions League.
- Im Spitzenfußball gibt es eine weltweite Arbeitsmigration, die nicht nur durch Spielerwechsel innerhalb der Top-Ligen der Welt, sondern auch Wanderungen von jungen Menschen aus „peripheren“ Ligen (z. B. Afrika, Südamerika) ins Leistungszentrum (Spanien, England, Deutschland, Frankreich, Italien) charakterisiert ist.
- Top-Klubs haben ihre Rekrutierungsnetzwerke in der ganzen Welt. Spielervermittler und Scouts organisieren den „Handel“ nicht nur mit erfahrenen Leistungsträgern, sondern auch mit jungen Athleten, die bereits im Jugendalter ihren Wohnort wechseln, ihre Familien verlassen, neue Sprachen lernen und sich fremde kulturelle Gepflogenheiten aneignen müssen. Diese jungen Spieler müssen sich in Mannschaften zurechtfinden, die durch einen extremen Konkurrenzdruck und Verdrängungswettbewerb gekennzeichnet sind, und haben als nächste Ansprechpartner nicht selten nur Trainer, Spielerberater oder behandelnde Physiotherapeuten.

Mit der Unterrichtseinheit *Fußball global* sollen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, sich aktiv agierend die Hintergründe der globalen Entwicklung des Spitzenfußballs und ihrer Folgen anzueignen. Zentrale Idee ist es, ein Rollenspiel durchzuführen, in welchem die Schüler und Schülerinnen bestimmte, absichtlich einfach und stereotyp gehaltene Rollenmodelle nachspielen, um zu verstehen, wie die Strukturen des globalen Fußballsports Auswirkungen auf die Handlungen der Beteiligten haben.

Um eine Verbindung zu Themen und Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* herzustellen, muss der Zusammenhang zwischen Zielen, Regeln und erlebter Spielpraxis für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar werden. Zu diesem Zweck wechseln sich aktive Spielphasen, in welchen Mannschaften gegeneinander Fußball spielen, ab mit Instruktionsphasen, in denen Aufgaben gestellt werden, unterschiedliche Rolleninhaber miteinander verhandeln und Strategien ausgedacht werden können. Die pädagogischen Chancen dieses Rollenspiels liegen vor allem in der abschließenden Reflexionsphase, in welcher die Schülerinnen und Schüler über ihre Erlebnisse im Rollenspiel und das dabei Gelernte diskutieren. Optimal kann das Potenzial von *Fußball global* in einem mehrstündigen fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben ausgeschöpft werden. Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Gelegenheit, hinter die Kulissen des globalen Fußballs zu blicken, zu erkennen, in welchem Maße das Handeln der Spieler, Trainer, Manager usw. durch nicht-sportliche Interessen beeinflusst wird und mit welchen Zwängen sich die Spieler konfrontiert sehen.

Folgende Themenbereiche des Orientierungsrahmens werden – neben den Zielperspektiven der Nachhaltigkeit (wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische Verträglichkeit, demokratische Politikgestaltung) – angesprochen: 1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse, 8. Globalisierte Freizeit, 13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit, 17. Migration und Integration.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 4, 6, 7, 9 und 10 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen beziehen sich auf die Klassenstufe 10 und beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen schließen dabei die niedrigeren ein. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Die Kompetenzerwartungen erfordern eine thematische Einstimmung auf die Unterrichtseinheit. So könnten z. B. im Vorlauf aktuelle Presseberichte zusammen mit der Spielanleitung verteilt werden, die zugleich die Reflexionsphase vorbereiten.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können ...				
... bisher erworbene spielspezifische Fertigkeiten im Fußball anwenden.		... regelkonform Fußball spielen, auch unter Beachtung einer bestimmten zugeschriebenen Rolle.	... regelkonform Fußball spielen, bestimmte Rollen einnehmen und strategische Anweisungen umsetzen.	... regelkonform Fußball spielen und übernommene wichtige Rollen sowie anspruchsvolle strategische Anweisungen erfolgreich umsetzen.
... internationale Fußballregeln in ihrer Anwendung und Auswirkung untersuchen.	1.1, 4.2, 9.2	... ihre Kenntnis internationaler Fußballregeln (FIFA) für die Untersuchung eigener Spielerfahrungen und allgemein bekannter Spielvorgänge einsetzen.	... die Bedeutung internationaler Fußballregeln (FIFA) kritisch analysieren und ihre Auswirkungen auf Vorgänge des Fußballsports erkennen.	... die Auswirkungen internationaler Fußballregeln (FIFA) insbesondere auf das Spielerverhalten und die Karrierechancen junger Nachwuchssportler überzeugend begründen.
... globale Entwicklungsprozesse im Profi-Fußball erkennen, analysieren und bewerten.	1.2, 7.1	... an Beispielen globale Entwicklungsprozesse im Fußball beschreiben und eine Verbindung zu internationaler Arbeitsmigration herstellen.	... globale Entwicklungsprozesse der Kommerzialisierung im Fußball erkennen und am Beispiel von Spielertransfers bewerten.	... zu globalen Entwicklungsprozessen im Fußball und Vorgängen von Spielertransfers kritisch Stellung nehmen und Argumente für Akzeptanzgrenzen der Kommerzialisierung im Profifußball vorbringen.
... das System Spitzensport hinsichtlich zentraler Konflikte reflektieren.	6.1, 8.1, 10.1	... die durch Konkurrenz geprägten Bedingungen im Spitzensport beschreiben und anhand von Beispielen kritisch hinterfragen.	... vorherrschende Systemzwänge im konkurrenz- und siegesorientierten Spitzensport erklären und über die Folgen für individuelle Handlungsfreiheit reflektieren.	... die Grenzen von Konkurrenz und Leistungsdruck im Sport kritisch hinterfragen und Vorschläge zur Verbesserung von Chancengleichheit entwickeln.

Spielidee und Unterrichtsverlauf

Zwei Mannschaften spielen in mehreren Etappen gegeneinander Fußball. Die Spielidee lässt sich beliebig an die gegebene Gruppengröße und an vorhandene Spielfelder anpassen. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler nimmt dabei bestimmte Rollen ein, die im Spitzensport zu finden sind. In den Pausen können die Rolleninhaber miteinander interagieren: Beispielsweise kann ein Manager der einen Mannschaft versuchen, der anderen Mannschaft einen

guten Spieler abzukaufen oder ein Betreuer kann einem Spieler, der verletzt ist, ein „geheimes Mittel“ anbieten, mit dem er schnell wieder gesund und leistungsfähig wird.

Die Tore werden fortlaufend gezählt. Der Spielleiter (in der Regel die Lehrkraft) verändert im Laufe des Spiels immer wieder die Ausgangsszenarien. Beispielsweise können in den Spielpausen Spieler beraten, „behandelt“, verkauft, ebenso wie Strategien der Mannschaftsführung, Taktik und Aufstellungen diskutiert werden.

Das herkömmliche Fußballspiel wird also durch ein Rollenspiel ergänzt. Da die im Spiel erzielten Tore gezählt werden und erst am Ende des Gesamtspiels ein Sieger feststeht, sind die Schülerinnen und Schüler in den Spielpausen dazu gezwungen, in ihren Rollen strategisch zu handeln. Die im Spiel möglichen Szenarien beinhalten typische Handlungszwänge des globalen Fußballsports.

Vorlauf

Die Veranstaltung wird den teilnehmenden SuS durch ein Infoblatt mit den notwendigen Angaben rechtzeitig angekündigt. Es stellt auch die Spielregeln vor, mit denen sich alle vorab vertraut machen sollen, da in der Einführung am Anfang der 1. Doppelstunde möglichst nur noch Fragen beantwortet werden sollen. Das Infoblatt weist auch darauf hin, dass in den Tagen vor der Veranstaltung eine besonders aufmerksame Verfolgung von Ereignissen rund um Fußballspiele, über die in den Medien berichtet werden, sehr hilfreich sein kann.

Verteilung der Rollen

- Spieler ohne Einschränkungen:
 - Die betreffenden Schüler spielen ohne Einschränkungen.
 - Die Spieler haben einen unterschiedlichen Wert (Spieler ohne erzieltes Tor: 100 €, pro erzieltes Tor erhöht sich der Wert des Spielers um 50 €, Torhüter sind ebenfalls 100 € wert. Pro Sieg im Einzelspiel erhöht sich der Wert des Torhüters um 10 €).
- Junger Spieler aus einem anderen Land ohne Sprachkenntnis:
 - Der Schüler muss Ohrstöpsel tragen, die ihm die Kommunikation erschweren. Er kann bei einem Sprachlehrer Unterricht nehmen (in diesem Fall werden ihm nach zweimaliger Unterrichtsteilnahme die Ohrstöpsel entfernt). Diese Stunden finden aber während der strategischen Besprechungszeit statt. Damit er dort fehlen kann, muss er beim Trainer während der Besprechungszeit um Erlaubnis fragen. Dies ist allerdings nur nonverbal möglich.
 - Die einzige Person, mit der er sich uneingeschränkt verständigen kann, ist der Spielerberater. Dessen Anwesenheit bei der strategischen Besprechung innerhalb der Mannschaft ist allerdings untersagt. Der Spieler muss für eine Besprechung mit dem Spielerberater also die Mannschaftsbesprechung verlassen.
- Junger Spieler mit geringen ökonomischen Ressourcen:
 - Der Spieler spielt ohne Schuhe.
 - Dem Spieler wird vom Spielerberater angeboten, dass er Schuhe bekommt, sobald er drei Tore erzielt hat.
 - Der Spieler hat nur einen kurzfristigen Vertrag.
 - Manager macht die Vertragsverlängerung von der Bewertung des Spielers durch den Trainer sowie vom Erfolg der Mannschaft abhängig.

- Verletzter Spieler:
 - Ob sich Spieler verletzen, wird nach dem Zufallsprinzip vorgegeben. Jeder Spieler würfelt vor dem Spiel. Bei einer 6 ist er verletzt.
 - Verletzten Spielern werden die Beine locker zusammengebunden, sodass sie zwar noch rennen können, in ihrer Bewegungsfreiheit aber eingeschränkt sind. Verletzte Spieler spielen in der ersten Spielphase durch.
 - In der ersten strategischen Besprechungsphase müssen die Mitspieler sowie der Trainer eines verletzten Spielers entscheiden, ob er weiterhin mitspielen darf.
 - Der Spieler kann von seinem Spielerberater ein Mittel erhalten, das seine Verletzung heilt. Dieses Mittel steht allerdings auf der Dopingliste. Die Wahrscheinlichkeit, dass er entdeckt wird, liegt bei 1:2. Entscheidet er sich, das Mittel zu nehmen, dann wird das Band an den Beinen wieder entfernt. Den Mitspielern und dem Trainer wird in diesem Falle mitgeteilt, dass der Spieler wieder gesund sei. Allerdings wird er in der nächsten Phase vom Dopingkontrolleur untersucht.
 - Alternativ kann sich der Spieler zu einem Arzt begeben. Die ärztliche Behandlung findet während der Spielphase statt. Begibt sich ein verletzter Spieler zum Arzt, dann muss die Mannschaft in dieser Phase mit einem Spieler weniger auskommen.
- Spielerberater (1 pro Team):
 - Der Spielerberater ist nächster Ansprechpartner für die Spieler bei Verhandlungen über Gehalt und Vertragslaufzeit.
 - Der Spielerberater setzt die Kosten für einen Spieler fest. Er verhandelt mit dem Manager über einen Vereinswechsel eines Spielers.
 - Der Spielerberater vermittelt auch „inoffizielle Leistungshilfen“ (Dopingmittel, Ärzte, Heiler).
- Manager (1 pro Team):
 - Der Manager rekrutiert Spieler, entscheidet über Vertragsgestaltung und übermittelt den Spielern die Erwartungen des Klubs.
 - Der Manager kann Spieler von anderen Mannschaften abkaufen und dafür Spielgeld einsetzen. Der Manager kann, um einen Anreiz für den Verkauf eines Spielers zu setzen, diesem Spieler auch eine Einsatzgarantie oder eine Wunschposition anbieten.
 - Der Manager von Mannschaft A verfügt über insgesamt 1000,- Spieleuro, der Manager von Mannschaft B über 750,- Spieleuro.
 - Die Mannschaft mit dem höchsten Spielerwert erhält am Ende des Spiels 2 Bonus-tore.
- Trainer (1 pro Team):
 - Der Trainer entscheidet über die Aufstellung und die Taktik.
 - Der Trainer hat jederzeit das Recht, Spieler zum Gespräch zu bitten.
- Dopingkontrolleur:
 - Der Dopingkontrolleur kann bei Spielern während der Besprechungsphasen Dopingkontrollen machen. Dies wird mithilfe eines Würfels simuliert. Würfelt er

- eine 1 oder eine 6, dann muss der betreffende Spieler sagen, ob er ein verbotenes Mittel genommen hat oder nicht. In allen anderen Fällen bleibt der Spieler unbehelligt.
- Im Falle eines positiven Dopingbefundes bekommt die Mannschaft 4 Tore abgezogen, der Spieler darf nicht mehr mitspielen und muss auf einer „Betrügerbank“ Platz nehmen.
 - Journalist „Weltfußballmagazin“ (Rolle kann doppelt besetzt werden):
 - Der Journalist berichtet für ein weltweit gelesenes Internetportal.
 - Berichte über einen Spieler in diesem Portal erhöhen seinen Werbewert und seine weltweite Popularität.
 - Der Journalist versucht, in den Spielpausen Interviews mit den Stars der Mannschaften (den Spielern mit den meisten Toren) zu machen.
 - Im Falle eines Interviews fehlen die Spieler in der gesamten Spielbesprechung.
 - Durch das Interview des Journalisten werden sie für Manager der anderen Mannschaften noch attraktiver, was bedeutet, dass versucht wird, sie abzuwerben.
 - Journalist „Fachzeitschrift“ (Rolle kann doppelt besetzt werden):
 - Der Journalist ist das „Gedächtnis“ des Spiels und hält alle Daten fest (erzielte Tore, Wert der Spieler etc.). Er kann die Ergebnisse am Ende vortragen.
 - Spielleiter (SportlehrerIn/ReferendarIn/PraktikantIn):
 - leitet die Veranstaltung (zurückhaltend und nur dort, wo nötig); gibt Impulse in strategischen Besprechungsphasen (s. Übersicht Stundenverlauf). Die Funktion des Schiedsrichters kann als Rolle an die Schüler vergeben werden.

Räumlich-sachliche Voraussetzungen

- Spielhalle, in der 2 Mannschaften gegeneinander spielen können
- Auswechselbänke, so aneinandergereiht, dass strategische Besprechungen und Einzelbesprechungen möglich sind
- 2 Whiteboards mit mehreren abwischbaren Markerstiften für Mannschaftsbesprechungen
- Würfel, Spielgeld, mehrere elastische Bänder, 4 Ohrstöpsel, Schreibmaterial (Hefte, Kulis)

- Übersicht des Stundenverlaufs

1. Doppelstunde

Minuten	Inhalt der Einheit
20	Erklären des Spiels und Rollenverteilung
5	Aufwärmen
5	Strategische Besprechungsphase (nicht angeleitet)
7	Erste Spielphase
10	Strategische Besprechungsphase (angeleitet 1: Spielleiter gibt Impulse, Rollen werden modifiziert)
7	Zweite Spielphase
10	Strategische Besprechungsphase (nicht angeleitet)
7	Dritte Spielphase
5	Cool down
14	Zwischenresümee (Punktstand wird gezählt) und Reflexion in den Teams
Bewegungszeit: 31 Minuten	

2. Doppelstunde

Minuten	Inhalt der Einheit
10	Strategische Vorbereitungsphase (angeleitet 2: Spielleiter gibt Impulse, Rollen werden modifiziert)
5	Aufwärmen
10	Strategische Besprechungsphase (nicht angeleitet)
15	Vierte Spielphase
15	Strategische Besprechungsphase (angeleitet 3: Spielleiter gibt Impulse, Rollen werden modifiziert)
15	Fünfte Spielphase
5	Cool down
15	Zwischenresümee (Punktstand wird ausgewertet), Reflexion in den Teams
Bewegungszeit: 40 Minuten	

Folgesitzung

Um im Rahmen des Sportunterrichts möglichst viel Bewegungszeit zu erhalten, erfolgt die Abschlussbesprechung und Reflexion in einer nachfolgenden Unterrichtsstunde.

Strategische Besprechungsphasen (angeleitet)

In den strategischen Besprechungsphasen entscheiden die Trainer über die Aufstellung im nächsten Spiel. Ebenso erhalten die Manager und Spielerberater die Gelegenheit, mit anderen Personen ihrer oder der anderen Mannschaft zu interagieren.

Beispiele:

- Spielerberater nimmt verletzten Spieler zur Seite und bietet ihm das Dopingmittel an
- Trainer wechselt Spieler aus oder rügt Spieler, weil er bei einer Mannschaftsbesprechung gefehlt hat
- Manager nimmt Kontakt mit einem Spieler auf
- Journalist interviewt Spieler, Trainer reagiert auf das Fehlen des Spielers mit einer Sanktion
- Spieler besprechen sich untereinander (z. B. müssen versuchen, sich mit verletztem Spieler oder Spieler mit Ohrstöpsel zu verständigen)

Die Rolleninhaber sollen sich dabei überlegen, was sie erreichen wollen (z. B. verletzter Spieler will spielen, bekommt Dopingmittel angeboten, muss Nutzen, persönliche Moral und Risiko gegeneinander abwägen).

Der Spielleiter kann in den Besprechungsphasen eingreifen und z. B. Rolleninhabern Anregungen zum Handeln geben (möglichst abstrakt, wie z. B. „setz dich mal mit dem Spieler xy in Verbindung“).

Abschlussbesprechung: mögliche Reflexionsfragen

(auf die spezifischen Kompetenzen des Unterrichtsbeispiels abgestimmt)

- Wie habt ihr das Spiel wahrgenommen? Hat es allen Spaß gemacht? Ist es gerecht abgelaufen?
- Wie habt ihr euch in den Rollen gefühlt?
- Welche Zwänge habt ihr in euren Rollen erlebt?
- Inwiefern betrachtet ihr nach diesem Spiel den Spitzenfußball anders als vorher?
- Welche Rolle spielen Fairness und Menschlichkeit im Spitzenfußball?
- Inwieweit gibt es Chancengleichheit im Spitzenfußball?
- Worum geht es den einzelnen Akteuren im Spitzenfußball vor allem (Spieler, Trainer, Manager oder Spielerberater)? Zu welchen Konflikten führen die verschiedenen Interessen?
- Wie sehr beeinflusst das Gewinnenwollen das Verständnis für die anderen?
- Wie weit würdet ihr als Spieler, Trainer, Manager oder Spielerberater für den Erfolg gehen?
- Wie könnte man den Spitzenfußball humaner machen?

Ergebnissicherung/Präsentation

- Anfertigen eines Portfolios: Kurzdokumentation des Projekts und der eigenen Rolle:
 - Was habe ich über den Spitzenfußball gelernt?
- Journalistische Kurzberichte aus den verschiedenen Perspektiven der Akteure für die Schul-Homepage („Journalisten“ übernehmen dafür die Redaktion).
- Für eine umfassendere Auswertung können die Ergebnisse der Interventionen von Manager, Journalist, Dopingkontrolleur protokolliert und allgemein bekannt gegeben werden (in Form von Kurzberichten, die in einer Folgestunde allen Teilnehmenden vorgetragen werden).

Zielhorizont

(abhängig von Vorkenntnissen und Rahmenbedingungen der Umsetzung)

- Die Schülerinnen und Schüler (SuS) kennen Fußball als ein Spiel, das auf allen Erdteilen gespielt wird und dessen Regeln im internationalen Rahmen von der FIFA vorgegeben werden und über das Menschen aus aller Welt zumindest ein Grundverständnis haben.
- Sie sind in der Lage, im Profi-Fußball globale Entwicklungsprozesse und Vernetzungen zu erkennen und zu erklären
- und können mit Medienberichten über Fußball vor dem Hintergrund des globalisierten Spitzensports kritisch umgehen. Sie erkennen dabei insbesondere die Verflechtungen von Wirtschaft, Sport, Fernsehen und Politik und wie Einzelinteressen miteinander im Konflikt stehen können.
- Die SuS verstehen, dass die unterschiedlichen Bedingungen in unterschiedlichen Regionen auch im Fußball Chancenungleichheit bedeuten. Sie haben Verständnis für die Zwänge und Schwierigkeiten, in denen sich Spieler befinden, die in jungen Jahren bereits ihr Heimatland verlassen müssen, um im Fußball auf Top-Niveau erfolgreich zu sein.
- Die SuS können wichtige Ausgangsbedingungen für die Teilnahme am „Geschäft“ Fußball in unterschiedlichen Teilen der Welt benennen. Sie kennen die Akteure, die entscheiden, ob junge Spieler eine Chance haben oder nicht und was von den Spielern als Gegenleistung gefordert wird.
- Durch die inszenierte Form des Fußballs unter der Bedingung „Talentsichtung“ wird die prinzipielle Folgenlosigkeit des Sportspiels aufgehoben. Die SuS können die Situation der Profispieler nachempfinden und die Bedeutung von Konkurrenz und Leistungsdruck kritisch hinterfragen. Sie erkennen, dass die Konkurrenz um einen Platz in einem Leistungskader sehr groß ist und entsprechend groß der Druck, erfolgreich zu spielen. Sie sind in der Lage, die Akteure zu benennen, die Druck auf Spieler ausüben und auch zu erläutern, welches die Motive für das Ausüben von Druck sind.

- Die SuS erkennen Systemzwänge des Spitzensports, die sich daraus ergeben, dass der Sieg im Wettkampf im Vordergrund aller Handlungen steht. Sie können erklären, wie die Strukturbedingungen die Handlungsfreiheit der Einzelnen einschränken und dass eine freie Entscheidung nach moralischen Prinzipien (wie z. B. gegen Doping) für viele Spieler gar nicht so einfach möglich ist, da viel zu viel auf dem Spiel steht.

4.5.6 Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen sind die fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen sowie der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Sie sollen dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise über die Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung möglich ist.

Durch die Praxisphase, die gemeinsame Abschlussreflexion und die ggf. zu erstellenden Kurzportfolios bzw. journalistisch gehaltenen Kurzberichte zum Vorhaben ergeben sich hinreichend Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Sie sind auf die Grundsätze und Kriterien des Faches und den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Neben den Fachkompetenzen des Sportunterrichts und den (für die Unterrichtseinheit ausgewählten) übergeordneten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind dies auch überfachliche Kompetenzen. Im Falle der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit z. B. zielgerichtete Kooperation in der Zusammenarbeit und wachsendes Reflexionsvermögen.

Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen und Anforderungen, v. a. aber an den Niveaustufen des für die Unterrichtseinheit entworfenen Kompetenzrasters. Dabei spielen nicht nur die absolut erreichten Anforderungen, sondern auch die individuellen Lernfortschritte eine Rolle.

4.5.7 Literatur

Bauer, K. (2010): Jugendkulturelle Szenen als Trendphänomen, Münster

Cachay, K., Wagner, C., Riedl, L., Thiel, A. (2005): Produkte des Spitzensports. In: Breuer, C., Thiel, A. (Hrsg.): Handbuch Sportmanagement (S. 158–173), Schorndorf

Eisenberg, C. (2004): Fußball als globales Phänomen. Historische Perspektiven. Bundeszentrale für politische Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte, S. 7–15,
www.bpb.de/apuz/28255/fussball-als-globales-phaenomen (Zugriff: 10.1.2016)

Falcons, M., Maguire, J. (2005): Globetrotters and local heroes? Labor migration, basketball, and local identities, *Sociology of Sport Journal*, 22(2), S. 137–157

Giulianotti, R., Robertson, R. (2002): Die Globalisierung des Fußballs: ‚Glokalisierung‘, transnationale Konzerne und demokratische Regulierung. In: Lösche, P., Ruge U., Stolz K. (Red.): Fußballwelten. Zum Verhältnis von Sport, Politik, Ökonomie und Gesellschaft (S. 219–251), Opladen

Le Monde diplomatique:

- Dominique de Guilledoux (2008): Für wen kickst du, Chérif? Fußballer zwischen Algerien und Frankreich. In: *Le Monde diplomatique* vom 8.8.2008, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!832903> (Zugriff: 10.1.2016)
- David Garcia (2010): Dreck am Ball. Die Geschäfte der Fifa. In: *Le Monde diplomatique* vom 11.6.2010, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!421299> (Zugriff: 10.1.2016)
- David Garcia (2012): Fußball für alle. Geld und Gleichheit im größten Sport der Welt. In: *Le Monde diplomatique* vom 8.6.2012, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!586669> (Zugriff: 10.1.2016)
- Niels Kadritzke (2012): Wo das Geld spielt. Die neue Ökonomie des Fußballs. In: *Le Monde diplomatique* vom 8.6.2012, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!532669> (Zugriff: 14.12.2012)

Neuerburg, H.-J. (2014): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sport, Deutsche Sportjugend, Frankfurt a. Main,
<http://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien/alle/bildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung-im-sport-eine-arbeitshilfe-fuer-multiplikator-innen>
(Zugriff: 10.1.2016)

Riedl, L., Cachay, K., Thiel, A. (2006): Make or Buy? Nachwuchsförderung und Fremdkrutierung im globalen Spitzensport. *List-Forum für Wirtschaft und Finanzpolitik*, 31 (3), S. 271–283

Stamm, H., Lamprecht, M. (2008): Sport im Prozess der Globalisierung. In: Weis, K., Guggutzer, R. (Hrsg.): Handbuch Sportsoziologie (S. 100–109), Schorndorf

Thiel, A., Riedl, K. und Cachay, K. (2005): Spitzenfußball und Globalisierung. Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 46 (2), 50–62.

Wojciechowski, T. (2005): Sportentwicklung zwischen Amerikanisierung und Globalisierung; Sport und Gesellschaft – Sport and Society 2 (1), S. 3–20.

Zeyringer, K. (2014): Fußball. Eine Kulturgeschichte, Frankfurt a. Main

DVD mit Arbeitsblättern zu Fußball und BNE:

Die Welt ist rund: Fußballträume – Fußballrealitäten

<http://www.lehrer-online.de/welt-ist-rund.php> (Zugriff: 10.1.2016)

4.6 Berufliche Bildung

Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten

(aus der 1. Auflage 2007 übernommen)*

Konrad Kutt, Heinrich Meyer, Barbara Toepfer

4.6.1 Vorbemerkungen zum Arbeitsauftrag

Die berufliche Bildung umfasst neben ca. 350 dualen Ausbildungsberufen in Schule und Betrieb schulische voll- und teilqualifizierende berufliche Bildungsgänge (insbes. Berufsvorbereitungsjahr, verschiedene Formen von Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachoberschulen und -gymnasien, die auch allgemein bildende Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zur Fachhochschulreife und zum Abitur ermöglichen) sowie die berufliche Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht möglich, im Rahmen dieses Arbeitsauftrags für die einzelnen Berufe, Bildungsgänge und Lernorte spezifische Überlegungen anzustellen. Vielmehr werden übergreifende Kompetenzen der Berufsbildung sowie Lernbereiche und Leitfragen formuliert. Diese können sowohl für Experten bei der Erstellung von neuen Berufsordnungsmitteln und (Rahmen-)Lehrplänen als auch für das Berufsbildungspersonal in Betrieben und Berufsbildenden Schulen bei der curricularen Umsetzung bestehender Ordnungsmittel und (Rahmen-)Lehrpläne handlungsleitend sein. Dabei ist es das Ziel, berufliche

* Die Aussagen des Beitrags müssen acht Jahre nach seiner Erstveröffentlichung in zahlreichen Punkten relativiert bzw. neu gefasst werden. In einem so komplexen wie dynamischen Bereich wie der Beruflichen Bildung hat es in den letzten Jahren viele Entwicklungen aber auch Versäumnisse und neue Herausforderungen gegeben, zumal durch voranschreitende Globalisierungsprozesse und die Notwendigkeit einer übergreifenden Nachhaltigkeitsstrategie (s. dazu auch den Bundestagsbeschluss vom 5. 3. 2015, <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/041/1804188.pdf> (Zugriff: 10.1.2016).

Das in der 1. Ausgabe des Orientierungsrahmens 2007 vorgeschlagene „Erkundungs- und Umsetzungsprogramm“ ist als Grundlage ordnungspolitischer Entscheidungen noch weitgehend aktuell. Es wurde nur in Bezug auf wenige Modellversuche realisiert und hat die Ausbildungsordnungsmittel nur marginal erreicht (s. Ergänzungen der Literaturliste, Kap. 4.6.9). Daher besteht umfangreicher Handlungsbedarf im Rahmen des angelaufenen Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Der konzeptionelle Ansatz, den *Lernbereich Globale Entwicklung*, d. h. Globalisierungsprozesse, stärker in die Bildung für nachhaltige Entwicklung zu integrieren, ist auch für die Berufliche Bildung sehr wichtig.

Von den 329 Berufen (Stand 2013) wurden in den letzten Jahren mehr als 1/3 neu geordnet, mit z. T. ersten Bezügen zum *Lernbereich Globale Entwicklung* bzw. im Kontext von Nachhaltigkeit. Studien und Modellversuche zeigen Umsetzungsmöglichkeiten im schulischen und betrieblichen Feld auf. Bildungspolitisch ist die Bedeutung der Überarbeitung dieses wichtigen Bildungsbereichs vor dem Hintergrund der Leitgedanken nachhaltiger Entwicklung grundsätzlich anerkannt (siehe dazu auch Kutt (2013): http://inbak.de/files/bbne_im_spiegel_oeff_meinungen_2-13.pdf Zugriff: 10.1.2016)). – Trotz der wachsenden Bedeutung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* fehlt eine Berufsbildstandardposition „Globale und Nachhaltige Entwicklung“. Ihre Abstimmung und Umsetzung erfordert die Zusammenarbeit der Sozialpartner, der Verantwortlichen auf Bundes- und Landesebene, der Ausbildungsstätten, Schulen und Betriebe sowie der Hochschulen – nicht zuletzt in Hinblick auf die Lehrerbildung. Basis könnte eine aktualisierte Sachstandsanalyse sein, die auf einer im Jahre 2010 für das BMZ erstellten Expertise sowie einiger Forschungsarbeiten und dezentraler Projekte aufbaut.

Bildungsprozesse so anzulegen, dass sie dazu befähigen, die globale Entwicklung mitzugestalten. Diese Gestaltungskompetenz wird für das berufliche Handeln, aber auch für das private und gesellschaftliche Handeln der Schülerinnen und Schüler angestrebt.¹⁴⁵

Im Zentrum unserer Ausführungen steht die berufliche Erstausbildung, in der die Förderung des lebenslangen Lernens eine zentrale Herausforderung darstellt.

Berufliche Bildung orientiert sich am Berufsprinzip, d.h. den konkreten beruflichen und betrieblichen Anforderungen in den verschiedenen Berufsfeldern. Aus ihnen heraus werden berufsspezifische und berufsübergreifende Zielsetzungen und Kompetenzen formuliert. Ein Konzept zur Integration von Fragestellungen, die sich auf den *Lernbereich Globale Entwicklung* in Praxis und Theorie der beruflichen Bildung beziehen, muss daher anschlussfähig an die berufliche Entwicklung sowie an die gegenwärtige Ausbildungs- und Berufsbildungsrealität sein.

Basis der folgenden Überlegungen sind die Bildungsziele zur Beruflichen Handlungskompetenz, die den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe seit 1996 zugrunde liegen (in der Fassung von KMK 2000).

Das existierende, für die berufliche Bildung entworfene Modell für die Entwicklung Beruflicher Handlungskompetenz unterscheidet sich in der Struktur der Darstellung vom Modell der Kernkompetenzen, wie es für die Unterrichtsfächer im allgemein bildenden Bereich (vgl. 3.2) direkt genutzt wird, insoweit, als die Berufliche Handlungskompetenz einzelne Teilkompetenzen (Sach-/Fach-, Personal-, Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz) in dem Modell der „vollständigen (beruflichen) Handlung“ (planen, durchführen, überprüfen, korrigieren, bewerten) für die Curriculum-Entwicklung und Implementierung zusammenführt und für die Bildungsgänge im beruflichen Bereich verbindlich ist. Von dieser Kompetenzdefinition, die allen Lehrplänen vorangestellt ist, kann aus fachlichen Gründen nicht abgewichen werden.

Der Facharbeitskreis Berufliche Bildung entwickelte daher eine auf die Berufliche Bildung bezogene spezifische Ausformung mit dem Titel: „Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten“. Damit wird ein Konzept bereitgestellt, das für die Curriculum-Arbeit in einzelnen Berufen und beruflichen Bildungsgängen mit ihren Lernfeldern und Unterrichtsfächern genutzt werden kann. Es stellt eine Verschränkung der Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* mit dem Modell der Beruflichen Handlungskompetenz dar.

¹⁴⁵ Der Begriff „Globale Entwicklung“ wird im Kapitel 1 des Orientierungsrahmens erläutert. Er wird im Abschnitt 4.6.3 hinsichtlich der Beruflichen Bildung in Beziehung zur ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Nachhaltigkeit gesetzt.

Die folgenden Ausführungen gehen davon aus, dass zumindest für eine Übergangszeit die Kompetenzen zum *Lernbereich Globale Entwicklung*, die die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I erreichen sollen und auf denen die berufliche Bildung aufbauen müsste, faktisch noch sehr heterogen sein werden.

Aufgrund des innovativen Charakters der Thematik für die Berufsbildung und der Begrenztheit von Regelungsvorgaben für die Erstellung von Berufsordnungsmitteln enthält der Abschnitt 4.6.8 ergänzende Überlegungen zu einem Erkundungs- bzw. Umsetzungsmodell.

4.6.2 Ziele des Konzepts „Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten“

Die Integration des *Lernbereichs Globale Entwicklung* in die umfassende Handlungs- und Gestaltungskompetenz der Berufsbildung ist eine Herausforderung für die Akteure der Berufsbildung in Deutschland. Ziele und Inhalte zur globalen Entwicklung sind bisher in den Präambeln wenig ausdifferenziert und nur vereinzelt bzw. unspezifisch in Lernfeldern einzelner Lehrpläne zu finden.

Dieses Konzept beschreibt daher an den Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* orientierte berufsbildungsbezogene Kompetenzen, um bei der Bildungsplan- und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Berufsbildungsgängen Globalisierungsaspekte in die berufliche Handlungskompetenz einbringen zu können.

Hierbei soll(en)

- die Notwendigkeit verdeutlicht werden, dass Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher Handlungskompetenz und Kompetenzen zur globalen Entwicklung im beruflichen Handeln hergestellt werden;
- notwendige Voraussetzungen erfüllt werden, um auf der Basis berufsfeldübergreifender Empfehlungen spezifische berufsbezogene Kompetenzen und Inhalte formulieren zu können, die den *Lernbereich Globale Entwicklung* in spezifischen Berufsfeldern, Berufen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen integrieren helfen;
- in Anbetracht der Begrenztheit curricularer Rahmenvorgaben vorgeschlagen werden, ein praxisnahes Erkundungs- und Umsetzungsprogramm aufzulegen, in das alle Lernorte beruflicher Bildung und ausgewählte Berufsbereiche, insbesondere aber die an der Berufsbildung Beteiligten und für die Weiterentwicklung Verantwortlichen einbezogen werden. Dabei soll auch anhand ausgewählter Good-Practice-Beispiele punktuell verdeutlicht werden, wie der *Lernbereich Globale Entwicklung* im Unterricht behandelt werden kann;¹⁴⁶
- über ein Aufgabenbeispiel (siehe 4.7.7) gezeigt werden, wie eine unterrichtliche Einbindung im Rahmen des Lernfeldansatzes möglich ist.

¹⁴⁶ vgl. die Ausführungen unter Abschnitt 4.6.8 sowie die Beiträge von Meyer/Toepfer 2004, S.9–21, 31–54 und Jäger www.epiz-berlin.de sowie www.dblernen.de

4.6.3 Generelle Überlegungen

Ökonomische Wettbewerbsfähigkeit, ökologische Verträglichkeit, Einhaltung von Sozialstandards und soziale Verantwortung sowie die Wahrung der Menschenrechte sind unverzichtbare Bestandteile einer nachhaltigen Entwicklung. Darauf hinzuarbeiten hat sich die internationale Staatengemeinschaft auf dem Weltgipfel von Rio 1992 geeinigt. Bildung in diesem Sinne und unter Einbeziehung gesellschaftlicher Akteure wie Unternehmen und Nichtregierungsorganisationen ist in diesem Kontext als Schlüsselaufgabe definiert.

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* umfasst Fragen der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens in und zwischen Volkswirtschaften und Gesellschaften, und zwar unter Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungen und Disparitäten in ökologischer, ökonomischer, sozialer, politischer, kultureller und kommunikativer Hinsicht. Die Herausforderungen der Globalisierung betreffen alle Mitglieder der Gesellschaft.

Globalisierungsprobleme erfordern spezifische Anstrengungen zur beruflichen Mitgestaltung der globalen Entwicklung. Es geht aber außerdem darum, eigene Lebensentwürfe und -perspektiven so zu entwickeln, dass auch beschäftigungslose Zeiten und Freizeit zukunfts-fähig gestaltet werden können. Berufliche Bildung ist ganz besonders gefordert, diese Gestaltungs-kompetenz auch Jugendlichen mit zu vermitteln, deren berufliche Perspektiven schlecht aussehen.

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* kann hierzu Beiträge leisten, denn er behandelt unter anderem Fragen des Miteinanders und der Austauschbeziehungen auf zwischenmenschlicher und einzelbetrieblicher Ebene aus Perspektiven, die in den bisherigen curricularen Vorgaben und Empfehlungen nicht oder wenig berücksichtigt sind.

Berufliche Bildung mit ihrem beruflichen und allgemeinbildenden Auftrag schließt grundsätzlich in pädagogischer Absicht die Disposition zur Gestaltung von Globalisierung ein. Sie ist eine im Wesentlichen auf die Zukunft zielende, nicht exakt beschreibbare Anforderung, sich „zu verhalten“, zu handeln. Hierfür muss ein Prozess begonnen und/oder stabilisiert werden, in dem fortlaufend Wissen erworben, Positionen neu bezogen, diese bewertet und handelnd umgesetzt werden.

Die Bezüge des beruflichen Handelns zur Globalisierung stellen sich aus den unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen verschieden dar. Auswirkungen der Globalisierung auf die Wahrnehmung und den Gebrauch von Raum, Zeit, Kommunikation sowie auf kulturbedingte Traditionen, Werte und Verhaltensmuster sind nur schwer beschreibbar. Die Mitgestaltung der globalen Entwicklung ist daher in hohem Maße auf interkulturelle Kommunikation angewiesen. Folglich ist interkulturelle Kommunikationskompetenz eine der entscheidenden Kompetenzen – sowohl für die Berufstätigkeit als auch für das Handeln im persönlichen und sozialen Kontext. Darüber hinaus beinhaltet interkulturelle Kompetenz grundlegende Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel und das Lernen von anderen Kulturen. Sie wird damit auch zu einer unverzichtbaren Grundlage für Innovationen und kreative Weiterentwicklungen. Dies drückt sich sowohl in den Bildungsstandards als auch in allen neueren Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen aus. Interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Qualifikationsbereich wird künftig darauf aufbauen können und müssen.

Umfassende Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung orientiert sich curricular an Geschäfts- und Arbeitsprozessen und wird, dem Stand der Didaktik der beruflichen Bildung entsprechend, vorwiegend in handlungsorientierten Lehr-/Lernprozessen erworben. Die Fähigkeit zur Mitgestaltung der globalen Entwicklung ist daher in Lernfelder und Lernsituationen eingebettet zu vermitteln. Beispielsweise werden mit erfahrungsgeleiteten Methoden auf Erkennen, Bewerten und Handeln bezogene berufliche Kompetenzbereiche gleichermaßen integrativ und situativ bei der Arbeit in den Lernfeldern der Berufe und Bildungsgänge herausgebildet. Nur so kann das zentrale Ziel beruflicher Bildung, die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz mit Sach-/Fach-, Human-, Personal- und Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz, unter Berücksichtigung globaler Aspekte nachhaltig verwirklicht werden.¹⁴⁷

¹⁴⁷ KMK 2000, S. 4; Bader 2004, S. 20 ff.

4.6.4 Kompetenzen beruflicher Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung

In diesem Abschnitt werden Ideen vorgestellt, wie die allgemein für den *Lernbereich Globale Entwicklung* beschriebenen Kernkompetenzen mit berufsbildungsbezogenen Kompetenzen in Verbindung gesetzt werden können. Wie bereits ausgeführt, ist dies zunächst ein Hilfskonstrukt, da diese noch in ein Konzept beruflicher Handlungskompetenz überführt werden müssen. Dazu bedarf es weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeit (siehe Abschnitt 4.6.8).

In der linken Spalte sind die angestrebten Kernkompetenzen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* in der Sekundarstufe I aufgeführt, auf denen in der beruflichen Bildung grundsätzlich aufgebaut werden kann. (Wie bereits ausgeführt, müssen diese Kompetenzen jedoch in der Sekundarstufe I mit der Implementation des Orientierungsrahmens erst noch systematisch vermittelt werden.)

Die in der rechten Spalte aufgeführten berufsbildungsbezogenen (Teil-)Kompetenzen bestehen aus Kompetenzbündeln, die noch weiter zu spezifizieren sind. Sie sind unten um Inhalte ergänzt, die deutlich machen sollen, wie Fragen der Globalisierung und nachhaltigen Entwicklung in beruflichen (Aus)Bildungsgängen bearbeitet werden können. Es handelt sich dabei um Vorschläge mit dem Ziel, bei der curricularen Umsetzung möglichst viel Gestaltungsraum für schulinterne Curricula und schulspezifische Profile zu schaffen.

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Berufsbildungsbezogene Kompetenzen
		Die Auszubildenden/ Schülerinnen und Schüler ...
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	... <i>beschaffen</i> Informationen zu Fragen der Globalisierung aus geeigneten Medien mit begrenzter Unterstützung, die <ul style="list-style-type: none"> • im Kontext der Lernziele ausgewählter Lernfelder stehen, • sich auf berufsqualifizierende Handlungssituationen beziehen, • Spezifika der Branche(n) in verschiedenen Ländern/ Regionen der Welt verdeutlichen, • den Vergleich von Aspekten wie Produktionsbedingungen, Strukturen und Ausformungen von Berufs(aus)bildung, Berufsarbeit und bestimmenden Faktoren unterschiedlicher Beschäftigungs- und Wirtschaftssysteme ermöglichen. ... <i>entnehmen</i> auf der Basis von Leitfragen oder Arbeitsaufträgen zu Fragen der Globalisierung den ermittelten Informationen mit geeigneten Methoden der Textbearbeitung sowie spezifischer Methoden beruflicher Bezugswissenschaften wesentliche Aussagen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	... <i>identifizieren</i> und <i>vergleichen</i> in der eigenen Berufs- und Arbeitswelt sowie in der anderer Länder und Regionen <ul style="list-style-type: none"> • kulturelle und/oder • soziale, • ökonomische, • politische, • ökologische, • gesellschaftliche Spezifika.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>unterscheiden</i> Dimensionen des globalen Wandels von Berufsarbeit und berufsbezogene Problemstellungen, • ... <i>arbeiten</i> damit verbundene Veränderungen betrieblichen Handelns, wirtschaftliche Verflechtungen, Konflikte sowie politischer Einflussnahme <i>heraus</i>.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>ermitteln</i> spezifische Handlungsebenen in Beruf und Arbeit vom Individuum bis zur globalen Ebene und stellen diese an Beispielen dar, • ... <i>beschreiben</i> auf ausgewählten Handlungsebenen Möglichkeiten von Entwicklungsprozessen im Sinne nachhaltiger Entwicklung.

	Kernkompetenzen	Berufsbildungsbezogene Kompetenzen
		Die Auszubildenden/ Schülerinnen und Schüler ...
Bewerten	<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>vollziehen</i> Perspektivenwechsel zwischen durch Globalisierung geprägten Menschen, Kulturen, Religionen, Ethnien, vor allem mit Blick auf ihre berufliche und ökonomische Situation, • ... <i>versetzen sich</i> in deren (Handlungs-) Muster in beruflichen Situationen und erklären diese anhand relevanter sozialer und wirtschaftlicher Strukturen, • ... <i>interpretieren</i> Unterschiede in den Handels-, Kooperations- und Austauschbeziehungen zwischen Ländern, Wirtschaftsregionen und Unternehmen, ausgehend von den Arbeits- und Geschäftsprozessen im Beruf und dem beruflichen Handeln im Zusammenhang mit der Beschaffung, der Produktion und dem Absatz sowie dem Konsum/der Nutzung von Gütern.
	<p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>reflektieren</i> Vorstellungen und Interessen von politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsträgern und Machtpromotoren sowie verschiedener möglicher Zukunftsszenarien zur globalen Entwicklung kritisch und beziehen diese auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, • ... <i>analysieren</i> und <i>bewerten</i> den Kontext individueller und gruppenspezifischer Gestaltungsmöglichkeiten von Berufssarbeit, Arbeits- und Betriebsorganisation, Technik, Wirtschaft und Sozialsystem sowie der Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit der arbeitenden Menschen durch lebenslanges Lernen, • ... <i>nehmen reflektiert Stellung</i> zu demokratischer Kontrolle wirtschaftlicher Macht und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Arbeitnehmer.
	<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>beurteilen</i> Projekte der wirtschaftlichen Zusammenarbeit und • ... <i>beziehen</i> dabei unterschiedliche Interessengruppen und Ausgangslagen sowie normative Bezüge Beteiligter und politische Rahmenbedingungen <i>ein</i>.

	Kernkompetenzen	Berufsbildungsbezogene Kompetenzen
		Die Auszubildenden/ Schülerinnen und Schüler ...
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>ermitteln</i> ihre persönliche Mitverantwortung in beruflichen Handlungszusammenhängen, • ... <i>entwickeln</i> Handlungsalternativen und -szenarien und erproben diese fiktiv in der Lerngruppe oder konkret im Ausbildungsbetrieb/im schulischen Umfeld.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>entwickeln</i> Strategien und nutzen Methoden des interkulturellen Lernens zur Überwindung von Barrieren und Lösen von Konflikten, die häufig in innerbetrieblichen und zwischenbetrieblichen Kommunikationssituationen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entstehen, • ... <i>erproben</i> und <i>festigen</i> diese in unterrichtlichen Lernsituationen und im beruflichen Alltag, • ... <i>reflektieren</i> diese in der Lerngruppe/mit Arbeitskollegen.
	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.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>analysieren</i>, entwickeln und <i>festigen</i> ihre Offenheit und Innovationsbereitschaft in beruflichen Handlungszusammenhängen und entwickeln Handlungsalternativen in berufsbezogenen Szenarien, • ... <i>gehen</i> in dem Bewusstsein der Unvorhersehbarkeit von Zukunft flexibel mit ihren Ideen und Kompetenzen <i>um</i>, • ... <i>gehen</i> gelassen und reflektiert mit Misserfolgen und Unsicherheiten <i>um</i>.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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.	<ul style="list-style-type: none"> • ... <i>sind dazu bereit</i>, sich in ausgewählten Tätigkeitsfeldern nach eigenen Überzeugungen und Prioritäten für gesellschaftliche, private und berufliche Belange im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu engagieren.

4.6.5 Die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und das Modell der beruflichen Handlungskompetenz

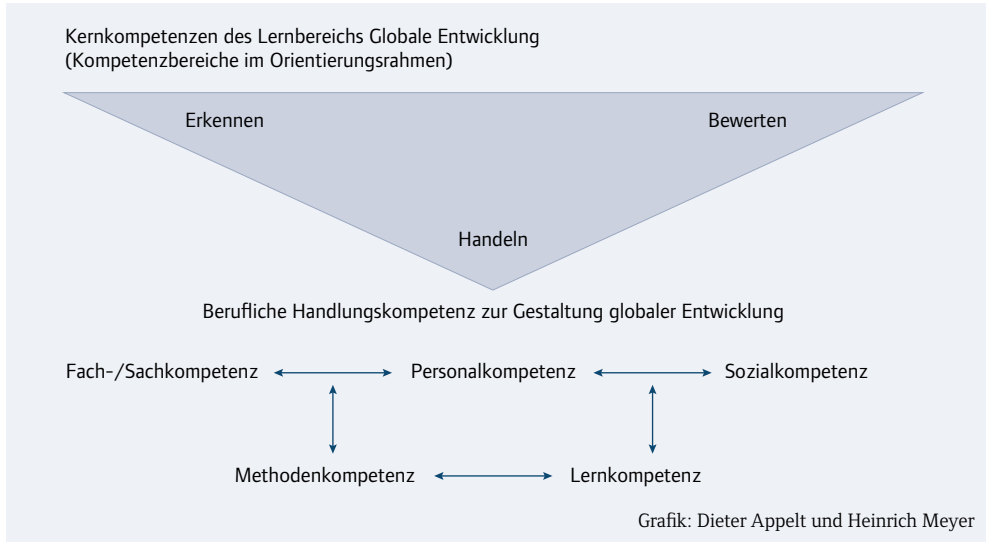


Abb. 12: Zusammenhang der Kompetenzmodelle

Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass bei der Umsetzung der Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* für das allgemeinbildende Schulwesen der Kompetenzbereich Handeln in Teilkompetenzen zerlegt wird. Dies ist im Modell der Beruflichen Handlungskompetenz anders. Die Teilkompetenzen sind hier grundsätzlich auf Handeln bezogen und in Lernszenarien ganzheitlich so zu entwickeln, dass sie zum konkreten und umsichtigen beruflichen Handeln befähigen.

Wenn hier dennoch gemäß dem Orientierungsrahmen von den allgemeinen Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* ausgegangen wird, dann in dem Bewusstsein, dass bei Gestaltung und curricularer Umsetzung der Berufsordnungsmittel das Modell der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz zur „Mitgestaltung der Globalen Entwicklung“ handlungsleitend werden soll. Dieses umfasst die eng aufeinander bezogenen Teilkompetenzen: Fach-/Sachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz, in denen sich auch die Methodenkompetenz und Lernkompetenz entfaltet. Ihr Erwerb ist Ziel der curricularen und prozessbezogenen Gestaltung der Ausbildungsprozesse in den einzelnen Berufen und Bildungsgängen. Daraus ergeben sich entsprechende Inhalte/Themen, die in die Lernfelder der berufs- oder berufsfeldbezogenen Rahmenlehrpläne, der fachbezogenen Lehrpläne und Ausbildungsrahmenpläne sowie Weiterbildungsmaßnahmen eingebracht werden können.

4.6.6 Themenbereiche und Leitfragen zur kompetenzorientierten Überprüfung/ Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen sowie Weiterbildungsgängen

Themenbereiche im Kontext beruflicher Bildung: Globale Entwicklung in der beruflichen Bildung mitgestalten

Es geht im Folgenden um die Entwicklung umfassender Mitgestaltungskompetenz, die über die Teilkompetenzen beruflicher Handlungskompetenz an relevanten (exemplarischen) Themen und Inhalten vermittelt werden soll. Diese Vorschläge wenden sich an die Lernorte Schule, Betrieb und überbetriebliche Ausbildungsstätten sowie Träger der Weiterbildung und beziehen sich auf spezifische Arbeits- und Geschäftsprozesse des Ausbildungsberufs/ des Betriebs/der Branche und der Lernenden. Diese Kompetenzen sind bereits als Kompetenzbündel unter Punkt 4.6.4 beschrieben worden.

Als relevante Themen zum Erwerb dieser Mitgestaltungskompetenzen bei globalen Entwicklungen werden vorgeschlagen:

1. Nachhaltigkeitsaspekte und globale Entwicklungen im beruflichen Handeln
 - a) Ressourcennutzung/ökologisch verträgliche Produktion, Qualitätsmanagement und Auditierung,
 - b) Zusammenhänge zwischen Produktion und Konsum,
 - c) Arbeits- und Organisationsbedingungen, Berufsbildungs- und Sozialstandards in der Branche, in Deutschland, der EU und anderen Teilen der Welt, zum Beispiel in arabischen Sprach- und Kulturräumen,
 - d) multikulturelle Zusammensetzung der Belegschaften/der Kundenstruktur,
 - e) Unternehmensziele/Betriebs- und Unternehmensorganisation/-kultur in Deutschland, der EU und anderen Teilen der Welt.
2. (Globale) wirtschaftliche Verflechtungen
 - f) im Bereich der Beschaffungs- und Absatzmärkte von Waren und Dienstleistungen einschließlich der Nutzung natürlicher Ressourcen,
 - g) direkte und indirekte (digitale) Kommunikation mit Kunden und Lieferanten verschiedener ökonomischer, sozialer, politischer, kultureller und ethischer/ religiöser Prägung.
3. Globalisierung der Produktion/des Wettbewerbs
 - h) Informationsstrukturen,
 - i) Vernetzung von Unternehmen/Verlagerung von Arbeitsplätzen,
 - j) Wettbewerbsstrukturen, wirtschaftliche, finanzielle und politische Macht,
 - k) Geldwirtschaft und Unternehmenspolitik (Shareholder Value vs. Nachhaltigkeit).

4. Politische, gesellschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschaftens/der (Berufs-)Arbeit
 - l) wirtschafts- und ordnungspolitische, rechtliche, auf technische Normung bezogene sowie sozialpolitische Gestaltung der Arbeits- und Wirtschaftswelt/des ökonomischen und gesellschaftlichen Handelns durch nationale und internationale Institutionen sowie Verbände,
 - m) ökonomische, ökologische, soziale und politische Folgen der Gestaltung von Wirtschaft und Arbeit/Beruf.

Diese Themenbereiche müssen berufsbezogen und branchenspezifisch konkretisiert und in Lernfeldern und Lernsituationen realisiert werden.

Leitfragen zur Überprüfung/Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen sowie Weiterbildungsgängen

Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen der dualen Berufsausbildung fordern die Entwicklung umfassender beruflicher Handlungskompetenz und setzen sich aus den bereits beschriebenen Teilkompetenzen sowie persönlicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenz zusammen.

Analysen der Rahmenlehrpläne für die schulische Berufsbildung ausgewählter Berufe (z. B. für gastronomische Berufe: Meyer/Toepfer 2004, 39 ff.) verdeutlichen jedoch, dass auf der Ebene der Lernfelder meistens berufsbezogene Sachziele und -inhalte dominieren. Bezüge zu umfassenden beruflichen und persönlichen sowie gesellschaftlichen Handlungskompetenzen sowie die angemessene Berücksichtigung von Nachhaltigkeit und globaler Entwicklung fehlen weitestgehend. Gleiches gilt für vollschulische und auf Weiterbildung bezogene berufliche Bildungsgänge. Betriebliche Ausbildungsrahmenpläne begnügen sich mit der Auflistung von Fertigkeiten und Kenntnissen. Gleichwohl können aber an berufsspezifischen Lernsituationen über geeignete Themen und Inhalte Kompetenzdimensionen unter Einschluss von Aspekten globaler Entwicklung erschlossen werden. Für den Erwerb von Kompetenzen im *Lernbereich Globale Entwicklung* bedarf es aber zusätzlicher Lernangebote seitens des Lehr- und Ausbildungspersonals.

Die hier verfolgte Strategie zur Überprüfung/Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen ist mit dem Bildungsauftrag der Berufsschule ebenso vereinbar wie mit der betrieblichen Ausbildung. Generell soll die Berufsschule „zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in ökologischer und sozialer Verantwortung befähigen“¹⁴⁸.

¹⁴⁸ KMK 2000, Handreichungen, S. 8; KMK 1991; vgl. Meyer, Toepfer 2004, 41 ff.; Bader 2004, S. 13 ff

Die curriculare Überprüfung/Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen sowie von Weiterbildungsgängen in Bezug auf berufliche Handlungskompetenz zur Mitgestaltung globaler Entwicklung kann durch die Berücksichtigung folgender Leitfragen gefördert werden:

Wie wird für einen spezifischen Beruf/beruflichen Bildungsgang ein kompetenzorientiertes Entwicklungskonzept für selbstständiges berufliches, privates und gesellschaftliches Handeln in zukunftsfähigen Bildungsstrukturen verstanden?

- Welche berufsbezogenen, die globale Entwicklung betreffenden Zielformulierungen und Themen sind benannt und wie sind diese dimensioniert?
- Sind die Zielformulierungen als zu erwerbende Kompetenzen beschrieben und wenn ja, wie und welche? Sind sie auf Offenheit und Reflexivität gegenüber neuen Entwicklungen ausgerichtet? Wie sind sie evaluierbar?
- Wie kann die auf Gestaltung bezogene Teilhabe der Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung der Prozesse als konstitutives Prinzip umgesetzt werden?
- (Wie) ist die Öffnung der Betriebe, der Schulen und des Unterrichts gegenüber Nichtregierungsorganisationen, Stakeholdern und Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit mit Blick auf zukunftsfähige Modelle nachhaltigen betrieblichen Handelns beschrieben? Welche Veränderungen/Ergänzungen sind notwendig?

Wie können die spezifischen Lernfelder globale Entwicklung berücksichtigen?

Wie und in welchem Umfang können Lernfelder Kompetenzen und Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* aufnehmen? Welche Beiträge können – ausreichend komplexe – Handlungs- und Lernfelder der spezifischen Berufe und beruflichen Bildungsgänge für die Entwicklung von berufsbezogenen, privaten und gesellschaftlichen Lernsituationen zur Mitgestaltung globaler Entwicklung leisten?

- Wie sind die für die Mitgestaltung von globaler Entwicklung erforderlichen Kompetenzen auf den Kontext beruflichen Handelns bezogen?
- Welche Erfahrungen und Überzeugungen von Unternehmen, etwa durch Betriebsvereinbarungen, von internationalen Zusammenschlüssen wie Global Compact gibt es, die thematisch einbezogen werden können?
- Wie können Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Bereichen Beschaffung, Produktion und Absatz generell sowohl unter ökonomischen als auch unter ökologischen, sozialen und politischen Gesichtspunkten betrachtet werden? Ist die Konzentration auf ausgewählte Lernfelder mit ihren Möglichkeiten situativer, exemplarischer Gestaltung sinnvoll? In Verbindung mit welchen (berufsspezifischen) Themen können diese Kompetenzen entwickelt werden? Welche Bezüge zum privaten und gesellschaftlichen Bereich lassen sich integrativ einbeziehen? Wie berücksichtigt das Anspruchsniveau die heterogenen schulischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen der Lernenden?

Wie wird Gestaltungsoffenheit und persönlichkeitsorientiertes Lernen angeregt?

Welche Möglichkeiten schafft die Struktur der kompetenzorientierten Ziele und Inhalte des jeweiligen Lernfeldes für gestaltungsoffene Lernprozesse? Welche Möglichkeiten der Vertiefung im Rahmen der (späteren) Weiterbildung und der Verknüpfung mit Zusatzqualifikationen bestehen/sind notwendig?

Wie wird selbstbestimmte Bereitschaft und Fähigkeit

- zum vorausschauenden, systemisch vernetzten Denken, zum Perspektivwechsel und zur Kreativität vermittelt?
- zur Wahrnehmung kultureller und religiöser Vielfalt, die sowohl berufsbezogenes als auch privates und gesellschaftliches Handeln prägen, gefördert?
- zur interkulturellen, wertbasierten Verständigung und Kooperation systematisch erlernt? Inwieweit unterstützen dabei eingesetzte Medien mehrperspektivische Sichtweisen und soziokulturell unterschiedliche Wahrnehmungen?

Wie nehmen die spezifischen Lernfelder die Komplexität globaler Fragestellungen auf?

Fördern die Lernfelder eine kompetenzorientierte (ausreichend komplexe) Struktur bei der Entwicklung von Lernsituationen, die ganzheitliche handlungsorientierte berufliche Bildungsprozesse ermöglichen?

- Wie beziehen die geforderten Zusammenhänge Themenbereiche zur globalen Entwicklung mit ein?
- Wie lassen sich dabei ökonomische, ökologische, gesellschaftliche und politische Dimensionen nachhaltigen Handelns zielgruppenspezifisch berücksichtigen?
- Wie wird zur Teilhabe an der (z. B. ökonomischen, ökologischen, sozialen und organisatorischen) Gestaltung von Berufsarbeit auch in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen in betriebs- und branchenspezifischen sowie nationalen und internationalen Kontexten angeregt?
- Welche Anstöße geben die Lernfelder für wertorientiertes, humanes, soziales und solidarisches Handeln und das Eintreten für weltweite Gerechtigkeit?

Wie werden Unsicherheit und Widersprüche berücksichtigt?

Welche Fragen der persönlichen Lebens- und Berufsplanung, des Engagements in der (Welt-) Gesellschaft, aber auch des Umgangs mit individuellen Dilemmata, die sich z. B. aus der Diskrepanz zwischen ethisch begründetem Wollen und betriebswirtschaftlich begründetem Müssen ergeben, sind inhaltlich und methodisch zu bearbeiten?

- Wie lassen sich mögliche Konfliktsituationen berücksichtigen? (z. B. Verletzung von Sozialstandards, Menschenrechten, starke Umweltbelastung, Kinderarbeit)
- Wie können diese ergebnisoffen und handlungsorientiert bearbeitet werden?
- Wie lässt sich anhand existierender Vereinbarungen und praktizierter Konzepte in den Unternehmen verdeutlichen, dass nachhaltiges Wirtschaften und Arbeiten national und international als Prinzip anerkannt wird und Vorteile für unternehmerisches Handeln bietet?

Wie erfolgt eine Differenzierung von Zielgruppen nach Leistungsniveau und Migrationshintergrund?

- Welche Differenzierungen zwischen Zielgruppen in der beruflichen Bildung müssen zweckmäßigerweise vorgenommen werden?
- Wie kann im *Lernbereich Globale Entwicklung* zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern in Berufsbildungsgängen auf unterschiedlichen Niveaustufen unterschieden werden?
- Wie können Kompetenzen, berufsspezifische Inhalte und Methoden auf Zielgruppen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund bezogen werden?
- Wie wird Offenheit für regionale Besonderheiten gewährleistet, zum Beispiel, wenn sich die globale Entwicklung im Mikrokosmos der Schule bzw. des Ausbildungsbetriebes spiegelt, etwa durch multikulturelle Belegschaften, Kunden, Lieferanten, Lerngemeinschaften oder Nachbarschaften?
- Wie wird berücksichtigt, dass eine qualifizierte Berufs(aus)bildung nicht immer zu Beschäftigung führt, sondern u. U. Perspektiven für (vorübergehende) Arbeitslosigkeit und sonstige berufliche Leerräume entwickelt werden müssen?

Wie erfolgt eine Abstimmung und Vernetzung der Ordnungsmittel?

Wie sind die Ordnungsmittel der Berufsbildung (Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan) curricular im Hinblick auf die Mitgestaltung der globalen Entwicklung vernetzt?

- Wie sind berufsbezogene Rahmenlehrpläne und Lehrpläne der Fächer (Sprachen, Mathematik, Wirtschaft/Politik/Sozialkunde, Religion/Ethik, Sport ...) kompetenz- und inhaltsbezogen vernetzt? Kann die schulische Unterrichtsorganisation diese angemessen berücksichtigen?
- Wie sind Rahmenlehrplan und Ausbildungsrahmenplan hinsichtlich des *Lernbereichs Globale Entwicklung* aufeinander abgestimmt?
- Welche Hinweise auf eine Kooperation der Lernorte (Schule, Betrieb, außer-/überbetriebliche Bildungsstätten, Orte des Geschehens usw.) sind möglich und wünschenswert? Von welcher Vorstellung der Schul- und Ausbildungsorganisation gehen diese aus?
- Welche Verweise und Abstimmungen gibt es zwischen der Ausbildung und der Weiterbildung, welche Zusatzqualifikationen sind möglich und sinnvoll und auf welchen Kernkompetenzen sollten sie aufbauen?

4.6.7 Aufgabenbeispiel: „Willkommen im EINE WELT HOTEL“¹⁴⁹

(Das Praxisbeispiel für die Duale Berufsbildung für Hotelberufe, insbesondere für Hotel- und Restaurantfachleute, wurde in hessischen Berufsschulen erprobt.)

Informationen für Lehrkräfte

Mit diesem Hörspiel wird an bestimmten Marketingaspekten, aber auch an anderen Bereichen der Unternehmenspolitik wie zum Beispiel der Personalpolitik, aufgezeigt, wie Prinzipien der Nachhaltigkeit im Gastgewerbe umgesetzt werden könnten. Es handelt sich folglich um ein handlungsorientiertes Modell, auf das sich Lehrpersonen und Auszubildende bei der Entwicklung und Ausgestaltung von Lernsituationen in einer ganzen Reihe von Lernfeldern der Hotel- und Gastronomieberufe beziehen können.

Volkswirtschaften weltweit orientieren ihre wirtschaftliche Entwicklung an Wachstumszahlen und Wachstumsprognosen. Betriebe operieren intern mit Kennzahlen wie Umsatz, Gewinn, Wirtschaftlichkeit oder Rentabilität. Diese zu errechnen und zu interpretieren lernen Auszubildende in der Berufsschule. Die Frage nach der Nachhaltigkeit unternehmerischer Entscheidungen im Kontext Globaler Entwicklung wird jedoch eher selten gestellt. Beliebter – und oft auch einfacher – sind kurz- und mittelfristige Strategien, wie die Orientierung am „Shareholder Value“ oder dem „Stakeholder Value“ oder das Outsourcing, das zunächst mit niedrigeren Produktions-, vor allem Personalkosten Erfolg verspricht. Gleichzeitig kritisieren Unternehmen die durch hohe Arbeitslosigkeit verursachten Gemeinkosten und zu geringen Inlandskonsum. Um diese Widersprüche aufzulösen, sind Strategien für nachhaltige Entwicklung in unserer Gesellschaft gefragt, die das betriebliche und das gesellschaftliche Wohl, also das Verhältnis von Ökonomie, Ökologie und Sozialem, in der Balance halten.

Auch Normen und Standards für gastgewerbliche Betriebe sind inzwischen weit verbreitet und bekannt. Neu aber ist vielleicht ihr Bedeutungsgehalt im Kontext von Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit, denn „nachhaltiges“ Wirtschaften wird immer mehr zu einem Synonym für „zukunftsfähiges“ Wirtschaften. Umweltschutz, umweltverträgliches Handeln und sparsame Ressourcennutzung sind auch in Hotels und Restaurationsbetrieben vielen – Anbietern wie Gästen – selbstverständlich gewordene Elemente von Dienstleistungen. Doch ist dies schon gleichzusetzen mit „nachhaltigem Wirtschaften“, mit beruflichem und betrieblichem Handeln, das so zu lokalen, regionalen und globalen Entwicklungen beiträgt, dass auch die Menschen auf den „Schattenseiten“ dieser Entwicklungen davon profitieren? Ein anschauliches Beispiel dafür, wie wenig Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt lokal und regional begrenzt und steuerbar sind, zeigen die Probleme im Dienstleistungssektor nach der Osterweiterung der Europäischen Union.

¹⁴⁹ Autoren: Prof. Dr. Heinrich Meyer und Barbara Toepfer; s. auch: Meyer, H. & Toepfer, B. (Hrsg. 2004): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bielefeld

Trotz vielfältiger Regelungen, Gesetze und freiwilliger Selbstverpflichtungen missachten oder unterlaufen Regierungen und Unternehmen in der ganzen Welt ökologische, ökonomische und soziale Standards. Manche Firmen bedienen sich zwecks besserer Vermarktung und Ansehens in der Öffentlichkeit einschlägiger Labels, welche die Einhaltung dieser Standards garantieren sollen, und verstoßen gleichzeitig gegen sie. Einige Touristikunternehmen bieten einerseits Reisen in Bereichen wie „Massentourismus“ und „Sextourismus“ an und nehmen deren Folgen in den Zielländern billigend in Kauf. Andererseits werben oft dieselben Reiseveranstalter unter dem Schlagwort „Sanfter Tourismus“.¹⁵⁰ Diese Realitäten setzen Mitarbeiter voraus, die mit solchen Widersprüchen kompetent umgehen können.

Mit dem „Global Compact“ der Vereinten Nationen, wird der Agenda 21, aber auch dem Weltsozialgipfel von Kopenhagen 1995, der Erklärung der Internationalen Arbeitsorganisation ILO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte Nachdruck verliehen. Das Wissen über und die Auseinandersetzung mit dem „Globalen Pakt“ ist bedeutsam für die Bestimmung der eigenen Position der Auszubildenden. Er sollte Gegenstand des berufsschulischen Unterrichts sein – und zwar nicht nur im Fach „Wirtschaftslehre/Politik“, sondern als integraler Bestandteil einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ immer dann, wenn Auszubildende unternehmerische Entscheidungsprozesse nachvollziehen oder modellieren sollen. Handlungskompetenzen zur Umsetzung des Global Compact in Unternehmen bedingen die Einbeziehung (welt-) wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Faktoren im Sinne der Agenda 21 in betriebliche Entscheidungsfindungsprozesse. Hier bietet auch die Zusammenarbeit zwischen Nichtregierungsorganisationen und Schulen eine hervorragende Möglichkeit, am Beispiel von Projekten der wirtschaftlichen Zusammenarbeit aufzuzeigen, wie Prozesse von der Leistungserstellung bis zum Verkauf sozial und ökologisch vertretbar gestaltet werden können. Im Jahr 2005 wurde von der UNO die Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgerufen. Den damit verbundenen Bildungszielen ist auch die Berufliche Bildung verpflichtet.

Einsatz eines Hörspiels im Unterricht

Das unten skizzierte Hörspiel macht auf die in den folgenden Zielen benannten Zusammenhänge aufmerksam und kann zu einer ersten Auseinandersetzung mit Elementen eines auf Nachhaltigkeit und die Mitgestaltung globaler Entwicklung ausgerichteten Hotelkonzepts genutzt werden. Davon ausgehend sind weiterführende Aufträge denkbar, die sich vertieft mit Einzelaspekten befassen, wie z. B.

- Elemente kulturspezifischer Gästebetreuung und Wissenserwerb über Lebens- und Konsumgewohnheiten bestimmter Gästegruppen,
- Ausstattung von Gasträumen in anderen Kulturen unter Nachhaltigkeitsaspekten,
- Kosten und Nutzen fair gehandelter Produkte,
- multikulturelle Belegschaft und Personalentwicklung.

¹⁵⁰ siehe z. B. <http://www.viabono.de>

Angeknüpft werden kann an Lernfelder wie: „Nachspeisen“, „Aktionswochen“, „Regionale in- und ausländische Küche“, „Arbeiten im Service“ in der Grundstufe oder in der Fachstufe bei „Beratung und Verkauf im Restaurant“, „Marketing“, „Wirtschaftsdienst“ oder „Warendienst“. Vertieft werden die Kenntnisse und Fertigkeiten dann in der besonderen beruflichen Fachbildung im dritten Ausbildungsjahr, beispielsweise in den Lernfeldern „Arbeiten im Empfangsbereich“, „Führungsdienste im Wirtschaftsdienst“, „Führen einer Station“ oder „Veranstaltungsorganisation“.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Hörspiel können folgende Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gezielt gefördert werden¹⁵¹:

Die Auszubildenden

1. lernen alternative Konzepte und Handlungsmöglichkeiten bei der Gestaltung und Vermarktung gastgewerblicher Produkte und Dienstleistungen kennen (Marketingpolitik) (2),
2. bewerten die Verwendung von Naturprodukten für die Ausstattung der Gasträume (2, 6),
3. erkennen und positionieren sich zu Gründen für die Ausstattung von Gasträumen mit Ausrichtung auf die Kultur der Herkunftsländer der Gäste (2, 6),
4. erkennen und bewerten die Bedeutung von sparsamer Nutzung von Energie im Kontext von nachhaltiger Entwicklung (2, 3, 6),
5. erkennen und bewerten die Verwendung von ökologisch unbedenklichen Waren und von fair gehandelten Produkten als Teil einer Marketingstrategie eines Anbieters aus der Tourismusbranche (2, 8, 9),
6. entwickeln Handlungsstrategien zur Weiterentwicklung von Produkten und Dienstleistungen und zur Personalentwicklung für eine multikulturell zusammengesetzte Belegschaft (9, 10, 11),
7. entwickeln das fiktionale Konzept unter Nachhaltigkeitsaspekten weiter oder transferieren es modellhaft auf ihren Ausbildungsbetrieb (11),
8. erkennen die Bedeutung der Lernortkooperation bei der Aus- und Weiterbildung (8).

Die aktive Mitgestaltung von Entwicklung ist außerdem sowohl implizit als auch explizit Ziel des Unterrichts in beruflichen Schulen. Die zu erwerbende umfassende Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler, verstanden als Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Handlungssituationen sachgerecht, durchdacht und sozialverantwortlich zu verhalten, nimmt auch globale Entwicklungen und Phänomene unternehmerischen und beruflichen Handelns mit in den Blick.

¹⁵¹ Der Bezug zu den Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ und den Berufsbildungsbezogenen Kompetenzen ist in Klammern angegeben (s. Kap. 4.6.4).

Das Hörspiel: „Willkommen im EINE WELT HOTEL“

Auftrag: Lesen Sie mit verteilten Rollen.

D: Direktorin, Mme. Bonnard

M: Marketingleiterin, Frau Scheuffler

P: Personalchef, Mr. Kusumoto

Szene: ein fiktives Kundengespräch der Hotelleitung mit dem Vorstand der Firma „Laptop etcetera“, die mit japanischen Geschäftspartnern im Hotel tagen wird. Die Firma möchte für künftige Tagungen das Unternehmenskonzept der „Eine-Welt-Hotels“ kennen lernen und hat um eine Kurzpräsentation gebeten.

D: Sehr geehrte Damen und Herren, unser Unternehmen trägt den Namen „Eine Welt Hotel“, weil unsere Firmenphilosophie wesentlich von den Grundprinzipien der Nachhaltigkeit geprägt ist, von internationalem Denken und von kultureller Vielfalt. In diesem Flair bieten wir unseren Gästen Wohn- und Wohlgefühl, das seinesgleichen in der Landschaft der Hotellerie suchen lässt. Für uns steht der Gast mit seinen spezifischen Bedürfnissen und Lebensgewohnheiten im Mittelpunkt. Dabei ist unser Ziel, Mensch und Natur in Einklang miteinander zu bringen. Dies ist ganz besonders für Geschäftsreisende wichtig, die zur dauerhaften Erhaltung ihrer Gesundheit und ihrer Leistungskraft dieser inneren Balance bedürfen.

Vielleicht beginnen wir ganz einfach mit der Einrichtung. Das Mobiliar im Empfangsbereich, wie auch die Ausstattung der Gästezimmer, des Restaurants und der Seminarräume wurde ausschließlich aus heimischen Nutzhölzern wie Birke, Eiche, Buche und Fichte gefertigt.

P: Wir legen in unserem Hause Wert auf eine international zusammengesetzte Belegschaft, die wir bewusst auswählen. So erlangen wir eine Offenheit unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenüber Gästen, die sonst schwer zu erreichen ist. Klischees und Vorurteile bringt jeder von uns mit, das ist ja ganz normal – sie sind jedoch Thema in unseren Qualitätszirkeln und wir sind immer wieder darüber erstaunt, wie sich Menschen und Situationen für jeden Einzelnen von uns ganz unterschiedlich darstellen. Da unsere Mitarbeiter entsprechend sensibilisiert sind und selbst ja ganz unterschiedliche kulturelle Erfahrungen mitbringen, können sie sehr gut auch auf die unausgesprochenen Wünsche unserer Gäste eingehen.

D: Wir achten sehr auf große persönliche Wertschätzung, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einander entgegenbringen. Ich arbeite seit 25 Jahren im Gastgewerbe und habe diesbezüglich schon schlimme Erfahrungen gemacht. Dafür haben wir Herrn Kusumoto, der für interkulturelles betriebsinternes Training als Teil der Personalentwicklung zuständig ist.

P: Um noch einmal auf unser Unternehmenskonzept zurückzukommen: Unsere Auswahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und unsere Produktpolitik sind Teil unserer Firmenphilosophie, die wir auch als Franchisegeber vertreten und umsetzen.

D: Wir wissen seit dem Zeitpunkt Ihrer Buchung, dass Sie am Nachmittag japanische Geschäftspartner empfangen werden. Sie haben sich ja bereits intensiv mit unserem japanischen Commis de Rang, Herrn Suwaki, abgesprochen, wie das Besprechungszimmer farblich gestaltet werden soll, welche Auswahl an Speisen und Getränken bereitstehen werden und welche Möglichkeiten Sie haben, den Abend in unserem Hause zu gestalten.

M: Sie können also gleich anschließend in Ihr Zimmer gehen und sich dort auf Ihre Geschäftsverhandlungen einstellen. Vielleicht möchten Sie sich noch etwas entspannen. Sie können mit dem Duschgel „Bergamotte“ der Firma Body Shop, die dieses Produkt aus ökologischer Herstellung in Italien bezieht, eine erfrischende Dusche nehmen. Sie können sich aber auch mit einer Tasse fair gehandeltem Tee oder Kaffee in Schwung bringen – in Ihrem Zimmer steht neben dem erforderlichen Wasserkocher und Geschirr ein kleines Sortiment für Sie bereit.

M: Sie werden in Ihrem Zimmer fast nur mit Materialien in Berührung kommen, die unter ökologisch einwandfreien Bedingungen hergestellt wurden – soweit wir dies nachvollziehen können. Die Stoffe sind aus Baumwolle, Leinen oder Seide. Ein Teil des Inventars ist in Kooperativen in Mozambik und Kenia hergestellt. Wir haben Verträge mit Kooperativen und Kleinbetrieben, mit denen wir genau die Produktqualitäten absprechen. Sie beliefern uns direkt und in ihre Verkaufspreise sind Beträge mitkalkuliert, die es ihnen erlauben, ihr Gemeinwesen, vor allem ihre Schulen und Gesundheitsstationen, mitzufinanzieren. Unsere Lieferverträge sind auf mindestens drei Jahre angelegt, damit unsere Partner ihre Firmen solide aufbauen können. Nach Ablauf der Vertragsdauer übernehmen sie ihre eigene Vermarktung und gewinnen neue Kunden, bleiben aber in der Regel in unserem Lieferantenkreis. Übrigens, wer uns beliefert und welche Projekte Sie durch ihren Aufenthalt in unserem Eine Welt Hotel unterstützen, können Sie nachlesen – wir haben in jedem Gästezimmer eine Informationsmappe ausliegen.

D: Aufgrund unserer Personalpolitik konnten wir übrigens auch für Ihr Treffen mit den Herren aus Japan gut einschätzen, was wir berücksichtigen sollten, um für Sie angemessene Rahmenbedingungen für Ihre geschäftlichen Verhandlungen zu schaffen. Wir haben für Sie ein Abendessen arrangiert, das deutlich regionale Züge trägt, aber, auf einer Steinplatte gegart, auch asiatische Elemente enthält. So kommen Sie auch in der Auswahl der Speisen und Getränke zu kulturellen Kompromissen, die Ihre Handschrift tragen, ihre Gäste sich aber nicht fremd fühlen lassen oder in Verlegenheit bringen.

M: In manchen Fällen holen wir uns übrigens über Botschaften und ausländische Handelsvertretungen die erforderlichen Kompetenzen. Für Sie und Ihre Gäste haben wir für den späteren Abend eine kleine Teezeremonie arrangiert, die im Besprechungszimmer abgehalten wird. Danach sorgen wir dann für die erforderlichen Getränke und Unterhaltung, die für den Aufbau von Geschäftsbeziehungen mit Japanern eine wichtige Rolle spielen.

M: Die meisten Rohstoffe in unseren Restaurants stammen aus ökologischer Produktion, in der Regel von regionalen Obst- und Gemüsebauern, Saftereien und Imkern. Bei der Auswahl unserer Fleischer und Bäcker achten wir auf die Verarbeitung ausgewählter Tiere und kontrollierten Getreides. Die Milch beziehen wir direkt von einem Bauernhof im Taunus. Unsere Lieferverträge sind in der Regel langfristig und mit Preisbindung – sind wir mit der Qualität nicht zufrieden, so reden wir mit unseren Lieferanten. Da wir für bestimmte Laufzeiten feste Preise vereinbaren, müssen unsere Lieferanten nicht befürchten, dass wir die Preise drücken. Andererseits bestehen wir auf ökologischen Standards und Qualitäten der Ware, was eine hohe Leistungsbereitschaft bei den Lieferanten voraussetzt. Werden diese bei Reklamationen von unserer Seite nicht an unsere Erfordernisse angepasst, so kündigen wir den Vertrag. Aber das ist ganz selten der Fall. Die langfristige Lieferantenbindung hat sich bei uns sehr bewährt.

D: Sie werden daher auf unserem Frühstücksbuffet keine warmgehaltenen Eierspeisen, in Portionen verpackte Butter oder Plastikjoghurtbecher finden. Unser Frühstückssortiment ist relativ schmal – Tee, Kaffee und Kakao aus fairem Handel, saisonale Säfte von lokalen Saftereien und Orangensaft aus einer spanischen Kooperative, Brote und Brötchen aus ökologisch angebautem Getreide, verschiedene Konfitüren aus der Region und fair gehandelter Honig stehen auf dem Buffet, dazu zwei Käsesorten aus unserer „Hausmolkerei“, eine Schinkensorte und eine Wurstsorte und weich gekochte Bioeier. Die bereit gehaltenen Mengen sind gering, es wird nach Bedarf frisch am Buffet nachgelegt, um den Abfall möglichst gering zu halten. Extrawünsche unserer Gäste werden natürlich erfüllt, sollten sie beispielsweise Rühreier, ein amerikanisches Frühstück oder besondere Kost verlangen.

M: Wahrscheinlich wird Ihnen auffallen, dass unsere Tische – auch abends – unterschiedlich gedeckt sind. Wir beziehen unsere Tischwäsche und unser Geschirr aus verschiedenen lateinamerikanischen Kooperativen, die sich noch im Aufbau befinden. So gelingen nicht alle Dekore gleich und es entstehen hin und wieder Engpässe bei den Nachlieferungen. Da Sie aber inzwischen wissen, wer die Teller, Tassen und Gläser produziert, werden Sie sich wahrscheinlich nicht daran stören. Unsere Gäste – inzwischen viele Stammkunden – sagen eher, dass sie kleine Mängel und Unstimmigkeiten als „Markenzeichen“ unseres Hotels empfinden und dass sie sich außerdem über Farben- und Dekorvielfalt und Veränderungen freuen.

D: Unsere Auszubildenden und Mitarbeiter sind selbstverständlich natürlich auch in dieser Hinsicht geschult. Sie können über die Herkunft und Produktion der Waren Auskunft geben und stehen hinter unserer Unternehmensphilosophie des „Eine Welt Hotels“. Natürlich gibt es auch Gäste, die sich nicht dafür interessieren, aber recht viele lesen unsere kleinen Tischaufsteller mit Produktinformationen und fragen nach.

P: Die Identifikation unserer Auszubildenden mit unserem Haus ist übrigens sehr groß – anders als viele andere Auszubildende fühlen sie sich auch in der Ausbildungssituation anerkannt und können ihre Fähigkeiten entfalten. Aber es ist mehr als das – sie haben ihren Ausbildungsplatz bei uns gewählt – und natürlich haben wir sie ausgewählt – weil sie mehr wollen als in „irgendeinem“ Betrieb zu arbeiten. Das „Eine Welt Hotel“ gibt ihnen die Möglichkeit, eigene Lebensprinzipien zu leben.

Natürlich ist unser Konzept für viele Jugendliche überhaupt nicht attraktiv, aber Sie würden staunen wenn Sie wüssten, wie viele Bewerbungen wir trotzdem abweisen müssen. Übrigens: Nicht wenige unserer Auszubildenden werden später Franchisenehmer in eigenen Familienbetrieben.

M: Nun noch zu den Preisen. Natürlich sind ökologisch angebaute und fair gehandelte Produkte häufig teurer als die handelsüblichen. Dadurch, dass wir aber hauptsächlich saisonale Produkte aus der Region verarbeiten, kommt es einerseits nicht zu hohen Wareneinsatzkosten für importierte Nahrungs- und Genussmittel wie Erdbeeren im Winter oder exotische Früchte als Teller- und Plattengarnitur. Auch unser Wein- und Spirituosensortiment ist schmal – unsere Lagerkosten sind gering.

Durch unsere Vergabe von Lizenzen an Franchisenehmer, deren Buchhaltung und Controlling, Personalabrechnung und Marketing wir entweder ganz oder teilweise übernehmen, können wir die fremden und eigenen firmeninternen Dienstleistungen bei gleichzeitiger Optimierung der Arbeitsablauforganisation und des Einsatzes von EDV kostengünstig durchführen und sparen auch hier erhebliche Kosten. Daher ist es uns möglich, Ihnen unsere Leistungen zu branchen- und ortsüblichen Preisen zu bieten.

D: Gerne empfehlen wir Ihnen für künftige Aufenthalte in Hessen auch die Eine Welt Hotels in Kassel, Marburg, Offenbach, Wiesbaden und Bad Hersfeld. Alle diese Betriebe arbeiten mit derselben Firmenphilosophie.

Wir wünschen Ihnen einen angenehmen und erfolgreichen Aufenthalt.“

Global Compact – ein Unternehmenszusammenschluss besonderer Art

Der Global Compact wurde im Januar 1999 in einer Rede anlässlich des Weltwirtschaftsforums in Davos vorgestellt. Kofi Annan forderte darin damals die Wirtschaftsführer in aller Welt auf, sich für den Aufbau sozialer und ökologischer Eckpfeiler zur Abstützung der neuen globalen Wirtschaft zu engagieren und dafür zu sorgen, dass die Globalisierung allen Menschen dieser Erde zugutekommt.

Dem Pakt haben sich inzwischen weit mehr als 3.500 Unternehmen und Organisationen in aller Welt angeschlossen (2006), unter ihnen 83 Unternehmen aus Deutschland wie Allianz Gruppe, BASF, Bayer, BMW, DaimlerChrysler, Deutsche Bank, Deutsche Telekom, Gerling Gruppe, Henkel, Lufthansa, SAP, Otto-Gruppe, Volkswagen AG sowie neben Institutionen und Verbänden die Städte Berlin und Nürnberg.¹⁵²

¹⁵² <https://www.unglobalcompact.org/>

Der Global Compact basiert auf neun Prinzipen, zu deren Einhaltung bzw. aktiven Förderung sich die Mitglieder verpflichten:

Menschenrechte:

Prinzip 1:

Die Wirtschaft soll die international verkündeten Menschenrechte in ihrem Einflussbereich unterstützen und achten und

Prinzip 2:

sicherstellen, dass sie nicht zum Komplizen von Menschenrechtsverletzungen wird.

Arbeitsbeziehungen:

Prinzip 3:

Die Wirtschaft soll die Vereinigungsfreiheit wahren und die wirksame Anerkennung des Rechts auf Tarifverhandlungen gewährleisten sowie ferner auf

Prinzip 4:

die Beseitigung aller Formen von Zwangs- oder Pflichtarbeit,

Prinzip 5:

die tatsächliche Abschaffung der Kinderarbeit und

Prinzip 6:

die Beseitigung von Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf hinwirken.

Umweltschutz:

Prinzip 7:

Die Wirtschaft soll umsichtig an ökologische Herausforderungen herangehen,

Prinzip 8:

Initiativen zur Förderung eines verantwortlicheren Umgangs mit der Umwelt durchführen und

Prinzip 9:

sich für die Entwicklung und Verbreitung umweltfreundlicher Technologien einsetzen.

Die beteiligten Firmen sollen ferner Belege aus ihrer Geschäftstätigkeit für ihr Engagement im „Global Compact“ auf einer Internetseite veröffentlichen.

Das Auswärtige Amt stellt die Bedeutung auch im Zusammenhang mit seiner Menschenrechtspolitik dar.

Aufgaben

1. Werten Sie den Hörspieltext und den Global Compact nach folgenden Leitfragen aus:
 - Aus welchen Elementen besteht das Konzept: „EINE WELT HOTEL“ und wo liegen die wesentlichen Unterschiede zu den in Deutschland üblichen Hotelkonzepten/zu Ihrem Ausbildungsbetrieb?
 - Welche Gesichtspunkte des Global Compact berücksichtigt das „EINE WELT HOTEL“? Welche Aspekte des Global Compact haben für Sie persönlich einen hohen Stellenwert? Wie würden Sie sich für ihre Realisierung im Betrieb einsetzen? Welchen Nutzen hätte das Unternehmen von der Einhaltung dieser Prinzipien?
2. Mit welchen Aspekten, die im „EINE WELT HOTEL“ angesprochen wurden, möchten Sie sich vertieft befassen? Entwickeln Sie erste Ideen für eine Fragestellung und die Gewinnung von weiteren Informationen.
3. In Deutschland gibt es den Firmenzusammenschluss „kompakt“. Eignet er sich als „Dach“ für ein Hotel oder ein Restaurant? Bitte recherchieren Sie und nehmen Sie persönlich dazu Stellung.

4.6.8 Vorschlag für ein Erkundungs- und Umsetzungsprogramm – Grundsätzliche Überlegungen

Die Frage nach dem Sinn und den Realisierungschancen eines Orientierungsrahmens für den *Lernbereich Globale Entwicklung* richtet sich im Bereich der beruflichen Bildung auf zwei Hauptaspekte. Diese ergeben sich aus politisch-gesellschaftlich gewollten, bildungstheoretisch begründeten Anforderungen und zum anderen aus den Anforderungen des Beschäftigungssystems und der Wirtschaft. Hieraus leitet sich eine immer dringlicher werdende Forderung nach Kompetenzentwicklung für die Mitgestaltung globaler Entwicklung ab. Für die duale Berufsbildung sind zu berücksichtigen:

- die ordnungspolitische Ebene (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne) und
- die Umsetzungsebene.

Wie die Erfahrungen bei der Entwicklung bzw. Überarbeitung von Ausbildungsordnungen für die betriebliche Berufsbildung zeigen, müssen eigentlich beide Aspekte gleichzeitig, zumindest in Abhängigkeit voneinander betrachtet werden. Das Ausbildungsberufsbild enthält die typischen Fertigkeiten, Kenntnisse bzw. Fähigkeiten des Berufs in zusammengefasster Form, der Ausbildungsrahmenplan enthält die Anleitung, wie die Vermittlung der Fähigkeiten sachlich und zeitlich gegliedert werden kann.

Die Regelungen sind Mindestanforderungen, auf die eine zeitgemäße Ausbildung auf hohem Niveau nicht verzichten kann. Sie beschreiben die aktuellen Standards der gegenwärtigen Ausbildungsrealität, sie lassen der Praxis aber genügend Raum, um künftige, noch nicht absehbare Entwicklungen in die Ausbildung zu integrieren. Berufe mit immer mehr Offenheit und flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten sind in den letzten Jahren entstanden, sogenannte gestaltungsoffene Ausbildungsberufe, die sich z. B. durch verschiedene Wahlmöglichkeiten je nach betrieblichen oder persönlichen Gegebenheiten auszeichnen. Gleichzeitig gehen Ausbildung und Weiterbildung teilweise ineinander über – insbesondere auch durch das immer stärker ins Spiel gebrachte Konstrukt der „Zusatzqualifikationen“.

Für die Neuordnung der Berufe, also auch für die Überarbeitung und damit Integration neuer Kompetenzen und Inhalte, sind im Wesentlichen die Sozialpartner (Arbeitgeber und Arbeitnehmer) und die Bundesregierung (meistens BMBF und BMWi) zuständig. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wirkt federführend als wissenschaftlicher Berater im Einigungsprozess der Gruppen mit. Die Ausbildungsordnungen für die Betriebe werden mit den entsprechenden Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen abgestimmt. Mitunter gehen der Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen Forschungsarbeiten, z. B. in Form von Problemanalysen, Fallstudien und Tätigkeitsanalysen, voraus.

Wegen einer einzigen Herausforderung, z. B. der Mitgestaltung globaler Entwicklung, wird ein Neuordnungsverfahren derzeit nicht eingeleitet. Anders war es bei der Einbeziehung des Umweltschutzes in die berufliche Bildung. Dieser bekam einen eigenen Eckwerte-Charakter zugesprochen. Die Überarbeitung einer Ausbildungsordnung konnte also allein des Umweltschutzes wegen von den Sozialparteien beantragt werden.

Bei der Integration der Nachhaltigkeit und der Mitgestaltung globaler Entwicklung in die Aus- und Fortbildungsberufe muss deshalb im Grunde jeweils deren ohnehin anstehende Neuordnung abgewartet und genutzt werden. Da es dabei aber für die Kompetenzen und Inhalte keine Ankerpunkte oder Pflichtenhefte gibt, bleibt es dem bildungspolitischen Spiel der Kräfte und dem Bewusstsein der Sozialpartner, dem BIBB und auch der KMK überlassen, inwieweit sie diese Problemstellung überhaupt in den Blick nehmen und sich auf entsprechende kompetenzbezogene und inhaltliche Formulierungen einigen. Im Übrigen gibt es in der Regel ein ganzes Bündel fachlicher und technologischer wie auch struktureller Änderungswünsche, in die sich dann der *Lernbereich Globale Entwicklung* „einzufügen“ hätte.

Die jüngsten Erfahrungen mit der Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in der Berufsbildung sind eher ernüchternd. Sie zeigen, wie schwer es ist, diese mit Lernzielen und -inhalten bzw. in Verbindung mit Arbeits- und Geschäftsprozessen zu verankern. Eingewandt werden Aspekte wie die Justiziabilität, die Prüfbarkeit in der Zwischen- und Abschlussprüfung, Gefahren für die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe, Schwierigkeiten, die Ziele von allen Betrieben zu vermitteln, Wahrung der Beschäftigungsfähigkeit.

In einer der Neuordnungen, der Ausbildung zum Industriekaufmann/-frau vom Juli 2002, heißt es in der Ausbildungsordnung zur Struktur und Zielsetzung der Berufsausbildung (§3): „... die Berufsbildpositionen nach § 4, Abs. 1, Nr. 1 bis 4 sind während der gesamten Ausbildungszeit arbeitsfeldübergreifend **auch unter Berücksichtigung des Nachhaltigkeitsaspekts** zu vermitteln“. Immerhin erscheint hier das Wort Nachhaltigkeit. Sonstige Hinweise auf Nachhaltigkeit oder den *Lernbereich Globale Entwicklung* gibt es in den anderen Berufsbildpositionen nicht. Im Rahmenlehrplan Industriekaufmann/-frau sind die diesbezüglichen Ziele ebenfalls relativ offen: Die „Orientierung an Geschäftsprozessen wird ergänzt durch die Berücksichtigung der vielfältigen Systemverflechtungen zwischen Märkten, Gesamtwirtschaft und Gesellschaft. Die Zielformulierungen sind im Sinne des Grundsatzes der Nachhaltigkeit ökologischer, sozialer und ökonomischer Entwicklung zu interpretieren.“ (KMK 2002)

Generell gilt für die Berufsschule, dass sie im allgemeinbildenden wie auch im berufsbildenden Unterricht auf Kernprobleme unserer Zeit, wie zum Beispiel „... friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität, Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlage sowie Gewährleistung der Menschenrechte“ eingehen soll (KMK 1991).

Begründung für das Programm

Die Erfahrungen im BIBB mit der Frage der Integration innovativer, zunächst gesellschaftlich umstrittener Themen zeigen, dass es günstig ist, wenn durch partizipativ orientierte Strategien, Akteurskonferenzen, Modellversuche, Beispielsammlungen usw. ein erkundender und konkretisierender Weg gewählt wird, der zu mehr Akzeptanz, Fundierung sowie Erkenntnissen mit Machbarkeitsbelegen führt.

Modellversuche oder ähnliche pilotartige Erprobungen könnten in ausgewählten, strategisch und fachlich prädestinierten Bereichen zeigen, wie Anforderungen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* umgesetzt werden können, sodass mit den dabei erworbenen Kom-

petenzen auch konkrete berufliche und betriebliche Nutzeffekte verbunden sind. Diese Vorhaben dienen dazu, entweder im Vorgriff auf bildungspolitische Entscheidungen eine Legitimations- und Akzeptanzbasis zu schaffen und damit den Weg für konsensuale Ausbildungsordnungen frei zu machen, oder sie dienen im Nachgang zu bildungspolitisch getroffenen Entscheidungen dazu, Handlungs- und Umsetzungshilfen mit der Praxis zu entwickeln und zu erproben.

Der vom BIBB initiierte Förderschwerpunkt Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung mit der dialogischen Vorgeschichte (2001–2003) zur Entwicklung eines Programms ist ein gutes Beispiel statt der sofortigen Festschreibung in Vorschriften eine aktivierende und moderierende Funktion des Staates zu wählen.

Arbeitsschwerpunkte des Programms

Der Facharbeitskreis Berufliche Bildung des gemeinsamen KMK-BMZ-Projekts schlägt vor, in der offenen Gemengelage von erwartbaren Schwierigkeiten und Widerständen in der beruflichen Bildung ein praxisorientiertes Vorbereitungs-/Umsetzungsprogramm zum *Lernbereich Globale Entwicklung* aufzulegen. Die Kompetenzen dieses Lernbereichs werden allein schon unter wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Gesichtspunkten bei sich öffnenden Märkten und zunehmender wirtschaftlicher Verflechtung in nahezu allen Arbeitsbereichen benötigt.

Das Vorbereitungs- und Umsetzungsprogramm könnte u. a. folgende Arbeitsschwerpunkte beinhalten:

- Dialog, Erkundung, Akzeptanz und Perspektive
Durchführung von ca. 5–7 Akteurskonferenzen in ausgewählten Berufsbereichen und Branchen mit den an der Berufsbildung beteiligten verantwortlichen Personen in Institutionen, zuständigen Stellen, Verbänden. Dazu gehören insbesondere Vertreter der schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis, der Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften sowie der Wissenschaft. Pro Berufsbereich/Branche sollten dabei 3–5 Arbeitsgruppen die entsprechenden (Teil-) Kompetenzen und Themenbereiche/ Schlüsselthemen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* identifizieren, Anforderungsprofile beschreiben, Status-quo-Analysen vornehmen und Handlungserfordernisse definieren, Forschungs- und Förderungsdesiderate benennen usw.

Mit diesen Akteurskonferenzen würde ein dialogisch-partizipatives Verfahren zur Erkundung der Praxiserfordernisse und Möglichkeiten der Umsetzung eingeleitet, das auf Bewusstseins- und Akzeptanzbildung ebenso ausgerichtet ist wie auf kritische Reflexion und kreative Vorschläge.

- Good practice
Sammlung guter Beispiele, deren Dokumentation und Aufbereitung für das Internet Die begonnenen Arbeiten vom BIBB, vom EPIZ und anderen könnten fortgesetzt und in die vom BIBB gemeinsam mit der DBU aufgebauten Good-Practice-Agentur eingebunden werden. Für diese Beispiele werden Kriterien und eine einheitliche Präsentationsstruktur entwickelt. Sie werden von Strategien des „aktiven Transfers“ begleitet, indem das Lernen aus guten Beispielen der Praxis „Schule macht“. Bildungsbemühun-

gen im *Lernbereich Globale Entwicklung* bekämen ein „Gesicht“ mit spezifischen Erfolgsgeschichten einer zentralen dauerhaften Adresse.

- Modellversuchsartige Erprobungen ausgehend von den Erfahrungen der Dialogphase und der Good-Practice-Sammlung werden modellversuchsartige Entwicklungen und Erprobungen in innovativen Bereichen mit hoher Transferorientierung eingeleitet. Dazu gehören u. a.:
 - Module zur Lehrer- und Ausbilderfortbildung,
 - Konzepte zur Mitgestaltung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* in der Berufsschullehrerausbildung,
 - erfahrungsorientierte Methoden der Umsetzung, Medienentwicklung,
 - Entwicklung und Erprobung von Arbeitsaufträgen und Aufgaben, Fallsammlungen etc.,
 - Entwicklung und Erprobung eines berufsübergreifenden Leitmediums (z. B. Handbuch) zur Sensibilisierung und Qualifizierung zur „Mitgestaltung von Globalisierung“ in der Berufsbildung,
 - Entwicklung einer entsprechenden Konzeption für Auslandseinsätze und Praktika, für Austauschprojekte, internationale Begegnungen und Kooperationen sowie deren Erprobung und Auswertung.
- Zusatzqualifikationen
Entwicklung von Modulen für berufsübergreifende oder domänenspezifische Zusatzqualifikationen, beispielsweise für Tourismusfachleute: „kulturspezifische und kulturübergreifende Kompetenzen für das Arbeiten in spezifischen Regionen des afrikanischen Kontinents“. Derartige Zusatzqualifikationen könnten zertifiziert, flexibel eingesetzt und auch schon parallel zur Berufsausbildung erworben werden.
- Forschung
Berufspädagogische Forschung zur „Berufsbildung in Zeiten der Globalisierung“, beispielsweise zu den Themenschwerpunkten:
 - Handlungsmöglichkeiten und –grenzen zur Mitgestaltung von globaler Entwicklung im Berufsalltag,
 - wissenschaftliche Fundierung und Konkretisierung des spezifischen Kompetenzbegriffs der Berufsbildung und Identifizierung von Schnittmengen in der „Wertschöpfungskette“ des Bildungswesens,
 - Untersuchungen zum Lernzielbereich: Umgang mit Inkonsistenzen und Widersprüchen,
 - Qualifikationsanforderungsanalyse und Tätigkeitsanalysen im Umgang mit Fremdheit und Globalisierung,
 - Entwicklung eines entsprechenden berufs(feld)übergreifenden Gesamtkonzeptes für die berufliche Bildung.
- Wissenschaftliche Begleitung
Das Programm erhält eine wissenschaftliche Begleitung für Dokumentation, Beratung, Service, Evaluation und Transfer.

4.6.9 Literatur

Bader, R., Müller, M. (Hrsg. 2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeld-Konzept, Bielefeld

Bader, R. (2004): Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischen Jahresplanungen für die Berufsschule, S. 11–37. In: Bader, R., Müller, M. (Hrsg.), s. o.

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. BLK-Kongress am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 97, Bonn

BLK (1999): Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 69, Bonn

BLK (1999): Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, Freie Universität Berlin. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72, Bonn

de Haan, G. (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspolitik, Heft 1, www.blk21.de/daten/texte/kerntemen.pdf (Zugriff: 10.1.2016)

de Haan, G. (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn, Heft 7–8, S. 39–46

de Haan, G., Harenberg, D. (2000): Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung. Schulmagazin, Heft 7–8

Fischer, A. (1999): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potentiale für die ökonomische Bildung, S. 383–408. In: Huisinga, R.; Lisop, I.; Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis, Frankfurt/M.

Fischer, A. (2000): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (Einleitung), S. 1–11

Fischer, A. (2000): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung, S. 1–14. In: http://www.sowi-online.de/journal/2000_1/fischer_lernfelder_nachhaltige_entwicklung.html (Zugriff: 10.1.2016)

KMK (1980): Umwelt im Unterricht. Beschluss der KMK v. 17.10.1980, Bonn

KMK (1997): Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe, Ausbildungsberufe Fachkraft im Gastgewerbe; Hotelfachmann/-frau; Restaurantfachmann/-frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/-frau, Beschluss der KMK v. 05. 12. 1997, Bonn,
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Gastgewerbe97-12-05-idF-14-03-28_08.pdf (Zugriff: 10.1.2016)

KMK (2002): Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau. Beschluss der KMK v. 14.06.2002, Bonn,
<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/industriekfm.pdf> (Zugriff: 10.1.2016)

KMK: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der KMK v. 14./15. 3. 1991

KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Beschluss der KMK v. 15. 09. 2000

Kutt, K. (2001): Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: BWP, Heft.1

Kutt, K.; Mertineit, K.-D. (Hrsg. 2000): Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dokumentation eines Expertengesprächs am 25. und 26. Okt. 2000 in Bonn. In: Umweltschutz in der beruflichen Bildung, Heft 74, Bonn

Mertineit, K.-D., Exner, V. (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten, Köln

Mertineit, K.-D., Nickolaus, R., Schnurpel, U. (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn

Meyer, H., Toepfer, B. (Hrsg. 2004): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, Bielefeld

Meyer, H., Toepfer, B. (2004): Nachhaltigkeit im Hörspiel: „Willkommen im EINE WELT HOTEL“. In: Meyer, H., Toepfer, B., s. o., S. 9–21

Tiemeyer, E. (2005): Fachberater für nachhaltiges Wirtschaften (FANWI). Curriculumentwicklung und -erprobung, Projektevaluation und Ergebnistransfer, Soest

Tiemeyer, E., Wilbers, K. (2006): Berufliche Bildung und nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele, Bielefeld

Toepfer, B. (o.J.): Globales Lernen in der Beruflichen Schule, <http://www.globlern21.de/glberuf.html> (Zugriff: 10.1.2016)

Toepfer, B. (2002): Globales Lernen und Berufliche Schulen. In: Praxisbuch Globales Lernen. Solidarisch leben lernen e.V. (Hrsg.), Frankfurt/M.

Trampe, W. (2001): Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Seminar, Heft 4, 2001, S. 101–108

Ergänzung: Ausgewählte neuere Literatur

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Modellversuche Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/33716.php> (Zugriff: 10.1.2016)

Kettschau, I., Mattausch, N. (2002): Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum Ernährung/Hauswirtschaft. HuW 1/2002

Kuhlmeier, W., Vollmer, T. (2013): Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung im Kontext der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: bwp@ Berufs und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1–20, http://www.bwpat.de/ausgabe24/kuhlmeier_vollmer_bwpat24.pdf (Zugriff: 10.1.2016)

Kuhlmeier, W., Mohoric, A., Vollmer, Th. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Berichte zur Beruflichen Bildung, <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7453> (Zugriff: 10.1.2016)

Kuhlmeier, W., Vollmer, Th. (2015): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung Stand und Perspektiven, Berufsbildung Heft 151, 2015

Kutt, K. (2013): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Spiegel öffentlicher, politischer Verlautbarungen, Meinungen und Stellungnahmen – Eine kritische Bestandsaufnahme 2013, http://inbak.de/files/bbne_im_spiegel_oeff._meinungen_2-13.pdf (Zugriff: 10.1.2016)

Kutt, K. (2009): Globalisierung gestalten in der Berufsbildung, http://www.inbak.de/files/ausbilderhandbuch_globalisierung_ueberarbeitet_14.12.pdf (Zugriff: 21.1.2016)

Meyer, H., Stomporowski, St., Vollmer, Th. (Hrsg.) (2009): Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – GInE – Abschlussbericht, Books on Demand Verlag, Norderstedt.

Schlömer, T. (2009): Berufliches Handeln und Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften, München

Stomporowski, St. (2011): Das „Globale Welt-Hotel“ – Berufsbildung für nachhaltiges

Handeln im Hotel- und Gaststättengewerbe,
http://www.dghev.de/files/HST_Stomporowski.pdf (Zugriff: 10.1.2016)

Stomporowski, S. (2011): Markierungspunkte für eine Fachdidaktik Nachhaltigkeit mit Beispielen aus dem Berufsfeld Ernährung. In: St. Stomporowski (Hrsg.): Die Vitamine liegen unter der Schale, S. 110–147, Baltmannsweiler

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg. 2013), o.V. (Kuhlmeier, W., Vollmer, Th., Mohiric, A., Vollmers, B., Reichwein, W.): Der Förderschwerpunkt „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aus Sicht der fachlichen und wissenschaftlichen Begleitung. Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Infoblatt der sechs Modellversuche im Förderschwerpunkt, Bonn, S. 3–5

5 Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Reiner Mathar

Die Globalisierung erfasst zunehmend alle Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen, ihr Alltag ist geprägt vom Einfluss global erzeugter Produkte. Medien bringen tägliche Einblicke in andere Bereiche der Welt und in den globalen Wandel. Schule selbst ist ein Mikrokosmos dieses Wandels und durch Vielfalt bestimmt. Auch der zukünftige Arbeits- und Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen unterliegt in Wirtschaft, Politik, Umwelt und Gesellschaft globalen Wirkungszusammenhängen, die ihre Lebensgestaltung beeinflussen. Bei der Bewältigung dieser Herausforderungen unter der Zielperspektive nachhaltiger Entwicklung werden zunehmend hohe Erwartungen in Bildung gesetzt.

Neben **schulgesetzlichen Vorgaben**, Bildungs-/Lehrplänen, Bildungsstandards und den Empfehlungen dieses Orientierungsrahmens für den *Lernbereich Globale Entwicklung* sind für die Planung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weitere Dokumente und Beschlüsse von Bedeutung (s. Kap. 1.2.3). Sie bilden den Rahmen und fördern die Akzeptanz der BNE im Dialog mit den eigenen Akteuren und dem Umfeld der Schule.

Nachhaltige Entwicklung, verstanden als selbst- und mitbestimmte zukunftsfähige Gestaltung aller Lebensbereiche unter Einbeziehung der universellen Menschenrechte sowie der Anforderungen und Chancen kultureller Vielfalt, ist ohne entsprechendes Lernen nicht möglich. Der *Lernbereich Globale Entwicklung* stellt diese Verbindung von Bildung mit globalen und nachhaltig zu gestaltenden Entwicklungsprozessen stärker als bisher in den Vordergrund. Neben der Schule betrifft das auch andere Bereiche der formalen Bildung sowie die non-formalen Bildungsbereiche. In den Berichten der UNESCO im Kontext der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gewinnt dieser Aspekt zunehmende Bedeutung (vgl. Bericht 2012¹⁵³). Auch die UNECE¹⁵⁴ stellt in ihrer Strategie die ganzheitliche Entwicklung von BNE in den Vordergrund. Schulen sind daher aufgefordert, ihr eigenes Handeln vor dem Hintergrund des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung zu reflektieren und Möglichkeiten der (verstärkten) Integration des Nachhaltigkeitsgedankens in einzelnen Bereichen zu identifizieren. Die Entwicklung einer „ganzen Schule“ als Schule, in der nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen verankert ist, verlangt neben der curricularen Implementierung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* die Weiterentwicklung der Organisation Schule.

¹⁵³ UNESCO (2012): Shaping the education of tomorrow, 2012 full-length report on the UN-Decade of Education for Sustainable development, Paris

¹⁵⁴ UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2005): Strategy for ESD

Neben einer stärkeren Abstimmung der Fächer untereinander und ihrer Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung geht es um die strukturelle Verankerung von Nachhaltigkeit in der Schulorganisation und im Schulalltag.

Die Erwartungen an Schulen gehen zunehmend über das Feld der fachbezogenen Wissensvermittlung hinaus. In diesem Kontext spielen neue Formen lokaler Zusammenarbeit, veränderte Anforderungen an den Schulträger und engere Kooperationen mit dem lokalen Umfeld der Schule eine wichtige Rolle. Allgemeine Alltags- und Lebenskompetenzen rücken zunehmend in den Fokus schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit und wirken sich auf den Fachunterricht aus. Die Einrichtung von Ganztagschulen fördert diese Entwicklungen und erweitert die Perspektiven schulischer Gestaltung und Schwerpunktsetzung. Neben der Abstimmung von thematischen Bezügen in Fächern und Lernbereichen gewinnt die Bildungsinstitution als Ganze durch die inhaltliche Verbindung ihrer verschiedenen Elemente an Bedeutung. Auch Schulmanagement und die Gestaltung des Lebens in der Schule sollen vom Leitbild der nachhaltigen Entwicklung getragen werden, um Schulen zu Modellen für eine zukunftsfähige Lebensgestaltung zu machen. Hierdurch rücken

weitere Bereiche neben der Kernaufgabe des Unterrichts stärker in den Blick:

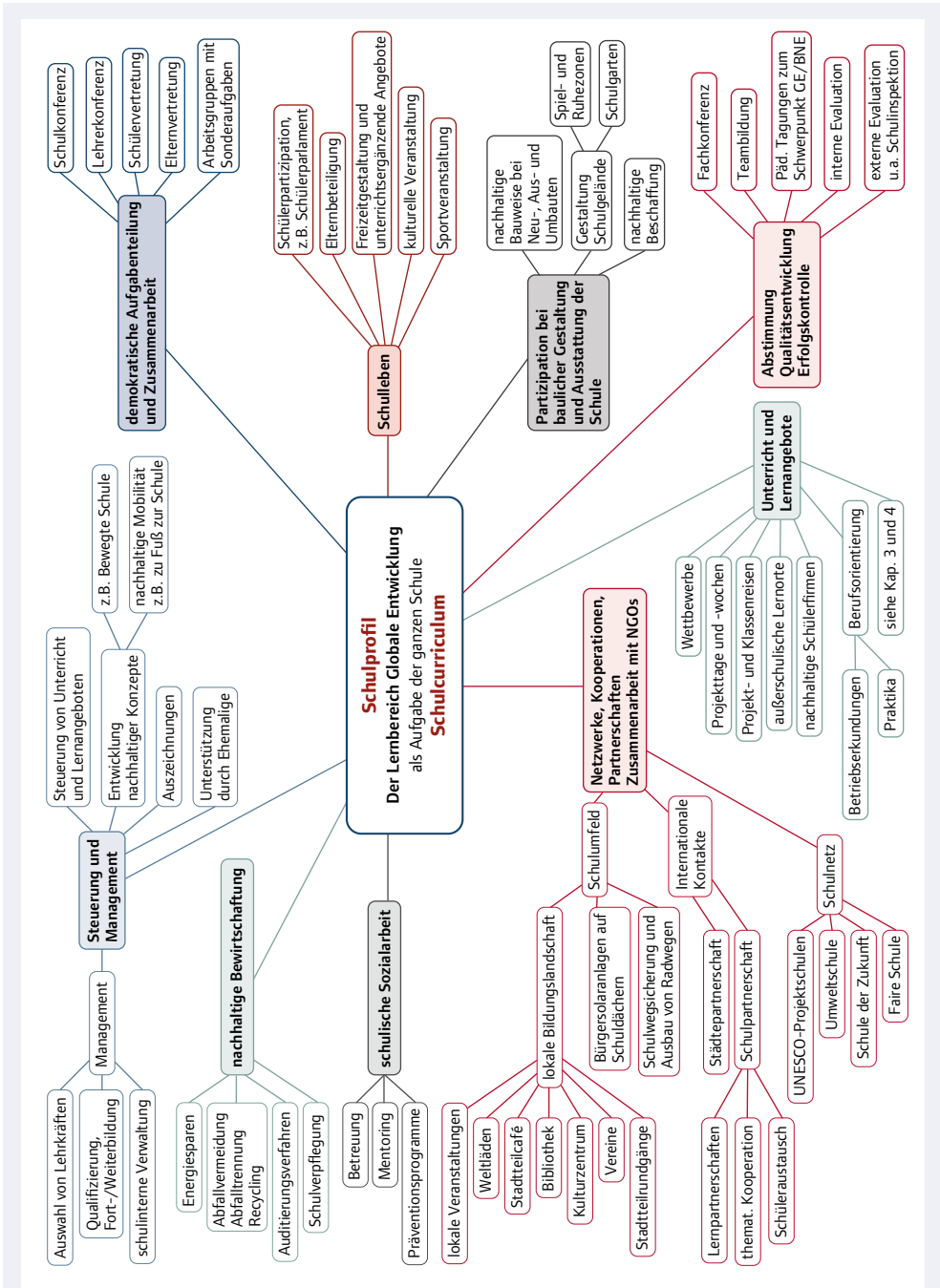
- Schulmanagement und Steuerung der Schulentwicklung,
- demokratische Aufgabenteilung und Kooperation der Akteure,
- schulische Sozialarbeit,
- Schulleben und unterrichtsergänzende Angebote,
- Netzwerke, Kooperationen und Partnerschaften,
- Bewirtschaftung der Schule, Stoffkreisläufe und Ressourcenmanagement,
- bauliche Gestaltung und Ausstattung,
- Qualitätsentwicklung und Erfolgskontrolle.

Für jeden dieser Schwerpunkte lassen sich Kooperationspartner finden, die Verantwortliche in den Schulen nicht nur fachlich beraten, sondern oft auch Kooperationsangebote entwickelt haben, die auf Unterricht ausgerichtet sind.¹⁵⁵

Bei dem Konzept *Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule* geht es nicht um eine in sich geschlossene strukturelle Vorgabe, sondern um eine offene Plattform, die die Bildungseinrichtungen bei der Zusammenführung und Weiterentwicklung bereits vorhandener Schwerpunkte mit Elementen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bzw. des Globalen Lernens unterstützt. Die Entwicklung des Lernbereichs ist ein Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung. Es geht um gute Schule nach allgemein akzeptierten Kriterien (u. a. Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als lernende Institution), wie sie auch in Auszeichnungen, z. B. dem Deutschen Schulpreis¹⁵⁶, zur Anwendung kommen. Es ist eine Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft – für Schulträger, Leitung, Lehrerinnen und Lehrer, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kooperationspartner und Freunde.

¹⁵⁵ Siehe die Rubrik „Schulen für Globales Lernen“ (<http://www.globaleslernen.de/de/schulen-fuer-globales-lernen>) sowie u. a. den Newsletter „Schulprofilbildung und Schulentwicklung“ (April 2015; www.globaleslernen.de/de/newsletter) auf der zentralen Plattform zum Globalen Lernen.

¹⁵⁶ <http://schulpreis.bosch-stiftung.de>

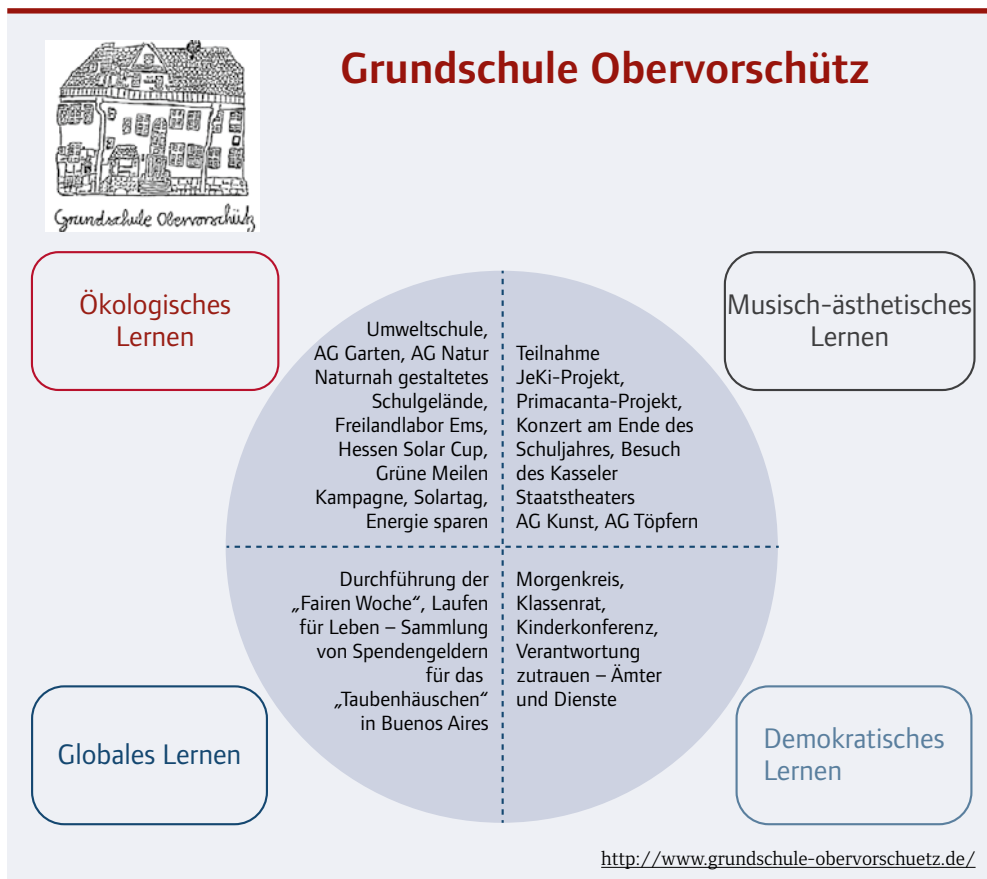


© R. Mathar; Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung, 2015

Abb. 13: Der Lernbereich Globale Entwicklung. Modellartige Darstellung schulbezogener Bereiche/Aufgaben, die nach der Leitidee des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung nachhaltig gestaltet/ausgeführt werden können.

5.1 Schulprofil – Schulprogramm – Schulcurriculum

Schulprofil, Schulprogramm und Schulcurriculum sind – in unterschiedlicher Ausprägung – als Elemente schulischer Schwerpunktsetzung und mittelfristiger Planung wichtige Instrumente der Schulentwicklung. Bei der angestrebten strukturellen Verankerung von BNE in der formalen Bildung¹⁵⁷ durch den *Lernbereich Globale Entwicklung* müssen diese Schwerpunktsetzungen im Schulprofil/Schulprogramm/Schulcurriculum ihren angemessenen Stellenwert bekommen (zur Entwicklung des Schulcurriculums s. Kap. 3.9). Die Arbeit am Schulprogramm sollte dabei als Prozess eines offenen Dialoges über Schwerpunktsetzungen und Vorhaben im Sinne der nachhaltigen Entwicklung verstanden werden. Viele Schulen, die in unterschiedlicher Weise diesen Prozess für das Globale Lernen, die Umweltbildung oder andere Bereiche der Bildung für nachhaltige Entwicklung begonnen haben, liefern anregende Beispiele.



¹⁵⁷ Siehe *Zukunftsstrategie 2015+* des Nationalkomitees für die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2013, http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Nationalkomitee/BNE-Positionspapier-2015plus_deutsch.pdf (Zugriff: 10.1.2016)



Carl-von-Linné-Schule

Die Carl-von-Linné-Schule hat 2013 als eine der ersten Schulen Berlins die Auszeichnung als **Faire Schule** erhalten.

Dafür erfüllen Schulen Kriterien aus den Bereichen

- Fair zu Menschen in der Schule/demokratische Schulkultur
- Fair zu Umwelt und Klima/ökologische Verantwortung
- Fair zu Menschen rund um den Globus/Globales Lernen

Außerdem muss Globales Lernen ins Schulprogramm integriert werden. Die **Faire Schule** bietet den vielfältigen Aktivitäten aus den unterschiedlichen Fach- und Lernbereichen einen roten Faden zur Orientierung.

Fair zu Menschen in der Schule/demokratische Schulkultur

Teilnahme an der U18-Wahl – Fairness-Punkte beim Schulsportfest – sehr hohe Zufriedenheit von Schüler_innen und Lehrer_innen im Umgang miteinander (Schulinspektionsbericht)

Fair zu Umwelt und Klima/ökologische Verantwortung

Bio-Pausenbrot-Team – Kreative Verarbeitung und Nutzung von gebrauchten Gegenständen in den Lernwerkstätten

Fair zu Menschen rund um den Globus/Globales Lernen

Globales Lernen spielt im Unterricht und im Freizeitbereich eine wichtige Rolle:

- | | |
|--|--|
| • Einrichtung „Globales Klassenzimmer“ | • Schuljahresthema „Faire Schule“ |
| • fachübergreifender Unterricht | • Schulpartnerschaft mit dem Senegal |
| • Fairtrade Team | • Teilnahme an Schulwettbewerben zu Nachhaltigkeit und Globalem Lernen |
| • Schul-Newsletter Globales Lernen | • Kooperation mit ASET e. V. |

<http://linne.schule/joomla3/index.php/globales-lernen>



E.T.A. Hoffmann-Gymnasium Bamberg

Mitglied des Netzwerkes
der UNESCO-Projektschulen

In mehr als 100 Städten, verteilt über die gesamte Bundesrepublik, findet man sie: etwa 200 UNESCO-Projekt-Schulen. Weltweit sind es etwa 10.000 Schulen, die im ASP-net (Associated Schools Projekt net) der UNESCO-Mitgliedstaaten zusammenarbeiten. Es geht ihnen um eine Kultur des Friedens – durch Menschenrechtsbildung, Demokratieverziehung, Interkulturelles und Globales Lernen sowie Umwelt- und Welterbeerziehung.

Was bedeutet das für das E. T. A. Hoffmann-Gymnasium?

An der UNESCO-Projekt-Schule orientieren sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und Eltern an den UNESCO-Leitlinien, z. B. durch folgende Aktivitäten:

- Vernetzung mit anderen UNESCO-Schulen (regional, national, international)
- Internationaler Projekttag, z. B. zu Menschenrechten
- Bildungsprojekte in Nepal und Tansania
- Projekte und Ausstellungen zum Weltkulturerbe Bamberg
- Vielfältige internationale Kontakte von Schülern und Lehrkräften
- Unmittelbare Umwelterziehung auf dem großen Schulgelände

www.eta.bnv-bamberg.de/

5.2 Lehren und Lernen

Kernaufgabe der Schule ist das Lehren und Lernen in Unterricht und außerunterrichtlichen Vorhaben. Der Orientierungsrahmen gibt in Kap. 3 und 4 für nahezu alle Fächer bis zum Mittleren Schulabschluss konkrete Hilfen für die Herausforderung, zentrale Kompetenzen mit relevanten Inhalten in einem *Lernbereich Globale Entwicklung* im Schulcurriculum zu verbinden. Das ist im Normalfall nur schrittweise und durch erfolgreiche Erprobungsvorhaben realisierbar.



Sophie Scholl Gesamtschule

Kooperative Gesamtschule Wennigsen

Themenorientierte Unterrichtsvorhaben für alle

Lernen in Zusammenhängen ist für Schülerinnen und Schüler der **Sophie Scholl Gesamtschule Wennigsen (SSGS)** in der Nähe von Hannover eine Selbstverständlichkeit. Das Konzept: Arbeit in themenorientierten Unterrichtsvorhaben (TUVs) bedeutet Unterrichten in fächerübergreifenden Zusammenhängen. Pro Schuljahr arbeitet jeder Jahrgang in allen Schulzweigen mindestens an einem TUV-Thema. Diese werden von der Gesamtkonferenz für die einzelnen Jahrgänge festgelegt: z. B. Wüste (Leben in extremen Regionen), Wasser, Wald, Ich und alle – woher und wohin? Indien, Faschismus/Neofaschismus. Die Inhalte orientieren sich an den Kerncurricula der Fächer, von denen drei bis fünf an dem TUV mitarbeiten. Viele Themen beziehen sich auf den Bereich der globalen Entwicklung. Die Arbeit wird am Ende der TUV-Periode – Dauer bis zu 8 Wochen – durch eine gemeinsame Präsentation gewürdigt, um der Vielfalt und Qualität der Ergebnisse gerecht zu werden. Alle Klassen eines Jahrgangs sind daran beteiligt. In das Globale Lernen an der Schule werden außerschulische Kooperationspartner (z. B. „Welt:Klasse Wennigsen“, Bildung trifft Entwicklung) einbezogen. Bezugspunkt ist auch die Partnerschaft mit der Heritage School in Kolkata/Indien (Schul austausch und „Deutsch-Indisches Klassenzimmer“).

<http://www.kgs-wennigsen.de>

Es geht dabei um die Verbindung fachlicher Inhaltsfelder wie Gesundheit, Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung.¹⁵⁸ Der Orientierungsrahmen gibt Hilfen, wie die Beiträge verschiedener Fächer zur Kompetenzentwicklung im *Lernbereich Globale Entwicklung* in einem **Schulcurriculum** aufeinander abgestimmt werden können (s. Kap. 3.9).

¹⁵⁸ Reiner Mathar (2010): Gesundheit, Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung, gemeinsam in der Schule aktiv für die Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. In: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 6, Kronach

Wenn Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Kompetenzen für die Gestaltung ihres eigenen Lebens im Sinne nachhaltiger Entwicklung unterstützt und aktiv beteiligt werden sollen, kommt dem Miteinander in der Schule besondere Bedeutung zu. **Schüler-Beteiligung** an der Planung und Gestaltung von schulischen Vorhaben und Unterricht hat einen hohen Wert. Vereinbarungen und Regelungen als Ausdruck nachhaltiger Lebensformen sind nur glaubwürdig und wirkungsvoll, wenn sie partizipativ in einem demokratischen Aushandlungsprozess entwickelt werden. In der Schule genutzte Lebenskompetenzprogramme sollten den sozialen Aspekt der nachhaltigen Entwicklung in den Vordergrund stellen. Auch hier geht es um die Verbindung bereits vorhandener Ansätze (Demokratie lernen, Mediation, Gewaltprävention, Schule ohne Rassismus, ...) mit Schwerpunktsetzungen im *Lernbereich Globale Entwicklung*.

Schulisches Lernen ist nicht auf den Unterricht begrenzt. Außerunterrichtliche (bzw. mit dem Unterricht verbundene) Vorhaben wie **Klassen- und Projektreisen**, der **Besuch außerschulischer Lernorte** oder die **Kooperation mit Kulturprojekten** sind unentbehrliche Erweiterungen der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und von Bedeutung für den *Lernbereich Globale Entwicklung*. Die Angebote sind vielfältig und lassen sich gut über Bildungsserver erschließen.¹⁵⁹



Seit 15 Jahren ist die KinderKulturKarawane (KKK) mit ihren jungen Kulturgruppen aus dem Globalen Süden an Schulen zu Gast – z. B. in **Hamburg, Oschatz, Marburg, Freiburg, Aachen, Lindenberg** und **Oldenburg** – inzwischen oft sogar wiederholt und als fester Teil der schulischen Jahresplanung. In der künstlerischen Bühnenpräsentation und den Workshops, die von den Jugendlichen geleitet werden, geht es wie von selbst um die Themen der globalen Entwicklung. Die peer-to-peer-Begegnung und die Aufforderung zum Mitmachen führen schnell zum Kontakt und zum Blickwechsel. Die Gruppen der KKK kommen aus Ghana, Peru, Südafrika, Bolivien, Kambodscha oder Indien und bieten ideale Möglichkeiten, erste Fremdsprachkenntnisse in Spanisch, Englisch oder Französisch anzuwenden. Akrobatik, traditionelle und moderne Tänze, die gemeinsam geprobt werden, finden Anschluss im Sport; Chor-Gesang und der Einsatz verschiedenster Instrumente im Musikunterricht. Mit den Theatergruppen der KKK kann darüber gesprochen werden, welche Bedeutung Theater bei uns und in ihrem Herkunftsland hat. Ihre Stücke, die mit ihrer Aufführung oft den Höhepunkt bilden, befassen sich mit den Themen, die den Jugendlichen am nächsten liegen, wie Probleme mit Erwachsenen, Zukunftsangst und Armut.

www.kinderkulturkarawane.de

¹⁵⁹ siehe dazu die zentrale Internet-Plattform www.globaleslernen.de

5.3 Steuerung und Management

Der Schulleitung kommt bei der Gestaltung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* eine bedeutende Rolle zu. Daher sollten im Rahmen der **Qualifizierung und Weiterbildung von Schulleitungen** und Schulaufsicht die Vermittlung eines vertieften Verständnisses des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung und der daraus resultierenden Maßnahmen der Schulentwicklung berücksichtigt werden. Schulleitung wie auch Schulaufsicht stehen dabei vor der Herausforderung, die Zielsetzungen staatlicher Bildungspolitik mit den Aufgaben und Zielsetzungen des Schulträgers in Einklang bringen zu müssen. Wenn „faire“ und „ökologische“ Beschaffung, z. B. für die Kantine angestrebt werden, setzt dieses ein entsprechendes Handeln des Schulträgers voraus. Wenn die schulischen Stoffkreisläufe nachhaltig organisiert werden sollen, wird das Personal des Schulträgers einbezogen werden müssen. All dies kann Bestandteil eines regionalen Bildungsprogramms sein, das auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist.¹⁶⁰

Die **Auswahl und Fortbildungsplanung der Lehrkräfte** ist – selbstredend für eine schulische Schwerpunktsetzung – von grundlegender Bedeutung. Auch Anreize durch die Einrichtung von Beförderungsstellen, die den *Lernbereich Globale Entwicklung* durch Verantwortungsstrukturen stärken, können in diesem Zusammenhang ein wirkungsvolles Element der Personalplanung sein. Für die Gestaltung der sozialen und kulturellen Dimension einer nachhaltigen Schulentwicklung ist die personelle Ausstattung über die Unterrichtsversorgung mit Lehrerinnen und Lehrern hinaus von besonderer Bedeutung. Die **Organisation von Betreuungsangeboten** sowie die **Einbindung von Schulsozialarbeit** mit der Möglichkeit der **Schülerbeteiligung** sowie der **Einbeziehung von Eltern** und schulischen Partnern sind ein nicht zu vernachlässigendes Handlungsfeld. Erprobte Organisationsformen bestehen z. B. für **Sport- und Kulturveranstaltungen, Elterncafés und Kochkurse**.

Entscheidend für den Erfolg solcher Schulentwicklungsmaßnahmen ist die transparente und Verantwortung teilende **Einbeziehung der Schulgremien**. Sie sollten sich im Rahmen ihrer Aufgaben und Möglichkeiten mit einer Profilbildung der Nachhaltigkeit identifizieren können und diese in ihren vielfältigen Aspekten in die Schulöffentlichkeit tragen.

¹⁶⁰ Im Programm „Schule gemeinsam verbessern“ in Hessen werden z. B. die Schulbudgets des Landes und des kommunalen Trägers in einem gemeinsamen Budget mit weitgehender gegenseitiger Deckungsfähigkeit zusammengefasst. „Schule gemeinsam verbessern heißt aber auch, über die Zusammenarbeit der Projektträger hinaus zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler regionale Kooperationen mit Eltern, Unternehmen, Vereinen etc. zu fördern. Schwerpunkte der Arbeit im Pilotversuch sind außerdem das Qualitätsmanagement in Schulen, die Erstellung eines regionalen Bildungsprogramms, die Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen und die Weiterentwicklungen von Managementstrukturen in den Schulen.“

<https://www.kreisgg.de/leben-im-kreis-gg/schule-und-bildung/schulentwicklung/schule-gemeinsam-verbessern/?type=97> (Zugriff: 24.11.2014)

Die vielfältige Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe oder auch die Einbindung von Schulen in kommunale Nachhaltigkeitsstrategien oder regionale Bildungslandschaften sind weitere Beispiele.

Steuerung in größeren Schulen erfolgt häufig über eine Leitungs- oder Steuerungsgruppe. Neben der **Prozesssteuerung der Schulentwicklung** übernimmt sie oft auch die Verantwortung für Vorschläge einer optimalen Nutzung flexibilisierter Stundentafeln, für die konkrete **Stundenplangestaltung** sowie den Tages- und Jahresrhythmus. Diese strukturellen Vorgaben oder Vorschläge sind für die inhaltliche Umsetzung eines Leitbildes von grundlegender Bedeutung. Sie setzen die Spielräume für Erprobungsvorhaben und curriculare Vereinbarungen, können motivierend oder demotivierend sein und erfordern schüler- und leitbildorientiertes Denken.

5.4 Schulgelände, Gebäude, Räume und Ausstattung

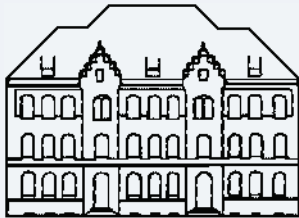
Schulgelände, Gebäude, Unterrichtsräume und ihre Ausstattung sind offenkundiger Ausdruck von schulischem Selbstverständnis und des gesellschaftlichen Leitbilds der Nachhaltigkeit. Der Neubau von Schulen, ihre Umgestaltung und Erweiterungen werden heute nicht mehr im Alleingang von Bauträgern, Architekten und Baufirmen im Auftrag des Schulträgers durchgeführt. **Beteiligungsprozesse** für die späteren Nutzer und das Quartier sind selbstverständlich geworden, wenn auch nicht immer einfach und zur Zufriedenheit aller durchzuführen. Besonders wenn es um nachhaltige Bauweisen und Baumaterialien, um zukunftsfähige Energie- und Versorgungskonzepte geht, handelt es sich um einen komplexen Lernprozess *aller* Beteiligten. Schulen sind dabei allerdings als Mitentscheidungsträger schnell überfordert und auf die Unterstützung ihrer Fachpartner angewiesen. Die Chancen allerdings, die eigene oder eine benachbarte Schulbaustelle zum ergiebigen Lernort für naturwissenschaftliche, technische, wirtschaftliche, künstlerische und berufsorientierende Lernprozesse zu machen, sind geradezu ideal.

Mit der Ausstattung und Bewirtschaftung der Gebäude kommt eine weitere Dimension für Lernprozesse nachhaltiger Entwicklung hinzu. **Nachhaltige öffentliche Beschaffung** ist zu einem wichtigen Fachbereich geworden, für den es zahlreiche Hilfen gibt.¹⁶¹ Die lebensnahe Konfrontation mit den damit verbundenen Möglichkeiten und Problemen und deren Diskussion im weiteren Schulumfeld mit Eltern und Freunden führt (wenn auch keineswegs immer auf direktem Weg) zu der wichtigen Erfahrung der Sinnhaftigkeit von Lernprozessen und zu einem Gefühl von Selbstwirksamkeit.

Durch die Entwicklung von Konzepten der nachhaltige(re)n Gestaltung von Stoffkreisläufen und der **Nutzung von Ressourcen** sowie den Dialog darüber werden die Schülerinnen und Schüler mit Umsetzungskonflikten nachhaltiger Entwicklung konfrontiert und können Kompetenzen für die eigene Lebensgestaltung entwickeln. Es ergeben sich durch die Orientierung auf nachhaltige Entwicklung auch Ansätze für die Lösung bisweilen banal und oft auch ärgerlich erscheinender Erziehungsaufgaben im **Bereich der Abfallvermeidung und Entsorgung**, Sauberkeit, Sparsamkeit und Pflege öffentlicher Einrichtungen.

¹⁶¹ Siehe u. a.

- http://www.nachhaltige-beschaffung.info/DE/Home/home_node.html (Zugriff: 10.1.2016)
- <http://bne.lehrer-online.de/zukunft-einkaufen-projekt.php> (Zugriff: 10.1.2016)



Paulusschule

KGS am Paulusplatz



Ressourcenschutz Papier

Papier sparen – Altpapier sammeln – Recyclingpapier nutzen

Seit 5 Jahren gibt es an der Paulusschule den E-Mail-Verteiler. Heute beteiligen sich 98 Prozent aller Familien und sparen somit erhebliche Papier- und Kopierkosten.

Paulus-Lädchen

Schulbedarf mit Blauem Engel

Das Paulus-Lädchen ist heute eine feste Institution. Mit Unterstützung eines Erwachsenen wird es von den Viertklässlern geführt. Auf diese Weise lernen sie nicht nur den verantwortungsbewussten Umgang mit Rohstoffen, sondern auch den mit Bargeld. Zum großen Papierangebot (Hefte, Hefter, Blöcke und Umschläge aus 100% Altpapier), kommen Recycling-Produkte und solche aus Biokunststoff und Holz (FSC zertifiziert) sowie Pappe. Die Kinder machen sich so mit den umweltfreundlichen Materialien und Labels, auf die sie beim Kauf achten sollten (Blauer Engel, FSC, PEFC), vertraut.

Starter-Paket

Drittklässler packen für ihre Paten

Hier stellen die Schüler(innen) der 3. Klassen alle Schulmaterialien für die erste Klasse aus qualitativ hochwertigen und ökologisch wertvollen Produkten preiswert zusammen!

Müll-Trennung

Abfallseminar der Verbraucherzentrale

Seit 4 Jahren trennen die Schüler(innen) ab der ersten Klasse selbstständig im Klassendienst ihren Müll. Bereits nach den Herbstferien erhalten die Kinder ein Abfallseminar durch die Verbraucherzentrale und damit ein Bewusstsein für Wiederverwertbarkeit und Ressourcenschutz. In der dritten Klasse lernen die Paulus-Kinder dann ganz viel über die Papierherstellung und schöpfen ihren eigenen Briefbogen aus Altpapier. Danach sind sie gut vorbereitet für das Paulus-Lädchen.

<http://www.umweltschulen.de/audit/paulusschule/paulusschule.html>

Internationale Gesamtschule Heidelberg



UNESCO-Projektschule



Mithilfe des Öko-Audits aktiv im Umweltschutz

Als erste Schule in Deutschland übertrug die IGH die damalige EG-Verordnung, heute EMAS (Environmental Ecoaudit Scheme) genannt, auf die Schule. Das sind standardisierte europäische Normen für den Umweltschutz. Seit der ersten Zertifizierung 1999 wurde die IGH wiederholt als Auditschule anerkannt.

Regelmäßig führen wir die von der EMAS-Verordnung vorgeschriebenen Schritte in unserem Schulalltag durch. So werden Energie-, Wasser- und Materialverbrauch, Abfallaufkommen, Begrünung, Mobilität jährlich untersucht, um festzustellen, wie umweltfreundlich unser Verhalten in diesen Bereichen ist. Darauf abgestimmt wird regelmäßig ein Umweltprogramm mit Zielen zur Verbesserung erstellt. Um dessen Umsetzung kümmert sich das Umweltteam, in dem Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler und Schülerinnen, Vertreter/innen der Schulverwaltung und des Umweltamtes und die Umweltbeauftragte vertreten sind. In jeder Klasse werden zwei Schülerumweltsprecher/innen gewählt. Für sie finden wöchentliche Treffs mit der Umweltbeauftragten statt. Das E-Team achtet auf richtiges Verhalten im Umgang mit Energie und betreut Projekte wie „EEE-Erneuerbare Energien erleben“. Die im Schulsekretariat dazu erhältliche Broschüre ist zugleich für Klassen eine Hilfe, die Stellen für Schülerpraktika oder Ausflugsziele suchen.

Von der Stadt Heidelberg bekommt die Schule finanzielle Unterstützung für die Bemühungen zum Energiesparen. Hiervon konnten unter anderem eine Solaranlage und ein Windrad angeschafft werden. Zu den Themen Abfall, Wasser, Mobilität, Begrünung, Gesundheit und Ernährung werden Projekte umgesetzt und besonders engagierte Schüler und Schülerinnen erhalten ein Umweltzeugnis. Eine jährliche Umwelterklärung informiert über die Arbeit an der Schule. Im Verlauf der langjährigen Arbeit wurden außerschulische Netzwerke aufgebaut. So organisierte die IGH ein Seminar mit Schulen aus fünf europäischen Ländern.

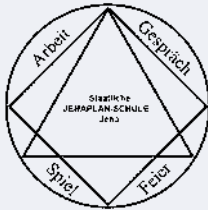
http://www.igh.hd.bw.schule.de/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=160&Itemid=159

(Zugriff: 24.11.2014) <https://igh-heidelberg.com>

Die Schule bietet die Möglichkeit, in einem überschaubaren Raum z. B. **Maßnahmen nachhaltiger Energienutzung** zu erproben aber auch die Grenzen der Umsetzung zu erfahren. Diese Möglichkeiten reichen vom sparsamen und effizienten Umgang mit begrenzten Ressourcen über die faire, sozialverträgliche und umweltfreundliche Beschaffung bis hin zu **gesunder Ernährung aus ökologischer und regionaler Produktion**. Der Weg zu entsprechenden AGs, öffentlichen Darstellungen im Internet, Wahlpflichtangeboten und **nachhaltigen Schülerfirmen**¹⁶², aber auch zu den Kerninhalten der Unterrichtsfächer ist dann nicht weit.

¹⁶² siehe u. a.:

- NaSch-Community: Netzwerk für Nachhaltige Schülerfirmen: <http://www.nasch-community.de/wws/start.php?sid=28617591871855971539678297830960Sa9f189db>
- Multiplikatoren-Netzwerk Nachhaltige Schülerfirmen: <http://nachhaltige-schuelerfirmen.de/> (Zugriff: 10.1.2016)



JENAPLAN-SCHULE JENA

SchülerFAIRma

Die Idee unseres Schülerunternehmens entstand im Kontext der vielen sozialen und interkulturellen Projekte, die eine Arbeitsgruppe unserer Schule mit der Partnerschule im Dorf Dulce Nombre nahe San Marcos, Nicaragua, durchführte. Um einen stabilen Rahmen für die bestehenden und geplanten Projekte zu garantieren, musste eine neue Form der Finanzierung geschaffen werden. Durch zwei Schülerinnen der Nicaragua-Gruppe entstand die Idee, eine Schülerfirma zu gründen, deren Gewinne in die Unterstützung der Partnerschaft fließen sollten. Sie verfolgt zugleich das Ziel, die Themen des Fairen Handels, einer ökologisch vertretbaren Lebensweise, gegenseitiger Hilfe und gemeinsamen und unbürokratischen Handelns in die Köpfe der deutschen und nicaraguanischen Schüler und Lehrer bzw. Betreuer zu bringen. Wir wollen eine Auseinandersetzung mit diesen Themen provozieren und die Menschen zu einer bewussteren Lebensweise anregen. Das richtet sich nicht nur an die Beteiligten und deren Familien, sondern auch an die Bürger von Jena und Dulce Nombre.

Wir betreiben ein Schülercafé in unserer Schule und führen Basare und Catering (u. a. bei Schulveranstaltungen) durch. Die Grundidee unserer Arbeit ist dabei, fair gehandelte und zunehmend mehr biologisch oder lokal erzeugte Produkte zu verkaufen. Wir setzen uns für ein faires Miteinander und ein bewusstes Konsumverhalten ein. Die Fairtrade-Produkte beziehen wir hauptsächlich aus dem Eine-Welt-Laden in Jena, mit dem eine enge Partnerschaft besteht.

Darüber hinaus werden in der Schule oder im Eine-Welt-Laden Jena Produkte verkauft, die in Zusammenarbeit mit Schülern in Nicaragua entstanden sind (z. B. Tonschildkröten deutscher Kinder, verpackt in Stoffbeutelchen aus der Nähwerkstatt in Dulce Nombre) oder die von Schülern in Nicaragua hergestellt wurden (z. B. Schmuck). Einnahmen fließen u. a. in den Aufbau einer Nähstube, einer Bibliothek und zum Schutz der Meeresschildkröten nach Nicaragua. Für zukünftige Austauschreisen wollen wir einen finanziellen Eigenanteil erwirtschaften.

Das Schülerunternehmen ist in mehrere Abteilungen gegliedert, in denen Schülerinnen und Schüler der 4. bis 13. Klasse mitarbeiten. Insgesamt sind momentan 44 Schüler beteiligt, die in unserer Schülerfirma auch Kompetenzen für das spätere Berufsleben erwerben.

<http://www.jenaplan-schule-jena.de>



Georg-von-Langen-Schule

Berufsbildende Schulen Holzminden

GvL Trade – Nachhaltige Schülergenossenschaft

Wir sind eine Schülergenossenschaft der Berufsbildenden Schulen Holzminden. Die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule Wirtschaft haben die Genossenschaft 2005 gegründet und führen diese seitdem mit jährlich wechselnder Schülerschaft. Sie übernehmen die Verwaltung und die Vermarktung der Produkte, die von der BFS Holz- und BFS Metalltechnik hergestellt werden. Der Verkaufsschlager ist der Profigrill. Dabei achten die Schüler darauf, dass die Regeln der Nachhaltigkeit eingehalten werden, z. B. sparsamer Umgang mit Materialien, Recycling der Wertstoffe und schulformübergreifende Zusammenarbeit. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden selbstständig über die Gewinnverwendung. Besonders soziale Projekte werden gefördert. So haben die Schüler in diesem Jahr (2014) entschieden, dass ein Teil des Gewinns an die Opfer des Taifuns auf den Philippinen gespendet wird. Über einen persönlichen Kontakt konnte die gesamte Spendensumme dort in lebensnotwendige Dinge umgesetzt und verteilt werden.

<http://www.gvl-trade.de/>

5.5 Außenbeziehungen

Einbindung der Schule in die Kommune

Indem die Schule ihr Umfeld in nachhaltige Lernprozesse einbezieht, erschließt sie sich neue oder erweiterte Handlungsfelder. Hier geht es vor allem um die Kommunikation über lokale/regionale wirtschaftliche Entwicklungen, um soziale und ökologische Probleme, d. h. um die Mitgestaltung der lokal wahrnehmbaren Herausforderungen.

Schule kann auf diese Weise deutlich machen, dass sie sich für lokale Entwicklungen interessiert und Kommune, Stadtteil oder Quartier als Lernort erkennt. Gleichzeitig sind diese Kontakte von erheblicher Bedeutung für die **Berufsorientierung**, eine der zentralen Aufgaben der Sekundarschulen.

Dies erfordert eigene Initiativen der Schule und führt zu Kooperationen mit Wirtschaft und Zivilgesellschaft in Handlungsfeldern wie:

- Städtepartnerschaften
- Bürgersolaranlagen auf Schuldächern
- Stadtteilcafés und Bibliotheken
- Übersetzungs- und Bürodienstleistungen für den Stadtteil
- Öffentliche Fahrradwerkstätten
- Sicherung der Schulwege und Ausbau von Radwegen
- Mitgestaltung lokaler Veranstaltungen
- Erstellung von APPs zu Sehenswürdigkeiten und Rundgängen.

5.6 Partnerschaften, Kooperationen und Mitarbeit in Netzwerken

In sehr vielen Fällen haben Schulen **Partnerschaften** in der Region, in anderen Teilen des Landes oder mit Schulen/Projekten in anderen Ländern. Sie beruhen oft auf der Initiative Einzelner und sind nicht selten wenig oder gar nicht in eine Gesamtstrategie oder in das Schulprogramm eingebunden. Der *Lernbereich Globale Entwicklung* bietet hier Möglichkeiten, diese Partnerschaften mit einem gemeinsamen Anliegen, inhaltlichen Schwerpunkten und durch innerschulische Vernetzung zu festigen. Wenn Schulen in ihren Partnerschaften an konkreten, beide Seiten interessierenden Themen arbeiten, wird die An- oder Einbindung in den Unterricht möglich. Auch Planungssicherheit und längerfristige Absicherung werden erleichtert. Die Entwicklung von Kompetenzen, wie Perspektivenwechsel, können durch eigene Erfahrungen gestärkt werden. Partnern aus dem Globalen Süden eröffnen sich Möglichkeiten, ihre Sichtweisen stärker einzubringen. Existierende Angebote und Internetplattformen bieten hierbei Unterstützung.¹⁶³

Die Kommunikationsmöglichkeiten über internet- und mobilnetzgestützte Geräte sind für die Schülerinnen und Schüler Bestandteil ihres Lebensalltags – zunehmend auch in den Ländern des Südens – werden aber in Schulen noch wenig für Projektpartnerschaften genutzt. Die systematische Einbeziehung in den Bildungsprozess und die kritische Auseinandersetzung mit der scheinbaren Kommunikationsfreiheit kann den Schülerinnen und Schülern zudem **Orientierung für die eigene Nutzung der social media** geben.

Bei den verschiedenen Arten der Kooperation zwischen Schulen des Globalen Nordens und Schulen/Projekten des Globalen Südens kann zwischen *Patenschaften* und *Partnerschaften* unterschieden werden. Während eine Patenschaft den Fokus auf Hilfe von Deutschland aus für eine Schule oder ein Projekt legt, geht es bei einer Partnerschaft vor allem um den Dialog und einen gemeinsamen Lernprozess.

Im Kontext von Partnerschaften und Kooperationen kommt den **Nichtregierungsorganisationen der Entwicklungszusammenarbeit** erhebliche Bedeutung zu. Sie können die Schulen fachkompetent beraten und auch konkrete Projekte und Angebote einbringen. Im Konzept des *Lernbereichs Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule* wird diese bisher häufig nur sporadisch genutzte Möglichkeit zu einer engeren Zusammenarbeit weiterentwickelt und zum festen Bestandteil des Schulprogramms. Die entwicklungspolitischen Landesnetzwerke übernehmen hier als Vermittler und Lotsen eine besondere Aufgabe.¹⁶⁴

¹⁶³ siehe

- <http://www.globaleslernen.de/de/service/nord-sued-begegnungen/nord-sued-partnerschaften?searchterm=nord-s%C3%BCd-partnerschaften> (Zugriff: 10.1.2016)
- Das Entwicklungspolitische Schulaustauschprogramm ENSA (<http://ensa-programm.com/>) fördert Schulpartnerschaften zwischen Schulen in Deutschland und Ländern des Südens, indem es Projektaufenthalte inhaltlich und finanziell unterstützt.

¹⁶⁴ siehe die Homepage der Arbeitsgemeinschaft der Landesnetzwerke agl: <http://www.agl-einewelt.de/>

Ihre Promotoren für Globales Lernen sind auch für unterrichtliche Kooperationen zwischen Schule und NROs wichtige Ansprechpartner. Eine Untersuchung zur bisherigen Verbreitung und Umsetzung des Orientierungsrahmens hat gezeigt¹⁶⁵, dass NROs als fachliche Kontaktpartner für Schulen weiter an Bedeutung gewonnen haben. Der gemeinsame Bezug auf das Kompetenzmodell und die Themenbereiche des *Lernbereichs Globale Entwicklung* erleichtert dabei die Zusammenarbeit.



Maria Ward Schule Bad Homburg



Schulpartnerschaft als Lernpartnerschaft

2012 initiierte PROBONO die Partnerschaft zwischen der Maria-Ward-Realschule Bad Homburg und der Dr. Asha Rose Migiro Girls´ Secondary School in Mwanga, Tansania. Für beide Schulen war von Anfang an wichtig, den gemeinsamen Dialog in den Mittelpunkt des Austausches zu stellen.

Für den Start der Partnerschaft war es ein großes Glück, dass eine Abiturientin aus Bad Homburg gleich zu Beginn als Freiwillige für drei Monate an die tansanische Mädchenschule ging und dort erste Dialogprojekte durchführte: Sie stellt den tansanischen Schülerinnen die neue Partnerschule in einer Präsentation vor, verglich die Stundenpläne in Deutschland und Tansania miteinander, fertigte mit den tansanischen Schülerinnen ein Fotomosaik der deutschen Partnerschule an und half, an der tansanischen Schule eine Partnerschafts-AG zu gründen, an der viele Schülerinnen teilnehmen wollten. An der Maria-Ward-Schule war das Interesse an der Tansania-AG ebenfalls groß – es gab deutlich mehr Bewerberinnen, als die AG fassen konnte. Die Schülerinnen der AGs korrespondieren in der Zwischenzeit regelmäßig miteinander. Besonders interessierte sie das jeweils andere Land, ein Vergleich der Sprachen, Religion und die Rolle der Frau in Deutschland und Tansania. Jede Schule hat einen kurzen Film über die eigene Schule gedreht und an die Partnerschule geschickt; derzeit arbeiten beide Seiten an einer gemeinsamen Schülerzeitung. Darin werden zum Beispiel die Namenspatroninnen der beiden Schulen gegenübergestellt, das Thema „Schuluniform“ diskutiert oder auch deutsche und tansanische Sprichwörter verglichen. Natürlich soll es in der Zukunft auch Begegnungsreisen geben, doch sind diese Reisen nicht unabdingbare Voraussetzung für einen gelingenden Dialog.

¹⁶⁵ Engagement Global (2014): Auswertung der Nutzung des Orientierungsrahmens zum *Lernbereich Globale Entwicklung* im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (<http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html>)

Die Einbindung von **Schul- und Schülerwettbewerben** in die Gestaltung der Bildung für nachhaltige Entwicklung kann helfen, Schülerinnen und Schüler zu Einzel- oder Gruppenarbeiten zu Schwerpunkten ihrer Schule anzuregen. Durch die Teilnahme an Wettbewerben wie dem Schulwettbewerb des Bundespräsidenten *alle für EINE WELT – EINE WELT für alle* oder den Bundesumweltwettbewerb können Schüler Erfolg, aber vor allem Wertschätzung ihrer Arbeit erfahren.¹⁶⁶ Diese Wirkung hatten auch die mehr als 1900 Dekade-Projekte, die im Rahmen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgezeichnet wurden – unter ihnen zahlreiche schulische Projekte, die in vielen Fällen mit Kooperationspartnern durchgeführt werden.

¹⁶⁶ Übersicht zu Schul-/Schülerwettbewerben und Auszeichnungen:

- <http://www.globaleslernen.de/de/aktionen/wettbewerbe> (Zugriff: 10.1.2016)
- <http://www.bne-portal.de/service/datenbank-dekade-projekte/> (Zugriff: 10.1.2016)
- <http://www.eineweltfueralle.de/>

5.7 Qualitätsentwicklung und Erfolgskontrolle

Von **Schulinspektion und externer Qualitätsevaluation** wird erwartet, dass sie den *Lernbereich Globale Entwicklung* und seine Umsetzung in der Schule mit in den Fokus der Evaluation und Bewertung aufnehmen. Hierbei könnten die zuvor beschriebenen Elemente in die Qualitätsbetrachtung einfließen. Darüber hinaus kommt der **Selbstevaluation**, und einer darauf aufgebauten schulischen Weiterentwicklung besondere Bedeutung zu. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und die in diesem Kontext entwickelten Kompetenzen sowie die im Schulcurriculum festgelegten Inhalte des *Lernbereichs Globale Entwicklung* liefern hierfür neben den außerunterrichtlichen Vorhaben das Gerüst für interne Evaluations- und Entwicklungsprozesse.



Auf der Grundlage des Projekts „Eine Welt“- Schul-Check“, das vom **Bündnis Eine Welt Schleswig-Holstein** (BEI) mit Schulen durchgeführt wurde, entstand ein Handbuch zur Implementierung des *Lernbereichs Globale Entwicklung*. Es greift wichtige Themen auf und regt fächerübergreifende Projekte an: Interkulturelle Schulgestaltung, Essen und Trinken, Verbrauchsmaterialien und Konsum, Einrichtung und Technik, Gebäude und Außenanlagen (Schwerpunkt Kl. 7/8).

www.bei-sh.org/fileadmin/bei/dokumente/werbefaltblatt_eine_welt_schul_check.pdf (Zugriff: 21.1.2016)

Prägendes Element einer auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ausgerichteten selbstgesteuerten Schulentwicklung muss der Dialog über gemachte Erfahrungen mit der Umsetzung gemeinsam getroffener Entscheidungen und die Weiterentwicklung des Profils sein.

Die Qualitätskriterien des *Lernbereichs Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* stellen Schule als Ganzes vor die Herausforderung, ihren Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Kompetenzen für die zukunftsfähige Gestaltung ihres Lebens und ihrer beruflichen Laufbahn, sowie die Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und Mitverantwortung im globalen Rahmen zu ermöglichen.

5.8 Literatur

Affolter, C., Mathar, R. (2008): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Qualitätsentwicklung im Schulsystem, eine Herausforderung für die Zukunft, Pädagogische Führung 2, 2008

Grundschulverband (Hrsg. 2013): Eine Welt – Unterrichts Anregungen für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Globales Lernen in Schulprofilen– Schritte in die Praxis, Heft 132, Bremen

Jucker, R., Mathar, R. (Hrsg. 2014): Schooling for Sustainable Development in Europe. Amsterdam, New York

Mathar, R. (2010): Gesundheit, Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung – Gemeinsam in der Schule aktiv für die Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, in: Schulverwaltung (HE/RP) Heft 6

Servicestelle Kommunen in der Einen Welt / Engagement Global (2013): Faires Beschaffungswesen in Kommunen und die Kernarbeitsnormen. Rechtswissenschaftliches Gutachten, Bonn

UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2005): Strategy for ESD, Geneve

UNESCO (2012): Shaping the education of tomorrow, 2012 full-length report on the UN-Decade of Education for Sustainable Development, Paris

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für globale Umweltveränderungen – WBGU (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation, Berlin (als download auf www.wbgu.de)

6 Der Lernbereich Globale Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bernd Overwien

6.1 Lehrerbildung in geteilter Verantwortung: von engagierten Ansätzen zu systemischen Strukturen

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der *Lernbereich globale Entwicklung* sind Bestandteil der Allgemeinbildung an deutschen Schulen geworden. Auch die Hochschulen wollen Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehre und Forschung integrieren, wie es in einer Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz deutlich zum Ausdruck kommt (HRK 2009).¹⁶⁷ Universitäten und Pädagogische Hochschulen sind bundesweite Akteure der Ersten Phase der Lehrerbildung. Die Umsetzung der Ziele der HRK-Erklärung zu diesem Themenfeld kommt allerdings nur langsam voran, wie eine neuere Untersuchung aus Baden-Württemberg zeigt (Siegmond, A. und Jahn, M. 2014).¹⁶⁸ Zwar gibt es bundesweit an sehr vielen Hochschulen einzelne Akteure und Akteursgruppen, die in den Didaktiken oder der Erziehungswissenschaft, zum Teil auch in den Fächern selbst, mit Inhalten, Systematiken und Methoden der Bildung für nachhaltige Entwicklung arbeiten. Zu einer systematischen Integration von Nachhaltigkeit und globalen Perspektiven in die Lehrerbildung bedarf es an den Hochschulen aber noch wichtiger Schritte. Dabei spielen Netzwerke wie das Hochschulnetzwerk BNE Baden-Württemberg (www.bne-hochschulnetzwerk.de) als Kooperationsplattform und für den Austausch zu aktueller Forschung und die Kooperation zwischen Fachdidaktiker/innen und Fachwissenschaftler/innen eine wichtige Rolle.¹⁶⁹ Für die strukturelle Verankerung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind Schwerpunktsetzungen einzelner Hochschulen von großer Bedeutung.

Grundsätzlich findet Lehrerbildung bundesweit in einer ersten hochschulischen Phase, in einer zweiten, direkt von den Ländern (Studienseminare) verantworteten Phase und im Weiter-/Fortbildungsbereich der Landesinstitutionen statt. Innerhalb der Ersten Phase sind die Studiengänge inzwischen weitgehend modularisiert worden. In einigen Bundesländern führen sie direkt zum Staatsexamen, in anderen setzt sich dieses aus einem BA- und einem MA-Studium zusammen.

¹⁶⁷ Hochschulrektorenkonferenz (2009): Hochschulen für nachhaltige Entwicklung. Bonn <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung/> (Zugriff: 10.1.2016)

¹⁶⁸ Siegmond, A., Jahn, M. (2014): Evaluation von Hochschulen in Baden-Württemberg. BNE in der Lehrerbildung im Rahmen des Projektes „Lernen über den Tag hinaus – Bildung für eine zukunftsfähige Welt. PH Heidelberg

¹⁶⁹ Siehe Krahs, J.M.; Lude, A. (2013): Das Hochschulnetzwerk „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ Baden-Württemberg – Forschung, Lehre, Betrieb und Transfer, http://www.bne-hochschulnetzwerk.de/fileadmin/subsites/2f-biol-t-01/user_files/lude/Krah_Lude_2013-Hrsg_BNE-Hochschulnetzwerk.pdf (Zugriff: 10.1.2016)

Universität Lüneburg: Leuphana-Semester als fächerübergreifendes Lehrangebot

Das Leuphana-Semester wird für alle Studierenden angeboten, auch für alle Lehramter. Es handelt sich um ein fächerübergreifendes Lehrangebot, mit dem verpflichtenden thematischen Element „Wissenschaft trägt Verantwortung – Nachhaltigkeit und Verantwortung in der Gesellschaft“ (Studierende besuchen die Vorlesung und wählen dazu ein Seminar). Hinzu kommen Lehrveranstaltungen mit allgemeinen methodischen, mathematischen, historischen und philosophischen Schwerpunkten. Ein Komplementärstudium setzt dies im zweiten Semester fort, damit disziplinenübergreifendes Denken gefördert und Kompetenzen vermittelt werden, die über das reine Fachwissen hinausgehen.

<http://www.leuphana.de/studium/bachelor/leuphana-semester.html> (Zugriff: 10.1.2016)

Studierendeninitiative: Greening the University

Auch Studierende setzen sich für die Ziele nachhaltiger Entwicklung ein. So gibt es beispielsweise eine Gruppe von Studierenden an der **Eberhard Karls Universität Tübingen**, die es sich zum Ziel gesetzt hat, das Konzept nachhaltiger Entwicklung auch in der universitären Lehre mit Leben zu füllen. Sie setzen sich an ihrer Universität dafür ein, dass das Leitbild nachhaltiger Entwicklung in Lehre und Forschung verankert wird. Sie wollen den ökologischen Fußabdruck ihrer Universität außerdem auf ein umweltverträgliches Maß reduzieren. Dazu haben sie Arbeitspapiere verfasst, Vortragsreihen durchgeführt und konkrete Änderungsvorschläge zum Beispiel für eine „Nachhaltige Mensa“ vorgelegt.

<http://www.greening-the-university.de/wordpress/> (Zugriff: 10.1.2016)

Studierendeninitiative: Konsumkritischer Stadtrundgang in Kassel

Aus einem Seminar der **Universität Kassel** heraus haben Lehramtsstudierende einen konsumkritischen Stadtrundgang konzipiert. Beispielsweise zu Bekleidungs- und Lebensmittelgeschäften sowie Energie- und Wasserversorgung wurden thematische Stationen des Stadtrundgangs erstellt und so ausgearbeitet, dass sie eine allgemeine Anleitung formulieren und Materialsammlungen zur Verfügung stellen, damit zukünftig Konsumkritische Stadtrundgänge selbstständig von Lehrkräften der Schulen durchgeführt werden können. Die Stationsleitfäden wurden während zweier Stadtrundgänge mit Schulklassen (Jahrgänge 7/9) erfolgreich erprobt. Im Rahmen dieses Projektes wurde der außerschulische Lernort „Konsumkritischer Stadtrundgang“ in schulische Lernarrangements integriert. Die Materialien des Stadtrundganges beziehen sich auf den Orientierungsrahmen des *Lernbereichs Globale Entwicklung*. Um die Umsetzung zu unterstützen, wurde eine Handreichung für Lehrkräfte entwickelt, die Tipps und Anregungen zur individuellen Gestaltung von Stadtrundgängen gibt.

<http://www.konsumkritik-kassel.de/> (Zugriff: 10.1.2016)

Das Studium selbst gliedert sich in einen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und einen bildungswissenschaftlichen Teil. Hinzu kommen Praktika bzw. Praxissemester. Der Vorbereitungsdienst, der in einer Reihe von Bundesländern ebenfalls modularisiert wurde, dauert derzeit je nach Land ein bis zwei Jahre.

Die Verankerung von BNE und des *Lernbereichs Globale Entwicklung* erfordert zunächst eine Integration der relevanten Inhalte in die Fachsystematiken. Hier sind die jeweiligen Fachgesellschaften gefragt, auf deren Expertise die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen in der Lehrerbildung beruhen“.¹⁷⁰ Zur Beschleunigung dieses gewöhnlich eher langsamen Prozesses der Integration neuer Inhalte in Fachsystematiken könnten die Länder entsprechende Vorgaben in die „Ziel- und Leistungsvereinbarungen in der Lehrerbildung“ aufnehmen. Lehrerbildung in Deutschland befindet sich derzeit in einem Umbruch, was diesbezüglich auch Chancen in sich birgt. Durch verstärkte Modularisierung der Lehrinhalte an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ergibt sich Stück für Stück eine verbesserte Systematik fachlicher, fachdidaktischer und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Inhalte. Mehr und mehr bilden sich in ihr Anforderungen der Kultusministerkonferenz an Lehrerkompetenzen ab.¹⁷¹ Die „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen“ an Fachwissenschaften und Fachdidaktiken mit ihren Kompetenzprofilen und Studieninhalten tragen zur Strukturverbesserung bei und liefern auch Anknüpfungspunkte für den *Lernbereich Globale Entwicklung*. Für die Hochschulen stellt sich in diesem Prozess die Aufgabe, Themenfelder der nachhaltigen Entwicklung und globale Prozesse stärker als bisher in Modulen und Studienordnungen zu verankern. Hierbei müssen auch die professionellen Prinzipien der Inklusion innerhalb einer „Schule der Vielfalt“ Beachtung finden.¹⁷²

Die für den *Lernbereich globale Entwicklung* besonders wichtigen integrativen Anteile der Lehrerbildung sind in die Fachdidaktiken und bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums abgestimmt zu integrieren. Dabei sind besonders auch die Praktikums- bzw. Praxissemesterphasen zu nutzen. Auch hier steht der Schritt von den zahlreichen Einzelinitiativen zu einem Systemansatz nachhaltiger Entwicklung an den Hochschulen noch aus.

In der Zweiten Phase bieten sich die fachlich orientierten Module des Bereichs Unterrichten und Wahlmodule für eine Integration der Inhalte des Orientierungsrahmens an. Auch Abschluss- und Facharbeiten eignen sich für den spezifischen Kompetenzerwerb. In der Zweiten und Dritten Phase der Lehrerbildung gibt es vielversprechende Ansätze, die von den jeweils Verantwortlichen nach und nach in systemische Umsetzungsstrukturen zu überführen sind.

¹⁷⁰ KMK (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bonn

¹⁷¹ KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften, Bonn

¹⁷² KMK/HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, Bonn

Fachdidaktik Geografie – Karlsruher Institut für Technologie (KIT) (1. Phase)

Im Rahmen des modularisierten Lehramtsstudiengangs Geografie wird Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) regelmäßig in Pflichtseminare der Fachdidaktik integriert. Dabei spielen grundsätzliche Fragen sowie verschiedene Ansätze der BNE im Allgemeinen und die Entwicklung systemischer sowie vorausschauender Kompetenz im Besonderen eine zentrale Rolle. Anhand von bewährten Beispielen aus der Unterrichtspraxis wird über die Bedeutung dieser Kompetenzen für eine zeitgemäße Bildung sowie für den Geografieunterricht reflektiert. Gemeinsam wird weiterführend überlegt, wie Unterricht gestaltet werden kann, um die Entwicklung zentraler BNE-Kompetenzen durch geeignete Themenstellungen und methodische Zugänge zu optimieren. Den Studierenden kommt dabei die Aufgabe zu, für selbst gewählte Unterrichtssequenzen konkrete Unterrichtsschritte zu konzipieren. Diese Vorschläge werden vor dem Hintergrund ihrer BNE-Kompatibilität in einem offenen Gespräch reflektiert. Ziel dieses Prozesses ist es, die Lehramtsstudierenden zur eigenständigen Gestaltung von Geografieunterricht gemäß dem Orientierungsrahmen zu befähigen.

Rassismuskritische Bildung für Lehramtsstudierende, Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle Bildung (1. Phase)

An der Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle Bildung, wird das Seminar rassismuskritische Bildung angeboten. Ziel des Seminars ist in erster Linie eine Sensibilisierung der zukünftigen Lehrkräfte für rassistische Verhältnisse.

Zum Inhalt gehören rassismuskritische Theorien zur Entstehung, geschichtlichen Evolution und vielschichtigen Wirkung von Rassismus sowie empirische Studien zur institutionellen Diskriminierung an Schulen, konkrete Interventionsmaßnahmen und kritische Analysen medialer Darstellungen und Lehrinhalte. Studierende lernen, die eigene Verstrickung in rassistischen Strukturen zu erkennen und über die eigene Positionierung zu reflektieren. Sie bekommen Hinweise auf Beratungsstellen, Weiterbildungsangebote und kritische Unterrichtsmaterialien. Da die Nachfrage das Angebot übersteigt, ist geplant, rassismuskritische Bildung in Zusammenarbeit mit Fächern und Fachdidaktiken übergreifend anzubieten, inhaltlich auszubauen und weitere Praxisbezüge zu schaffen.

Projekt Mikrokredite

Die **Projektgruppe Globales Lernen Rheinland-Pfalz**, eine Zusammenarbeit von Studienseminaren, Schulen und Universität kooperierte von 2009 bis 2013 zu dem Schwerpunkt „Mikrofinanzierung/Mikrokredite“. Beteiligt waren Fachleiter/innen für Erdkunde aus Staatlichen Studienseminaren in Trier, Kaiserslautern und Mainz, Lehrerinnen und Lehrer sowie Partner der Universität Trier. Im Rahmen verschiedener Seminare der Universität Trier, von Fachdidaktik-Seminaren und in Fachpraktika für Studierende sowie Fachseminaren für Referendar/innen wurde zu diesem Thema gearbeitet. Dabei wurden von Studierenden, Lehrkräften und Referendar/innen Unterrichtsmaterialien erarbeitet und Abschlussarbeiten verfasst. Durch Fortbildungsveranstaltungen konnten Lehrerinnen und Lehrer als Multiplikatoren gewonnen werden. Die Ausschreibung eines Wettbewerbs trug dazu bei, dass sich viele Schulen in Rheinland-Pfalz mit Fragen des Globalen Lernens befassen.

<http://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/themenbereiche/globales-lernen/mikrokredite.html> (Zugriff: 10.1.2016)

Des Weiteren gilt für alle Phasen der Lehrerbildung: Neben der Verankerung in den Fächern ist auch das interdisziplinäre und transdisziplinäre Lernen sowohl in der Lehrerbildung als auch in den Schulen von Bedeutung. Die globalen Probleme sowie die Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhalten neben der fachlichen Perspektive in der Regel auch eine Anforderung in Bezug auf vernetztes Denken, mehrperspektivische Wahrnehmung und komplexes Handeln in einem fächerübergreifenden Sinne (vgl. Moegling, K. 2010 und Peter, H., Moegling, K., Overwien, B. 2011). Nur wenn angehende Lehrerinnen und Lehrer Angebote im Rahmen der Lehrerbildung erhalten, bei denen sie Theorie-Praxis-integrierte Erfahrungen mit fächerübergreifendem Lernen im Zusammenhang mit Projekten des Globalen Lernens machen können, ist es realistisch, von ihnen zu erwarten, dass sie fächerübergreifendes Lernen später in der Schulpraxis erfolgreich realisieren können.

Angesichts der Dynamik von Globalisierungsprozessen sowie des heterogenen Hintergrundes vieler Schulen und nicht selten verzerrter Vorstellungen von Alltagsrealität im Globalen Süden sollten die Möglichkeiten der Internationalisierung der Lehrerausbildung weiter ausgebaut werden. Noch tun sich die Verantwortlichen damit schwer und nur an wenigen deutschen Hochschulen können angehende Lehrer ihre Pflichtpraktika schon im Ausland oder gar im Globalen Süden absolvieren. Möglich ist das beispielsweise an der Universität Köln, die Praktika an Schulen in Uganda ermöglichte, und an der Universität Flensburg mit guten Kontakten zu Ghana.

6.2 Anforderungen des Lernbereichs Globale Entwicklung an die Lehrerbildung

Aus der Integration des *Lernbereichs Globale Entwicklung* in die Lehrerbildung ergibt sich eine Reihe von Anforderungen, wie sie auch in einem Memorandum formuliert werden, das eine länderübergreifende Arbeitsgruppe von Akteuren aus allen Phasen der Lehrerbildung formuliert hat¹⁷³. Die Lehrerbildung soll v. a. in ihren ersten beiden Phasen die Kompetenzentwicklung so gestalten, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer als Teil ihrer fachlichen und allgemeinen pädagogischen Qualifikation den besonderen Herausforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und damit auch des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gewachsen sind. Zu den Anforderungen gehört der Anschluss an die Basiskonzepte der eigenen Fächer. Wichtig sind aber auch fachübergreifende bzw. fächerverbindende Perspektiven. Für die Vorbereitung auf den Grundschulunterricht ist die integrierte Fächerstruktur zu beachten, in den beruflichen Fächern kommt es auf eine Integration in die Lernfeldstruktur an.

Unterrichtsvorhaben im *Lernbereich Globale Entwicklung* können dann erfolgreich gestaltet werden, wenn die fachlichen Basiskonzepte und Kompetenzen sinnvoll mit den Leitideen und den darauf aufbauenden elf Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* verbunden werden.

Im Rahmen der Lehrerbildung kommt es dabei auf den Erwerb einer Reihe grundlegender Einsichten, Fähigkeiten und Bereitschaften an.¹⁷⁴ Dabei wird davon ausgegangen, dass bei deren Erwerb alle drei Phasen der Lehrerbildung im Blick sind, die idealerweise aufeinander bezogen sein sollten:

1. Grundlegende Einblicke und das Verständnis von allgegenwärtigen globalen Prozessen sowie die didaktische Fähigkeit, diese für die Lernperspektive von Schülerinnen und Schülern zu erschließen. Dabei kommt es auf Haltung, Wissen und Handlungskompetenzen an.
2. Die Kenntnis des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung als Grundlage der analytischen Erschließung komplexer Entwicklungen sowie einer Orientierung bei persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen.
3. Die Fähigkeit, selbst und im Lernprozess mit Schülerinnen und Schülern, globale Prozesse in den vier Zieldimensionen des Leitbilds in ihren Wechselwirkungen und Zielkonflikten analysieren zu können und Konfliktlösungen zu erörtern.

¹⁷³ Vgl. LENA – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung (2014): LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen. Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg, Lüneburg

¹⁷⁴ Es handelt sich hier um keinen vorgegebenen Kompetenzkatalog, sondern um Anregungen, die situationsangemessen konkretisiert und ggf. auch erweitert werden müssen (s. dazu den Vorschlag von Lang-Wojtasik, G., 2014).

4. Die Bereitschaft, sich die elf Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu eigen zu machen und die Fähigkeit, sie mit entsprechenden Teilkompetenzen der eigenen und anderer Fächer sowie überfachlichen Kompetenzen zu verbinden.
5. Die Wahrnehmung kultureller Diversität als prägendes Element weltgesellschaftlicher Strukturen in ihrer Bedeutung für unterschiedliche Haltungen und Einstellungen und die Kompetenz, diese in einen Dialog über Zukunftsgestaltung und bei Konfliktlösungen einbringen zu können.
6. Die Fähigkeit, selbst Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen – von der individuellen bis zur globalen – analysieren, bewerten und innerhalb der eigenen Möglichkeiten mitgestalten zu können und diese Kompetenz in schulischen Lernprozessen zu stärken. Hierbei ist auch der Erwerb der Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstpositionierung wichtig.
7. Die Bereitschaft und Fähigkeit, Beiträge der eigenen Fächer zum *Lernbereich Globale Entwicklung* bei der Gestaltung eines schuleigenen Curriculums einzubringen und dabei fächerverbindende Abstimmungsmöglichkeiten zu nutzen.
8. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in Schulentwicklungsprozesse einzubringen, die auf ganzheitliche Schulentwicklung im Sinne nachhaltiger Entwicklung zielen.

Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern haben ihren Kern in der gezielten Planung und Organisation sowie der Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen. Es geht im Einzelnen um Unterrichten, Erziehen, Diagnosefähigkeit, Beurteilen, Beraten und die Fähigkeit des Innovierens. Zum Erreichen dieser Kompetenzen bedarf es eines soliden Fachwissens, einer Orientierung über das Verhältnis schulischer Fächer zur jeweiligen Fachdisziplin und der Verknüpfung von fachlichen, fachdidaktischen und erziehungs- sowie gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven.¹⁷⁵ Hiermit im Zusammenhang stehen auch fächerverbindende und fachübergreifende Aspekte, da viele Gegenstände nur interdisziplinär erschließbar sind.

Kompetenzkonzepte beziehen sich dabei i. d. R. auf fachliche Kontexte einer Domäne. Der *Lernbereich globale Entwicklung* trägt insofern Merkmale einer Domäne, dass er sich auf einen abgrenzbaren Gegenstandsbereich und den Weltzugang einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bezieht. Er ist fachübergreifend und fächerverbindend strukturiert, bildet sich aber auch in den einzelnen Fächern ab. Im Unterschied zu integrativen Lernbereichen tragen hier die Fächer zu einem fachübergreifenden eigenen Gegenstandsfeld bei, über das Addieren fachlicher Inhalte hinaus. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und die damit verbundenen Bildungstraditionen, inhaltlichen Zugänge und Methoden sind wesentlich für die Kompetenzanforderungen im *Lernbereich Globale Entwicklung*. Von hier aus sollen Korridore hin zu relevantem Fachwissen geöffnet und seitens der Fachdidaktik und im bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums zu professioneller Kompetenz verbunden werden. Lehrer-

¹⁷⁵ Terhart, Ewald (Hrsg. 2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim

kompetenzen für den Lernbereich schließen dabei direkt an geltende Vorstellungen zu allgemeinen Lehrerkompetenzen an. Dabei können Fortbildungsveranstaltungen für Seminarleiterinnen und -leiter von Studienseminaren unter Einbeziehung wichtiger Akteure des Lernbereichs – wie sie z. B. vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel durchgeführt wurden – eine wichtige Rolle spielen und Orientierung geben für die Aufgabenteilung in einer komplexen Lernlandschaft „Globalisierung“ (s. a. Fächter 2010).

6.3 Schritte einer systemischen Einbindung des Lernbereichs Globale Entwicklung in die Lehrerbildung

Wie in anderen Innovationsbereichen bedarf es der Fortbildung der Aus- und Fortbildner. In der **Ersten Phase** in den Hochschulen ist für erste Zugänge und dann Vertiefungen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* ein geteiltes Vorgehen realistisch. In die Vorlesungen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften werden relevante Inhalte des Lernbereichs integriert und damit entsprechende Kompetenzen vorbereitet. In zentralen einführenden und vertiefenden Veranstaltungen geht es innerhalb des jeweiligen spezifischen Zugangs um die Bezüge zu globalen Fragen und Nachhaltigkeit. Die Fachwissenschaften erarbeiten aus je unterschiedlicher Perspektive ihren spezifischen Beitrag zur Erschließung des Lernbereichs. Hierbei geht es nicht um zusätzliche Inhalte, sondern um eine globale Perspektive auf die Fachinhalte. Die Fachdidaktiken setzen sich theoriebezogen mit der Einbindung in Bildungs- und Fachkonzepte sowie in Kompetenzmodelle des jeweiligen Faches auseinander, diskutieren das inhaltliche und methodische Herangehen an den Lernbereich innerhalb der Schule und bearbeiten Fragen der Evaluierung von Lernergebnissen. Hier, wie auch in den Bildungswissenschaften, erfolgen Lernangebote, die ein kohärentes Wahrnehmen des Lernbereichs für die angehenden Lehrkräfte möglich machen. Die Bildungswissenschaften setzen sich mit den relevanten Lehr-Lern-Traditionen des Lernbereichs auseinander, bearbeiten – idealerweise auch in der pädagogischen Psychologie – Probleme des Umgangs mit komplexen globalen Fragen und liefern gesellschaftswissenschaftlich fundierte Bezüge zwischen schulischer Bildung und (globalen) gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Sinnvoll sind auch integrierende Seminare, Übungen und projektartige Lehrveranstaltungen von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und/oder Bildungswissenschaften. Dabei sollten die wesentlichen inhaltlichen und kompetenzbezogenen Aspekte des Lernbereichs auf der Unterrichtsebene, der Schulebene und der des Schulumfeldes bearbeitet werden. Idealerweise werden Module zum *Lernbereich Globale Entwicklung* in die Studienstruktur/Studienordnungen aufgenommen und/oder Inhalte und Kompetenzen des Lernbereichs in bestehende Module (z. B. zu Schulentwicklung, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule, etc.) integriert.

Weiterbildung für Hochschullehrende

Ein Universitätslehrgang zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) führte in Kooperation der **Universität Klagenfurt** mithilfe einer Nichtregierungsorganisation Lehrerbildner mit Fachleuten aus den Bereichen Biologiedidaktik, Erziehungswissenschaft, Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Aktionsforschung u. a. zusammen. Der Lehrgang wurde als Instrument zur Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung konzipiert, wobei ein prozesshafter, partizipatorischer Charakter der Arbeit betont wird. Der viersemestrige Pilotlehrgang richtete sich an Akteure der Lehrerbildung österreichischer Pädagogischer Hochschulen. Inhaltlich ging es um die strukturellen Dimensionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihre Erarbeitung fand in einer „Lern- und Forschungsgemeinschaft“ statt. Die Teilnehmenden hatten das Ziel, ein wissenschaftliches Lehr-Forschungsprojekt im Bereich der Lehrerbildung durchzuführen, in engem Zusammenhang mit der eigenen beruflichen Praxis. Es ging dabei um die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und die Weiterentwicklung des eigenen Lehrverhaltens. Zwischen Präsenzphasen wurde in institutionalisierten und begleiteten regionalen Arbeits- und Diskussionsgruppen regelmäßig an den Projekten gearbeitet (s. Steiner 2011).

Außerschulische Lernorte in der Lehrerbildung

An der **Universität Kassel** werden angehende Lehrkräfte in der Ersten Phase der Ausbildung im Rahmen von Erkundungen innerhalb der Biologie-, Politik- und Grundschuldidaktik auf die Potenziale und die Nutzung außerschulischer Lernorte vorbereitet – z. B. auf die Angebote des Gewächshauses für tropische Nutzpflanzen der Universität Kassel im nordhessischen Witzenhausen, das von etwa 3000 Schülerinnen und Schülern im Jahr besucht wird. Durch verschiedene Projektangebote findet dort für die Schülerinnen und Schüler ein Lernen zwischen biologischen und politischen Aspekten der Nachhaltigkeit statt. Das Angebot „Viele Menschen decken unseren Tisch“ zielt auf den Zusammenhang zwischen Ernährung und pflanzlicher Vielfalt sowie auf die Auswirkungen weltweiter Vorgänge im eigenen Alltag. Ein anderes Projekt zum Thema Schokolade zeigt rund um die Kakaopflanze die Zusammenhänge zwischen Umwelt und Entwicklung.

BNE-Zertifikatskurs im Rahmen der Lehrerfortbildung

Der Zertifikatskurs zur Ausbildung von BNE-Multiplikator(inn)en wurde vom **Zentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung am Landesinstitut für Pädagogik und Medien** (Saarland) entwickelt und bereits viermal erfolgreich in der Praxis durchgeführt. Der Kurs richtet sich schulformübergreifend an alle Lehrkräfte. Ziel ist es, innerhalb eines Schuljahres die Teilnehmer(innen) zu Multiplikator(inn)en auszubilden, um BNE an der eigenen Schule zu verankern. Dies geschieht in zehn Veranstaltungsmodulen, bei denen eine praxisnahe Vermittlung von Grundlagen, Methoden und übergreifenden Inhalten der BNE erfolgt, z. B. zu den Themen Ernährung, Klima, Energie, Geld, Konsum, Biodiversität etc.

Die Module werden in Zusammenarbeit mit lokalen BNE-Kooperationspartnern durchgeführt und finden jeweils an einem außerschulischen BNE-Lernort statt, wodurch eine direkte Vernetzung mit Praxis und Akteuren erfolgt. Das Zertifikat soll es den Teilnehmer(innen) ermöglichen, BNE an ihrer Schule als interdisziplinäres und zukunftsweisendes Konzept zu implementieren und in die tägliche Arbeit aller Beteiligten zu integrieren.

Darüber hinaus werden für den *Lernbereich Globale Entwicklung* besonders wichtige integrative Lehrveranstaltungen in den Fachdidaktiken und bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums angeboten. Hierbei können auch die Praktikums- bzw. Praxissemesterphasen genutzt werden. Der *Lernbereich Globale Entwicklung* muss konsequenterweise integraler Bestandteil aller Fachdidaktiken werden. Eine Kooperation von Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sollte gefördert werden, beispielsweise durch Zielvereinbarungen der Hochschulen.

Im Studiengang des Grundschullehramtes bieten sich im Rahmen der Neukonzeption (z. B. in NRW) des Lernbereichs Sachunterricht als eigenständige Disziplin mit Bezugsfächern Möglichkeiten einer Schwerpunktsetzung „*Lernbereich Globale Entwicklung/BNE*“. So gibt es z. B. im Sachunterrichtsstudium an der Universität Siegen ein „Vertieftes Studium“ mit einem Angebot von vier Seminaren, das sich inhaltlich auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und den vernetzenden Ansatz der BNE bezieht.

Innerhalb der **Zweiten Phase** bieten sich die fachlich orientierten Module des Bereichs Unterrichten und Wahlmodule für eine Integration an. Soweit vorgesehen, sind auch im Wahlbereich entsprechende Möglichkeiten gegeben, etwa im Bereich „Schulen entwickeln und gestalten“. Auch Abschluss- und Facharbeiten eignen sich für den entsprechenden Kompetenzerwerb.

Innerhalb der **Fort- und Weiterbildung (Dritte Phase)** gibt es zahlreiche Angebote der Landesinstitutionen, von Nichtregierungsorganisationen und privaten Anbietern. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass sich Lehrkräfte oft auch sehr individualisiert im Rahmen informeller Lernprozesse fort- und weiterbilden (vgl. Overwien 2013). Hierzu liegen Forschungsergebnisse vor, die eindrucksvoll informelle Lernformen im Lehrerberuf dokumentieren, gestützt auf breiter Datengrundlage der Weiterbildungsforschung. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen sind Lehrkräfte diesbezüglich besonders aktiv (Heise 2009). Es gilt hier die informellen Lerngelegenheiten (z. B. Internetportale) als Ergänzung zur formalen Struktur der Fort- und Weiterbildung stärker zu würdigen.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin

Modul Unterrichten

Wahlbaustein 2:

Globales Lernen – Unterrichtsmodelle zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und des KMK-Orientierungsrahmens für den Lernbereich „Globale Entwicklung“

Kompetenzen:

LAA können projektorientierte Unterrichtsarrangements unter Berücksichtigung des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung und der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung konzipieren.



Standards	Mögliche Inhalte
<p>Die LAA</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen zu ausgewählten Entwicklungsprojekten Unterricht zur Förderung domänenspezifischer Kompetenzen. • analysieren ausgewählte Entwicklungsprojekte unter der Perspektive des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung. • planen zu ausgewählten Entwicklungsprojekten Unterricht aus der Perspektive des Leitbildes für nachhaltige Entwicklung zur Förderung der Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung. 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl- und Gestaltungskriterien für Themen und Aufgaben • konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens • Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens • Prinzipien und Probleme des fächerübergreifenden Unterrichts • Prinzipien und Probleme des projektorientierten Unterrichts

Im Vorbereitungsdienst der Lehrerausbildung in Berlin wird seit 2012 ein Wahlbaustein Globales Lernen mit einem Zeitumfang von mindestens 10 Stunden oder 4 Wochen angeboten. Die Einführung des *Lernbereichs Globale Entwicklung* wird dabei mit der Entwicklung von Unterrichtsmodellen verbunden. So wurde das Umsetzungsprojekt „Lernen in globalen Zusammenhängen am Beispiel des Flughafens Berlin Brandenburg Willy Brandt“ mit zwei Studienseminaren geplant. Die Referendarinnen und Referendare der Fachseminare Biologie, Geografie und Geschichte/Sozialkunde/Politikwissenschaft haben im Rahmen ihres Schulpraktischen Seminars die Entwürfe für die einzelnen kompetenzorientierten Unterrichtsmodelle erstellt und veröffentlicht. Unterschiedliche Module können von allen Studienseminaren angeboten werden. 2014 gibt es Umsetzungen der Themen „(K)eine Welt aus Plastik“ und „Bienen“.

- **Projektstage zum Globalen Lernen im Referendariat**

Im Rahmen der der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) wurde vom **Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Stuttgart** ein Fortbildungskonzept als Modell für Projektstage an Schulen entwickelt. 2011 und 2012 war der Fokus auf Brasilien gerichtet, 2013 und 2014 geht es um den „Brennpunkt Stadt“. Die Angebote enthalten immer ein Einführungsreferat zum Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* und zum Leitbild der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Workshops werden für Referendarinnen und Referendare in allen Fächern angeboten. Es werden im Rahmen eines Wahlmoduls jährlich etwa 80 Teilnehmende erreicht. www.gym.seminar-freiburg.de/Lde/812813 (Zugriff: 21.1.2016)

- **Systemische Verankerung von BNE in der Zweiten Phase**

Das **Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Meckenbeuren** verankert die Ziele, Prinzipien und Strategien der BNE systematisch im Rahmen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Im Sinne einer Basisqualifizierung durchlaufen alle Lehreranwärterinnen und -anwärter des Seminars ein dreiteiliges Basismodul, dessen erster Teil bereits im Rahmen der Einführungswoche stattfindet. Ebenso werden sämtliche neue Lehrbeauftragte im Rahmen ihrer Qualifizierung mit den Prinzipien und Strategien der BNE vertraut gemacht. Sie können Bezüge zu ihren jeweiligen Bildungsplänen herstellen und entwickeln Ideen zur Einbindung in die konkrete Planung von Veranstaltungen bzw. Unterricht. Besonders erfolgversprechend sind die Bemühungen, wenn junge Kolleginnen und Kollegen in der Zweiten Phase an ihren Ausbildungsschulen bereits selbst Beispiele guter Praxis erfahren und in entsprechende Projekte und Vorhaben eingebunden sind.

- **Einsatz des Orientierungsrahmens in der Referendarausbildung Geografiedidaktik**

Der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* wird u. a. in mehreren Studienseminaren in die Geografiedidaktik integriert. Im Rahmen der Thematisierung von Konzepten der Bildung für nachhaltige Entwicklung wird er z. B. am **Studienseminar Karlsruhe** ausführlich vorgestellt. Jede Referendarin und jeder Referendar erhält ein Exemplar und setzt sich schwerpunktmäßig mit dessen Konzeption, vor allem aber mit den für die Domänen „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ formulierten Kernkompetenzen in Kombination mit den identifizierten 21 thematischen Zugängen auseinander. Darauf aufbauend wird das im Orientierungsrahmen enthaltene geografische Unterrichtsbeispiel „Galapagos-Inseln“ kritisch-konstruktiv analysiert und dazu aufgefordert, entlang der konzeptionellen Grundlagen des Orientierungsrahmens eine eigene Unterrichtseinheit bzw. -sequenz zu entwerfen.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Hamburg

• **Zweite Phase: Regelmäßiger fächer- und lehramtsübergreifender Workshop unter Beteiligung von Nichtregierungsorganisationen**

Nach dem Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* erhalten die Hamburger Referendarinnen und Referendare Impulse für die Unterrichtsgestaltung, die Entwicklung von Schulprofilen, die fächerverbindende Unterrichtsorganisation sowie die Kooperation mit außerschulischen Partnern. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und speziell die Weiterentwicklung des Globalen Lernens in den Fächern sowie in der Kooperation der Fächer und in den Aufgabengebieten (hier primär im Hauptseminar) ist gemäß den KMK-Standards für die Lehrerbildung konstitutiver Bestandteil der Zweiten Phase der Lehrerausbildung.

Bereits fünfmal haben im Landesinstitut Hamburg jeweils 110 Referendarinnen und Referendare dreier Lehrämter (Grund- und Mittelstufe, Gymnasien, Sonderschulen) mit Seminarleitern aus sieben Fachrichtungen (Arbeitslehre, Geografie, Geschichte, Philosophie, Politik, Religion, Sachunterricht) sowie Vertretern aus acht NROs einen vierstündigen Workshop gemeinsam vorbereitet, durchgeführt, evaluiert und die Ergebnisse in den Seminaren weiterentwickelt sowie in den Ausbildungsschulen erprobt.

Die Vorbereitung der Workshops erfolgt durch Referendarmoderatoren, die sich mit einer ausgewählten NRO in den jeweiligen Themenbereich einarbeiten. Angeregt durch die Workshops und ermutigt durch die teilnehmenden Seminarleitungen, entstehen regelhaft Unterrichtsversuche und Hausarbeiten zum 2. Staatsexamen.

• **Lehrerfortbildung im Kontext des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung**

Im Aufgabengebiet Globales Lernen werden zu unterschiedlichen Themenbereichen und mit verschiedenen Kooperationspartnern Fortbildungen durchgeführt, die sich am Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* ausrichten. Sie waren in den letzten Jahren häufig auf die Schwerpunktthemen der UN-Dekade BNE bezogen, z. B.:

- Zukunftsfähiges Hamburg: Mobilität, Konsum & Stadt
- Fleischkonsum und Futtermittelproduktion
- Konflikte um natürliche Ressourcen und Menschenrechte
- Formen von Schulpartnerschaften
- Hamburger Unterrichtsmodelle Globales Lernen

Die Fortbildungsangebote werden von den Hamburger Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihrer Fortbildungspflicht ausgewählt und vom LI testiert. Es geht darum, inhaltlich relevante Themen für die jeweilige Altersgruppe bildungsplanbezogen (v. a. Aufgabengebiet „Globales Lernen“) sachlich und didaktisch zu erschließen. Dabei bietet der Orientierungsrahmen mit seinen ausgewiesenen Kompetenzen und seiner globalen Perspektive sowie den Anregungen zu fachübergreifendem bzw. fächerverbindendem Lernen strukturierende Hilfe. Ein weiteres wesentliches Element der Fortbildungsveranstaltungen ist die Vermittlung von Kontakten zu Kooperationspartnern (meist NROs) und die Bewertung geeigneter Unterrichtsmaterialien.

Einige Bundesländer gehen dazu über, mittels Rahmenvereinbarungen Qualitätskriterien für Fort- und Weiterbildungsangebote zu bestimmen. Diese erleichtern den Schulen den Zugriff auf entsprechende Veranstaltungen aus einer Vielzahl von Angeboten. Auch in die Qualitätskriterien der Landesinstitutionen selbst sollte der Lernbereich integriert werden. Soweit modulare Strukturen vorhanden sind, sollte eine feste Verankerung stattfinden. Dabei wären Fortbildungsreihen mit Praxisphasen ideal.

Vielfach stehen Angebote der Fort- und Weiterbildung im Zusammenhang mit außerschulischen Lernorten. Diese stehen grundsätzlich in dem Ruf, schulisches Lernen fundiert ergänzen zu können. Mehrere Studien aus geografie-, geschichts- und naturwissenschaftsdidaktischer Perspektive (u. a. Busse M. und Menzel, S., 2013 sowie Schockemühle, J., 2011) zeigen, dass aktivierende Lernformen hier Erfolg versprechend sind und eine Einbindung oder wenigstens eine Anbindung der Lernprozesse an das schulische Lernen erfolgen muss. In Kooperation mit außerschulischen Trägern aus dem Bereich der Nichtregierungsorganisationen lassen sich Begegnungen mit Menschen organisieren, die für den globalen Kontext stehen. Darüber hinaus können durch diese Kontakte globale Partnerschaften entstehen und unterstützt werden.

Mit Mitteln des BMZ werden – u. a. im Rahmen von Umsetzungsprojekten zum Orientierungsrahmen – entsprechende Veranstaltungen angeboten. Aufgrund der Breite des Fächerspektrums des Lernbereiches kann der Gesamtbedarf noch nicht abgedeckt werden. Deutlich ist für die Zukunft auch ein erheblicher Beratungsbedarf zur Schulentwicklung allgemein sowie bei der Erstellung schulinterner Curricula. Hierbei muss es auch um Schulleitungsfortbildungen gehen.

Die Aus- und Fortbildungsangebote sind bereits äußerst vielfältig und oft übergreifend nutzbar (s. Virtuelle Akademie der Nachhaltigkeit) bedürfen aber im weiteren Entwicklungsprozess einer übergreifenden Strukturierung und systematischeren Einbindung in die Lehrerbildung.

Multiplikatorenfortbildung des Landesinstituts für Lehrerbildung Brandenburg (2. Phase):

Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzerwerb für zukunftsorientiertes Lehren und Lernen

Im Kontext der UN-Dekade BNE half der Orientierungsrahmen in der Lehrerbildung bei der Verfolgung verschiedener Ziele. **Das Landesinstitut für Lehrerbildung Brandenburg** (LaLeB) sieht den *Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* als einen wichtigen Baustein der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer – auch zur Erhöhung der Qualität der Lehramtsausbildung. Im Mittelpunkt des Seminars stehen konkrete Beispiele der praktischen Arbeit: So wurden u. a. anhand des Projektes „Vielfalt erleben – spielend voneinander lernen: El Sistema in Brandenburg – Ein Beitrag zur Entwicklung globalen Denkens und nachhaltigen Handelns“ konkrete Lernanlässe diskutiert. „El Sistema“ hat sich in Venezuela das Ziel gesetzt, armen Kindern und Jugendlichen mit den Mitteln der Musik Chancen zu bieten und ihre Potenziale zu fördern. Das Jugendorchester integriert ärmere Jugendliche und führt sie an Musik heran. Anhand dieses Beispiels wurde mit Lehramtskandidatinnen und -kandidaten ein Unterrichtsmodell entwickelt, das im Musikunterricht und im Fach Spanisch eingesetzt wird.

siehe Film: http://www.bildung-brandenburg.de/el_sistema/idee.php?id=2 (Zugriff: 10.1.2016)

Virtuelle Akademie Nachhaltigkeit

An der **Universität Bremen** wurde die Virtuelle Akademie Nachhaltigkeit gegründet. Hier werden kostenlos Lehrveranstaltungen zu Nachhaltigkeitsfragen angeboten. Studierende können Vorträge auf wissenschaftlichem Niveau besuchen und erhalten zusätzliches Material. Zu den Angeboten gehört auch eine Vorlesungsreihe zum Themenfeld *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Eine Einführung verdeutlicht die Notwendigkeiten und den internationalen Kontext des Ansatzes. Weitere Einzelvorlesungen führen in theoretische Grundlagen und Hintergründe ein. Es werden der Entwicklungsstand von BNE in Deutschland dargestellt und Erkenntnisse über die Wirkungen von BNE und die Integrationsmöglichkeiten in die Bildungslandschaft diskutiert.

Eine Reihe weiterer Vorlesungsangebote eignet sich ebenfalls für die Lehrerbildung, zum Beispiel im Bereich der beruflichen Bildung, wenn es etwa um BNE und Management oder BNE und Betriebswirtschaftslehre geht. Auch grundsätzliche Fragen von nachhaltiger Entwicklung und gesellschaftlichem Wandel oder auch Konsequenzen des Klimawandels werden in Vorträgen thematisiert. <http://www.va-bne.de/>

6.4 Literatur

Busse, M., Menzel, S. (2013): Globales Lernen in Botanischen Gärten – Evaluation von Bildungsangeboten im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Overwien, B., Rode, H. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe, Opladen, S. 107–138

Füchter, A. (2010): Lernlandschaft „Globalisierung“: mit Lerninseln den Kompetenz- und Wissenserwerb in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern fördern, Immenhausen

Heise, M. (2009): Informelles Lernen von Lehrkräften: Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz, Münster

Hochschulrektorenkonferenz (2009): Hochschulen für nachhaltige Entwicklung, Bonn, <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung/> (Zugriff: 10.1.2016)

Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften, Bonn

Kultusministerkonferenz (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bonn

Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, Bonn

Künzli-David, C. (2007): Zukunft gestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Bern u. a.

Lang-Wojtasik, G. (2014): Global Teacher für die nachhaltige Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1/2014

Moegling, K. (2010): Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht. Förderung vernetzten Denkens und komplexen Lernens, Immenhausen

Overwien, B. (2013): Informelles Lernen – ein Begriff aus dem internationalen Kontext etabliert sich in Deutschland. In: Hornberg, S., Richter, C., Rotter, C. (Hrsg.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft, Münster, S. 97–112

Peter, H., Moegling, K., Overwien, B. (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie, Immenhausen

Rauch, F., Steiner, R., Streissler, A. (2008): Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. In: Bormann, I., Haan, G. de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden, S. 141–157

Schockemühle, J. (2011): Regionales Lernen21+ – Konzeption und Evaluation. In: Messmer, K., Niederhäusern, R. v., Rempfler, A., Wilhelm, M. (Hrsg.): Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften, Münster, S. 82–108

Siegmund, A., Jahn, M. (2014): Evaluation von Hochschulen in Baden-Württemberg. BNE in der Lehrerbildung im Rahmen des Projektes „Lernen über den Tag hinaus – Bildung für eine zukunftsfähige Welt, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Steiner, R. (2011): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kompetenzmodell, Fallstudien und Empfehlungen, Münster

Terhart, E. (Hrsg. 2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission, Weinheim

Anhang

Kontakt | Newsletter | Inhaltsverzeichnis | Impressum + A · A



PORTAL GLOBALES LERNEN



Startseite > Willkommen

- Startseite
- Aktuelles >
- Aktionen >
- Bildungsmaterialien >
- Schulen für Globales Lernen
- Theorie und Praxis Globales Lernen >
- Orientierungsrahmen >
- Globale Entwicklung (OR) >
- Service >
- Die EWIK >

Das Portal Globales Lernen der Eine Welt Internetkonferenz (EWIK) ist das zentrale deutschsprachige Internetangebot zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Es bietet einen umfangreichen kostenlosen Service zu Online-Bildungsmaterialien, Aktionen, Veranstaltungen und Hintergrundinformationen.

Sie möchten Unterricht gestalten



Für den Unterricht bietet das Portal zahlreiche Materialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zum kostenlosen Download an.

2 Bildungsmaterialien

Sie möchten sich weiterbilden



Wir bieten Ihnen in unserem Veranstaltungskalender eine Zusammenstellung aktueller Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich des Globalen Lernens an.

2 Veranstaltungen und Weiterbildungen

Orientierungsrahmen Globale Entwicklung



Sie möchten mehr über den Orientierungsrahmen erfahren? Hier finden Sie Umsetzungsprojekte, Materialien und Veranstaltungen.

2 Orientierungsrahmen

Sie möchten aktuelle Informationen



Dann melden Sie sich für unseren monatlichen, kostenlosen Newsletter an. Er informiert jeweils über ein Schwerpunktthema des Globalen Lernens.

2 Newsletter

Sie möchten Hintergrundinformationen



Sie möchten mehr über das Konzept Globalen Lernens erfahren oder die theoretischen Diskussionen und Ansätze kennenlernen?

2 Hintergrundinformationen zum Globalen Lernen

Sie möchten mehr über die EWIK erfahren



Die EWIK ist ein Zusammenschluss von über 90 Organisationen und Institutionen, die Infos zum Globalen Lernen im Internet zentral zur Verfügung stellen.

2 Die EWIK

Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des:



Besuchen Sie uns auf





>< Newsletter bestellen

Bitte bewerten Sie uns

www.globaleslernen.de

Das **Portal Globales Lernen** bietet einen **schnellen und übersichtlichen Zugang** zu allen relevanten Informations- und Bildungsangeboten zu Globalem Lernen/BNE.

Zielgruppen sind v. a. Lehrerinnen und Lehrer, MultiplikatorInnen in der Jugend- und Gemeindearbeit, der Lehreraus- und -fortbildung sowie staatliche und nicht-staatliche Akteure der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. **Redaktion:** World University Service e. V. (WUS)

- Unterrichtsmaterialien zum kostenlosen Download
- Aktuelle Veranstaltungen und Fortbildungsangebote
- Kampagnen, Aktionen und Wettbewerbe
- Grundlagentexte und zentrale Beschlüsse zum Globalen Lernen/zur BNE
- Links zu Bildungsservern, Datenbanken und Bibliotheken
- Recherchemöglichkeiten zu über 80 Schlagworten im Themenfeld Globales Lernen/BNE
- Übersicht über wichtige entwicklungspolitische Akteure und Netzwerke
- Hinweise zu Projektfinanzierung, Referentenvermittlung und Nord-Süd-Partnerschaften
- Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* (Text, Materialien, Umsetzungen)
- Monatlicher Newsletter mit wechselnden Schwerpunktthemen

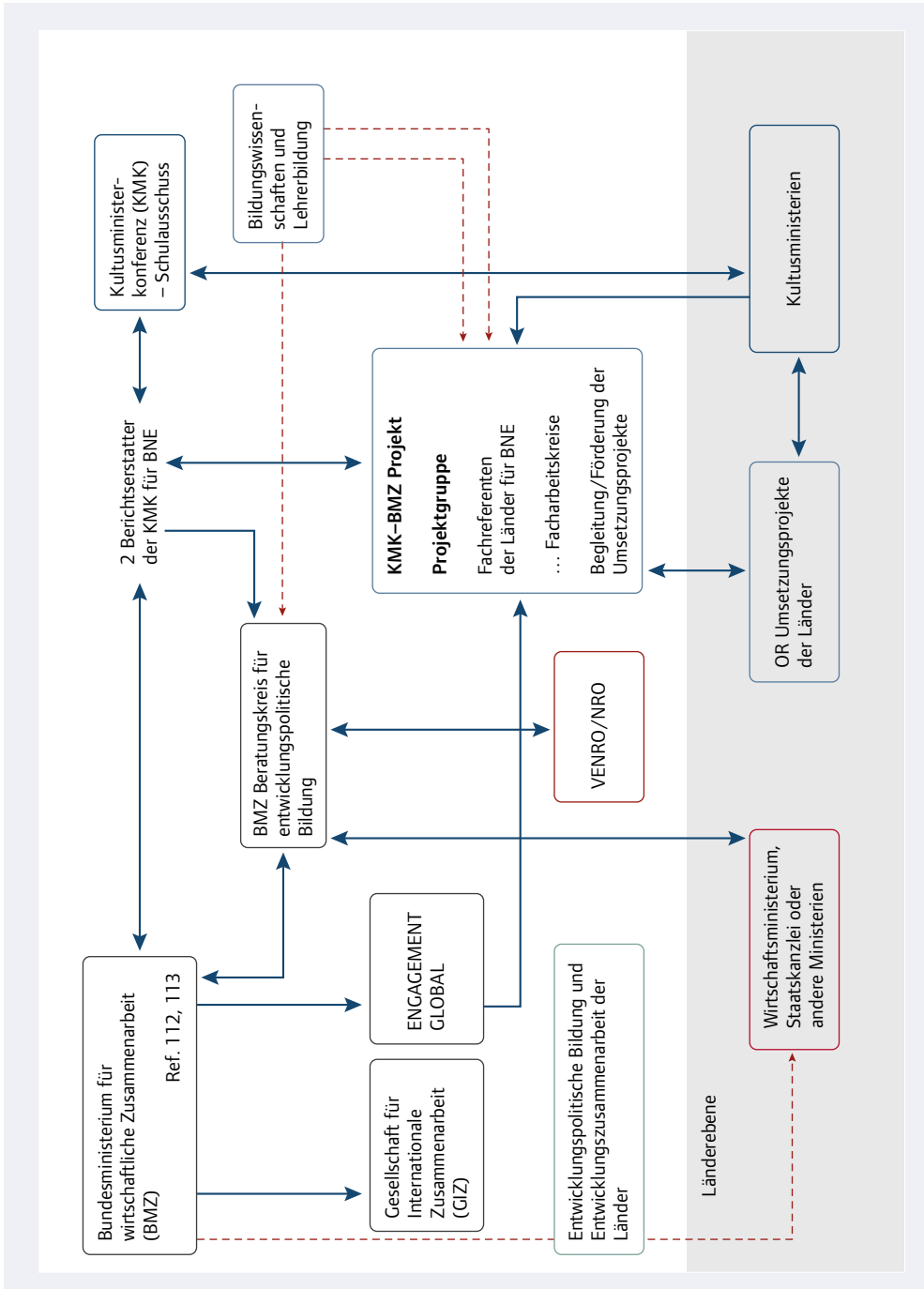


Abb. 14: Institutionelle Zusammenarbeit im Lernbereich Globale Entwicklung / Erstellung des OR (Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE)

Autorinnen und Autoren¹⁷⁶ der 2. Auflage



Prof. Dr. Bernt Ahrenholz

Inhaber des Lehrstuhls für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er war als Lehrer in Schule und Erwachsenenbildung tätig, DAAD-Lektor in Bari/Italien und Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Hochschullehrer an verschiedenen Universitäten. Sein Forschungsgebiet ist der Zweitspracherwerb und Deutsch als Zweitsprache. Weitere Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich schulischer Seiteneinsteiger und Sprache im Fachunterricht. Mitbegründer des Workshops „Kinder mit Migrationshintergrund“ und verantwortlicher Redakteur der Website www.daz-portal.de. Autor und Hrsg. zahlreicher Publikationen.

www.uni-jena.de/Ahrenholz.html



Dieter Appelt

war als Dipl.-Soziologe in München am Staatsinstitut für Schulpädagogik und im Kultusministerium tätig. Die Entwicklungszusammenarbeit führte ihn etliche Jahre nach Asien und Afrika. Als KMK-Berichterstatter für entwicklungspolitische Bildung 1993–2007 leitete er die Kooperation mit dem BMZ ein und leitete das KMK-BMZ-Projekt für den Orientierungsrahmen bis zum Beschluss der Kultusminister 2007.



Dr. Thomas Becker

arbeitet als Seminarlehrer für Englisch an einem Gymnasium in Nürnberg. Er war bzw. ist Mitglied verschiedener Arbeitskreise am IQB, Berlin, und am ISB in München. Seit 2008 ist er der Zentrale Fachberater für die Seminarbildung Englisch am Gymnasium in Bayern und arbeitet in der Entwicklung von Lehrwerken bzw. Lehrwerksmaterialien für die Sekundarstufe I und II.

¹⁷⁶ Die Fotos des „Who is Who“ befinden sich im Besitz der dargestellten Autoren u. Autorinnen.



Dr. Sascha Bernholt

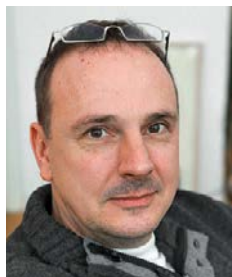
studierte Chemie und Mathematik für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Oldenburg und promovierte anschließend in der Didaktik der Chemie. Seit 2009 ist er Wissenschaftlicher Mitarbeiter am IPN Kiel. Sein Forschungsinteresse gilt unter anderem der Kompetenzmodellierung in der Chemie sowie den Bereichen Aufgabenentwicklung und Fachsprache. Seit 2011 ist er Geschäftsführer der Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik.

bernholt@ipn.uni-kiel.de



Ottfried Börner

unterrichtete zehn Jahre an einer Haupt- und Realschule, bevor er 18 Jahre als Stellv. Schulleiter an einer Gesamtschule arbeitete. Von 1990 bis 2005 war er Leiter der Beratungsstelle für Fremdsprachen am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Er war zeitweise Lehrbeauftragter am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und ist u. a. Mitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen und des wissenschaftlichen Beirats der *English Academy*.



Prof. Dr. Bernd Clausen

studierte Musikwissenschaft, Musikethnologie und Sinologie; ab 1998 unterrichtete er an einer Universität im Norden Japans und graduierte in Shakuhachi und Shamisen. Der Ruf auf eine Juniorprofessur für Musikpädagogik ermöglichte Forschungen in Japan zur Rolle der sogenannten traditionellen Musik. Mit dem Wechsel auf eine Professur für Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Würzburg (2008) stehen Forschungen in Indien sowie Korea im Fokus. Forschungsschwerpunkt ist die Konturierung komparativer musikpädagogischer Forschung im deutschen Fachdiskurs an der Schnittstelle zwischen Musikpädagogik und Ethnomusikologie.



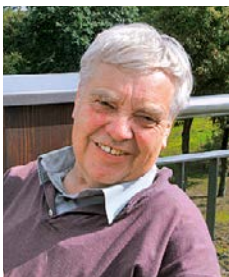
Dr. phil. h.c. Christoph Edelhoff

Nach dem Studium von Anglistik, Geschichte, Pädagogik und der Gymnasiallehrerausbildung Tätigkeit als stellv. Schulleiter und Fachmoderator im Gesamtschul-Versuch Nordrhein-Westfalen. Langjähriger Mitarbeiter am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung mit den Schwerpunkten Sprachen, Medien und Gesamtschule. Vorsitzender des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 1984 – 2004; Sprecher der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen (BAG) und Vorsitzender der *English Academy*. Internationale Vortrags-, Seminar- und Publikationstätigkeit für Schulreform, Lehrerbildung, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Englischunterricht, Interkulturelle Erziehung, Medien, Didaktik der Lehrerfortbildung.



Prof. em. Dr. Elisabeth Erdmann

Lehrerin für Geschichte und Latein, Promotion in Alter Geschichte, Teilnahme an archäologischen Grabungen, in der Lehrerausbildung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg tätig, Habilitation in Didaktik der Geschichte an der Universität Dortmund, Gastprofessorin an der Humboldt-Universität zu Berlin, seit 1994 Lehrstuhlinhaberin für Didaktik der Geschichte an der Universität Erlangen-Nürnberg, zehn Jahre lang Vorsitzende der Internationalen Gesellschaft für Didaktik der Geschichte, zahlreiche Veröffentlichungen in Didaktik der Geschichte, Alter Geschichte und Archäologie.



Martin Geisz

Lehrer im Hessischen Schuldienst (Fächer: Politik und Wirtschaft/Ethik – Philosophie/Religion). Arbeitsschwerpunkte sind der pädagogische Ansatz „Globales Lernen im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (seit 1990 Aufbau einer „Schulberatungsstelle Globales Lernen“ in der Hessischen Lehrerfortbildung) und die „Einbeziehung von Internet und seinen interaktiven Möglichkeiten“ in die Bildungsarbeit (u. a. Online-Redakteur beim Hessischen Bildungsserver). Autor zahlreicher Unterrichtsmaterialien sowie Mitarbeiter des Orientierungsrahmens von 2007 für den Fachschwerpunkt Religion und Ethik.



Prof. Dr. Petra Gieß-Stüber

Professorin für Sportpädagogik an der Universität Freiburg. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind seit vielen Jahren Geschlechterforschung, Sport und Interkulturalität, Schulsportforschung, soziale Fragen im Sport, Zusammenhang von Sport und Bildung für nachhaltige Entwicklung.



Prof. Dr. Sabine Grosser

Professorin für Ästhetische Bildung an der FH Kiel; zuvor Privatdozentin für Kunstwissenschaft und -didaktik an der Universität Paderborn, Professur an der Universität Hildesheim, DAAD-Senior-Lecturer an der Universität Kelaniya in Sri Lanka.

Studium der Kunst/Visuellen Kommunikation, Germanistik und Geschichte an den Universitäten Marburg, Kassel und Tucson (USA); Kuratorin und Künstlerin zahlreicher Ausstellungen und Projekte sowie Lehrtätigkeit im In- und Ausland. Forschungsschwerpunkte: moderne bzw. zeitgenössische Kunst/Kultur und ihre Vermittlung, kulturelle Globalisierungsprozesse einschließlich medialer Entwicklungen, Ästhetisches Lernen, Bild- und Rezeptionstheorien in verschiedenen kulturellen bzw. medialen Kontexten, Erinnerungskulturen.



Prof. Dr. Hendrik Härtig

Juniorprofessor am IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel. Zu seinen Forschungsinteressen gehören die Fachsprache als Teil von Physikkompetenz und softwarebasierte Analysen offener Antwortformate im Large-Scale Assessment.

haertig@ipn.uni-kiel.de



Udo Klinger

Leiter der Abteilung Schul- und Unterrichtsentwicklung, Medien und Stellvertretender Direktor am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Unterrichts- und Schulentwicklung, vor allem im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer, vom Sachunterricht in der Grundschule bis zur Oberstufe.

Udo.klinger@pl.rlp.de



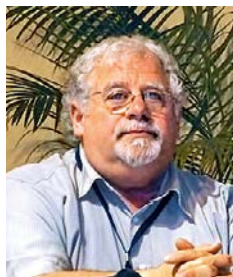
Prof. Dr. Bärbel Kuhn

studierte Geschichte und Französisch in Saarbrücken. Nach Unterricht an verschiedenen Schulen und Promotion 1988 folgte 1999 die Habilitation. Seit 2007 ist sie Professorin für Didaktik der Geschichte, seit 2009 an der Universität Siegen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind neben der Geschichtsdidaktik u. a. Geschichts- und Erinnerungskulturen in transnationaler Perspektive, die Frauen- und Geschlechtergeschichte und biografische Forschung. Sie ist Herausgeberin der Reihe „Historica et Didactica – Fortbildung Geschichte“.



Prof. Dr. Ekkehard Mascher

studierte Schulmusik, Erziehungswissenschaften, Geschichte und Musikwissenschaft in Hannover und Göttingen und promovierte zum Doktor der Philosophie; arbeitete als Bildungsreferent des Landesmusikrates Niedersachsen, anschließend in der Erwachsenenbildung sowie als Lehrer an Gesamtschulen und als Lehrbeauftragter an der Hochschule für Musik in Hannover. An der Musikhochschule Detmold lehrt er Musikpädagogik und ihre Didaktik und arbeitet im Center for Worldmusic der Universität Hildesheim als Beauftragter für Musikpädagogik. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der Entwicklung einer interkulturellen Musikpädagogik.



Reiner Mathar

hat Unterrichtserfahrung von über 20 Jahren in der Sekundarstufe II in den Fächern, Chemie, Politik-Wirtschaft und Informatik und ist im Hessischen Kultusministerium für die Landeskoordination BNE verantwortlich. Seit 1996 setzt er sich für die Gestaltung von Schulentwicklungsprogrammen und Maßnahmen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland und im internationalen Bereich ein. Er ist Mitglied im internationalen BNE-Expertenetzwerk ESD-Expert.net.



Prof. em. Dr. Ingelore Oomen-Welke

war Realschullehrerin, ging als Sprachdidaktikerin an Pädagogische Hochschulen in Baden-Württemberg und baute den Lehr- und Forschungsbereich Deutsch als Zweitsprache/Mehrsprachigkeit als ihren Arbeitsschwerpunkt aus. Außerdem arbeitete sie konzeptionell und per Studienaustausch vornehmlich in europäischen und euro-afrikanischen Kooperationsprogrammen und betreute ausländische Gastwissenschaftler/-innen. Sie hat in diesem Themenbereich mehrere Bücher verfasst und herausgegeben.

www.oomen-welke.de



Prof. Dr. Bernd Overwien

Universität Kassel, leitet dort seit 2008 das Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung. Er hat Forschungs- und Lehrerfahrung in einigen lateinamerikanischen und afrikanischen Ländern. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen, Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem (informellem) Lernen.

**Prof. Dr. Ilka Parchmann**

Direktorin der Abteilung Didaktik der Chemie am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) und Professorin an der Universität zu Kiel. Zu ihren Forschungsinteressen gehören das kontextbasierte Lernen in schulischen und außerschulischen Lernumgebungen, Untersuchungen zur Lehrerbildung sowie die Konzeption von Maßnahmen der Talentförderung.

parchmann@ipn.uni-kiel.de.

**Prof. Dr. Susanne Popp**

Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte an der Universität Augsburg, Präsidentin der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (www.ishd.co); Forschungsschwerpunkte: welt- und globalgeschichtliche Perspektiven für den nationalen Geschichtsunterricht, visual literacy in der historischen Bildung, populäre Geschichtskultur (Geschichtsmagazine), „Europäisierung“ des nationalen kulturellen Erbes.

**Dr. Rudolf Preuss**

Studium der Kunstgeschichte/Geschichte/Archäologie/Kunst und Kunstpädagogik/Aufbaustudium Digitale Mediengestaltung in Würzburg, Aachen und Dortmund. Zur Zeit Lecturer an der Universität zu Köln in Kunst und Intermedia. Arbeitsschwerpunkte: Vermittlung des kulturellen Erbes, kulturelle Bildung und Medienbildung.

www.rudolfpreuss.de



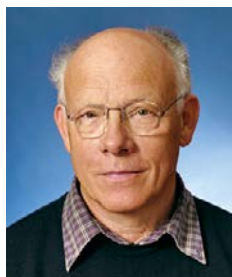
Prof. Dr. Kristina Reiss

Promovierte Mathematikerin und Inhaberin des Heinz-Nixdorf-Stiftungslehrstuhls für Mathematikdidaktik an der Technischen Universität München. Ihr Forschungsinteresse gilt der Entwicklung mathematischer Kompetenzen sowohl in der Schule als auch in der Universität. In der Lehre liegt ihr Schwerpunkt in der Lehrerbildung und hier besonders im Übergang von der Schule zur Universität.



Prof. Dr. Heidi Rösch

ist seit 2007 Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und leitet dort den Masterstudiengang „Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit“. Davor hat sie an der TU Berlin Deutschdidaktik gelehrt und sich für die Etablierung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in allen Phasen der Lehrerbildung engagiert. Neben didaktischen Arbeiten und empirischen Projekten zu DaZ vielfältige Publikationen zu Migrationsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur sowie inter- bzw. transkultureller Literaturdidaktik und Filmbildung.
heidi.roesch@ph-karlsruhe.de



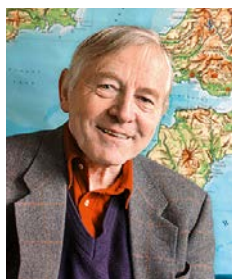
Prof. em. Dr. Rudolf Schmitt

Professor für Entwicklungspsychologie und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen. Schwerpunkte: Entwicklung des Kindes unter besonderer Berücksichtigung von Kognition, Einstellungen (u. a. soziale Vorurteile) und Zeitbewusstsein (u. a. Bedeutung der Vergangenheit für Zukunftsperspektiven). Derzeit noch aktiv im Lernbereich „Eine Welt“ bzw. „Globale Entwicklung“ (Projekt „Eine Welt in der Schule“, Klasse 1–10) und im Themenbereich „Europa in der Grundschule“. 14 Jahre Geschäftsführender Vorsitzender des Grundschulverbandes e. V.



Jörg-Robert Schreiber

viele Jahre Lehrer und Abteilungsleiter eines Gymnasiums und Mitarbeiter im Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Betreute Entwicklungsprojekte in Indonesien. In der Hamburger Schulbehörde bis 2011 für Globales Lernen/BNE verantwortlich. Projektleiter des Bildungszentrums „Tor zur Welt“ im Rahmen der Internationalen Bauausstellung Hamburg. Repräsentant des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen VENRO im Nationalkomitee der UN-Dekade BNE. Veröffentlichungen zum Globalen Lernen.



Prof. em. Dr. Konrad Schröder

Professor emeritus für Didaktik des Englischen an der Universität Augsburg; hat zehn Jahre an Gymnasien unterrichtet, grundlegende Beiträge zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sek. II erstellt, war in der wiss. Begleitung des Kollegs Schulversuchs NRW und später für den Schulversuch „Neue Wege zur Mehrsprachigkeit“ (NRW) tätig. 2001 verfasste er im Auftrag der KMK eine von fünf Expertisen zum Englischunterricht der Sek. II. Von 2008 bis 2011 beriet er das IQB und war von 2009 bis 2012 Mitglied der KMK-Arbeitsgruppe „Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife“.



Dr. habil. rer. nat. Burkhard Schroeter

studierte Biologie und Chemie für das Lehramt an Gymnasien an den Universitäten Hannover und Kiel. Er ist Geschäftsführer der Internationalen Biologie-Olympiade (IBO) für Deutschland sowie der Naturwissenschaftsolympiade der Europäischen Union (EUSO) für Deutschland mit Sitz am IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel. Zu seinen Forschungsinteressen gehört die Entwicklung und Analyse von kompetenzorientierten Aufgaben für den Unterricht. Darüber hinaus ist er Privatdozent am Botanischen Institut der Universität Kiel.

schroeter@ipn.uni-kiel.de



Hannes Siege

arbeitete zunächst als Lehrer, dann in Lehrerfortbildung und Bildungsplanung in Hessen, bevor er von 1989 bis 1998 für die GTZ als Entwicklungshelfer nach Malawi ging. Seit 2003 ist er in der Bildung für nachhaltige Entwicklung an der Schnittstelle von Entwicklungshilfe und Bildung in Deutschland tätig, ab 2012 bei Engagement Global in Bonn. Er ist Berichterstatter der KMK für Bildung für nachhaltige Entwicklung.



Prof. Dr. Ansgar Thiel

studierte Sportwissenschaft, Psychologie und Psychogerontologie. Er ist Direktor des Instituts für Sportwissenschaft Universität Tübingen und dort Inhaber des Lehrstuhls für Sozial- und Gesundheitswissenschaften des Sports. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Soziologie des Sports, der Gesundheit und der Bildung. In einer Vielzahl von Forschungsprojekten hat er u. a. Analysen zur Gesundheit im Spitzensport, zur Tätigkeit von Trainern im Spitzensport und zu körperbezogenen Stereotypisierungen und Stigmatisierungen durchgeführt.



Prof. Dr. Stefan Ufer

Promovierter Mathematiker und Lehrer für die Fächer Mathematik und Physik. Seit 2006 arbeitet er in der Mathematikdidaktik und hat den Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik an der Ludwig-Maximilians-Universität München inne. Sein Forschungsinteresse gilt der Entwicklung mathematischer Kompetenzen über die Lebensspanne. In der Lehre liegt sein Schwerpunkt in der Lehrerbildung sowie in der Konzeption und Evaluierung von Unterstützungsmaßnahmen für Studierende der Mathematik.



Prof. Dr. Volker Ulm

Ordinarius auf dem Lehrstuhl für Mathematik und ihre Didaktik an der Universität Bayreuth. Zuvor hatte er den Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik an der Universität Augsburg inne. Er war Lehrer an Gymnasien und arbeitete an den Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Karlsruhe. Seine Forschungen beziehen sich auf Grundfragen des Lehrens und Lernens von Mathematik, auf Unterrichtsentwicklung durch Lehrerfortbildung, auf digitale Medien sowie auf mathematische Begabung.



Regina Ultze

arbeitet seit 1983 als Lehrerin an verschiedenen Schulen, zuletzt als Fachbereichsleiterin Gesellschaftswissenschaften an der Melanchthon-Schule, einem Gymnasium in Berlin. Seit 2008 ist sie darüber hinaus in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin für den Lernbereich „Lernen in globalen Zusammenhängen“ zuständig und koordiniert das Berliner Projekt zur Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung in Zusammenarbeit mit Schulen, Studienseminaren und außerschulischen Partnern.



Prof. Dr. Raimund Vogels

studierte Musikethnologie in Köln, Accra (Ghana) und Berlin. Nach der Promotion arbeitete er von 1988 bis 1990 an der Universität Maiduguri (Nigeria) und anschließend am Museum für Völkerkunde in Stuttgart. Im Anschluss an die Habilitation an der Kölner Universität über die Hofmusik an den islamischen Herrscherhöfen Nordnigerias wurde er im Jahr 2001 an die Musikhochschule Hannover berufen. Seit 2012 leitet er zusätzlich das Center for World Music der Universität Hildesheim.



Dr. Ernst Wagner

Studium an der Akademie der Bildenden Künste München; Zweitstudium und Promotion in Kunstgeschichte, Philosophie und Volkskunde; Lehrer und Lehrbeauftragter an der LMU München; seit 2006 tätig als Referent für Kunst, Theater, Film am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München; seit 2009 tätig als Mitarbeiter am UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung an der Universität Erlangen-Nürnberg.



Antonius Warmeling

Seit 1978 Lehrer für Mathematik und Chemie am Fichte-Gymnasium in Hagen. Der Verein MUED e.V. ist seine mathematische Heimat, weil er deren Vorstellungen teilt, dass Mathematik auch reale Probleme bearbeiten und zur Handlungsorientierung befähigen soll. Dazu passt, dass er die Lernumgebung *Modellieren mit Mathe* betreut, die selbstorganisiertes Lernen in realen Problemfeldern ermöglicht. Da dies nur mit geeigneten Werkzeugen möglich ist, bietet er Workshops zur Nutzung von Excel, Geo-Gebra und Taschenrechnern mit und ohne CAS an.



StDin Gabriele Wienholtz

Gymnasiallehrerin für Mathematik und Physik in Bayern. Von 2001 bis 2006 in der Gymnasialabteilung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus als Mitarbeiterin im Fach- und Personalbereich tätig.



Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm
»**Bildung für nachhaltige Entwicklung**«

Cornelsen

ISBN 978-3-06-065687-5



9 783060 656875