

# **Sichtung des Sach- und Diskussionsstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen**

## **aus veröffentlichten Dokumenten und Materialien**

**PD Dr. Bernd Overwien**

Diskussionspapier für die  
Dritte KMK-BMZ-Fachtagung für entwicklungspolitische Bildung an  
Schulen

Am 14.12.2004 und 15.12.2004 in Bonn

- nicht zu zitieren -

Im Auftrag von KMK und BMZ :  
InWEnt – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH  
Tulpenfeld 5, 53113 Bonn



**Bernd Overwien**

**Sichtung des Sach- und Diskussions-  
standes zur entwicklungspolitischen Bil-  
dung an Schulen**

aus veröffentlichten Dokumenten und Materialien

**Berlin, Dezember 2004**

# Inhaltsverzeichnis

## 1. Einleitung

- 1.1 Zielsetzung
- 1.2 Themenbereich
- 1.3 Zusammenfassende Betrachtung einiger wichtiger Ergebnisse

## 2. Grundsatzpapiere und Entschlüsse

- 2.1 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn
- 2.2 Johannesburg Declaration on Sustainable Development, Abschlusserklärung des Weltgipfels zur nachhaltigen Entwicklung in Johannesburg 2002 und Aktionsplan (Plan of Implementation)
- 2.3 DEELSA/OECD (2002): Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual foundations. Strategy Paper (Dokument: DEELSA/ED/CERI/CD).
- 2.4 Servicestelle Kommunen in der Einen Welt (2003) (Hrsg.): Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. Bonn
- 2.5 VENRO (2000): Abschlusserklärung des Kongresses "Bildung 21 - Lernen für eine nachhaltige und gerechte Entwicklung" vom 28.-30. September 2000 in Bonn, auch: World University Service (WUS) (2000).
- 2.6 VENRO (2000): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Berlin
- 2.7 Osnabrücker Erklärung der Teilnehmenden am BLK-Kongress 2001: „Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“

## 3. Lehrpläne, Handreichungen, Lehrbücher

- 3.1 Rahmen(lehr)pläne und Grundlagen von BfNE in den Schulgesetzen der Länder
  - 3.1.1 Schulgesetze
  - 3.1.2 Bildungspläne, Lehrpläne, Rahmenlehrpläne
- 3.2 Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (2001) (Hrsg.) (Bearbeiter: Appelt, Dieter u.a.): Globale Entwicklung : Handreichung und Arbeitsbericht zur Handreichung für allgemein bildende und berufliche Schulen. Donauwörth
- 3.3 Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (2003) (Hrsg.) (Bearbeiter: Werner-Tokarski, Dorothea; Berkessel, Hans): "Dritte Welt - Eine Welt" : Probleme und Perspektiven des Nord-Süd-Konflikts ; Handreichung zum Lehrplan Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen ; (Lehrplanthema 5, Schuljahrgang 9/10). Bad Kreuznach
- 3.4 Engelhard, Karl (2004): Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern. Ein Informations- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe II mit ergänzender CD-ROM. Lehrerservice und elektronische Version
- 3.5 AG Rahmenplan des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2003): Orientierungshilfen für die Erstellung einer Präambel und Emp-

fehlungen / Richtlinien zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in allgemein bildenden Schulen

#### **4. Ansätze, Diskussionsstränge didaktische Überlegungen zu einer BfNE**

- 4.1 Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt/Main,
- 4.2 Selby, David; Rathenow, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen : Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- 4.3 Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung Nr. 55, S. 397-416
- 4.4 Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart
- 4.5 Andreas Brunold (2004) (Hrsg.): Globales Lernen und Lokale Agenda 21: Aspekte kommunaler Bildungsprozesse in der 'Einen Welt'. Wiesbaden
- 4.6 Cassel-Gintz, Martin; Harenberg, Dorothee (2002): Syndrome des globalen Wandels als Ansatz interdisziplinären Lernens in der Sekundarstufe: ein Handbuch mit Basis- und Hintergrundmaterial für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin

#### **5. Praktische Umsetzung von Ansätzen im Bildungsbereich**

- 5.1 Schmitt, Rudolf (Hrsg.): "Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10" Frankfurt/Main; Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e. V. 1999, 2. überarbeitete Auflage
- 5.2 Welthaus Bielefeld (Hrsg.) (2004) (in Kooperation mit Brot für die Welt, Deutsche Welthungerhilfe, Deutscher Entwicklungsdienst, Misereor...): Handy-Welten. Globales Lernen am Beispiel der Mobiltelefone. Unterrichtsmaterial für die Klassen 8-13. Bielefeld
- 5.3 Schrempf, Volker; Wolters, Jürgen (2004): Schulpartnerschaften als Instrument Globalen Lernens. Hintergründe, Erfahrungsberichte, Impulse. Werkstattmaterialien Nr. 54, BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
- 5.4 Exemplarische Betrachtung von Werkstattmaterialien des BLK-Programms „21“ - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Werkstattmaterialien Nr. 00: Das erste Ma(h)l. Umwelt und Entwicklung für Einsteiger. Werkstattmaterialien Nr. 06: Schokolade – ein bitterer Nachgeschmack. Werkstattmaterialien Nr. 22: Lernen von Afrika. Perspektivenwechsel in der Umweltbildung
- 5.5 Solidarisch Leben Lernen (2002) (Hg.) (Red.: Martin Geisz u. Nina Melchers): Praxisbuch Globales Lernen: Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit. Frankfurt/Main 2002
- 5.6 Führung, Gisela (2003): Das Globale Klassenzimmer. Beiträge zu einem Wettbewerb. Münster
- 5.7 Grips-Theater Berlin: „Der Ball ist rund. Ein Globalisierungskrimi für Menschen ab 10“, „In die Hände gespuckt - Mitspielaktion für Menschen ab 10“

#### **Literatur**

# **1 Einleitung**

## **1.1. Zielsetzung**

Diese Arbeit hat das Ziel, unterschiedliche Ansätze von Globalem Lernen/ entwicklungspolitischer Bildung darzustellen und vor ihrem jeweiligen Hintergrund zu bewerten. Im Mittelpunkt steht dabei der Nutzen für die schulische Arbeit. Angesichts eines dynamischen globalen Wandels steigt der Bedarf an Erklärungsmustern und Bildungskonzepten, die adäquate Herangehensweisen an komplexe weltweite Entwicklungen bieten. Der Schulbereich ist hier auf die Kooperation mit kompetenten Partnern aus der Entwicklungspolitik, der Wissenschaft und Nichtregierungsorganisationen angewiesen um tragfähige Handlungsstrategien zu entwickeln. Im Umfeld der Entwicklungspolitik wurden schon früh Fragen gestellt und bearbeitet, die heute für weitere Bereiche gelten. In der Auseinandersetzung mit komplizierten Bedingungsfeldern haben sich unterschiedliche Ansätze und Diskussionslinien entwickelt, etwa die des Globalen Lernens, der interkulturellen Pädagogik oder der Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung, der seine Wurzel in der Umweltbildung hat. Diese Ansätze sollen hier gesichtet und bewertet werden. Dabei ist es wichtig, die jeweiligen Akteure in kritische Betrachtungen einzubeziehen. Im Themenfeld treffen sich unterschiedliche Interessenslagen. So gibt es eine Vielzahl außerschulischer Organisationen unterschiedlichster Provenienz, die auch Angebote für die schulische Arbeit bereitstellen. In einer Zeit schulischer Reformen wird die Öffnung der Institution dazu führen, dass verstärkt auf solche Angebote zurückgegriffen wird. Lehrkräfte als Fachkräfte für schulische Lernprozesse benötigen deshalb Kriterien entsprechender, fachlich begründeter Entscheidungen. Auch dazu soll diese Arbeit einen Beitrag liefern.

Kultusministerien sehen sich zunehmend in der Lage auf gesellschaftliche Veränderungen bisher ungekannten Ausmaßes zu reagieren, was sich etwa in der Neugestaltung von Lehrplänen ausdrückt. Auch Lehrerbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen stehen vor umfassenden Veränderungen. Neuere Ansätze curricularer Gestaltung orientieren sich am Erwerb von Kompetenzen. Die aus der entwicklungspolitischen Arbeit stammenden Ansätze bereichern hier die Arbeit um wichtige Aspekte internationalen und interkulturellen Handelns und liefern auch auf der Sachebene globale Bezüge. Gleichzeitig schließen sie an eine ganze Reihe von Lernfeldern an. Auch diese Zusammenhänge bedürfen einer Aufklärung vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen.

Die vorliegende Bestandsaufnahme hat also den Zweck, das aktuelle Umfeld und die Rahmenbedingungen der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens im schulischen Kontext zu rekonstruieren und kritisch zu beleuchten. Im Mittelpunkt steht die Erfassung und Einordnung von Ansätzen und verschiedenen Diskussionssträngen, die diesen Bereich wesentlich berühren. Jeweilige Kernaussagen sind zentraler Gegenstand der Betrachtungen, wie auch daraus entwickelte didaktische Überlegungen. Schließlich geht es dann um konkrete unterrichtliche Umsetzung. Im Themenbereich gibt es seit vielen Jahren intensive Debatten um Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen. Eine Bestandsaufnahme vorzunehmen, die über wenige Jahre hinausgeht, ist deshalb ein schwieriges Unterfangen. Es erscheint aber zunächst als hinreichend, sich auf aktuellere Debatten und Unterlagen zu beziehen. Die bildungspolitischen Diskussionen und z. T. Auseinandersetzungen vergangener Jahre spiegeln sich schließlich in einer Reihe von wissenschaftlichen Arbeiten und politischen Positionspapieren wider, die mit in die hier vorliegende Arbeit aufgenommen wurden.

Das vorliegende Papier fügt sich in einen Diskussionsprozess von KMK und BMZ ein, in dessen Rahmen definierte Fragestellungen vorgegeben sind. Die Bestandsaufnahme soll danach den Status quo, Umfeld und Rahmenbedingungen des Lernbereichs entwicklungspolitischer Bildung, Globalen Lernens und benachbarter Ansätze in der Schule erfassen, diesbezügliche Kritik und Vorschläge sammeln sowie bewerten.<sup>1</sup>

Die Auswertung von veröffentlichten Dokumenten und Materialien richtet sich vor allem auf die:

- „Erfassung verschiedener Ansätze und Diskussionsstränge, wie z.B. „Globales Lernen“, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ oder „Interkulturelles Lernen“ in ihren eigenen Kernaussagen und –konzepten in schulischen oder schulnahen Vorgängen
- Erfassung von Vorstellungen und Forderungen zu diesen Bereichen von außerhalb des Bildungssystems
- Sichtung und Bewertung der schulischen und außerschulischen Materialien hinsichtlich ihrer allgemeinen fachlichen/institutionellen Fundierung und Abstimmung sowie hinsichtlich ihrer Relevanz für die Schule generell bzw. für das Projekt im Besonderen.

Auszuwerten sind die wichtigsten Dokumente aus den folgenden Kategorien:

- Omnia-Verlag: Welt im Wandel, und weitere Unterrichtsmaterialien
- Handreichungen BY, RP
- Kongress-Resolutionen (Bonn „Bildung 21“, 28.-30.9.2000, Osnabrück BLK-Kongress 12./13.Juni 2001)
- VENRO-Papier zum Globalen Lernen
- Didaktische Fachliteratur der letzten Jahre
- Berichte (z.B. der Nationale Bericht Bildung für nachhaltige Entwicklung)
- Internationale Vereinbarungen und Empfehlungen (z.B. Johannesburg 2002, UNESCO, Maastricht 2002)
- Rahmenpläne (u.a. HH, HS)
- Dokumente des BLK21 Programmes<sup>2</sup>

Die verschiedenen Teile der Einführung sollen den Kontext dieser Arbeit verdeutlichen und einige zentrale Begriffe inhaltlich umreißen. Außerdem werden wichtige Ergebnisse zusammenfassend vorgestellt. Daran anschließend geht es zunächst um politische für das Themenfeld eine hervorgehobene Bedeutung haben (Teil 2). Der Themenbereich dieser Schrift findet auf verschiedene Weise Ausdruck in Lehrplänen und auf Lehrpläne bezogenen Papieren, Lehrbüchern und Handreichungen verschiedener Bundesländer. Die hier deutlich zum Vorschein tretenden Entwicklungen sind Gegenstand einer bewertenden, ebenfalls beispielhaften Bestandsaufnahme (Teil 3). Im vierten Teil geht es dann um eine Erfassung wichtiger Theorie geleiteter Ansätze und Diskussionsstränge, die in ihren eigenen, schulisch relevanten Kernaussagen vorgestellt und kritisch beleuchtet werden. Teilweise sind hier auch schon Unterrichtsvorschläge integriert. Abschließend werden weitere Unterrichtsmaterialien kritisch betrachtet.

---

<sup>1</sup> Nach den Vereinbarungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen

<sup>2</sup> Aus den Vereinbarungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen

## 1.2 Themenbereich

Der Themenbereich dieser Arbeit ist durch einige zentrale Begriffe gekennzeichnet, die im Folgenden kurz charakterisiert werden sollen:

- Entwicklungspolitische Bildung
- Globales Lernen
- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Entwicklungspolitische Bildung hat den Auftrag, ein realistisches Bild über das Leben in „Entwicklungsländern“ zu vermitteln, einschließlich der gegenseitigen Verflechtungen im Nord-Süd-Verhältnis. Katastrophenberichten und romantisierenden Vorstellungen wird eine realitätsbezogene Auseinandersetzung mit der Entwicklungsproblematik gegenüber gestellt, im Rahmen eines anzustrebenden partnerschaftlichen Verhältnisses. Seit dem Ende der 80er Jahre löst der Begriff des Globalen Lernens mehr und mehr den der entwicklungspolitischen Bildung ab. Dabei hat eine Akzentverschiebung hin zu verbindenden Momenten zwischen „Nord“ und „Süd“ stattgefunden. Gleichzeitig existiert aber der Begriff der entwicklungspolitischen Bildung fort, der oft dann genutzt wird, wenn die besonderen Interessen der „Dritten Welt“ angesprochen sind, die auch innerhalb der Perspektive der „Einen Welt“ immer in der Gefahr sind, neben den gemeinsamen Weltproblemen nicht genügend wahrgenommen zu werden.

Globales Lernen thematisiert Probleme und Perspektiven weltweiter Entwicklung und bearbeitet dabei auch Chancen und Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns von Süd und Nord. Es hat den Anspruch, folgende Teilelemente unter einem gemeinsamen Dach zu vereinen:

- entwicklungspolitische Bildung
- Umweltbildung
- Friedenspädagogik
- Menschenrechtsbildung
- interkulturelle Pädagogik

Innerhalb der Ansätze Globalen Lernens wird zumeist von Schlüsselproblemen ausgegangen, da auf diese Weise der Komplexität global vernetzter Gesellschaften adäquat begegnet werden soll. Auf allen Bildungsebenen geht es um die Vermittlung einer globalen Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns. Im Mittelpunkt steht handlungsorientiertes Lernen, das ganzheitlich und partizipativ angelegt sein soll. Hier wird die Nähe zu einer Reihe reformpädagogischer Ansätze deutlich.

Schwierig war bisher oft das Verhältnis zur Umweltbildung, die ein eigenes Profil gebildet und ein eigenes Verständnis entwickelt hat, in dem Fragen des Nord-Süd-Verhältnisses teilweise weniger deutlich sichtbar wurden. Der internationale Diskussionsprozess um die Verwirklichung der Agenda 21 hat zu einem entstehenden gemeinsamen Bezugsrahmen geführt, der mit dem Begriff der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gekennzeichnet wird. Wenn im Folgenden vom Themenbereich dieser Arbeit die Rede ist, geht es in diesem Sinne um eine integrierende Sichtweise.

## 1.1 Zusammenfassende Betrachtung einiger wichtiger Ergebnisse

Seit Beginn der neunziger Jahre hat sich die weltpolitische Situation fundamental gewandelt. Nicht nur das Verhältnis zwischen Ost und West, sondern auch das zwischen der Nord- und der Südhemisphäre haben sich grundlegend verändert. Dies hat auch Auswirkungen auf innergesellschaftliche Gefüge. Schon bisher waren etwa die Trennlinien zwischen entwicklungspolitischen Betrachtungen und migrationsbezogenen Perspektiven auf Diasporagemeinden in Deutschland teilweise künstlich. Nicht nur die Ereignisse des 11. September 2001 geben uns Anlass über kohärentere Sichtweisen auch aus der Bildungsperspektive nachzudenken. Die in Dakar (2000) bestätigte Initiative *Education for All* und die in den *Millennium Development Goals* der Vereinten Nationen festgelegten Ziele geben der Weltgemeinschaft mehrdimensionale konkrete Optionen für Aktivitäten an die Hand und offenbaren überdies deutlich, dass Armut nicht allein eine Problematik der Südhemisphäre der gemeinsamen Welt ist. Unübersehbar ist die Notwendigkeit, auch die Dimensionen nachhaltiger Entwicklung mit in die Betrachtungen aufzunehmen. Veränderungen im Klimabereich und anderen umweltrelevanten Handlungsfeldern, die zu Teilen auch mit Armutsfragen verbunden sind, werden so auch mehr und mehr zum Gegenstand internationaler Politik. Aus der Perspektive schulischer Bildung stellt sich eine Reihe von grundsätzlichen Fragen danach, in welcher Weise ein adäquater Umgang mit der Komplexität der Herausforderungen gefunden wird.

Seit vielen Jahren gibt es Bildungsansätze, die aus verschiedenen Richtungen die Komplexität globaler Fragen bearbeiten. Unterschiedlich akzentuierte Ansätze entwicklungspolitischer Bildung haben sich mit ökopädagogischen, friedenspädagogischen, interkulturell orientierten und auf Menschenrechte bezogenen Herangehensweisen zum Globalen Lernen hin entwickelt, eine Praxis, die im englischsprachigen Bereich schon zuvor im Begriff der „Global Education“ ihren gemeinsamen Nenner fand. Für Deutschland ist dabei die besondere Rolle der Nichtregierungsorganisationen (NRO) hervorzuheben, die von den hier Handelnden her nicht immer scharf vom schulischen Bereich zu trennen sind. So sind es gerade auch Lehrkräfte, die ehrenamtlich arbeiten und Ergebnisse dieser Aktivitäten auch im schulischen Bereich verwenden. Das Spektrum der NRO ist zwar weit, oft liegen aber primäre Erfahrungen in der Nord-Süd-Arbeit vor, viele Akteure waren auch im Bereich staatlicher, kirchlicher oder privat organisierter Entwicklungszusammenarbeit direkt vor Ort aktiv. Aus diesen Zusammenhängen abgeleitete und weiter fundierte Handlungsmuster auch in der Bildungsarbeit hierzulande prägen bis heute die entwicklungsbezogene Bildung in Deutschland mit. Gleichzeitig existieren in unserem Land weitere breite Diskussionen und praktische Ansätze der Umweltbildung, die bisher noch zu wenig mit Theorien und Bildungspraxis von Globalem Lernen in Verbindung stehen, was auf jeweils unterschiedliche Traditionen zurückzuführen ist.

Betrachtet man zunächst die Ebene internationaler politischer Rahmenbedingungen und ihrer Entsprechungen auf nationaler Ebene, sind erhebliche Bewegungen hin zu einem kohärenterem Bildungsverständnis im Themenbereich zu erkennen. Beschlüsse und grundsätzliche Abkommen verschiedener Weltorganisationen - etwa der UN oder der UNESCO - weisen den Weg hin zu notwendigen integrierten und integrierenden Bildungsansätzen, die zunehmend mit dem Begriff der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BfNE) in Verbindung gebracht werden. Die Agenda 21 und ihre Weiterentwicklung während der Weltkonferenz in Johannesburg fordern gegenüber dem Bildungsbereich entsprechende Ansätze ein. Der Aktionsplan von Johannesburg unterstreicht dies auf konkreter Ebene. Innerhalb der föderalen Bildungsstruktur der Bundes-



republik Deutschland gibt es zahlreiche Initiativen, die in der Umsetzung Globalen Lernens und einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bewusst an die internationalen Prozesse anknüpfen. Ein aktueller Beschluss des Deutschen Bundestags zur „UN-Weltdekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ nimmt diese Entwicklungen auf. Der mit Unterstützung aller Parteien gefasste Beschluss steht im Kontext sich verstärkender Aktivitäten im Themenbereich, die damit neue Impulse erhalten dürften.<sup>3</sup> Der Bundestag hat sich in eindeutiger Weise hinter die Beschlüsse der UN gestellt und bringt deutlich zum Ausdruck, um welche inhaltlichen Verknüpfungen es geht:

„Dabei kommt es darauf an, im Sinne eines umfassenden Nachhaltigkeitsbegriffs die Interdependenz von Ökologie, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit zu verdeutlichen. Bildung muss auf vernetztes, interkulturelles Lernen abzielen, insbesondere darauf, ein Bewusstsein für die globalen Auswirkungen des eigenen Handelns und die eigene Verantwortung beim Umgang mit natürlichen Ressourcen zu schaffen. Kulturelle Bildung und interkulturelles Lernen sind entscheidend, damit Verständigung gelingen kann.“<sup>4</sup>

Das Parlament betont die notwendige Integration entwicklungspolitischer Aspekte. Hervorgehoben wird auf der Umsetzungsebene die Rolle der Bundesländer bei bisherigen Aktivitäten im Themenfeld, an die es anzuknüpfen gelte. Unterstrichen wird dabei auch die Rolle der beruflichen Bildung für die Erreichung der gesetzten Ziele. Der Bundestag bezieht sich im Übrigen auf den in seinem Auftrag erstellten Bericht der Bundesregierung zur BfNE aus dem Jahre 2002. Dieser Bericht führt internationale und nationale Debatten zusammen und akzentuiert an prominenter Stelle, dass BfNE einen breiteren Ansatz als Umweltbildung oder entwicklungspolitische Bildung habe. Bezogen auf die Agenda 21 wird eine integrierende Sichtweise der verschiedenen Teile des Themenbereiches deutlich. Hervorgehoben wird, dass soziale Ziele und politische Grundprinzipien wie etwa die Partizipation auf allen Ebenen der Arbeit genauso zugrunde liegen, wie ökologische und ökonomische Perspektiven. Globales Lernen und Umweltbildung müssen, so wird mehrfach betont, auf dieser Grundlage eine Verbindung eingehen.

Der Bericht nimmt auch Fäden solcher Diskussionsprozesse auf, aus denen schon 1990 im Rahmen eines größeren deutschen Bildungskongresses<sup>5</sup> wichtige Impulse für den Themenbereich entstanden. Bedeutsame weitere Initiativen in dieselbe Richtung gingen dann im Jahre 2000 vom Kongress "Bildung 21 - Lernen für eine nachhaltige und gerechte Entwicklung" aus, zu dem NRO, BMZ und KMK eingeladen hatten. Die dort geprägten integrierenden Sichtweisen finden sich auf europäischer Ebene auch in der „Maastrichter Erklärung“ aus dem Jahre 2002. Hier äußern sich europäische Parlamentarier, Vertreter von Regierungen, Regionen, Kommunen und Nichtregierungsorganisationen (NRO) in ähnlicher Richtung, wie es auch in Resolutionen und Positionspapieren deutscher NRO zum Ausdruck kommt. Auch die „Osnabrücker Erklärung“ als Schlusspunkt einer Tagung, die 2001 Vertreter der Umweltbildung, der Wirtschaft, des NRO-Spektrums und der beruflichen Bildung zusammenführte, betont die Zusammenführung der verschiedenen Ansätze.

Nimmt man die Inhalte der verschiedenen internationalen und nationalen Positionspapiere und Entschlüsse insgesamt in den Blick, dann zeichnet sich ein weitgehender Konsens hin zu einem normativen Orientierungsrahmen, einem Leitbild nachhaltiger Entwicklung ab.

---

<sup>3</sup> Deutscher Bundestag Drucksache 15/3472 vom 30.6.2004

<sup>4</sup> Deutscher Bundestag Drucksache 15/3472 vom 30.6.2004

<sup>5</sup> vgl. World University Service 2001

Betrachtet man die Elemente des Themenfeldes der BfNE genauer, werden wichtige Bezüge zur aktuellen Diskussion um Bildungsstandards erkennbar. Schülerinnen und Schüler sollen danach in Zukunft entlang definierter Standards lernen. Dabei ist zunehmend die Rede von Schlüsselkompetenzen, die ein Individuum erwerben müsse, um das Spektrum der Herausforderungen durch Globalisierungsprozesse bewältigen zu können, insbesondere auch im beruflichen Bereich. Diese Kompetenzen sind nicht losgelöst von kulturellen Kontexten zu sehen, insgesamt von großer Vielfalt geprägt und werden mit Blick auf wesentliche Strukturmerkmale gebündelt. Im Rahmen aktueller OECD-Positionen stehen vor allem drei Schlüsselkompetenzen im Mittelpunkt der Betrachtungen:

- „die Kompetenz erfolgreich selbstständig handeln zu können,
- die Kompetenz, mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen zu können,
- die Kompetenz in sozial heterogenen Gruppen erfolgreich handeln zu können.“<sup>6</sup>

Normative Grundlage dieser Schlüsselkompetenzen sind im OECD-Umfeld die Menschenrechte, demokratische Wertesysteme und auch die Ziele nachhaltiger Entwicklung<sup>7</sup>. Die Frage, in welchem Verhältnis diese Kompetenzen und curricular zu fassende grundlegende Inhaltsdimensionen stehen, scheint noch klärungsbedürftig zu sein.

Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen haben inzwischen auch eine beachtliche Resonanz in Lehrplänen verschiedener Bundesländer, in Handreichungen von Landesinstituten für Lehrerweiterbildung und in Lehrbüchern gefunden. Sicher wirken sich hier auch Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus, andererseits aber kann davon ausgegangen werden, dass auf verschiedenen Ebenen spürbare Folgen des Globalisierungsphänomens auch zu bildungspolitischem Handlungsdruck führen. Die gesellschaftliche Diskussion um Bildungsreform weist in diese Richtung. Die angesprochenen Materialien prägen inzwischen die schulische Praxis mit und sind deshalb Gegenstand der Sichtung und Bewertung im Rahmen dieses Gutachtens.

So wurden etwa in Hamburg, Berlin oder Hessen neue Rahmenlehrpläne stärker als bisher auf globale Veränderungen hin akzentuiert und dabei auch auf zu vermittelnde Kompetenzen orientiert. Betroffen sind eine ganze Reihe schulischer Fächer, wobei oft vernetzende Hinweise für fächerverbindendes Arbeiten gegeben werden. Die Definition und Verankerung von Aufgabenfeldern, als je nachdem mehr oder weniger fest verankerten Querschnittsbereichen, ist ein weiteres wichtiges Gestaltungsmerkmal. Offenbar soll auf diese Weise auf gesellschaftliche Anforderungen im Rahmen sich forcierender Globalisierungsprozesse reagiert werden. Insgesamt scheinen sich dadurch Ausgangsbedingungen für den Themenbereich zu verbessern. Anders sieht es nach wie vor in der Lehrerbildung aus, folgt man entsprechenden Hinweisen der verschiedenen hier gesichteten Positionspapieren und Bestandsaufnahmen. Lehrerbildende Hochschulen verstärken zwar ihre internationalen Aktivitäten, auch bezogen auf eine Reihe von Schwellenländern, im Bereich der Lehrerbildung selbst werden aber bisher nur an wenigen Hochschulen Konsequenzen aus der politisch immer wieder betonten Priorisierung von BfNE gezogen. Bedenklich ist es, wenn Lehrpläne neu geschrieben und unter Einbezug von Erkenntnissen aus den Debatten um Kompetenzentwicklung neu gestaltet werden und nicht gleichzeitig auf der Kompetenzebene der Lehrerinnen und Lehrer neue Schwerpunkte gesetzt werden. Ein „*Memorandum zur Lehrerbildung*“ aus der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft analysiert die derzeitige Lage und

---

<sup>6</sup> DEELSA/OECD 2002, S. 11

<sup>7</sup> DEELSA/OECD 2002

die objektiven Probleme fächerübergreifenden Unterrichtes und fordert in diesem Zusammenhang, die derzeit stattfindenden Umstrukturierungen des Studiums zu nutzen, um aus interdisziplinärer Perspektive die Inhalte des Themenbereiches zu integrieren.<sup>8</sup>

Insgesamt gibt es bezogen auf das gesamte Feld des Globalen Lernens und der entwicklungspolitischen Bildung im Kontext einer BfNE umfangreiche Materialien, durch wohl durchdachte theoretische Hintergründe fundamentiert und didaktisch reflektiert. Es hat aber nach wie vor den Anschein, als ob es sich hier um ein Arbeitsfeld handele, das die breite Masse der Lehrerschaft noch nicht erreicht hat. So birgt die Umsetzung internationaler Prozesse, innerhalb derer Überlebensziele der Menschheit angesprochen sind, in konkrete Bildungspraxis noch eine Reihe von Herausforderungen. Von politischer Seite werden diesbezügliche Signale eindeutiger.

Ein Grundsatzproblem der Implementierung des Themenfeldes im Schulkontext besteht in der besonderen Herausforderung, globale Zusammenhänge in ihrer Vernetzung aufzunehmen. Ausgehend von gesellschaftlichen Herausforderungen und den damit verbundenen komplexen Zukunftsaufgaben ist entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen grundsätzlich interdisziplinär angelegt. Nun ist interdisziplinäres, fächerverbindendes Arbeiten in Schulen mit verschiedenen Hemmnissen verbunden.<sup>9</sup> Die zunehmende Orientierung an Kompetenzmodellen und Bildungsstandards kann, der o. g. Studie der OECD folgend, ein den Inhalten und Methoden einer BfNE adäquates fächerverbindendes Herangehen an Unterrichtssituationen erleichtern.<sup>10</sup> Hier liegen auch wesentliche Anforderungen an die künftige Arbeit der einzelnen Fachdidaktiken, die sich bisher mit den Phänomenen des Themenfeldes nur vergleichsweise wenig auseinandersetzen. Auch der Dialog mit der Erziehungswissenschaft ist hierbei notwendig, betrachtet man die personalen Dimensionen der Schlüsselkompetenzen. Viele Phänomene sind in ihrer Gesamtheit und Bedingtheit überdies nicht durch eine Fächerstruktur zu erfassen, was wiederum auf notwendige Kooperationen hinweist. In der beruflichen Bildung beispielsweise nimmt der Ansatz der Lernfeldorientierung diese Problematik grundsätzlich zwar auf, allerdings ohne bisher Inhalte des Politikunterrichtes befriedigend zu integrieren. Fächerübergreifender Unterricht ist, wie auch die Umsetzung der Lernfeldorientierung, anspruchsvoll und setzt ein Zusammenspiel verschiedener Bedingungsfaktoren voraus, die auch je für sich betrachtet werden müssen. Im Mittelpunkt stehen dabei Schulorganisation und Personal. Dies lässt sich auch aus den aktuellen Reformen im Rahmen von Schulprofilen und Schulprogrammen ableiten. Die verschiedenen Felder der BfNE erfordern eine besonders zu betonende, qualitativ hoch stehende didaktische Ausbildung von Lehrpersonal, was kein Spezifikum des hier angesprochenen Themenbereiches ist, dennoch aber deren besondere Voraussetzung. Eine Reihe der im Folgenden untersuchten praktischen Unterrichtsansätze unterstreichen diese Sichtweise. Insgesamt ist – dies kann nicht häufig genug betont werden – die Lehrerbildung ein Schwachpunkt, da nur innerhalb weniger universitärer Seminare der Bundesländer ein breiter Blick auf BfNE vermittelt wird. Im Rahmen der Weiterbildung spielt bisher das oft ehrenamtlich fundierte Engagement von NRO eine tragende Rolle. Dies soll auch weiterhin so sein, reicht aber nicht aus. Einerseits ist ehrenamtliche Tätigkeit bekanntlich freiwillig und sollte durch Verstärkung von Unterstützungsstrukturen (organisatorisch, Weiterbildung der Weiterbildner usw.) erleichtert werden. Die Stabilität und Qualität von Angeboten wird damit allein aber nicht dauerhaft zu gewährleisten sein.

---

<sup>8</sup> Kommission BfNE 2004

<sup>9</sup> vgl. Nagel, Affolter 2004, S. 98

<sup>10</sup> vgl. Nagel, Affolter 2004, S. 101f

Unterrichtsmaterialien stehen im Themenbereich inzwischen in erheblicher Breite und Vielfalt zur Verfügung, wobei allerdings zur Erschließung dieser Mittel z. T. „Insiderwissen“ erforderlich ist. Zwar gibt es Vernetzungsstrukturen, d. h. Zeitschriften, Internetportale etc., diese erreichen bisher aber nur einen kleineren Teil des Fachpersonals. Hier schließt sich dann auch der Kreis zur universitären Ausbildung. Was dort oder in der Weiterbildung nicht vorgestellt wird, wird auch - über den Kreis besonders engagierter Lehrerinnen und Lehrer hinaus - nicht in die Unterrichtspraxis gelangen. Dadurch, dass Rahmenlehrpläne, Lehrpläne, Bildungspläne, je nach Bundesland unterschiedlich genannt, neu konzipiert werden, werden auch verstärkte Sachzwänge entstehen, die wiederum Forderungen an Lehreraus- und Weiterbildung generieren.

Innerhalb der Schulstrukturen stellt sich aber nicht nur die Frage nach grundständiger Ausbildung und individueller Weiterbildung. Hier wird in Zukunft auch bezogen auf das hier diskutierte Themenfeld mehr in Teamkategorien gedacht werden müssen. Wie Beispiele von Schulpartnerschaften im Nord-Süd-Kontext und mit ihren erheblichen Lernpotenzialen zeigen, sind bestimmte didaktische bzw. methodische Innovationen bezogen auf BfNE nicht individuell zu bewältigen. Aus anderen Bereichen der Gesellschaft ist bekannt, dass ein Vorgehen im Team die einzelnen Teilnehmenden entlastet und gleichzeitig bereichert. Innerhalb des Schulsystems ist diese Erkenntnis im Wesentlichen wohl noch zu verbreiten. Natürlich nimmt ein Team den Einzelnen nicht die inhaltliche und didaktisch-methodische Verantwortung ab. Es bedarf klarer Verantwortungsstrukturen, die auch inhaltlich untersetzt werden müssen. Der Einsatz von Multiplikatoren auch außerschulischer Instanzen, etwa von Fachleuten der NRO mit vertiefter inhaltlicher Ausbildung und auch didaktischer Kompetenz kann hier ein Mittel zur Erreichung von Fortschritten sein.

Im Folgenden geht es nun um Grundsatzpapiere und Entschlüsse zum gesamten Themenbereich. Danach werden Handreichungen, Lehrbücher und Lehrpläne exemplarisch betrachtet. Es folgt ein notwendigerweise unvollständiger, dennoch aber charakteristischer Blick auf Ansätze und Diskussionsstränge einer BfNE. Die umfangreiche Literatur der 90er-Jahre konnte hier nicht aufgenommen werden<sup>11</sup> oder auch neuerer Ansätze etwa der Menschenrechtsbildung.<sup>12</sup> Eine weiter gehende Aufarbeitung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Vervollständigt wird sie aber durch die Darstellung praktischer Umsetzungen der zuvor dargestellten, stärker Theorie geleiteten Konzepte im Bildungsbereich, die ja auch direkt mit praktischen Umsetzungsvorschlägen verbunden sind.

## **2. Grundsatzpapiere und Entschlüsse**

### **2.1 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 2002**

#### **2.1.1. Übersicht**

Im Auftrag des Bundestages hat das BMBF 2002 einen Bericht über den Stand der BfNE vorgelegt. Das Papier beleuchtet auf verschiedenen Ebenen deren Rahmenbedingungen. Dabei wird Bezug auf den Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhalti-

---

<sup>11</sup> Vgl. beispielsweise Scheunpflug, Seitz 1995

<sup>12</sup> Vgl. Lenhart 2003, Lohrenscheit 2004

ge Entwicklung“ genommen und internationale Rahmenbedingungen, etwa die Agenda 21 werden als Grundlage eingeführt. Debattenbeiträge und Aktivitäten internationaler Organisationen werden in diese Grundlegung einbezogen. Auf der nationalen Ebene geht es um den gesellschaftlichen Rahmen, der weit ausgeleuchtet wird. So wird etwa ausführlich dargestellt, was über ein Umwelt- und entwicklungspolitisches Bewusstsein bekannt ist. Vor diesem Hintergrund geht es dann auch um konzeptionelle Fragen einer BfNE. Dann werden Entwicklungen in den verschiedenen Bildungsbereichen nachgezeichnet. Den entsprechenden Aktivitäten der Bundesregierung und der einzelnen Ministerien ist ein weiteres Kapitel gewidmet und auch Aktivitäten des breiten Spektrums anderer Akteure sind Teil des Berichtes.

Schließlich werden zusammenfassend Zukunftsorientierungen gegeben.

### 2.1.2 Kernaussagen

Ausgangspunkt des Berichtes ist das erklärte Ziel, das Leitbild für eine nachhaltige Entwicklung konsequent in politisches Handeln umzusetzen. Bildung wird, neben Forschung und Wissenschaft, dabei eine besondere Rolle zugewiesen. Gemeinsam mit den Ländern spiele dabei der Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ die Rolle eines wichtigen Ausgangspunktes für die Weiterentwicklung einer entsprechenden Bildungspolitik.<sup>13</sup> Schon in den Vorbemerkungen und dann in verschiedenen inhaltlichen Kontexten des Berichtes wird eine umfassende Sichtweise des Begriffs der BfNE betont.<sup>14</sup> Orientiert am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 handele es sich um einen Begriff, der Umweltbildung, entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen enthalte.

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist mehr als Umweltbildung. Sie unterscheidet sich von der Umweltbildung ebenso wie von der entwicklungspolitischen Bildung durch einen breiteren und umfassenderen Ansatz, der ökologische, ökonomische und soziale Aspekte integriert („Dreieck der Nachhaltigkeit“).“<sup>15</sup>

Diese integrierende Sichtweise korrespondiert mit einer differenzierten Sicht auf nachhaltige Entwicklung, bei der folgende Grundprinzipien im Vordergrund stehen:

- das Prinzip der Generationenverantwortung, welches die Beachtung der Belange nachfolgender Generationen beinhaltet,
- das Integrationsprinzip, die Verknüpfung von sozialen, ökonomischen und ökologischen Zielen und
- das Partizipationsprinzip, das auf eine Stärkung der Eigenverantwortung der verschiedenen Akteure (Wirtschaft, Wissenschaft, gesellschaftliche Gruppen, einzelne Bürgerinnen und Bürger) bei der Entwicklung und Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien gerichtet ist.“<sup>16</sup>

Der Agenda 21 und den daraus entstehenden, konkretisierenden Debatten und Beschlüssen internationaler Organisationen folgend, erfordere der globale Aktionsplan konkretes Handeln auch im Bildungsbereich. Umwelt und Entwicklung müsse als Querschnittsthema auf allen Ebenen des Bildungswesens wirken, Globales Lernen finde hier seine Fundierung.<sup>17</sup> Unter Bezug auf ein Positionspapier der EU wird hervorgehoben, dass es bei BfNE nicht um bloße Wissensvermittlung gehe. Eine entsprechende Bildung müsse durch Partizipation und neue Partnerschaften zu NRO und Wirtschaft ge-

---

<sup>13</sup> BMBF 2002, S. 4, auch S. 27

<sup>14</sup> BMBF 2002, S. 4, 8, 14, 28

<sup>15</sup> BMBF 2002, S. 4

<sup>16</sup> BMBF 2002, S. 5

<sup>17</sup> BMBF 2002, S. 5

prägt sein.<sup>18</sup> Die Rolle der NRO in diesem Prozess wird mehrfach hervorgehoben.<sup>19</sup> Besondere Bedeutung komme auch der Forschung zu. So wie bisher die Umweltbildungsforschung Grundlagen für entsprechende Bildungsprozesse geliefert habe, müsse in Zukunft auch zum Bereich BfNE gearbeitet werden.<sup>20</sup>

Der Bericht betont eine Annäherung der verschiedenen Elemente einer Bildung für nachhaltige Entwicklung:

„Im Berichtszeitraum hat sich die Diskussion über Umweltbildung um die Dimension Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erweitert. Zugleich hat sich das Bildungskonzept „Globales Lernen“, das sich in den letzten Jahren neben der Umweltbildung etablieren konnte, der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung angenähert. Standen in der Umweltbildung lange Zeit die Bedrohungen der Umwelt im Vordergrund, verbindet sich mit der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die Chance zur gesellschaftlichen Modernisierung und Gestaltung.“<sup>21</sup>

Das Konzept des Globalen Lernens erschließe wichtige Perspektiven für BfNE. Die Ausbildung individueller wie kollektiver Handlungskompetenzen stehe im Mittelpunkt dieses Ansatzes, der auf der Grundlage weltweiter Solidarität Achtung vor anderen Kulturen und Weltansichten vermittele. Gleichzeitig verflechte „Globales Lernen“ globale und lokale Handlungsräume und verbinde interkulturelles Lernen und Friedenserziehung mit Umweltbildung.<sup>22</sup>

Der Bericht betont, dass es auch um innovativere didaktisch-methodische Ansätze gehen muss, wenn BfNE erfolgreich sein soll. Als wesentliches Ziel wird der Erwerb einer umfassenden Gestaltungskompetenz genannt, die aus dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ableitbar sei. Gestaltungskompetenz umfasse dabei die folgenden Elemente:

– vorausschauendes Denken, das sich auf Vorstellungen von der Zukunft bezieht, die ebenso auf Simulationen, Szenarien, Prognosen, Delphi-Studien und Risikoabschätzungen basieren können wie auf utopischen Entwürfen,  
– lebendiges, komplexes, interdisziplinäres Wissen, das gekoppelt ist mit Phantasie und Kreativität, um Problemlösungen zu finden, die nicht nur auf Eingefahrenem und Bekanntem basieren,  
– die Fähigkeit zum Selbstentwurf und zur Selbsttätigkeit in einer Gesellschaft, deren Trend zur Individualisierung ungebrochen ist sowie – die Fähigkeit in Gemeinschaften partizipativ die nahe Umwelt gestalten und an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen kompetent teilhaben zu können.“<sup>23</sup>

Vor diesem Hintergrund werden notwendige Innovationen im Bildungswesen angemahnt. Aktivierende Unterrichtsverfahren und fächerübergreifende Herangehensweisen sollen die Bearbeitung komplexer Problemlagen ermöglichen. Besonders verwiesen wird hier auf Projekte im Unterricht und die Einbeziehung neuer Lernorte. Die Verbindung mit informeller Bildung (z. B. Ausstellungen) wird hier und an anderen Stellen des Berichtes besonders betont.<sup>24</sup>

Ein wesentliches Element des Berichtes ist eine Bestandsaufnahme der Entwicklungen in verschiedenen Teilen des Bildungssystems. Umweltbildung, wie auch entwicklungspolitische Bildung und „Globales Lernen“ sind in der schulischen Bildung inzwischen relativ etabliert, so wird festgestellt, wobei dies empirisch für Umweltbildung in stärker-

---

<sup>18</sup> BMBF 2002, S. 8

<sup>19</sup> BMBF 2002, S. 8, 10

<sup>20</sup> BMBF 2002, S. 12

<sup>21</sup> BMBF 2002, S. 14

<sup>22</sup> BMBF 2002, S. 14

<sup>23</sup> BMBF 2002, S. 15

<sup>24</sup> BMBF 2002, S. 15, S. 27, S. 28

rem Maße belegt ist. Die Lehr- bzw. Rahmenlehrpläne fast aller Bundesländer enthalten inzwischen entwicklungspolitische Fragestellungen. Als Tendenz wird festgestellt, dass sich Verbindungen zwischen Umweltbildung und entwicklungspolitischer Bildung oft über Schulpartnerschaften auf internationaler Ebene und über Schulprogramme zur lokalen Agenda 21 herstellen.<sup>25</sup>

Die Verankerung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung in der Lehrerbildung wird eher vorsichtig skeptisch gesehen. Zwar gebe es keinen Mangel an diesbezüglichen Lehrangeboten insgesamt, eine Verankerung in Studien- und Prüfungsordnungen stehe aber noch aus.<sup>26</sup>

In der Weiterbildung haben Themen der nachhaltigen Entwicklung einen festen Platz. Frage von Umwelt und Entwicklung, von Globalisierung und Weltwirtschaft werden in Bildungsangeboten häufig thematisiert. Hauptträger sind dabei NRO, die, besonders im Bereich entwicklungspolitischer Bildung, vielfach ehrenamtlich arbeiten.<sup>27</sup>

Das Zusammenwirken von Bund und Ländern wird anhand der BLK-Berichterstattung dargestellt. Hier wird die Rolle von BfNE für ein zukunftsfähiges Bildungssystem unterstrichen, wobei sich nicht nur Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens verändern, sondern auch der Lernort selbst. Das Konzept fördere eine Kooperation bisher getrennt arbeitender Bereiche, wie Umweltbildung und „Globales Lernen“.<sup>28</sup> Hier sind wiederum enge Berührungspunkte zu den Unterrichts- und Organisationsprinzipien des Grundkonzeptes für das BLK-Programm 21 zu sehen:

- „– Interdisziplinäres Wissen: Es knüpft die Notwendigkeit „vernetzten Denkens“ an das Schlüsselprinzip der Retinität, der Vernetzung von Natur und Kulturwelt sowie der Entwicklung von Problemlösungskompetenzen an. Ziel ist u. a. die Verankerung entsprechender Inhalte und Arbeitsformen in die Curricula der Länder sowie in die Programme der einzelnen Schulen.
- Partizipatives Lernen: Dieses Prinzip greift die zentrale Forderung der Agenda 21 nach Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen am Prozess der nachhaltigen Entwicklung auf und verweist auf lebenslange Förderung lerntechnischer und -methodischer Kompetenzen.
- Innovative Strukturen: Hier wird davon ausgegangen, dass die Schule als Ganzheit bildungswirksam ist, und es werden Parallelen zu aktuellen schulischen Reformfeldern thematisiert. Dabei werden auch Instrumente aus der Ökonomie wie Schülerfirmen oder Öko-Audit berücksichtigt.“<sup>29</sup>

Diesen Prinzipien werden Themenfelder der schulischen Bearbeitung zugewiesen:

- aus dem Bereich Interdisziplinäres Wissen: Syndrome globalen Wandels, Umwelt und Entwicklung, Nachhaltiges Deutschland, Gesundheit und Nachhaltigkeit;
- aus dem Bereich Partizipatives Lernen: Partizipation in der Lokalen Agenda 21, Gemeinsam für die nachhaltige Region, Nachhaltigkeitsindikatoren entwickeln und
- aus dem Bereich Innovative Strukturen: Nachhaltigkeits- Audit an Schulen, Schülerfirmen, Schulprofil „nachhaltige Entwicklung“, Neue Formen externer Kooperation.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass es im Berichtszeitraum einen sichtbaren Entwicklungssprung hin zu einer „mehrdimensionalen BfNE“ gegeben habe.<sup>30</sup> Die „bisherigen Ansätze“ der Umweltbildung, der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens werden ausdrücklich als Basis für die Einlösung des Anspruchs auf Gestaltungskompetenz genannt. In Zukunft komme es auf mehr Transparenz und Vernetzung

<sup>25</sup> BMBF 2002, S.18, zur Bedeutung siehe auch 22

<sup>26</sup> BMBF 2002, S.19f

<sup>27</sup> BMBF 2002, S. 21

<sup>28</sup> BMBF 2002, S.28

<sup>29</sup> BMBF 2002, S.30

<sup>30</sup> BMBF 2002, S.54

auch im Rahmen zu schaffender Netzwerkstrukturen, die Erweiterung des Dialoges über innovative Konzepte, eine Bildungsforschung im Kontakt mit der Bildungspraxis und eine weitergehende Verankerung der BfNE in den Bildungsbereichen an.<sup>31</sup>

### **2.1.3 Bewertung**

Der Bericht der Bundesregierung liefert weit mehr, als eine Bestandsaufnahme. Er führt internationale und nationale Debatten um eine BfNE zusammen und liefert eine kommentierte Darstellung des Standes der Entwicklungen in Bund und Ländern. Entsprechend den Zuständigkeiten für Bildungsfragen bezieht der Bericht die Positionen der Bundesländer ein, ohne die die genannten Zielvorstellungen nicht realisierbar sind.

Es fällt auf, dass aus der Perspektive dieses Berichtes BfNE unbedingt auf eine Integration von Umweltbildung, entwicklungspolitischer Bildung und Globalen Lernens angewiesen ist. Dabei bietet BfNE den gemeinsamen Rahmen. Insgesamt wird für den Bereich ein solides Fundament konstatiert, auf dem sich eine Integration bewerkstelligen ließe. Hier ist besonders bei der Vernetzung der Ansätze noch Erhebliches zu leisten. Ein hervorzuhebender Einzelpunkt ist die ungenügende Verankerung des Ansatzes in der Lehrerbildung.

## **2.2 Johannesburg Declaration on Sustainable Development, Abschlusserklärung des Weltgipfels zur nachhaltigen Entwicklung in Johannesburg 2002 und Aktionsplan (Plan of Implementation)**

### **2.2.1 Übersicht**

Im September 2002 trafen sich im südafrikanischen Johannesburg Vertreter von 190 Ländern um über globale Fragen einer ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklung der Welt zu beraten. Zehn Jahre nach den Beschlüssen von Rio zur Agenda 21 wurde die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung bekräftigt. Neben dem Problem des Klimawandels und dem Schutz der natürlichen Ressourcen wurde auch Armutsbekämpfung als eines der drängendsten Probleme bezeichnet.

### **2.2.2 Kernaussagen**

Der Gipfel thematisierte die neuen Dimensionen weltweiter Entwicklung vor dem Hintergrund der fortschreitenden Globalisierung. Die Probleme der Entwicklungsländer verschärften sich eher. Angesprochen wurde insbesondere die Luft- und Wasserverschmutzung, der nach wie vor voranschreitende Klimawandel, die Notwendigkeit des Schutzes natürlicher Ressourcen und der Artenvielfalt und als ebenfalls wichtiger Akzent, die weiterhin deutliche Kluft zwischen Industrie und Entwicklungsländern und die Notwendigkeit forcierter Armutsbekämpfung. Im Rahmen der Abschlusserklärung stehen zunächst grundsätzliche Ziele weltweiter Gerechtigkeit im Vordergrund:

“2. We commit ourselves to build a humane, equitable and caring global society cognizant of the need for human dignity for all.”<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> BMBF 2002, S.54f

<sup>32</sup> Johannesburg Declaration 2002



Besonders betont wird in Johannesburg wiederum die enge Verbindung der Pfeiler nachhaltiger Entwicklung:

“5. Accordingly, we assume a collective responsibility to advance and strengthen the interdependent and mutually reinforcing pillars of sustainable development – economic development, social development and environmental protection – at local, national, regional and global levels.”<sup>33</sup>

Im Rahmen eines Aktionsplanes werden Maßnahmen zum Thema Wasser, nachhaltiger Energieversorgung, zu Handel und Umwelt und zur Armutsbekämpfung beschlossen. Die Industrieländer werden aufgefordert, ihre Anstrengungen zur Erreichung des Zieles 0,7 Prozent des Bruttosozialproduktes für die Entwicklungszusammenarbeit einzusetzen, zu verstärken. Angeregt wird die Einrichtung eines weltweiten Solidaritätsfonds für die Armen. Besonders betont wird die Rolle der UN bei der Umsetzung der diskutierten Handlungsnotwendigkeiten. Die Staaten werden im Aktionsplan aufgefordert “fortzufahren, die gegenseitige Unterstützung von Handel, Umwelt und Entwicklung zu verstärken, mit der Absicht, nachhaltige Entwicklung zu erreichen...”<sup>34</sup>. Betonung findet auch die Rolle von Bildung als Mittel der Umsetzung der Ziele nachhaltiger Entwicklung, womit auch an Vorschläge der UNESCO angeschlossen wird:<sup>35</sup>

“116. Education is critical for promoting sustainable development. It is therefore essential to mobilize necessary resources, including financial resources at all levels, by bilateral and multilateral donors, including the World Bank and the regional development banks, by civil society and by foundations, to complement the efforts by national governments to pursue the following goals and actions: (a) Meet the Millennium development goal contained in the Millennium Declaration of achieving universal primary education, ensuring that, by 2015, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling; (b) Provide all children, particularly those living in rural areas and those living in poverty, especially girls, with the access and opportunity to complete a full course of primary education.”<sup>36</sup>

Verstärkt wird diese Position dadurch, dass als Mittel zur Umsetzung der Beschlüsse gefordert wird nachhaltige Entwicklung auf allen Ebenen von Bildungssystemen fundamental zu integrieren, „...in order to promote education as a key agent for change.”<sup>37</sup> Diese Perspektive wird noch dadurch unterstrichen, dass vergleichsweise konkrete Vorschläge zur Umsetzung einer BfNE in den Aktionsplan aufgenommen werden:

„124. Support the use of education to promote sustainable development, including through urgent actions at all levels to:

- (a) Integrate information and communications technology in school curriculum development to ensure its access by both rural and urban communities and provide assistance, particularly to developing countries, inter alia, for the establishment of an appropriate enabling environment required for such technology;
- (b) Promote, as appropriate, affordable and increased access to programmes for students, researchers and engineers from developing countries in the universities and research institutions of developed countries in order to promote the exchange of experience and capacity that will benefit all partners;
- (c) Continue to implement the work programme of the Commission on Sustainable Development on education for sustainable development;
- (d) Recommend to the United Nations General Assembly that it consider adopting a decade of education for sustainable development, starting in 2005.”<sup>38</sup>

Am Ende dann wird der Vollversammlung der Vereinten Nationen vorgeschlagen, ab 2005 eine Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu beginnen. Dies wurde inzwischen so beschlossen.

---

<sup>33</sup> Johannesburg Declaration 2002

<sup>34</sup> Johannesburg Plan of Implementation 2002

<sup>35</sup> UNESCO 2002

<sup>36</sup> Johannesburg Plan of Implementation 2002, § 116

<sup>37</sup> Johannesburg Plan of Implementation 2002, § 121

<sup>38</sup> Johannesburg Plan of Implementation 2002, § 124

Während des Gipfeltreffens werden noch eine Reihe weiterer Erklärungen verabschiedet. So bekennen sich Vertreter von Kommunen ausdrücklich zu den Zielen der Agenda 21:

„Wir sind den Zielen der Agenda 21, der Habitat-Agenda und der Jahrtausenderklärung der UN im Kampf gegen weltweite Armut und für nachhaltige Entwicklung verpflichtet; Wir bestätigen unsere Verpflichtung auf die Grundsätze nachhaltiger Entwicklung: Solidarität, Transversalität (Integration der wirtschaftlichen, sozialen und Umweltdimensionen), Beteiligung der Zivilgesellschaft an Entscheidungsprozessen und Verantwortung gegenüber kommenden Generationen und benachteiligten Bevölkerungsgruppen...“<sup>39</sup>

Sie betonen die Bedeutung der thematischen Schwerpunkte des Gipfels aus ihrer Sicht und fordern auch einen „fairen Zugang“ zu Bildungsmöglichkeiten auf allen Ebenen.

### 2.2.3 Bewertung

Offenbar gibt es bei der Bewertung der Ergebnisse des Gipfels erhebliche Unterschiede zwischen Regierungspositionen und denen der internationalen Nichtregierungsorganisationen. So konnte offenbar erst im letzten Moment erreicht werden, dass im Konfliktfall nicht wirtschaftliche sondern Umweltfragen Vorrang haben. Insgesamt wird besonders auch die Verbindlichkeit der Beschlüsse von NRO-Seite skeptisch betrachtet.

Aus der Perspektive einer BfNE sind die Ergebnisse nicht zu unterschätzen. Zwar kommt Bildung in der eigentlich Abschlusserklärung nur sehr implizit vor, die hier aber zu beobachtende Betonung der sozialen Seite der Nachhaltigkeit weist aber schon in entsprechende Richtungen. Der Aktionsplan dann ist ein Dokument, das ganz wesentlich die Rolle von BfNE bei der Erreichung der Ziele des Gipfels und der vorherigen Vereinbarungen betont. Dies gipfelt in dem Vorschlag zur Dekade BfNE.

## 2.3 DEELSA Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs/ OECD Organisation for Economic Co-operation and Development: Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual foundations. Strategy Paper (Dokument: DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9)

### 2.3.1 Übersicht

Im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) erarbeitete deren Direktion für Bildung, Beschäftigung, Arbeit und Soziales (DEELSA) ein theoretisches Grundlagenkonzept für Kompetenzmessungen. Das aus den Arbeiten entwickelte Strategiepapier hat folgende Gliederung (Auszug):

An Overarching Frame Of Reference For Key Competencies

- The concept of competence
- The concept of key competence
- Links between demands and the level of competence
- Three categories of key competencies as a conceptual basis
- Acting autonomously
- Using tools interactively
- Functioning in socially heterogeneous groups

---

<sup>39</sup> Erklärung der Kommunen 2002

- Constellations of key competencies
- Contextual variation

Towards a coherent assessment program

Research agenda for the future

- Enhancing the development of key competencies
- Key competencies and their contribution to desired outcomes
- Applicability of DeSeCo's framework beyond the OECD
- Broad and important demands in the economic, political, and other social fields and their implications
- for the mental structure of competence within the individual
- Individual competencies and group competencies

Im Rahmen des Ansatzes wird davon ausgegangen, dass nachhaltige Entwicklung, soziale Fragen und Gerechtigkeitsaspekte ebenso eng mit Human- und Sozialkapital zu tun haben, wie Fragen individueller Befriedigung. Das Projekt „Definition and Selection of Competences“ (DeSeCo) hat vor diesem Hintergrund wichtige Kompetenzen untersucht. Zum Hintergrund der Betrachtungen gehört auch die Perspektive der nachhaltigen Entwicklung. Zugrunde liegt dabei ein breiter interdisziplinärer und international orientierter Blick.<sup>40</sup>

### 2.3.2 Kernaussagen

Das vierjährige Projekt hatte das Ziel, einen Referenzrahmen für die Definition und die Messung von Schlüsselkompetenzen zu erarbeiten. Im Rahmen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) wird das nun seit 2002 vorliegende Konzept für künftige Ansätze der Messung von Kompetenzen Grundlage sein.<sup>41</sup> Es geht in diesem Kontext nicht darum, fachliches Wissen oder grundlegende Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens minder zu bewerten. Es wird jedoch untersucht, wie Verbindungen zu weiteren, hier unter dem Begriff der „Schlüsselkompetenzen“ gefassten Kompetenzen aussehen können und sollen. Hierbei stellt sich auch die Frage nach dem normativen Hintergrund. Das Papier bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Menschenrechte und die Werte demokratischer Gesellschaften.<sup>42</sup>

Zum Kompetenzbegriff wird ein als pragmatisch zu kennzeichnender Zugang gefunden. Es geht dabei um mehr als um Wissen und Fähigkeiten. Strategien, Motivationen und Einstellungen spielen ebenso eine Rolle, wie soziale und ethische Fragen. Kompetenzen sind dabei erlernbar und werden als Fähigkeit gesehen, individuelle und soziale Bedürfnisse erfolgreich zu befriedigen und dabei adäquate Strategien zu entwickeln. Kompetenzen beruhen, eingebunden in Möglichkeiten und Dispositionen des jeweiligen Individuums, auf einer Kombination von wechselseitig verbundenen, kognitiven und praktischen Fertigkeiten, Wissen, Motivation, Wertorientierung, Haltungen, Emotionen und anderen sozialen und Verhaltenskomponenten. Diese Komponenten werden als aktivierbar betrachtet.<sup>43</sup> Betont wird auch, dass es nicht nur um „skills“, sondern um komplexere Zusammenhänge geht, die als Kompetenzen zu bezeichnen sind.<sup>44</sup>

Im Mittelpunkt von DeSeCo stehen diejenigen Kompetenzen die, ausgehend von einer aktiven Partizipation an wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen, notwendig

---

<sup>40</sup> DEELSA 2002, S.6

<sup>41</sup> DEELSA 2002, S.6

<sup>42</sup> DEESA 2002, S.10

<sup>43</sup> DEELSA 2002, S.8

<sup>44</sup> DEELSA 2002, S.7

sind. Dabei ist die Perspektive lebenslangen Lernens vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Einbindungen des Individuums Teil der Betrachtungen.<sup>45</sup>

“...individuals are confronted by a plethora of old and new global problems and issues as well as by technological transformation, with varying effects and manifestations at all levels of life: substantial inequality of opportunities and poverty in its various forms; economic change; environmental threats; the digital divide; political instability and insecurity; the fragmentation of communities; new means of communication; and so on. These wide-ranging and varied demands of modern life challenge countries, communities, institutions, organizations, and ultimately individuals.”<sup>46</sup>

Als Folgerung aus wesentlichen Herausforderungen des technologischen Wandels und einer unter ökonomischer und kultureller Perspektive gesehenen Globalisierung, mit negativen Effekten wie steigende Armut, ökologische Probleme etc., werden drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen definiert, die der Bewältigung der Herausforderungen dienen:

- “Acting autonomously,
- using tools interactively, and
- functioning in socially heterogeneous groups - as a conceptual basis for mapping and describing key competencies.”<sup>47</sup>

Autonomes Handeln ist in diesem Verständnis die Fähigkeit, Rechte und Interessen zu wahren und gleichzeitig auch gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Es geht aber auch um individuelle Lebenspläne und deren aktive Gestaltung. Auch die Fähigkeit, in Zusammenhängen denken und handeln zu können, ist hierbei mit gemeint. Der Begriff der Nutzung von „tools“ ist nicht im engeren Sinn angesprochen, sondern umfasst eine aktive Mediennutzung ebenso, wie die Fähigkeit, mit Sprache, Symbolen, Texten umzugehen und Informationen und Wissen, unter Einbeziehung neuer Technologien interaktiv nutzen zu können. Der wiederum etwas technisch klingende Begriff des Funktionierens in sozial heterogenen Gruppen bezieht sich auf die Fähigkeit, tragfähige soziale Beziehungen aufzubauen, zu kooperieren und Konflikte konstruktiv verarbeiten zu können. Dabei wird das Individuum auch in seinen Lernmöglichkeiten nicht isoliert, sondern eingebunden in das gesellschaftliche Umfeld gesehen. Insofern wird auch Bildung im Verhältnis zu Wirtschafts- und Sozialpolitik betrachtet.<sup>48</sup>

### 2.3.3 Bewertung

Da die Debatte um Kompetenzen und ihre Messung zunehmend den deutschen Kontext erreicht, ist sie auch Hintergrund für die Umsetzung einer BfNE. So beziehen sich schon jetzt eine Reihe neuerer Bildungs- bzw. Rahmen(Lehr)pläne ausdrücklich auf das Kompetenzkonzept. Zum Teil wird dabei auch der Begriff der Gestaltungskompetenz verwendet. Bekanntermaßen ist die OECD wichtiger Akteur bei der Schaffung gemeinsamer Bildungsstandards auf internationaler Ebene. Von dieser Organisation gehen wesentliche Impulse auch für deutsche Bildungsreformdebatten aus. Auch im Rahmen einer Expertise des BMBF zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards wird der Kompetenzbegriff diskutiert. Dabei werden auch Bedenken dem Konzept gegenüber mit betrachtet, etwa der „Reduktionsvorwurf“ oder der einer „Vereinheitlichung und Nivellierung“.<sup>49</sup> Diesen Bedenken wird (u.a.) entgegengehalten:

---

<sup>45</sup> DEELSA 2002, S.6f

<sup>46</sup> DEELSA 2002, S.11

<sup>47</sup> DEELSA 2002, S.11

<sup>48</sup> DEELSA 2002, S.12ff

<sup>49</sup> BMBF 2003, S.56ff

„Bildung‘ (...) bezeichnet bereits exakt die Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein; die Erwartung an den Bildungsprozess war es, für ein Handeln unter solchen Bedingungen mündig zu werden, und zwar in einem Prozess, der die Selbstkonstruktion des Subjekts angesichts gesellschaftlich unausweichlicher Erwartungen ermöglicht, Gleichheit und Individualisierung also zugleich eröffnen soll. „Kompetenzen“ beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte...“<sup>50</sup>

Der im Rahmen der Expertise eingeführte Kompetenzbegriff ist weitgehend mit dem des DeSeCo - Ansatzes identisch:

„... Kompetenzen (sind) die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen.“<sup>51</sup>

Aus den hier dargelegten Gründen und Zusammenhängen gehören entsprechende Ansätze zum Reflexionshintergrund einer BfNE. Die Diskussion um Schlüsselqualifikationen wird innerhalb der deutschen Berufsbildung zwar seit den siebziger Jahren geführt und die Begrifflichkeit neigt hier und da zur Verschwommenheit. Zum Teil kommt es zu dogmatischen Verengungen des Schlüsselqualifikations-Begriffs und dieser wird nicht zu einer breiter auf Gesellschaft bezogenen Kategorie. Es geht in erster Linie um berufliche Handlungskompetenzen, also vielfach um eine engere Sicht. Diese Hintergründe könnten also zu Vorbehalten beitragen, werden aber durch das DeSeCo-Papier und die o. g. Expertise entkräftet.

Angesichts zunehmend komplexer Herausforderungen muss, und hier sind Bezüge zur Debatte um Schlüsselqualifikationen gegeben, darüber nachgedacht werden, welche Kompetenzen grundlegend sind und in welchem Zusammenhang sie zu relevanten Wissensbeständen stehen. In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass auch in Deutschland schon länger über ein breiteres Verständnis von Schlüsselqualifikationen nachgedacht wird und dabei der Kompetenzbegriff ins Spiel kommt. So entwickelt beispielsweise Negt mit Blick auf die Frage, was Menschen zur Bewältigung heutiger Lebens- und Umbruchsituationen wissen sollten, fünf gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz und historische Kompetenz.<sup>52</sup> Grundlegend dafür sei die Kompetenz, Zusammenhänge herzustellen. Der Kompetenzbegriff wird hier faktisch synonym mit dem Qualifikationsbegriff verwendet.

Im DeSeCo – Papier ist auch von „Humankapital“ die Rede. Dieser Begriff wird in deutschen Debatten oft mit Distanz gesehen. Deshalb sei hier darauf verwiesen, dass innerhalb neuerer OECD-Debatten von einem „erweiterten Humankapitalbegriff“ ausgegangen wird. Allgemeine und berufliche Bildung werden stärker als bisher mit Blick auf ihren „umfassenderen sozialen, persönlichen und kulturellen Nutzen“ betrachtet.<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> BMBF 2003, S.65

<sup>51</sup> BMBF 2003, S. 72

<sup>52</sup> Negt 1997/227ff.

<sup>53</sup> OECD 2002, S. 133

## **2.4 Servicestelle Kommunen in der Einen Welt (Hrsg.): Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. Bonn 2003**

### **2.4.1 Übersicht**

Dieses Papier geht auf einen europaweiten Kongress zum Globalen Lernen zurück, an dem Parlamentarier, Vertreter von Regierungen, Regionen und Kommunen sowie zivilgesellschaftlicher Organisationen teilnahmen. Es handelt sich hier um eine Abschluss-erklärung programmatischen und handlungsorientierten Charakters.

### **2.4.2 Kernaussagen**

Die 300 Teilnehmenden beziehen sich in ihrer Erklärung auf den Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung und die Millenniumsziele der UN zur Armutsbekämpfung und sehen vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit einer Steigerung und Verbesserung der diesbezüglichen Bildungsanstrengungen. Sie betonen dabei die Erfordernis eines Globalen Lernens („Global Education“), wie es das Nord-Süd-Zentrum des Europarates definiert hat:

„- Globales Lernen bedeutet Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt.

- Globales Lernen umfasst Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Menschenrechtserziehung, Nachhaltigkeitserziehung, Bildungsarbeit für Frieden und Konfliktprävention sowie interkulturelle Erziehung, also die globalen Dimensionen der staatsbürgerlichen Bildung;“<sup>54</sup>

Es wird darauf hingewiesen, dass es dabei auch um die Befriedigung des Grundbedürfnisses und Rechtes auf Bildung im Sinne der Dakar-Erklärung von 2000 geht, dass es angesichts des für nachhaltige Entwicklung erforderlichen Wandels von Konsum- und Produktionsgewohnheiten auf ein durchdachtes, strategisch geplantes Globales Lernen ankomme. Europa als ein kulturell vielfältiger Kontinent brauche Bürgerinnen und Bürger, die

„... über Wissen und Fähigkeiten verfügen, um unsere globale Gesellschaft als emanzipierte Weltbürgerinnen und Weltbürger verstehen, an ihr teilhaben und sich kritisch mit ihr auseinander setzen zu können. Dies stellt alle Lebensbereiche, auch die Bildung, vor grundlegende Herausforderungen;“<sup>55</sup>

Es komme bei der Realisierung auf die Verbindungen lokalen, nationalen und globalen Engagements an. Globales Lernens erfordere dabei ein Lernen, das die aktive Beteiligung der Lernenden voraussetzt.

Das Globale Lernen könne in die Aktivitäten der UN-Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einbezogen werden und maßgeblich zur Umsetzung der entsprechenden Verpflichtungen beitragen. Notwendig seien dazu eine bessere Koordinierung der Akteure aller Ebene einschließlich der Fördermechanismen, höhere Mittel auf nationalem wie internationalem Niveau und eine Kooperation zwischen Nord und Süd, sowie Ost und West. Die Teilnehmenden verpflichten sich, eine Reihe von Maßnahmen auf ihrer jeweiligen Akteurebene einzuleiten, wie Aktionspläne zu erstellen, für eine Erhöhung von Finanzmitteln zu sorgen, die Einbeziehung Globalen Lernens in den europäischen Bildungssystemen auf allen Ebenen sicherzustellen, Instrumente zur Qualitätssi-

---

<sup>54</sup> Servicestelle 2003, S. 5

<sup>55</sup> Ebd., S.6

cherung Globalen Lernens zu entwickeln und (auch damit) zur Nachbereitung des Weltgipfels und zur Vorbereitung der UN-Dekade beizutragen. Im Anhang werden dann wichtige Anknüpfungspunkte, d. h. Konferenzbeschlüsse, internationale Vereinbarungen usw. genannt, die an die Notwendigkeit Globalen Lernens erinnerten.<sup>56</sup>

### **2.4.3 Bewertung**

Es ist durchaus noch ungewöhnlich, wenn sich im zusammenwachsenden Europa nicht nur Regierungsvertreter, sondern auch Akteure aus Regionen, Kommunen und zivilgesellschaftlichen Organisationen treffen und über gemeinsame europäische Strategien lösungsorientiert diskutieren. Anknüpfend an die internationalen Debatten und Beschlüsse werden hier deutlich die Position und die Möglichkeiten Globalen Lernens bei der Umsetzung und Einlösung benannt. Bemerkenswert ist darüber hinaus, wie die Elemente Globalen Lernens auf Weltprobleme bezogen werden, auf der Grundlage einer deutlichen Definition der Arbeitsfelder.

## **2.5 VENRO: Abschlusserklärung des Kongresses "Bildung 21 - Lernen für eine nachhaltige und gerechte Entwicklung" vom 28.-30. September 2000 in Bonn.**

### **2.5.1 Übersicht**

Der „Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen“ (VENRO) hatte zusammen mit BMZ, der KMK und verschiedenen Landesregierungen für den September 2000 zu einer Konferenz über Bildung für eine „nachhaltige und gerechte Entwicklung“ eingeladen. Etwa 700 Teilnehmende aus Deutschland und auch aus dem globalen Kontext kamen nach Bonn. Eine Reihe von Vorträgen der Tagung bezog sich auf Bildung für eine zukunftsfähige Gesellschaft, Globales Lernen und entwicklungspolitische Bildung. Darüber hinaus wurden in 30 Arbeitsgruppen und acht Foren wohl alle Facetten Globalen Lernens und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert, eng verzahnt mit Erfahrungen aus der Bildungspraxis und aus der Aktionsarbeit von NRO.

### **2.5.2 Kernaussagen**

Kritisch wird in der Abschlusserklärung des Kongresses zunächst festgehalten, dass sich die Rahmenbedingungen für nachhaltige Entwicklung durch einen verstärkten Globalisierungsdruck verschlechterten. Gleichzeitig werden aber auch Anknüpfungspunkte im aktuellen politischen Regierungshandeln konstatiert, wie etwa der Bundestagsbeschluss zur Bildung für nachhaltige Entwicklung aus dem Jahr 2000. Positiv wird festgehalten, dass in Bund und Ländern die Bereitschaft steige, Mittel für entwicklungspolitische Bildung bereitzustellen. Ebenfalls positiv wird angemerkt, dass die Absicht bestehe, die KMK-Empfehlung von 1997 fortzuschreiben, mit einer Orientierung auf Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Auch die deutsche Mitgliedschaft im Nord-Süd-Zentrum des Europarates wird ausdrücklich begrüßt.

---

<sup>56</sup> Vgl. ausführlich: World University Service 2003

Im Anschluss werden dann die internationalen Debatten zur nachhaltigen Entwicklung und Armutsbekämpfung mit ihren Beschlüssen als Referenz für die Bildungsarbeit zusammengefasst. Daraus wird geschlossen:

„Allen pädagogischen Arbeitsfeldern ist damit die Aufgabe gestellt, Menschen dabei zu unterstützen und darin zu ermutigen, sich in die zukunftsfähige Gestaltung der entstehenden Weltgesellschaft engagiert, sachkundig und im Geist weltweiter Solidarität einzubringen. Die bisher in der Bildungspolitik, in der schulischen Praxis und in der außerschulischen Bildung unternommenen Bemühungen, Globales Lernen für eine zukunftsfähige und gerechte Entwicklung auf den Weg zu bringen, sind ermutigend, können jedoch angesichts der vor uns liegenden Aufgaben noch längst nicht genügen. Ansätze zu einer Internationalisierung der Bildung, die nur auf die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit unseres Bildungswesens und des Wirtschaftsstandorts Deutschland verkürzt sind, werden den anstehenden globalen Herausforderungen nicht gerecht.“<sup>57</sup>

In der Folge der Erklärung werden Prinzipien für „Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung“ formuliert. Es gehe im Bildungsbereich nicht um eine vermeintlich ferne „Dritte Welt“, sondern um weltgesellschaftliche Strukturen mit globalen und lokalen Verflechtungen, was deutlich werden müsse. Bei der Erreichung nachhaltiger Entwicklung sei Gendergerechtigkeit unverzichtbar, ein multiperspektivisches, kulturell sensibles Vorgehen notwendig, eine Abkehr von paternalistischen Hilfskonzepten zu vollziehen. Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung soll mit anderen pädagogischen Arbeitsfeldern, etwa der Friedens- und Menschenrechtserziehung, der Umweltbildung, dem interkulturellen Lernen unter dem Signum der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zusammengeführt werden.

Unter Grundlegung einer selbstkritischen Betrachtung der eigenen Arbeit fordern die Teilnehmenden dann konkrete Verbesserung der Bedingungen für das Globale Lernen, so etwa eine bessere Ausstattung, eine Förderung der Arbeit am Methodenkonzept, der Ausbau von Schulberatungsstellen oder der gleichberechtigte Zugang zu neuen Medien in Nord und Süd. Bildungspolitisch werden folgende Forderungen formuliert (Auszug):

- „Die KMK-Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ von 1997 soll in Verbindung mit den thematisch verwandten Empfehlungen und Berichten zur Menschenrechtserziehung, zur interkulturellen Erziehung und zur Umweltbildung fortgeschrieben werden. Dabei sind zivilgesellschaftliche Akteure zu beteiligen. (...)
- Die Bildungsbereiche sollen stärker füreinander geöffnet werden, um Kooperationen im Bereich Schule und außerschulischer Bildung möglich zu machen. Den vielfältigen positiven Erfahrungen von Kampagnen als Orten Globalen Lernens ist im gesamten Bildungssektor Raum zu geben.
- Globales Lernen soll fester Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrenden, von Erzieherinnen und Erziehern in allen Bildungsbereichen, insbesondere in Schulen und Hochschulen werden. Die Prüfungsordnungen müssen entsprechend angepasst werden. (...)
- Die Curricula sollen internationalisiert werden. Globales Lernen als Querschnittsaufgabe lebenslangen Lernens ist in allen Bildungsbereichen durchgängig zu verankern. (...)
- Bildungs- und Forschungs Kooperationen zwischen Süd und Nord sollen vorangetrieben werden, um auf beiden Seiten das jeweilige Lern- und Innovationspotenzial zu nutzen. Dazu gehört auch, die rechtlichen und sozialen Bedingungen von ausländischen Studierenden deutlich zu verbessern.
- Die Nord-Süd-Zusammenarbeit muss auf allen Ebenen, insbesondere auch zwischen Hochschulen und Kommunen, im Rahmen der Lokalen Agenda 21-Arbeit deutlich intensiviert werden.“<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> VENRO 2000

<sup>58</sup> VENRO 2000



### 2.5.3 Bewertung

Diese Abschlusserklärung von 700 Teilnehmenden eines vielgestaltigen Kongresses bringt politische Positionen und auch Sorgen derjenigen Menschen zum Ausdruck, die bundesweit einen großen Teil der Bildungsarbeit zum Globalen Lernen und einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung realisieren. Insofern handelt es sich hier auch um ein Destillat der wesentlichen Problemlagen und Zukunftsvorstellungen von aktiven Protagonisten des Ansatzes in NRO, aber auch in Schulen und Hochschulen. Die „Forderungen“ sind insofern keine abstrakten Ansprüche und Anforderungen, sondern in vielen Teilen eine Fortschreibung ihrer Arbeit, im Anschluss an weltweite Debatten, die wiederum auch mit konkretem Regierungshandeln in Bund und Ländern in Verbindung stehen.

## 2.6 VENRO: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Berlin 2000.

### 2.6.1 Übersicht

Das hier vorgestellte Positionspapier wurde von der AG Bildung des VENRO erarbeitet und während einer VENRO Mitgliederversammlung am 7./8. Dezember 2000 einstimmig beschlossen. Insofern haben sich die etwa 100 Mitgliedsorganisationen des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher NRO die inhaltlichen Aussagen zu eigen gemacht.

Gliederung:

- I. Problemstellung und Anliegen
- II. Bildungsarbeit als Element entwicklungspolitischen Handelns
- III. Standortbestimmung der Erfahrungen der Nicht-Regierungsorganisationen im Bildungsbereich
- IV. Globales Lernen als gesellschaftlicher Bildungsauftrag
- V. Bildungsarbeit als spezifisches Aufgabenfeld im Kontext der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit
- VI. Leitlinien und Werteorientierungen für die Bildungsarbeit
- VII. Bildungspolitische Lobby-Agenda
- VIII. Defizite und anstehende Aufgaben

Das Papier hat einerseits die Aufgabe, einen Referenzrahmen nach innen für die Mitgliedorganisationen zu bilden. Andererseits ist es Grundlage der politischen Lobbyarbeit des Verbandes für den Bildungsbereich.

### 2.6.2 Kernaussagen

Die NRO bringen zunächst das Missverhältnis zwischen eigenen Bildungsaktivitäten und einer fehlenden Anerkennung im Rahmen bundesdeutscher Bildungspolitik zum Ausdruck. Als Beispiel werden das Modellprogramm BLK 21 und Beschlüsse der KMK genannt, die die Rolle der NRO nicht genügend würdigen. Gleichzeitig wird festgehalten, dass strukturelle Defizite und latenter Legitimationsdruck die entwicklungspolitische Bildungsarbeit der Mitgliedorganisationen erschweren.

Inhaltlich wird betont, dass Entwicklungspolitik angesichts der Notwendigkeit einer Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen und einer Bekämpfung der weltweiten Armut eine neue Rolle zuwachsen. Entwicklungszusammenarbeit werde „zu einem Instru-

ment globaler Strukturpolitik.<sup>59</sup> Auch die entwicklungspolitische Bildung erhalte einen anderen Charakter und werde nun „Bildungsarbeit zu weltweiten Entwicklungsfragen“.<sup>60</sup> Es sei notwendig, an der seit langem vorhanden Kompetenz der NRO anzuknüpfen, angesichts einer „Bildungsoffensive“, die nun erforderlich sei. Dabei wird die Vorreiterrolle der NRO, namentlich auch der Kirchen betont und darauf verwiesen, dass 80% der Mitgliedsorganisationen auch in der entwicklungspolitischen Bildung tätig sind.<sup>61</sup> Das besondere Potential der NRO im Bildungsbereich wird folgendermaßen begründet:

- „sie (NRO) sind in der Regel selbst unmittelbar in der Entwicklungszusammenarbeit oder in Prozessen zur Umsetzung einer Lokalen Agenda aktiv und können damit auf praktische Erfahrungen entwicklungsbezogenen Handelns und konkretes Anschauungsmaterial rekurrieren,
- sie sind häufig eng mit Partnerorganisationen im Süden vernetzt, deren Positionen, Interessen und Anfragen sie advokatorisch zur Geltung und deren Perspektiven sie zu Gehör bringen können,
- sie sind durch ihr weltweites Engagement Teil eines globalen zivilgesellschaftlichen Netzwerks, das mittlerweile, z.B. durch die Teilhabe an UN-Weltkonferenzen, auch Einfluss auf politische Entscheidungen auf globaler Ebene nehmen, zumindest aber „Weltöffentlichkeit“ herstellen kann,
- sie verfügen aufgrund ihrer Mitgliederstruktur mit einer breiten ehrenamtlichen Verankerung über ein erhebliches gesellschaftliches Mobilisierungspotential,
- und sie bieten, was insbesondere für die lokalen Arbeitskreise, Initiativen, Gemeindegruppen und Weltläden zutrifft, selbst ein vorzügliches handlungsorientiertes Lernumfeld für die vielen Ehrenamtlichen, die sich in ihnen engagieren.“<sup>62</sup>

Es werden aber auch Defizite benannt, denen durch Evaluierung, Professionalisierung und Weiterqualifizierung zu begegnen sei.

Im Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen steht das Globale Lernen, das eine Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung darstelle und an einer Empfehlung der UNESCO über „Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden“ aus dem Jahr 1974 anschließe. Das Globale Lernen wird als Weiterentwicklung entwicklungspolitischer Bildung betrachtet, weil es sich dadurch auszeichne...

- „dass gesellschaftliche Entwicklungsfragen nicht nur als Probleme der „fernen Dritten Welt“ lokalisiert, sondern im Kontext weltgesellschaftlicher Strukturen behandelt werden,
- dass damit auch jede thematische Verengung auf Nord-Süd-Fragen (in einem territorialen Verständnis) überwunden wird und die menschlichen Lebensverhältnisse in allen Teilen der Welt in den Blick genommen werden,
- dass eine Abkehr vom assistentialistischen und paternalistischen Entwicklungshilfe-Denken sowie von eurozentrischen Sichtweisen vollzogen wird,
- dass es seinen Gegenstand, die Verflechtung von globalen und lokalen Entwicklungsfragen, in multiperspektivischer Weise erschließt und damit auch um die Integration zahlreicher bisher getrennter pädagogischer Arbeitsfelder, wie der Friedenserziehung, der Menschenrechtserziehung, der Umweltpädagogik und dem interkulturellen Lernen bemüht ist,
- dass die Hinführung zu einem Denken und Handeln im Welthorizont nicht in erster Linie durch zusätzlichen Lernstoff, sondern, im Zuge einer grundlegenden Kontexterweiterung jeglichen Lernens, vor allem als ein durchgängiges Lernprinzip realisiert werden soll; zugleich hebt Globales Lernen darauf ab, dass die Auseinandersetzung mit den globalen Problemen und dem Leitbild einer sozial und wirtschaftlich zukunftsfähigen Entwicklung als expliziter Lernbereich im schulischen wie im außerschulischen Bereich breiter verankert wird.“<sup>63</sup>

Globales Lernen nehme nicht nur die individuellen Notlagen auf, sondern thematisiere vor dem Hintergrund einer Solidarität mit den Armen auch die politisch-ökonomischen

---

<sup>59</sup> VENRO 2000, S. 4

<sup>60</sup> VENRO 2000, S. 4

<sup>61</sup> VENRO 2000, S.4

<sup>62</sup> VENRO 2000, S.5

<sup>63</sup> VENRO 2000, S.7

Rahmenbedingungen und damit auch die Ursachen von Armut. Folgende Elemente kennzeichnen Globales Lernen:

- „Das Leitbild: Eine zukunftsfähige Entwicklung (...)
- Das Menschenbild: Empowerment als Voraussetzung von persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung (...)
- Der Gegenstand: Zukunftsfähige soziale und wirtschaftliche Entwicklung im globalen und lokalen Rahmen (...)
- Die Methode: Ganzheitlichkeit und Vielfalt des Lernen (...)
- Das Lernziel: Stärkung selbstgesteuerten Lernens und der Fähigkeit zur Mitgestaltung der Weltgesellschaft...<sup>64</sup>

Das Globale Lernen wird als Grundlage der Arbeit der Mitgliedorganisationen von VENRO betrachtet, wie unter Bezug auf einen Kodex „Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit“ der NRO von 1998 deutlich gemacht wird.<sup>65</sup> Im Folgenden werden dann Forderungen und Aufgaben der zukünftigen Arbeit der in der Bildungsarbeit tätigen Mitgliedsorganisationen vorgestellt und begründet:

- „1. Eine Bund-Länder-NRO-Stiftung zur Förderung der entwicklungs-politischen Inlandsarbeit errichten! (...)
- 2. Das Gewicht des Globalen Lernens im Programm einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ stärken! (...)
- 3. Einen Bildungsrat für zukunftsfähiges und Globales Lernen einsetzen! (...)
- 4. Bessere Bedingungen für das AusländerInnen-Studium in Deutschland und für den internationalen StudentInnen-Austausch schaffen! (...)
- 5. Ein deutsches und europäisches Freiwilligengesetz zur Förderung der internationalen gemeinnützigen Zusammenarbeit verabschieden! (...)
- 6. Die Bildungszusammenarbeit mit den Ländern des Südens stärken! (...)
- 7. Das Recht auf Bildung für alle auch in Deutschland umsetzen! (...)
- 8. Kooperationen zwischen den öffentlichen Bildungseinrichtungen und den außerschulischen NROs, Kampagnen und Beratungsstellen erleichtern! (...)
- 9. Eine umfassende Curriculumreform unter den Vorzeichen der globalen Herausforderungen angehen! (...)
- 10. Globales Lernen in der ersten und zweiten Phase der LehrerInnenausbildung, wie auch in der Aus- und Fortbildung von SozialpädagogInnen und ErzieherInnen verankern! ...<sup>66</sup>

Die Formulierung einer Reihe von Maßnahmen der Mitgliedsorganisationen soll die Qualität und Breite der Bildungsansätze verbessern.

### 2.6.3 Bewertung

Entwicklungspolitische Bildung im außerschulischen Bereich wird wesentlich durch NRO getragen und auch die schulische entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen erhält aus den Reihen der in Nord wie Süd tätigen Organisationen wichtige Impulse. Die Parteinahme für die Armen sorgt dafür, dass deren Position stellvertretend – soweit dies möglich ist - in die Bildungsarbeit einfließt. Insofern könnten NRO in der Arbeit einer BfNE gerade dort eine wichtige Rolle spielen, wo soziale Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung eher schwach ausgeprägt in Bildungsansätze einfließen und zudem auch noch zu wenig auf Entwicklungsländer gerichtet sind. Der Versuchung international orientierte Bildung eher affirmativ zu gestalten und de facto lediglich einer kurzfristig gedachten Standortsicherung oder gar einer Verteidigung von Privilegien zu folgen, scheint hier eine Grenze gegeben. Es wird aber in dem Papier durchaus die Notwendigkeit gesehen, dass auch in unseren Ländern Kompetenzen vermittelt werden

---

<sup>64</sup> VENRO 2000, S. 8f

<sup>65</sup> VENRO 2000, S.11

<sup>66</sup> VENRO 2000, S.13ff

müssen, die den Herausforderungen der Globalisierung gerecht werden. Dies deutet auf den Realitätssinn und die internationalen Kompetenzen der NRO hin. Besonders betont wird auch, dass im Bereich der pädagogischen Ausbildung aller Niveaus eine Orientierung auf Globales Lernen im Unterschied zu Umweltbildung und interkultureller Erziehung kaum stattfindet.

Die in dem Papier auch angesprochenen Defizite sollten Ausgangspunkt für Überlegungen sein, eine stärkere Professionalisierung der Arbeit zu erreichen, ohne die zweifellos auch vorhandenen Vorteile ehrenamtlicher Arbeit zu verlieren. Leistungsfähige Vernetzungs-, Evaluierungs-, und Weiterbildungsstrukturen müssten gestärkt werden. Möglicherweise wäre hier und da auch die verstärkte Kooperation mit anderen Akteuren der Entwicklungszusammenarbeit, die nicht zu den NRO zählen, ein gangbarer Weg.

## **2.7 Osnabrücker Erklärung der Teilnehmenden am BLK-Kongress 2001 „Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“**

### **2.7.1 Übersicht**

Zwischen dem 12. und 13. Juni 2001 fand in Osnabrück mit Unterstützung des BMBF und des Landes Niedersachsen ein BLK-Kongress statt, dessen Aufgabe es war, den Stand der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Deutschland zu reflektieren und an weiteren Perspektiven zu arbeiten. Insgesamt nahmen 500 Menschen (begrenzte Teilnahme) aus dem Bildungsbereich, aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik teil. Im Rahmen eines Wettbewerbes waren überdies Projektbeispiele ausgesucht worden. Von 300 eingereichten Beispielen konnten dann 66 auf einem „Info-Markt“ präsentiert werden.

In Foren wurden Erfahrungen im Bereich der BfNE kritisch aufgearbeitet und anhand von Forschungsergebnissen und Praxisbeispielen diskutiert. Beabsichtigt war, Möglichkeiten innovativer Weiterentwicklungen zu sondieren und dazu Wissenschaft, Bildungspolitik und Praxis ins Gespräch zu bringen. Ein Dialog zwischen Bildungsinstitutionen, der Wirtschaft und Gewerkschaften, sowie Kommunen und Medienvertretern sollte dazu dienen, neue Kooperationsansätze zu finden.

Das Programm hatte folgende Struktur:

#### **„A: Breite Bilanzierung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den o.g. Bildungsbereichen**

Forum A1: Vorschulische und schulische Bildung,

Forum A2: Berufliche Bildung (berufliche Aus- und Weiterbildung),

Forum A3: Hochschule (incl. wissenschaftliche Weiterbildung) und

Forum A4: Allgemeine Weiterbildung und nicht-institutionalisiertes Lernen – lebenslanges Lernen und bürgerschaftliches Engagement nachhaltige Entwicklung

#### **B: Neue Dialoge und Kooperationsansätze zur Förderung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Forum B1: Wirtschaft und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Dialog (Innovatives nachhaltiges Wirtschaften - Anforderungen an die Bildung - Erwartungen an die Wirtschaft)

Forum B2: Kommunen und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Dialog

(Partizipation im Kontext von Kommunalentwicklung und lokaler Agenda 21)

Forum B3: Neue Medien und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Möglichkeiten der Einbeziehung neuer Medien in Agenda 21-Initiativen und Bildungsprojekte).<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> BLK 2002, S.7

Am Ende des Kongresses wurde eine „Osnabrücker Erklärung der Teilnehmenden“ verabschiedet.

## 2.7.2 Kernaussagen

In der Schlusserklärung der Tagung gehen die Teilnehmenden zunächst positiv auf die Gründung des "Rates für Nachhaltige Entwicklung" ein, würdigen die Aktivitäten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und knüpfen am Bundestagsbeschluss zur BfNE von 2000 an. Bezug genommen wird auch auf die Abschlusserklärung des VENRO - Kongresses „Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ in Bonn 2000. Bund, Länder und Gemeinden werden aufgefordert, die in ihren Zuständigkeitsbereichen liegenden Bildungsmaßnahmen am Leitbild der Nachhaltigkeit zu orientieren. Besonderes Gewicht wird dabei auf die Förderung eines partizipativen Lernens und auf Bürgerbeteiligung gelegt.

Die „Säulen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“, nämlich Umweltbildung und entwicklungspolitische Bildung – seien gleichermaßen zu fördern und zusammenzuführen. Darüber hinaus wird eine erhebliche Breite der bereits vorhandenen Umsetzungsaktivitäten von BfNE konstatiert. Es gibt aber auch einen identifizierten Handlungsbedarf. Zunächst wird in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit eines besonderen Forschungs- und Bildungsprogramms zur Nachhaltigkeit in allen Bildungsbereichen gesehen. Ein entsprechendes Programm solle aufgelegt werden.

„Das Programm sollte insbesondere auch die berufliche Bildung, die Hochschulen, die allgemeine Weiterbildung und das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen einbeziehen. Der Orientierungsrahmen der BLK zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte in diesem Zusammenhang fortgeschrieben und mit anderen Expertisen zu einem Gesamtkonzept verbunden werden.“<sup>68</sup>

Darüber hinaus werden ein internationaler Erfahrungsaustausch für BfNE und ein Forschungstransfer in den Bildungsbereich hinein gefordert. Gleichzeitig sollen Bildungsprogramme in andere Bestandteile einer umfassenden Nachhaltigkeitsstrategie, etwa der „Agrarwende“ integriert werden. Landesweite und lokale Agenda -Prozesse sollen unterstützt und gefördert werden. Einen besonderen Wert habe dabei die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.

„Dazu kann auch der Aufbau und die Unterstützung eines bundesweiten Netzes regionaler Kompetenzzentren oder Servicestellen für nachhaltige Entwicklung dienen, die Nachhaltigkeitsprogramme und -projekte initiieren, beraten und unterstützen und entsprechende Qualifizierungsangebote entwickeln oder koordinieren. Der Bund und die Länder sind hier im Rahmen einer gemeinsamen Initiative zur Förderung von lokalen Agenda-Aktivitäten gefordert.“<sup>69</sup>

Darüber hinaus werden Strukturen der Kooperation eingefordert und die Einrichtung einer Bundesarbeitsgruppe Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Umsetzung der Forderungen wird konkret gesagt:

„Der Kongress hat in seinen Foren Zielsetzungen und konkrete Umsetzungsschritte hinsichtlich einer Bildung für Nachhaltigkeit diskutiert und Empfehlungen für die Bereiche Vorschulische Bildung, Allgemein bildende Schulen, Berufliche Bildung, Hochschule, Allgemeine Weiterbildung und nicht institutionalisiertes Lernen sowie zu den Handlungsfeldern Wirtschaft, Kommunen und Neue Medien formuliert. (...) Von der Bundesregierung und der BLK, den Entscheidungsträgern und -trägerinnen in den Ländern, den Akteuren in den Verbänden und Initiativen, den Kommunen und Unternehmen, den Kirchen

---

<sup>68</sup> BLK 2001, S.158

<sup>69</sup> BLK 2001, S.159

und Gewerkschaften erhoffen sich die Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer eine intensive Auseinandersetzung mit den vorgeschlagenen Maßnahmen.<sup>70</sup>

### **2.7.3 Bewertung**

Die Osnabrücker Erklärung gleicht in vielerlei Hinsicht der des VENRO - Kongresses 2000, wobei allerdings hier einige andere Akzente u. a. wohl durch eine andere Zusammensetzung der Teilnehmerschaft zu betonen sind. Stärker als in Bonn waren Vertreterinnen und Vertreter der Umweltbildung anwesend. Dies führte zu einer produktiven Erweiterung des inhaltlichen Horizontes. Es kam also stärker zu gemeinsamen Diskussionen, was als wesentlicher Fortschritt zu betrachten ist und sich auch in der Abschlusserklärung spiegelt. Außerdem waren hier auch in größerem Maße Vertreter der Wirtschaft, der beruflichen Bildung und der Weiterbildung in die Debatten integriert. Insofern ist von einer breiteren gesellschaftlichen Basis auszugehen, in deren Licht die Abschlusserklärung zu sehen ist. Dies wertet die VENRO -Erklärung in keiner Weise ab zumal ja ausdrücklich darauf inhaltlich Bezug genommen wurde.

## **3. Lehrpläne, Handreichungen, Lehrbücher**

### **3.1 Rahmen(lehr)pläne und Grundlagen von BfNE in den Schulgesetzen der Länder**

#### **3.1.1 Schulgesetze**

Die verschiedenen Elemente von BfNE finden sich nicht nur in Rahmenplänen, sondern explizit auch in den Schulgesetzen der Länder. Hier sollen exemplarisch drei Beispiele kurz skizziert werden. So definiert das gerade erst in Kraft getretene Schulgesetz Berlins (v. 26.1.04) den Auftrag der Schule(u.a.) so:

„Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, (...) das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde (...) und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.

Ihre Haltung soll (auch) von „...einer friedlichen Verständigung der Völker...“ bestimmt sein. In §3 heißt es (u.a.):

„Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen, 1. die Beziehungen zu anderen Menschen in Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, (...) 3. die eigene Kultur sowie andere Kulturen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten, (...) 5. die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen lokalen und globalen Lebensgrundlagen zu erkennen, für ihren Schutz Mitverantwortung zu übernehmen und sie für die folgenden Generationen zu erhalten, 6. die Folgen technischer, rechtlicher, politischer und ökonomischer Entwicklungen abzuschätzen sowie die wachsenden Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels und der internationalen Dimension aller Lebensbezüge zu bewältigen...“

In § 5 wird zu Umsetzungen im Rahmen der Öffnung von Schule und möglicher Kooperationen folgendes geregelt:

---

<sup>70</sup> BLK 2001, S. 160

„(1) Die Schulen öffnen sich gegenüber ihrem Umfeld. Zu diesem Zweck arbeiten sie im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie mit außerschulischen Einrichtungen und Personen zusammen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler auswirkt.“

§ 8 des Berliner Schulgesetzes regelt die Frage der Schulprogramme, die sich die Schulen in nächster Zeit geben werden. Im jeweiligen Schulprogramm sollen auch Aussagen über „Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern“<sup>71</sup> enthalten sein.

In §2, Abs. 1 des Hamburger Schulgesetzes heißt es, dass Schüler lernen sollen,

„...ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität (...) zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, an der Gestaltung einer der Humanität verpflichteten demokratischen Gesellschaft mitzuwirken und für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten, (...und) Mitverantwortung für die Erhaltung und den Schutz der natürlichen Umwelt zu übernehmen.

Nach § 5 des Schulgesetzes werden „besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ in Aufgabengebieten erfasst. Dies ist bei Umwelterziehung, interkultureller Erziehung und Globalem Lernen der Fall.

„...Aufgabengebiete werden fächerübergreifend unterrichtet. Sie können unter Berücksichtigung der fachbezogenen Lernziele und Unterrichtsmethoden auch jahrgangs- und schulformübergreifend unterrichtet werden.“

Im hessischen Schulgesetz heißt es, dass die Schulen Schülerinnen und Schüler (u.a.) befähigen sollen,

„...religiöse und kulturelle Werte zu achten, die Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität zu gestalten, (...) andere Kulturen in ihren Leistungen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen und somit zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen beizutragen sowie für die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen einzutreten, die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen Lebensgrundlagen zu erkennen und die Notwendigkeit einzusehen, diese Lebensgrundlagen für die folgenden Generationen zu erhalten, um der gemeinsamen Verantwortung dafür gerecht werden zu können...“.

Der § 6 des Gesetzes sagt aus, dass besondere

„...Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schulen (...) in Aufgabengebieten erfasst (werden). Diese sind insbesondere ökologische Bildung und Umwelterziehung, (...), kulturelle Praxis, Friedenserziehung, (...). Aufgabengebiete werden fachübergreifend unterrichtet. Sie können in Form themenbezogener Projekte unter Berücksichtigung der fachbezogenen Lernziele und Methoden auch jahrgangs- und Schulform übergreifend unterrichtet werden.“

### **3.1.2 Bildungspläne, Lehrpläne, Rahmenlehrpläne**

Die verschiedenen Elemente der BfNE finden inzwischen auch ihren Niederschlag in den Lehrplänen der Bundesländer. Beispielhaft sollen hier Teile der Bildungspläne aus Hamburg, der Rahmenlehrpläne des Landes Berlin und der hessischen Lehrpläne vorgestellt werden. Dabei können wichtige Aspekte, wie etwa die Gewichtung der Fächer innerhalb der Stundentafeln hier nicht zentral berücksichtigt werden.

---

<sup>71</sup> Hinweis in § 5 Berliner Schulgesetz

## Hamburg

Die Bildungspläne und zugeordneten Rahmenpläne des Bundeslandes Hamburg von 2003 und 2004 enthalten durchgängig wichtige Elemente einer BfNE. Neben den Plänen für die jeweiligen Schularten und Fächer gibt es hier auch so genannte Aufgabengebiete. Zu diesen Gebieten zählen Globales Lernen, interkulturelle Erziehung und Umwelterziehung. Damit sind als wesentliche Elemente der BfNE in den Bildungsplan Hamburgs integriert. Die Aufgabengebiete sind so definiert, dass sie besondere Bildungs- und Erziehungsfragen zusammenbringen, die als eher fächerübergreifend betrachtet werden und unterrichtlich auf verschiedene Weise integriert werden können. Besonders hier sollen auch die Eigeninitiative bezogen auf gesellschaftliches Engagement gefördert und methodische Fundierungen für lebenslanges Lernen gelegt werden.<sup>72</sup> Während Letzteres besonders im Teil der gymnasialen Oberstufe betont wird, wird der Auftrag der Aufgabengebiete für die Haupt- und Realschule besonders auch auf Verknüpfungen mit informellem Lernen bezogen.<sup>73</sup> In allen Teilen wird verdeutlicht, dass es um Gestaltungskompetenz angesichts weltweiter Verflechtungen und, damit im Zusammenhang, um den Umgang mit Komplexität geht. In den Aufgabengebieten aller Schularten wird die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern als Möglichkeit betont. In der gymnasialen Oberstufe sind auch „selbst gestellte Aufgaben“ vorgesehen, die auf die Inhalte der Aufgabengebiete bezogen sein sollen. Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrkräften dabei unterstützt, beispielsweise Podiumsdiskussionen vorzubereiten, Erkundungen durchzuführen, in Schulpartnerschaften mitzuwirken oder in lokalen Agenda 21 Projekten.<sup>74</sup>

Zu den Aufgabengebieten liegen jeweils Rahmenpläne vor, die auch verbindlich vorgesehene Inhalte enthalten. Dazu gehören in der gymnasialen Oberstufe: „Globalisierung von Produktion, Handeln und Dienstleistungen“, „Armutsbekämpfung und internationale Konfliktbearbeitung“ im Aufgabengebiet des Globalen Lernens und „Nachhaltigkeit in Entwicklung und Erhaltung der biologischen Vielfalt“ und „Umweltveränderungen und Unbestimmtheit künftiger Entwicklungen“ in der Umwelterziehung.

Die interkulturelle Erziehung sieht im Pflichtbereich ein Ansetzen an den entsprechenden Realitäten der eigenen Stadt und Europas vor. Das ebenfalls vorgesehene Aufgabengebiet Verkehrserziehung enthält im Pflichtbereich auch das Inhaltsfeld „Ökonomische und ökologische Aspekte der Mobilität“.<sup>75</sup> Für die Sekundarstufe I, hier Haupt- und Realschulen, werden die im Pflichtbereich zu behandelnden Themenstellungen konkreter ausgeführt. Zum Globalen Lernen gehören in den Jahrgängen 5-8 das Thema der Konsumgüter aus Entwicklungsländern, die Erkundung des Hafens und Verbindungen zu Afrika, Asien und Lateinamerika, die sich dort identifizieren lassen, Gefährdung und Erhalt „globaler Gemeinschaftsgüter“ und die „Globalisierung von Alltag und Freizeit“. Für die Jahrgänge 9 und 10 sind dann der faire Handel und Fragen von Armut und Menschenrechten als verpflichtende Inhalte vorgesehen. Im Aufgabenfeld interkultureller Erziehung wird relativ offen gelassen, welche interkulturellen Lernfelder bearbeitet werden sollen, es wird aber festgelegt, dass drei interkulturelle Themen bearbeitet werden müssen. In der Umwelterziehung sind die Inhalte Klimaänderung und Klimaschutz ebenso verpflichtend wie Entsorgungsfragen, Themenstellungen zu Wasser und Ener-

---

<sup>72</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2004a, S.5

<sup>73</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2003a, S.5

<sup>74</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2004a, S. 6f

<sup>75</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2004a, S.9



gie und zum Ökosystem. In den Abschlussjahrgängen ist auch das Thema „Entwicklung der Menschheit bei gerechter Verteilung der Ressourcen“ verpflichtend.<sup>76</sup>

In den die Aufgabendefinitionen konkretisierenden Rahmenplänen der Aufgabengebiete werden verpflichtenden Inhalte dann um weitere Aspekte und Ziele ergänzt und vor allem auch mit didaktischen Hinweisen versehen. Globales Lernen unterstützt die Schüler mit dem Ziel einer „Gestaltungskompetenz“ dabei,

„...sich mit den weltweiten Verflechtungen und den damit verbundenen wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen, politischen und kulturellen Risiken und Chancen auseinander zu setzen. Globales Lernen leistet einen Beitrag dazu, den eigenen Standort zu erkennen, sich selbst als Akteure in einer globalisierten Gesellschaft wahrzunehmen und Fähigkeiten als Mitgestaltende zu entwickeln. (...) Die Schülerinnen und Schüler vertiefen in weitgehend selbst organisierten Lernprozessen ihre Kenntnisse über globale Strukturen und Prozesse und bestimmen ihren eigenen Standort innerhalb der Weltgesellschaft.“<sup>77</sup>

„Dabei ist bemerkenswert, dass im Bereich der gymnasialen Oberstufe auch Hinweise auf „Aktionsmöglichkeiten“ nicht fehlen:

„Die Ziele können durch eine Vielzahl von Aktionsmöglichkeiten erreicht werden, z. B. durch die Teilnahme an Eine-Welt-Wettbewerben oder die Mitarbeit in Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit und Weltläden, durch Erkundungsvorhaben auf Auslandsreisen oder durch die Mitarbeit bei der Organisation von globalen Partnerschaften.“<sup>78</sup>

Hier wird nicht nur darauf verwiesen, wie schulische und außerschulische Lernfelder miteinander verbunden werden können, gleichzeitig werden auch ganz konkrete Hinweise für den Bereich der „selbst gestellten Aufgaben“ gegeben, die dann im folgenden Teil des Papiers noch weiter ausgeführt werden. Das „Aufgabenfeld Globales Lernen“ bringt im Übrigen Fragen der Globalisierung der Wirtschaft, die Debatten um Armutsbekämpfung und Konfliktbearbeitung und der Menschenrechte zusammen, liefert Hinweise zu den Verbindungen in die Fächer hinein und schafft Anschlussstellen für das Aufgabenfeld Umwelterziehung.<sup>79</sup> In diesem Feld wird nun auf andere Aspekte einer BfNE eingegangen, so dass ein Gesamtbild entsteht. So heißt das „Leitthema“ der Arbeit in der Umwelterziehung auch „Umweltgestaltung im Sinne nachhaltiger Entwicklung“<sup>80</sup>. Gefördert werden soll „das Engagement für Umwelt und Entwicklung“ mit den zugrunde liegenden Leitideen:

- die Nachhaltigkeit in der (ökologischen, ökonomischen und sozialen sowie kulturellen) Entwicklung (sustainable development)
- die Erhaltung der biologischen Vielfalt (conservation of biodiversity)
- der Zusammenhang globaler Umweltveränderungen (global change)
- die Unbestimmtheit der Voraussage künftiger Entwicklungen (unpredictability of future)
- die Kommunale Agenda 21.<sup>81</sup>

Die Ziele der Umwelterziehung werden in diesem Zusammenhang ausführlich vorgestellt:

„Umwelterziehung hat die Aufgabe, die Jugendlichen bei der Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und engagiertem Eintreten für die Umwelt zu unterstützen. (...) Sie unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Gestaltungskompetenz, ihrer Fähigkeit, die durch den Menschen gestaltete Natur, die gebaute, technische und soziale Umwelt in einem über Jahrtausende vom Menschen

<sup>76</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2003a, S.7

<sup>77</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2004, S.14

<sup>78</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2004, S.14

<sup>79</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2004, S.15

<sup>80</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2004, S.25

<sup>81</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2004, S.24

gestalteten Kulturraum sowie die Zukunft von Gemeinschaften, in denen sie leben, in aktiver Teilhabe im Sinne zukunftsfähiger Entwicklung zu modifizieren und zu modellieren, und zwar antizipatorisch, nicht erst als Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen. (...) Umwelterziehung ermutigt zur Gestaltung im politischen Spannungsfeld zwischen der ökonomischen Argumentation für Wirtschaftswachstum und Erhalt der Arbeitsplätze auf der einen Seite und der ökologischen Kritik am Ressourcenverbrauch, an Produktionsverfahren und am Konsumverhalten auf der anderen Seite. (...) Mit der Orientierung an der Agenda 21 geraten neue Leitbilder für umweltgerechtes Wirtschaften, sozialen Ausgleich und individuelle Lebensstile in den Fokus der Betrachtung von Schülerinnen und Schülern.“<sup>82</sup>

Die inhaltliche Konkretisierung erfolgt vor dem Hintergrund individueller, gesellschaftlicher und generationenübergreifender Orientierungen. Auch hier werden wieder Anschlussstellen der Fächer benannt, wobei besonders bemerkenswert ist, dass es sich hierbei nicht nur um die notwendigerweise zu erwähnenden naturwissenschaftlichen Fächer handelt, sondern etwa auch um Fremdsprachen.

Die Aufgabenfelder für die Integrierte Gesamtschule und Haupt- und Realschule werden ähnlich umgrenzt, wobei es hier konkretere Einzelthemenstellungen gibt.

Als Beispiel für die Integration von BfNE in die Rahmenpläne der Fächer, soll hier ein kurzer Blick auf das Fach Gesellschaft der Integrierten Gesamtschule geworfen werden. Dieses Fach integriert die Teilfächer Geographie, Sozialkunde und Geschichte, in den Dimensionen Raum, Gegenwartsgesellschaft und Zeit. Für die Raumdimension wird (u.a.) als Ziel festgelegt:

„Die Schülerinnen und Schüler erwerben im Unterricht zur Orientierung auf lokaler, regionaler und globaler Ebene Kenntnisse über die räumliche Gliederung der Erde und ihre Ordnungsstrukturen und über ausgewählte Naturraum- und Sozialraumsysteme. Sie setzen sich auseinander mit (...) der Verschiedenartigkeit der Kulturen und Gesellschaften und den Folgen menschlicher Eingriffe in das natürliche System. Sie erarbeiten die Entwicklungslinien der Globalisierung und Konzepte zur Ressourcenschonung, zur Raumplanung und zur nachhaltigen Entwicklung und gewinnen Kriterien zu deren Beurteilung.“<sup>83</sup>

Innerhalb der Dimension der Zeit ist auch die „Beschäftigung mit anderen Gesellschaften und Kulturen in der Vergangenheit und deren Vergleich untereinander sowie mit der Gegenwart...“ vorgesehen. In den „Didaktischen Grundsätzen“ wird die Orientierung an gesellschaftlichen Anforderungen und in diesem Kontext der Einbezug der globalen Dimension betont. Zukünftige Entwicklung sollen antizipatorisch bearbeitet werden. Mit dem Ziel der politischen Urteilsfähigkeit soll an Fällen, Situationen und Problemen gearbeitet werden, die Entscheidungen erfordern. Zusätzlich werden auch Konfliktanalysen durchgeführt.<sup>84</sup> Zu den verbindlichen und für BfNE besonders relevanten Inhalten gehören neben geographischen Orientierungen:

„Lebenswelten – Kinder der Welt“, „Lebensraum Erde“, „Raumentwicklung – Besiedlung, wirtschaftliche Nutzung, Tradition“, „Parlamentarische Demokratie – Menschenrechte“, „Umwelt und nachhaltige Entwicklung“, „Globale Wirtschaft“, „Wirtschaft – Nationale und internationale Wirtschaftspolitik“, „Internationale Politik“.<sup>85</sup>

Diese jeweils mit konkreten Unterrichtsinhalten unteretzten Bereiche erhalten Bezüge zu den Aufgabengebieten und zu anderen Fächern. Vervollständigt wird der Rahmenplan durch „Anforderungen und Beurteilungskriterien“, wobei es um „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“, geht, die jeweils am Ende einer Jahrgangsstufe erreicht

<sup>82</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2004, S.24

<sup>83</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2003b, S.5

<sup>84</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2003b, S.7f

<sup>85</sup> Freie und Hansestadt Hamburg 2003b, S.11ff

werden sollen. Hierzu gehören auch methodische Fähigkeiten. Es sei der Hinweis erlaubt, dass auf ähnliche Weise auch der Begriff der Kompetenzen definiert wird.

### **Berlin (in Koordination mit Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg)**

Ein weiteres Beispiel für den Einbezug von Globalem Lernen und entwicklungspolitischer Bildung im Kontext der BfNE sind die neuen Rahmenlehrpläne für die gymnasiale Oberstufe Berlins, die derzeit diskutiert werden und Ende des Jahres verabschiedet werden sollen. Wenn hier zum Teil von eventuell noch veränderbaren Inhalten die Rede ist, bezieht sich dies auf die noch laufenden Diskussionen über die Rahmenlehrpläne, die z. T. öffentlich (Internet) geführt werden.<sup>86</sup> Wie schon bei den Rahmenlehrplänen der Grundschule sollen die Pläne parallel mit anderen Bundesländern verabschiedet werden, hier mit Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Die Pläne orientieren sich an Bildungsstandards und es werden jeweils zu vermittelnde Kompetenzen, Eingangsstandards und Abschlussstandards formuliert. Waren in Berlin bisher Rahmenpläne üblich, wird jetzt zu Rahmenlehrplänen mit 60% verpflichtenden Anteilen übergegangen, um einheitlichen Standards gerecht werden zu können. Die jeweiligen Einzelpläne weisen „Inhaltsbereiche“, Kompetenzbezüge“ und „Vernetzungen“ zu anderen Fächern und Themenfeldern auf. In den Entwürfen der Einzelpläne finden sich ausgesprochen viele Hinweise auf BfNE bzw. Globales Lernen. So wird an verschiedenen Stellen die Notwendigkeit hervorgehoben, für eine globalisierte Welt zu qualifizieren.<sup>87</sup> Auch die international orientierten Themen Mobilität, Migration und „Deutschland - ein Einwanderungsland“ wurden aufgenommen<sup>88</sup>. Betont wird auch, dass eurozentristischen Sichtweisen der Rücken gekehrt werden und dem mehrperspektivischen Blick Raum gegeben werden soll.<sup>89</sup> Nachhaltigkeit als neuer Leitgedanke mit seiner Verantwortung für zukünftige Generationen findet sich in allgemeinen Bemerkungen bei den verschiedenen Fächern und in Inhalten und Kompetenzbezügen, ist aber bisher noch nicht sehr konkretisiert worden.

Positiv hervorzuheben sind weiterhin die überwiegend ausführlichen Querverweise auf andere Fächer, die wichtiger Teil der neuen Rahmenlehrpläne sind. Hier und da könnten sie inhaltlich umfangreicher sein und auch Hinweise auf die Sprachen enthalten, bei denen interkulturelles Lernen, Migration und Kolonialismus sowie Nachhaltigkeit und Zukunftsvisionen behandelt werden.

Zum Rahmenlehrplanentwurf Erdkunde ist zu sagen, dass Globalisierung in ihren Auswirkungen bzgl. einer gerechten Verteilung hinterfragt wird. Allerdings müssten Fragen der Weltwirtschaft mehr Beachtung finden. Die Qualifikationsphase Q 3 über Entwicklungsländer („Leben in der Einen Welt – nachhaltige Entwicklung“) entspricht insgesamt noch nicht den Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es findet eine Überbetonung der physisch-geographischen Komponenten statt, die ergänzungsbedürftig ist. Zusätzlich sinnvoll und wichtig wären z.B. eine kritische Betrachtung der EU-Agrarpolitik und alternativer Ansätze wie beispielsweise der faire Handel. Die Orientie-

---

<sup>86</sup> Der Autor war an der Erstellung eines Papiers „Kommentare zu den Rahmenlehrplanentwürfen für die gymnasiale Oberstufe für die Fächer Politische Wissenschaften, Sozialwissenschaften, Erdkunde, Geschichte, Französisch, Englisch und Spanisch“ des Beirats für Entwicklungszusammenarbeit beim Senator für Wirtschaft, Arbeit und Frauen beteiligt. Dieses vom Wirtschaftssenator an den Bildungssenator gereichte Papier, das aber schon zuvor mit Vertretern des Bildungssenates abgestimmt werden konnte, fließt in den Diskussionsprozess um die neuen Rahmenlehrpläne ein. Einige der kritischen Anmerkungen und positiven Befunde des Papiers wurden hier aufgenommen.

<sup>87</sup> z.B. Politische Wissenschaft: Senatsverwaltung für Bildung 2004b, S. 8 u. 11

<sup>88</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004c, S. 8; 20; Senatsverwaltung für Bildung 2004b, S. 19, Senatsverwaltung für Bildung 2004a, S. 23

<sup>89</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004c, S. 3; Senatsverwaltung für Bildung 2004e; Senatsverwaltung für Bildung 2004e, S. 19, Senatsverwaltung für Bildung 2004g, S. 19

rung am Leitbild der Nachhaltigkeit, die in jedem Teilaspekt tragend sein sollte, kommt noch nicht genug zur Geltung. Auch in der Phase Q 4 zum Welthandel fehlen (über eine pure Erwähnung von Globalisierungskritikern hinaus) inhaltliche Ansätze für eine kritische Auseinandersetzung mit der Globalisierung, die die Richtung einer zukunftsfähigen Entwicklung andeuten könnten<sup>90</sup>, obwohl dies in der allgemeinen Zielsetzung vorgegeben ist. Diese relativ kurze Qualifikationsphase ist stark mit Einzelbeispielen aus dem asiatischen Raum angereichert. Hier könnte der Blick geweitet werden.

Im Rahmenlehrplanentwurf Politische Wissenschaft, SEK II gibt es einen Bereich „Internationale Entwicklungen im 21. Jahrhundert“ der noch stärker Globalisierung als ökonomischen, politischen und völkerrechtlichen Prozess darstellen sollte.<sup>91</sup> Einige wichtige Teilaspekte zu Zusammenhängen von Ökonomie, Ökologie und Politik und den Kampf um Ressourcen und auch das Thema „Zukunft der Entwicklungspolitik“ stehen im Wahlbereich und haben damit bisher zu wenig Gewicht. Der Themenbereich „Internationale Entwicklungen im 21. Jahrhundert“ mit seinen Konkretisierungen über globalen Wettbewerb und die Bearbeitung der Struktur und Tätigkeit internationaler Organisationen, wie WTO, Weltbank, IMF ist positiv anzumerken, ebenfalls der Teil zu globalen Sicherheitssystemen.

Das Fach Sozialwissenschaften an der Berliner Schule ist interdisziplinär angelegt und vermittelt (auch) wichtige Grundlagen für das Verständnis einer sich globalisierenden Welt. Die Perspektive des Globalen Lernens findet sich in vielerlei Hinsicht innerhalb der Inhaltsbereiche und Kompetenzbezüge des Rahmenlehrplanes. Besonders bemerkenswert ist innerhalb der Qualifikationsphase 4 das Leitthema „Wirtschaft und Gesellschaft, Recht und Politik im internationalen System“. An einigen Stellen wären allerdings noch Änderungen wünschenswert, um besser auf die innerhalb dieser Phase angesprochenen Inhaltsbereiche und Kompetenzbezüge vorzubereiten. In der Qualifikationsphase 4 selbst sollte der Hinweis auf das Instrumentarium der Entwicklungspolitik nicht fehlen. Entsprechende Hinweise sind bisher zu zurückhaltend formuliert.<sup>92</sup> Internationale Politik ist nicht nur Außenpolitik, sondern auch Entwicklungspolitik!

Im Rahmenlehrplanentwurf Geschichte sind die Herausforderungen Globalen Lernens in den Aufgaben und Zielen des Unterrichtsfaches an verschiedenen Stellen explizit genannt. Diese Orientierung bietet damit die Grundlage für einen zeitgemäßen und weltoffenen Geschichtsunterricht. So wird z.B. darauf verwiesen, dass in einer sich „vernetzenden Welt Geschichtsbewusstsein unabdingbar“ sei und ein Geschichtsbewusstsein eingefordert, das sich „Europa öffnet und die Globalisierung im Blick hat.“<sup>93</sup> Positiv zu vermerken ist darüber hinaus, dass in den Prinzipien des Lernens sehr eindeutig eine interkulturelle Orientierung des Geschichtsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe vorgegeben wird. Es wird anerkannt, dass sich heutzutage in den Lerngruppen der Schüler und Schülerinnen „zunehmend Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft treffen“. Entsprechend soll in der „Auswahl an Inhalten und in der Behandlung von Themen der unterschiedlichen Herkunft, Religion und Weltanschauung der Lerngruppen Rechnung (ge)tragen (werden)“. Weiterhin wird erkannt, dass durch die vergleichende Betrachtung vertrauter und fremder Perspektiven

---

<sup>90</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004e, Q 4

<sup>91</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004b

<sup>92</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004d, S. 36/37

<sup>93</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004a, S. 1

„...ein Verständnis für Abgrenzungs- und Anpassungsprozesse in Geschichte und Gegenwart gefördert werden kann und ein Beitrag zur Überwindung eines Geschichtsbildes geleistet werden kann, welches allein Deutschland oder Europa im Blick...“ habe.<sup>94</sup>

Auch die Erwähnung des Prinzips der Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit der gewünschten Handlungsorientierung des Geschichtsunterrichts ebenso wie die Verankerung der Lern- und Lehrprinzipien der „Kontrastivität“ und „Multiperspektivität“ im vorliegenden Rahmenlehrplanentwurf unterstreichen für ein Globales Lernen wichtige inhaltliche und methodische Aspekte.

Leider finden sich diese positiven Momente bisher in geringerem Umfang bei der konkreten Ausführung des Rahmenlehrplanentwurfes wieder. Obwohl anerkannt wird, dass „Deutungen von Geschichte allgegenwärtig sind“<sup>95</sup>, dass sich „im individuellen Werturteil auch Verständnis für das Fremde zeigt“<sup>96</sup> und „historisches Urteilen und gegenwärtige Wertvorstellungen im engem Zusammenhang zu sehen sind“<sup>97</sup>, findet sich „das Fremde“ im Fundamentalbereich Geschichte/PW zunächst nur in Gestalt von Deutschlands Nachbarn oder eingeschränkt auf die Türkei, Japan, China und Indien als Repräsentanten des Orients. Afrika und Lateinamerika und weitere Regionen des Südens bleiben ausgeklammert, obwohl deutsche Forscher erhebliche Beiträge zur „Erschließung“ dieser Regionen geleistet haben und sich etwa in den Berliner Museen vielfältigstes Anschauungsmaterial dieser Kulturen findet. Auch dürfte die Ausblendung der geschichtlichen Beziehungen Deutschlands zu Afrika, insbesondere des deutschen Kolonialismus z.B. nicht mit den im allgemeinen Teil formulierten Prinzipien korrespondieren, da der deutsche Kolonialismus noch immer nicht unerheblich das gegenwärtige Fremd- und Afrikabild in Deutschland prägt. Diese Einschränkungen schlagen sich in den Inhaltsbereichen der vier Qualifikationsphasen entsprechend nieder.

Die Relevanz der sprachlichen Fächer für BfNE und Globales Lernen ist nicht zu unterschätzen. Mit dem Rahmenlehrplanentwurf Spanisch liegt ein zeitgemäßes Konzept zur Vermittlung einer Fremdsprache vor: So sollen „nicht nur ein zunehmend differenziertes Repertoire an sprachlichen Mitteln und an Techniken im Umgang mit Texten und Medien“ vermittelt werden, „sondern auch Kenntnisse, Fähigkeiten und Strategien die die Schüler und Schülerinnen dazu in die Lage versetzen, erfolgreich interkulturell zu agieren“.<sup>98</sup> Interkulturelle Handlungskompetenz wird als übergeordnetes Ziel angesehen. Als positiv bezogen auf BfNE anzumerken ist auch die Einbeziehung der gesamten Spanisch sprechenden Welt: „Bei der Themenauswahl sind Spanien und Lateinamerika ausgewogen zu berücksichtigen“.<sup>99</sup> Um die Verbindungen zwischen Deutschland und Lateinamerika zu veranschaulichen, wäre es jedoch wünschenswert, explizit auf wirtschaftliche Zusammenhänge hinzuweisen, die im Alltag jedes deutschen Jugendlichen eine Rolle spielen (z. B. auf Produkte wie Kaffee, Bananen oder Kakao). Die Erkenntnis, dass es zwischen Deutschland und Lateinamerika einen regen Austausch gibt, relativiert ein Verständnis von „Entwicklungshilfe“, und entsprechende karitative Ansätze und führt zum Gedanken des „fairen Handels“. Im Rahmen des Sprachunterrichts soll aber auf diese Problematik nur hingewiesen werden. Tiefgreifende Diskussionen dazu gehören – wie in der Spalte „Vernetzung“ richtig angemerkt – in den PW-Unterricht (z. B. Themenbereich „Globalisierung“).

<sup>94</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004a, S. 2

<sup>95</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004a, S. 5

<sup>96</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004a, S. 7

<sup>97</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004a, S. 8

<sup>98</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004f, S. 31

<sup>99</sup> Senatsverwaltung für Bildung 2004f, S. 39

Auch der Rahmenlehrplanentwurf Französisch ist ein Beispiel dafür, wie interkulturelles Lernen als Zielperspektive des Sprachunterrichts ernst genommen werden kann. Interkulturelles Lernen ist eine zentrale Kompetenz und wird an sprachlichen Aspekten intensiv und differenziert bearbeitet. Hierbei kommen die verschiedenen Stufen von Wissen, Verstehen durch Perspektivenwechsel, Vergleichen bis hin zu Bewerten und Sich-Auseinandersetzen auf der Grundlage von einem sich vertiefenden Selbst-Bewusstsein zum Tragen. Unsicherheiten werden als selbstverständlich angesprochen und bearbeitet. Die Behandlung von Migrationsaspekten und Konflikten im Zusammenleben (Q 1 + Q 2) wird vertieft durch individuelle und strukturelle Formen der Ausgrenzung in der Gesellschaft, wie Rassismus. Durch die Betrachtung frankophoner Räume außerhalb Frankreichs sowie Aspekte der Globalisierung (Einführungsphase, Q 1) wird der Blick multiperspektivisch geweitet und erlaubt den Einbezug globaler Fragestellungen und anderer (latein-) amerikanischer, afrikanischer und asiatischer Kulturen. Es wird auf die Überprüfung des Gelernten in realen Begegnungen hingewiesen, wo die SchülerInnen ihre sprachliche Vermittlungskompetenz zwischen den Lebenswelten unter Beweis stellen können.

Im Rahmenlehrplanentwurf Englisch, SEK II geht es in Qualifikationsphasen um globale Aspekte und Nachhaltigkeit: „Imperialismus und Kolonialismus“, „Konzepte des Zusammenlebens“, „Formen individueller, gesellschaftlicher Ausgrenzung und Traditionen im Wandel“ (Q 1) sowie „Globalisierung – Regionalisierung“, „Ökonomie – Ökologie“ und „Zukunftsmodelle“ (Q 4). Es könnten allerdings neben den europäisch-amerikanischen Lebenswelten auch andere direkter angesprochen werden, z.B. in der Phase Q 1 „die Entwicklung konkreter Ausprägungen des Imperialismus und Kolonialismus“

## Hessen

Inhalte einer BfNE sind im Bundesland Hessen wesentlich in die überfachlichen Aufgabengebiete integriert. Hier geht es etwa in Themen bezogenen Projekten um ökologische Bildung und Umwelterziehung, „kulturelle Praxis“ und um Friedenserziehung. Im Folgenden soll exemplarisch das Fach Politik und Wirtschaft des hessischen Gymnasiums beleuchtet werden. Die Lehrpläne dieses Faches und der Erdkunde enthalten wesentliche Elemente der BfNE. So werden in den Aufgaben und Zielen des Faches Politik und Wirtschaft für die Klassen 7-13 des Gymnasiums „in die Zukunft weisende Fragen und Herausforderungen“ aufgenommen, wie

- „Sicherung der materiellen Lebensgrundlagen und die Zukunft der Arbeit,
- Gestaltung des sozio-ökonomischen und technologischen Wandels,
- Sicherung und Ausbau der Partizipation und der Menschenrechte,
- Sicherung des Friedens“<sup>100</sup>

Das notwendige Orientierungswissen - unter der Perspektive einer BfNE - wird innerhalb folgender inhaltlicher Kernbereiche vermittelt: „Demokratie, Partizipation und Menschenrechte“, „Internationale Zusammenarbeit und Friedenssicherung“, „Ökonomie und Arbeitswelt“. Die Verbindung von Politik und Wirtschaft wird als positiv bezogen auch auf den globalen Wandel gesehen:

„Ökonomische Bildung soll die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, sich den Herausforderungen des technischen und ökonomischen Strukturwandels, der nachhaltigen Entwicklung und der Globalisierung aktiv zu stellen. Sie muss dieser Dynamik Rechnung tragen, die Grundlagen für eine sachli-

---

<sup>100</sup> Hessisches Kultusministerium 2002, S. 2

che Beurteilung vermitteln und gleichzeitig den Zusammenhang zu den Schwerpunkten der politischen Bildung beachten.“<sup>101</sup>

In den Einzelplänen gibt es beispielsweise in der Klassenstufe 7 den Themenbereich „Umweltschutz in der Gemeinde“, in dessen Rahmen Müll- und Wasserprobleme, aber auch die lokale Agenda 21 angesprochen wird. Auch ökologisches Kauf- und Verbraucherverhalten, die Vermeidung von Umweltbelastungen und Ressourcenschonung sind Teil verpflichtender Unterrichtsinhalte der Klasse 7. In der achten Klasse geht es beim Themenbereich „Ökonomische Bildung: Ökonomie und Arbeitswelt“ erstaunlich wenig um internationale Inhalte. Die Hinweise auf Aufgabengebiete gehen allerdings in diese Richtung. In der zehnten Klasse ist dann das Thema „Internationale Zusammenarbeit und Friedenssicherung“ ein wesentlicher Schwerpunkt. Auch „Ökonomische Bildung: Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ zielt als weiterer Schwerpunkt besonders auf Welthandelsstrukturen, Globalisierung und die Agenda 21. Entwicklungspolitik wird hier allerdings nur als fakultatives Angebot integriert. Der Bereich der gymnasialen Oberstufe im Rahmen des Themenfeldes „Sozialstruktur und soziökonomischer Wandel“ nimmt global orientierte Themenstellungen nur im fakultativen Teil auf. Die Themen des Schwerpunktes „Ökologie und Marktwirtschaft“ - ebenfalls in der elften Klasse - liegen allerdings im Kern einer BfNE. Der Bereich „Wirtschaft und Wirtschaftspolitik“ enthält Fragen von Armutsdefinitionen und sozialer Gerechtigkeit nur für Leistungskurse und ist auch ansonsten erstaunlich wenig von internationalen Fragestellungen beeinflusst. In der 13. Jahrgangsstufe ist dann der Themenbereich „Internationale Beziehungen“ mit einem beachtlichen Stundenvolumen ausgestattet.<sup>102</sup> Bezüge zu wirtschaftlichen Fragestellungen ergeben sich über die Behandlung der internationalen Strukturen und Organisationen. Entwicklungsfragen und Entwicklungspolitik kommt explizit auch hier leider nur im fakultativen Bereich vor. Immerhin wird dieser Themenbereich noch mal unter der Überschrift „Globalisierung – Chancen, Probleme, Entwicklungsperspektiven“ angesprochen. Im Abschlussprofil, das „grundlegende Kenntnisse und Qualifikationen“ definiert, die nach den Klassen 11-13 erworben wurden, spielt das Thema der Ökologie eine wesentliche Rolle, dies gilt auch für die internationalen Beziehungen und hier subsumiert dann auch das Verhältnis von Industrieländern zu solchen der „Dritten Welt“. Globalisierung mit den Teilbereichen „Weltwirtschaft, soziale Sicherungssysteme und Migration“ sind ebenso angesprochen. Die jeweils ergänzend im Lehrplan angegebenen ergänzenden Arbeitsmethoden für Schülerinnen und Schüler lassen ein Kompetenz orientiertes Herangehen erkennen.

### **3.2 Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (Bearbeiter: Appelt, Dieter u.a.): Globale Entwicklung : Handreichung und Arbeitsbericht zur Handreichung für allgemein bildende und berufliche Schulen. Donauwörth 2001**

#### **3.2.1 Übersicht**

Das hier vorgelegte Material zum Thema „Globale Entwicklung“ setzt sich aus zwei Teilen zusammen, die eine Einheit bilden, aber unterschiedliche Funktionen haben. Die eigentliche Handreichung bietet praktische, direkt umsetzbare Projektvorschläge und Unterrichtsmaterialien für fächerübergreifenden und Fachunterricht verschiedener Schulstufen:

<sup>101</sup> Hessisches Kultusministerium 2002, S. 3

<sup>102</sup> Im Unterschied zu Plänen anderer Bundesländer wird das Stundenvolumen in Hessen direkt mit angegeben und in der Oberstufe nach Grund- und Leistungskursen differenziert dargestellt.

- Die Kartoffel ...;
- Archiv Dritte Welt und Wahlkurs „Politik und Zeitgeschichte“
- "Leben in der Dritten Welt-Menschen in Tansania";
- Projekt einer Berufsschule: Der Sonnenofen;
- Schulpartnerschaft mit Vietnam;
- Arbeitsgemeinschaft "Ak Dritte Welt"
- Einzelthemen:
- Wasser – Konfliktsache im 21. Jahrhundert
- Zur deutschen Kolonialgeschichte in Südwestafrika
- Gefährdung von Großökosystemen: Beispiel tropischer Regenwald;
- Frauen im Entwicklungsprozess
- Ethnische Konflikte: Beispiel Nigeria
- Tourismus: Entwicklung durch Fremdenverkehr?

Überlegungen zu Zielen und Methoden des Unterrichts, zur Begrifflichkeit und Wertorientierung, zur Interessenlage von Jugendlichen bezogen auf das Thema ergänzen die Vorschläge. Die Verankerung in den Lehrplänen wird in diesem Rahmen zusätzlich ebenso reflektiert, wie die Verantwortung der Schule globalen Entwicklungen gegenüber. Ein Kapitel „Aktivitäten im Schulleben“ widmet sich der Frage der Kooperation mit externem Sachverstand und den Möglichkeiten von Schulpartnerschaften.

Der Arbeitsbericht „Globale Entwicklungen“ liefert Grundlagen und Hintergründe:

- Das Verständnis von Entwicklung und Globalisierung erfordert systemorientiertes Denken
- Hunger – Welternährung Ernährungssicherheit
- Wachstum der Weltbevölkerung
- Menschenrechte in der Einen Welt
- Weltweite Wanderungen und Fluchtbewegungen
- Entwicklungsgesellschaften im Wandel
- Weltwirtschaftliche Beziehungen
- Der Faktor Kultur: Schlüssel für das eigene Weltverständnis wie für die Entwicklungsproblematik
- Entwicklungstheorien – Spiegelbild der Interessen und Ideen
- Entwicklungspolitik und –zusammenarbeit

Der Arbeitsbericht zur Handreichung und die Handreichung wurden im Auftrag des Bayerischen Kultusministeriums erstellt.

### 3.2.2 Kernaussagen

Die Handreichung soll angesichts globaler Herausforderungen einen Beitrag zur Vorbereitung auf lebenslanges Lernen leisten. Dabei sollen Verbindungen zwischen nahen und fernen Lebenswelten geschaffen werden:

„Kinder und Jugendliche brauchen Anhaltspunkte und Maßstäbe, damit Verunsicherungen nicht die Belastungsgrenzen übersteigen. Identität und Heimatliebe sind keine Gegensätze zu Weltoffenheit, sondern Fundamente für eine angstfreie Begegnung mit der Welt.“<sup>103</sup>

Dabei wird betont, dass auch andere Fächer, als üblicherweise Erdkunde, Geschichte und Religion die Aufgabe haben, sich der globalen Thematik zu stellen. Dies gelte für die sprachlichen Fächer ebenso wie für Natur- und Sozialwissenschaften. Die Verankerung in den Lehrplänen Bayerns wird anhand von konkreten Themenbezügen verdeut-

---

<sup>103</sup> Staatsinstitut... 2000, I, S.1



licht.<sup>104</sup> Die Handreichung soll behilflich sein, Hürden für fächerübergreifenden Unterricht beiseite zu räumen.

Es wird grundlegend davon ausgegangen, dass neben der Befassung mit gesicherten Erkenntnissen auch eine Offenheit für das Faktische, oft eigenen Weltbildern nicht Entsprechende treten soll. Dazu gehören offene Lernprozesse mit stärkerer Schüleraktivität, was auch im Rahmen methodischer Überlegungen konkreter benannt wird.<sup>105</sup> Einer „Betroffenheitspädagogik“ wird im Zusammenhang mit Fragen von Wertorientierung deswegen eine Absage erteilt, weil hier eine Emotionalisierungsfalle entstehen könne, mit diffusen Schuldgefühlen als Folge. Ein Perspektivenwechsel auf sachlicher Ebene wird – bei allen Grenzen nicht detailliert bekannter Realitäten – unbedingt als notwendig empfohlen.<sup>106</sup> Relativ ausführlich diskutiert die Handreichung die „Interessenlage der Jugend“ am Themenbereich. Unter Bezug auf die Shell-Studie (2000) wird angemerkt, dass insgesamt eine zuversichtliche Zukunftserwartung vorherrsche, das politische Interesse aber gering sei. Das Interesse an Umweltfragen gehe zurück, die Begegnung mit Migrant\*innen sei außerhalb der Schule gering. Gerade weil aber an der Schwelle zum Hineinwachsen in die Gesellschaft zwangsläufig eine Berührung mit globalen Bezügen erfolge, sei mit der Thematik globaler Entwicklungen der Bogen zu den Rahmenbedingungen persönlicher Entwicklung geschlagen. So habe der globale Blick einen direkten Bezug zu den Perspektiven von Jugendlichen.<sup>107</sup>

Der Arbeitsbericht ergänzt die Handreichung, weil angesichts komplexer Thematik nicht von den Fächerstrukturen als Grundlage ausgegangen werden kann – wie dies üblicherweise bei Handreichungen der Fall sei. Dies wird so gesehen, weil

- „sich die Komplexität der globalen Entwicklung nicht auf fachliche Bezüge und deren Addition reduzieren lässt,
- systemübergreifende Zusammenhänge und Entwicklungen ihre eigene Dynamik entwickeln,
- Entwicklungsprozesse meist die Abstimmung bis hin zur Integration verschiedener fachlicher Ansätze erfordern.“<sup>108</sup>

Der zunehmenden Komplexität der Welt müsse mit systemorientiertem Denken angemessen begegnet werden:

"Die Welt lässt sich nicht aus einem simplen Aufaddieren der Beziehungen zwischen einzelnen konkreten Menschen erklären, und auch die nächsthöhere Ebene von bestimmten Institutionen, Unternehmen oder Regierungen genügt dazu noch nicht."<sup>109</sup>

Emergenzprinzip und Systemtheorie werden als Grundlagen der Herangehensweise gesehen, wenn auch in ihren Grenzen deutlich benannt. Die einzelnen Kapitel erhalten durch einen grundsätzlicher auf die Dimensionen der Globalisierung bezogenen einleitenden Teil eine Fundierung. Die wichtigsten Dimensionen globaler Entwicklung werden dabei wie folgt benannt:

Eine gesellschaftliche Dimension wird anhand der Themen des Bevölkerungswachstums, der Ernährungssicherung, der Menschenrechte, von Wanderung und Flucht und dem Wandel in Entwicklungsgesellschaften betrachtet. Eine wirtschaftliche Dimension

---

<sup>104</sup> Staatsinstitut... 2001, I, S.150f

<sup>105</sup> Staatsinstitut... 2001, I, S.144

<sup>106</sup> Staatsinstitut... 2001, I, S.147

<sup>107</sup> Staatsinstitut... 2001, I, S.149

<sup>108</sup> Staatsinstitut... 2001, I, S.3

<sup>109</sup> Staatsinstitut... 2001, II, S.2

wird verdeutlicht, indem der Welthandel ökonomische Strukturen der Entwicklungsländer untersucht werden. Eine kulturelle Dimension wird zweigeteilt bearbeitet. Kultur wird als gesellschaftlich bedingter Schlüssel zur Sicht der Welt und als wesentlicher Kernpunkt von Entwicklung betrachtet. Die thematischen Teile weisen dabei detaillierte Informationen und hilfreiche Graphiken auf.

Insgesamt geht es um Themen globaler Entwicklung, wobei der Bezug zur Debatte um BfNE vorsichtig kritisch vorgenommen wird. Vorbehalte gegenüber einer nicht ausreichenden Berücksichtigung entwicklungspolitischer Fragen seien noch nicht ausgeräumt. Deren didaktisch-methodische Ansätze werden allerdings als „verwandt“ gesehen.<sup>110</sup> Unter Bezug auf die KMK-Empfehlungen von 1997 werden die Begriffe „Dritte Welt – Eine Welt“ genutzt, allerdings nicht ohne einen auch auf Begrifflichkeiten bezogenen Hinweis darauf, dass der Globalisierungsprozess und mithin auch die Auswirkungen auf Lebensperspektiven von Jugendlichen in Bewegung sind.<sup>111</sup>

### 3.2.3 Bewertung

Mehr als andere Materialien bezieht sich diese Handreichung auf Kernbereiche der Entwicklungspolitik, wobei der globale Kontext nicht zu kurz kommt. Globale Entwicklung, nicht aber so sehr Globales Lernen wird als eine Art Querschnittsaufgabe entwickelt. Die Bezüge zur Agenda - Debatte und zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sind allerdings eher knapp gehalten, was wohl auch mit dem Erscheinungsjahr zu tun hat. Insgesamt unterscheidet sich diese Handreichung - insbesondere im Rahmen des Arbeitsberichtes - von verbreiteten Materialien im Bereich des Globalen Lernens und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung durch z. T. andere Begrifflichkeiten und eine sehr kritische Sicht auf eine Reihe von Grundfragen, die in Debatten des Globalen Lernens mehr oder weniger konsensual behandelt werden. So wird etwa beim Thema der Menschenrechte auch ein Akzent auf Menschenpflichten<sup>112</sup> gesetzt oder es werden „multikulturalistische“ Strömungen ausgesprochen kritisch betrachtet.<sup>113</sup> Gleichwohl liegt hier ein umfangreiches Material vor, das sich gerade durch seine deutlich sichtbare kritische Grundhaltung gegenüber „Mainstream – Positionen“ des Globalen Lernens gut zur kritischen Reflektion eignet.

### 3.3 Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (Bearbeiter: Werner-Tokarski, Dorothea; Berkessel, Hans): "Dritte Welt - Eine Welt" : Probleme und Perspektiven des Nord-Süd-Konflikts ; Handreichung zum Lehrplan Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen ; (Lehrplanthema 5, Schuljahrgang 9/10). Bad Kreuznach 2003

#### 3.3.1 Übersicht

Diese Handreichung zielt auf das Fach Gesellschaftslehre (Basisfächer: Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde) an integrierten Gesamtschulen des Bundeslandes Rheinland-Pfalz. Das Werk liefert eine thematische Einführung und verbindet diese mit Zielorientierungen. Im Zentrum stehen drei Unterrichtsbausteine, denen Unterrichtseinheiten zugeordnet sind. Weitergehende Literaturhinweise und Angaben über weitere Quellen und Organisationen aus dem Themenfeld werden ergänzend angeboten.

---

<sup>110</sup> Staatsinstitut... 2001, I, S.152

<sup>111</sup> Staatsinstitut... 2001, I, S.142

<sup>112</sup> Staatsinstitut... 2001, II, S.35

<sup>113</sup> Staatsinstitut... 2001, II, S.83f

Die Unterrichtsbausteine beziehen sich auf:

Strukturen des Welthandels

Exemplarisch: Schokolade, Weltreise einer Jeans

Entwicklungsprobleme - Entwicklungszusammenarbeit

Exemplarisch: Ruanda als Partnerland v. Rheinland Pfalz, Überblick über Entwicklungszusammenarbeit

„Dritte Welt – Eine Welt“ als Wochenplanarbeit

Themen: „Dritte Welt“ bei und, Kaffee, Reich u. arm, Weltbevölkerung, Regenwald, Kindheit und Bildung,

### 3.3.2 Kernaussagen

An prominenter Stelle dieser Handreichung wird betont, dass „Dritte Welt – Eine Welt“ zu den zentralen Themen der Gesellschaftslehre und der politischen Bildung insgesamt gehöre. Explizit wird auf Globalisierungsprozesse Bezug genommen und auf deren unterschiedliche Dimensionen verwiesen. Kommunikations-, Produktions- und Distributionsprozesse führen zu einer zunehmend integrierten Weltwirtschaft und begründen Fragen nach Zukunfts- und Überlebensfähigkeit der Menschheit insgesamt. Die Analyse wird dann Stück für Stück in Handlungsansätze übersetzt. Hierbei stellen die Autoren zunächst den Ressourcen- und Umweltverbrauch in den Mittelpunkt und beziehen sich auf die Agenda 21 und das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Betont werden Handlungsmöglichkeiten auf lokaler und Schulebene. Fragen sozialer Gerechtigkeit werden als zu lösende Strukturfragen mit in die Perspektive aufgenommen. Resümierend werden mit dem Themenbereich „Dritte Welt – Eine Welt“ dann drei Dimensionen mit entsprechenden Problemfeldern verbunden: Geographische, politisch-soziale und historische Dimension. Verbunden mit dem Lehrplan des Bundeslandes Rheinland – Pfalz werden dann drei „Schlüsselprobleme“ herausgehoben: „Globale Ungleichheiten“, „Erhaltung der Lebensgrundlagen“ und „Konfliktbearbeitung und Friedensgestaltung“. Diese auch im Lehrplan als Schlüsselprobleme genannten inhaltlichen Strukturelemente werden dann konkret auf die folgenden Vorschläge zur Unterrichtspraxis bezogen. Die Lernziele des Lehrplanes Gesellschaftslehre (Klasse 9/10, 12-16 Std.) werden wie folgt zu Grunde gelegt:

**Lernziele: (kognitiv, affektiv):** <sup>114</sup>

- Beispiele für unsere Verflechtung mit der "Dritten Welt" im Alltag suchen und analysieren
- Ursachen und Folgen der weltweiten Bevölkerungsentwicklung untersuchen und sich mit unterschiedlichen Interpretationen kritisch auseinandersetzen
- Strukturen des Weltmarktes an einem Beispiel untersuchen und Möglichkeiten eines fairen Handels diskutieren
- Verschiedene endogene und exogene Faktoren von "Unterentwicklung" und Abhängigkeit beschreiben und in ihrem Wechselbezug diskutieren
- Die Ursachen der Zerstörung des Regenwaldes erfassen, deren lokale und globale Folgen benennen und Maßnahmen zu seiner Rettung diskutieren
- Die Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Frauen und Kindern in der "Dritten Welt" beschreiben und deren historische, politische und soziale Rahmenbedingungen erarbeiten
- Bedingungen und Möglichkeiten einer Partnerschaft mit einer Initiative bzw. einem Land der "Dritten Welt" an einem Beispiel untersuchen und Bereitschaft entwickeln, ggf. eine Schulpatenschaft zu organisieren

<sup>114</sup> Aus: Handreichung..., S. 7 und [http://www.lehrplaene.org/rheinland\\_pfalz/rp\\_gl\\_rs\\_5\\_10/Seite\\_110](http://www.lehrplaene.org/rheinland_pfalz/rp_gl_rs_5_10/Seite_110)

Im Folgenden wird dann die Vermittlung einer „Grundqualifikation“ als Zielhorizont benannt<sup>115</sup>:

„Gesellschaftliche, historische und geografische Probleme im Zusammenhang erkennen und Lösungsstrategien in sozialer und ökologischer Verantwortung entwickeln“

Dies Ebene schließt direkt an den genannten Dimensionen des Themenbereiches „Dritte Welt – Eine Welt“ an.

Methodisch wird wesentlich auf aktivierende Unterrichtsverfahren verwiesen und damit die Eigenverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit der Schüler in den Vordergrund gestellt.

Die Unterrichtsbausteine selbst sind leicht umsetzbare Vorschläge, in denen Sachtexte mit Planungselementen, Arbeitsbögen und Kopiervorlagen verbunden werden. Ein besonderes Strukturelement bildet der Bezug auf die Partnerschaft des Bundeslandes zum afrikanischen Ruanda.

### **3.3.3 Bewertung**

Die Handreichung arbeitet mit inhaltlichen Etiketten, wie „Dritte Welt – Eine Welt“ und „Probleme des Nord-Süd-Konfliktes“, die zunächst veraltet erscheinen. Offenbar wirkt sich hier aus, dass diese Begriffe durch den Lehrplan gesetzt sind. Auf der inhaltlichen Ebene wird die Begrifflichkeit mit den auch in Konzepten Globalen Lernens und einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung diskutierten Inhaltsebenen untersetzt. Beispielsweise beim Thema Kakao werden zunächst Grundlagen über Pflanze und Verarbeitung gelegt. Fragen des Welthandels werden damit verknüpft und eine Analyse internationaler Gerechtigkeitsdefizite vorgenommen. Geschichtliche Aspekte sind ebenso integriert, wie konkrete Handlungsmöglichkeiten für Konsumenten. Ähnlich mehrdimensional wird an die „Weltreise einer Jeans“ herangegangen. Interviews mit Näherinnen (z. T. in englischer Sprache und damit auch im Sprachunterricht bearbeitbar) zeigen hier plastisch soziale Aspekte. Auch hier werden Handlungsperspektiven aufgezeigt, wenn auch deutlich wird, dass dies strukturell nur bedingt befriedigend erfolgen kann. Strukturfragen internationaler Entwicklung werden besonders intensiv am Beispiel des Partnerlandes Ruanda aufgearbeitet. Besonders auch hier wird der Ansatz der Vermittlung oben genannter Grundqualifikationen durch mehrdimensionales Herangehen deutlich.

## **3.4 Engelhard, Karl: Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern. Ein Informations- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe II mit ergänzender CD-ROM. Lehrerservice und elektronische Version**

### **3.4.1 Übersicht**

Dieses für die Sek. II konzipierte Werk besteht aus drei Teilen. Das Schülerheft enthält drei miteinander inhaltlich vernetzte thematische Blöcke: „Gesellschaft und Entwicklung“, „Umwelt und Entwicklung“ und „Weltwirtschaft und Entwicklung“. Sie sind wiederum mit einem einleitenden Teil „Die ‚Eine Welt‘ verstehen lernen“ und einem abschließenden Kapitel: „Dimensionen der Entwicklungszusammenarbeit“ verbunden. Die Kapi-

---

<sup>115</sup> Wie oben

tel schließen mit Fragen und Arbeitsaufträgen zu den angesprochenen Inhalten. Sachtexte leiten die jeweiligen Kapitel ein und werden durch erweiternde, vertiefende und erklärende Texte, Karten, Graphiken und Tabellen ergänzt. Es wird jeweils mehrperspektivisch an die einzelnen Gegenstände herangegangen.

- **A Die „Eine Welt“ verstehen lernen (S. 3 bis S. 11)**  
Einführung: Die „Eine Welt“ verstehen lernen  
„Eine Welt“ – eine verwirrende Welt  
Zusatzinformationen  
Grafiken, Dokumente, Literatur, Links
- **B Die Welt im Wandel (S. 12 bis S. 23)**  
Einführung: Die Welt im Wandel  
Wandel in der Entwicklungspolitik und der Entwicklungszusammenarbeit  
Die Eigenleistungen der Entwicklungsländer sind der bedeutendste Entwicklungsfaktor  
Zusatzinformationen  
Grafiken, Dokumente, Literatur, Links
- **C Entwicklungsbereiche (S. 24 bis S. 128)** (Aktualisierungen werden im Internet angeboten)  
Gesellschaft (S. 25 bis S. 77)  
Umwelt (S. 78 bis S. 99)  
Wirtschaft (S. 100 bis S. 128) (\* = aktualisiert)
- **D Dimensionen der Entwicklungszusammenarbeit (S. 129 bis S. 142)**  
Einführung: Dimensionen der Entwicklungszusammenarbeit (S. 129)  
Grundlagen der Entwicklungszusammenarbeit (S. 130 / 131)  
Staatliche Entwicklungszusammenarbeit (S. 132 bis S. 137)  
Entwicklungszusammenarbeit der Nichtregierungsorganisationen (S. 138 / 139)  
Lokale Agenda 21 (S. 140 bis S. 142)  
Entwicklungspolitik im Schaubild  
Literatur, Internet-link
- **Lehrerservice im Internet und auf der CD-ROM („Welt im Wandel“)**  
Die Arbeit mit Schülerheft, CD-ROM und Internet  
Pädagogische Aspekte entwicklungspolitischen Lernens  
Didaktisch-methodische Anregungen und Hinweise zum Lernen mit „Welt im Wandel“
- **TEIL A**  
Die „EINE WELT“ verstehen lernen (*Schülerband ab Seite 3*)
- **TEIL B**  
Die Welt im Wandel (*Schülerband ab Seite 12*)
- **TEIL C**  
Entwicklungsbereiche (*Schülerband ab Seite 24*)  
Entwicklungsbereich Gesellschaft und Entwicklung (*Schülerband ab Seite 25*)  
Entwicklungsbereich Umwelt und Entwicklung (*Schülerband ab Seite 78*)  
Entwicklungsbereich Weltwirtschaft und Entwicklung (*Schülerband ab Seite 100*)
- **TEIL D**  
Dimensionen der Entwicklungszusammenarbeit (*Schülerband ab Seite 129*)  
Unterrichtsbeispiele, Fallbeispiele

Unter den Titeln „Pädagogische Aspekte entwicklungspolitischen Lernens“ und „Zum Aufbau von Unterrichtseinheiten“ werden ausführliche didaktisch-methodische und allgemeinere pädagogische Hinweise zu entwicklungspolitischer Bildung gegeben. Ein umfangreicher Lehrerservice mit ausführlichen Anregungen und Hinweisen zur Unterrichtsplanung begleitet auch die einzelnen Kapitel und auch Teile der CD-ROM. Dieser Service wird auf der Internetseite des Verlages angeboten und liegt im Gegensatz zu früheren Auflagen des Werkes nicht mehr in gedruckter Form vor.<sup>116</sup>

Zusätzlich zum Arbeitsheft steht eine komfortable CD-ROM zur Verfügung. Sie enthält alle Inhalte des Arbeitsheftes und weitere thematische Teile. Darunter ein Lexikon mit Stichworten zum Themenspektrum und umfangreichen Länderinformationen. Beides kann unmittelbar in ein Textverarbeitungsformat übersetzt werden und ist so zur weiteren Bearbeitung als Arbeitsblatt oder Umarbeitung zur Folie oder sonstiger Präsentation geeignet. Dieses Angebot wird ergänzt durch umfangreiches Zusatzmaterial zu den

<sup>116</sup> <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=773&bc=-1-773> (9.9.04)

einzelnen Themenbereichen. Auch kürzere Videos zu verschiedenen Fragen globaler Entwicklung stehen zur Verfügung, können in kleinerem Fenster gesichtet und (in einem anderen Format) auch direkt projiziert werden.

Der Lehrerservice auf der CD-ROM besteht aus vielfältigen Unterrichtsvorschlägen und didaktischen Hinweisen zum jeweiligen (Teil-) Thema. Auch zum Einsatz der Videosequenzen finden sich hier didaktische Anregungen. Eine Reihe direkt einsetzbarer Arbeitsblätter ergänzt dieses abgestimmte Angebot.

Das Internetangebot sorgt neben weiteren didaktisch-methodischen Hintergrundinformationen einerseits für Aktualisierungen, beispielsweise von Zahlen und andererseits auch für Themen bezogene, aktuelle Zusatzinformationen. Auch „Stimmen aus Entwicklungsländern“, Berichte aus Zeitungen und Zeitschriften in französischer und englischer Sprache, sind hier relativ aktuell abrufbar. Auf der CD-ROM und im Internetauftritt gibt es zahlreiche zusätzliche Links.

### **3.4.2 Kernaussagen**

Das Schülerarbeitsbuch „Welt im Wandel“ geht mehrperspektivisch auf globale Entwicklungen aus einem tendenziell mehr entwicklungspolitischen Blickwinkel heraus ein. Es ist dabei eher inhaltlich curricular orientiert. Den Begriff der „Einen Welt“ als Ausgangspunkt nehmend, wird einleitend skizziert, welche Fragen sich nach dem Ende der Blockkonfrontation neu stellen und wie die weltweit unterschiedlichen Handlungsebenen in Relation zueinander stehen. Hierbei werden auch die unterschiedlichen Startbedingungen von Entwicklungs- und Industrieländern für nachhaltige Entwicklung thematisiert. Im Mittelpunkt steht die Bedeutung der Tatsache der „Einen Welt“ für Möglichkeiten und Grenzen des Handelns auf lokaler und globaler Ebene. Orientierend werden dann unter den neuen Bedingungen Fragen von Entwicklung in ihrer geschichtlichen Abfolge, aber bezogen auf heutige Bedeutungsgehalte diskutiert. Vor dem Hintergrund der Debatten um nachhaltige Entwicklung wird die gemeinsame Aufgabe von Entwicklungs- und Industrieländern betont:

„Nachhaltige, zukunftsichernde Entwicklung (sustainable development) ist eine globale Aufgabe, die sich an alle Länder richtet, an ihre gesellschaftlichen Gruppierungen und an Individuen; sie ist nur gemeinsam realisierbar.“<sup>117</sup>

Im Zentrum des Bandes stehen dann unter dieser Perspektive die wesentlichen Elemente globaler Problemlagen und Themen, wie Armut, Bevölkerung, Nahrung, Bildung, Kultur, Gesundheit und Frieden. Weitere Schwerpunktbereiche widmen sich Umwelt- und weltwirtschaftlichen Fragen.

Vor diesem Hintergrund werden dann grundsätzliche Linien der Entwicklungspolitik dargestellt. Hierbei geht es in allen Teilen um komprimierte und durch Bilder, Graphiken und Schülerfragen unterstützte Informationsvermittlung. Was im Schülermaterial so nicht thematisiert werden kann, wird in der Einleitung zum Material für Lehrer angesprochen (im Internet), das das Schülerarbeitsheft „Welt im Wandel“ begleitet. Hier wird deutlich auf Voraussetzungen für die Arbeit mit diesem Heft verwiesen:

„Deshalb sollte das Schülerheft erst dann benutzt werden, wenn sich die Schülerinnen und Schüler in Gesprächen über die Begegnung mit der "Dritten Welt/Einen Welt" für die Thematik "aufgeschlossen" haben, wenn sie ihre themenspezifischen Probleme, Interessen, Vorstellungen und Erwartungen geäu-

---

<sup>117</sup> Engelhard 2004, S.16

Bert und das Gefühl gewonnen haben, dass diese Richtung und Fortgang des Unterrichts bestimmen.“<sup>118</sup>

Außerdem wird betont, dass es auf einen aktivierenden Unterricht mit Bezügen zur Lebenswelt der Schüler ankomme. Erfahrungen der Schüler als Ausgangspunkt erlaubten die Ebene der Abstraktion, Vernetzungen mit „fernen Lebenswelten“ und den Perspektivenwechsel.<sup>119</sup> Im Rahmen der didaktisch-methodischen Hinweise wird dies noch vertieft:

„Unterricht, der für das Leben in einer global vernetzten Welt qualifizieren und eine dafür notwendige offene Weltperspektive vermitteln will, erfordert Lernangebote und -methoden, die handlungs- und schülerorientiert ausgerichtet sind. Die Vermittlung entsprechenden Wissens reicht dafür nicht aus; vielmehr müssen Methoden-, sozial-kommunikative und personale Kompetenz aufbauende Arbeitsformen eine stärkere Gewichtung im Unterrichtsalltag erfahren.“<sup>120</sup>

Auf der Grundlage zuvor idealerweise in Gruppenarbeit erarbeiteter Hypothesen soll bereits vorhandenes Vorwissens aktiviert und zur Stärkung von Methodenkompetenzen beigetragen werden, die zur Bearbeitung des Schülermaterials für nötig gehalten werden und darüber hinaus zur Erschließung komplexer Strukturen erforderlich sind. Aus der Perspektive lebenslangen Lernens habe die Aneignung von Methoden und Inhalten einen vergleichbaren Stellenwert. Ein auf Globalisierungsprozesse bezogener Unterricht müsse vernetztes Denken fördern, als Möglichkeit sich in systemischer Sicht Komplexität zugänglich zu machen. Der Systemansatz liefere die notwendigen Ordnungs- und Funktionsstrukturen für die Bewältigung einer zunehmenden Informationsfülle und das Erkennen von Vernetzungsstrukturen zwischen dem Lokalen und dem Globalen. Selbsterfahrung und Perspektivenwechsel werde als wichtige Voraussetzungen für vernetztes Denken betrachtet.

Der Begriff der „Einen Welt“, der durch Umweltproblemlagen in den Vordergrund entwicklungspolitischer Debatten gerückt sei, sei nicht als Harmonie fördernder Begriff zu sehen, sondern als Begriff, der die gemeinsame Verantwortung für das Fortbestehen der Menschheit in den Mittelpunkt bringt.

Auch die in den Lehrermaterialien befindlichen pädagogischen Hinweise knüpfen unter Hinweis auf Klafkis Modell kategorialer Bildung an der Bewältigung „konkreter entwicklungsbezogener Lebenssituationen“ an.<sup>121</sup> Auf der „Subjektseite“ stehe dabei ein entdeckendes, Problem lösendes und Sinn stiftendes Lernen, auf der „Objektseite“ seinen globale „Schlüsselprobleme“ auszumachen. Lehrende seien in der schwierigen Position von Mediatoren, die von den Lehrplänen ausgehend auch die Kritiken, Ängste und Befindlichkeiten angemessen zu berücksichtigen. Unter Bezug auf die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung wird hier dann auf das Konzept des Globalen Lernens verwiesen:

„Globales Lernen zielt auf die Vermittlung einer globalen Perspektive, die die Analyse und Bewertung entwicklungsbezogener Sachlagen und Probleme auf die Frage nach weltweiten Zusammenhängen und nach globalen Verantwortlichkeiten richtet. Mit der Aspektverschiebung auf die globale Dimension wird zum einen das traditionelle Lernen über Entwicklungsländer in seiner einseitigen Ausrichtung auf den Süden überwunden; zum anderen werden die Menschen der Industrieländer als Teil der und Handlungsakteur in der "Einen Welt" selbst mit in die unmittelbare Verantwortung genommen.“<sup>122</sup>

Orientiert am Leitbild nachhaltiger Entwicklung, unter Berücksichtigung sozialer Dimensionen sollen folgende Grundsätze realisiert werden:

<sup>118</sup>Zur Arbeitsweise ... <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=1080&bc=-1-773-1080>

<sup>119</sup>Zur Arbeitsweise ... <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=1080&bc=-1-773-1080>

<sup>120</sup>Didaktisch-methodische Anregungen ... <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=1156&bc=-1-773-1156>

<sup>121</sup>Pädagogische Aspekte... <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=1081&bc=-1-773-1081>

<sup>122</sup>Pädagogische Aspekte... <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=1081&bc=-1-773-1081>

1. Orientierung an der Lebenswelt der Schüler
2. Perspektivenwechsel
3. Wertorientierung
4. Handlungsorientiertes, ganzheitliches Lernen
5. Lernkompetenzen für lebenslanges entwicklungsbezogenes Lernen

Hier werden dann neben Fach- und Sachkompetenzen auch Methodenkompetenzen, kommunikative Kompetenzen und die personale Handlungskompetenz als Zielvorstellung betont.

### **3.4.3 Bewertung**

„Welt im Wandel“ ist ein Werk, das sich mit dem globalen Wandel aus der Perspektive der Entwicklungszusammenarbeit befasst, aber nicht in enger Sichtweise stecken bleibt. Es gelingt, die Entwicklungszusammenarbeit in ihren Beschränkungen und Möglichkeiten in den internationalen Kontext einer sich globalisierenden Welt einzuordnen. Das Schülerarbeitsheft ist mehr als andere Werke im Themenfeld inhaltlich curricular orientiert. Allerdings besteht hier auch ein gewisses Spannungsverhältnis zu den begleitenden Lehrerarbeitshinweisen. Diese betonen deutlich Voraussetzungen für die Arbeit mit dem Schülerheft und führen auch den Begriff des Globalen Lernens und die Perspektive der nachhaltigen Entwicklung ein. Dieses Spannungsverhältnis ist deshalb als produktiv zu sehen, weil es nochmals die Notwendigkeit des mehrperspektivischen Herangehens an die Themenstellung und vor allem auch die Einbindung in den Kontext ein weiteres Mal betont. Gerade auch im Zusammenhang mit der Vielfalt des auf der CD-ROM zusätzlich angebotenen Materials erscheint dies orientierend besonders notwendig.

Die didaktisch-methodischen Hinweise berücksichtigend, sind Teile des Schülerarbeitsheftes auch in der Sek. I und in der außerschulischen Bildungsarbeit nutzbar.

## **3.5 AG Rahmenplan des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Orientierungshilfen für die Erstellung einer Präambel und Empfehlungen / Richtlinien zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in allgemein bildenden Schulen**

### **3.5.1 Übersicht**

Das Papier, das von einer Arbeitsgruppe bestehend aus MitarbeiterInnen des BLK-Programms 21 und Vertretern der Bundesländer Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz erstellt wurde, soll auf verschiedenen Ebenen Orientierungen und Hilfen bei der Gestaltung von Richtlinien und Empfehlungen der Länder zur Umweltbildung und zur BfNE geben.

Das Papier gliedert sich wie folgt:

Orientierungshilfe für die Erstellung einer Präambel  
Orientierungshilfen für die Erstellung von Richtlinien  
Vorbemerkung

1. Bezug zur Landesverfassung
2. Grundlagen



3. Aufgaben und ziele der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
4. Allgemeine Kriterien für die Themenauswahl
5. Kriterien für die Auswahl konkreter Inhalte
6. Bezüge zu den Lehr- und Rahmenplänen
7. Unterrichtsmethoden
8. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Schulentwicklung
9. Alters- und schulartenspezifische Aspekte
10. Zusammenarbeit in der Schule
11. Schaffung von Bewährungssituationen und aktuellen Bezügen durch die Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb der schule
12. Maßnahmen und Hilfen zur Umsetzung der Richtlinien<sup>123</sup>

Die Orientierungshilfe verfolgt die Absicht, je landesspezifische Arbeiten an Richtlinien und Empfehlungen zur BfNE zu unterstützen.

### 3.5.2 Kernaussagen

In einer ersten Orientierung zur Erstellung von Präambeln wird auf die Beschlüsse von Rio und die Rolle der Ökologie im Rahmen von BfNE verwiesen, der eine Brückenfunktion zukomme. Dann wird auf notwendigerweise zu vermittelnde Kompetenzen verwiesen, die in den folgenden Orientierungshilfen für Richtlinien konkretisiert werden. In einem Grundlagenkapitel wird auf die verschiedenen Wurzeln der BfNE eingegangen, wobei die Umweltbildung, das globale Lernen, die Gesundheitserziehung und die Friedenserziehung (am Rande die Verkehrserziehung) genannt werden. Entwicklungspolitische Bildung wird hier nicht ausdrücklich erwähnt, wobei offen bleibt, ob sie bei Globalem Lernen mit gemeint ist.<sup>124</sup> Im Folgenden wird dann BfNE als ein Lernfeld beschrieben, das die als „Wurzeln“ genannten Felder wesentlich bereichert. Es wird weiter der Bezug zu wichtigen internationalen Beschlüssen hergestellt und betont, dass Bildung<sup>125</sup> im Umsetzungsprozess der Agenda 21 als zentraler Faktor gilt. Die Brückenfunktion der Ökologie im Rahmen des Nachhaltigkeitsprinzips wird nun anhand der Verbindung von „ökologischer Funktionsfähigkeit des Naturhaushaltes mit ökonomischer Beständigkeit und sozialer Gerechtigkeit“ im Aktionsprogramm begründet.<sup>126</sup> Dann werden Grundsätze zur sozialen Seite und zu den ökologischen und ökonomischen Seiten der Nachhaltigkeit formuliert. Im Kontext der sozialen Aspekte von Nachhaltigkeit verweisen die AutorInnen – unter Hinweis auf die Enquete-Kommission des Bundestages „Schutz des Menschen und der Umwelt“ - auf ihr Verständnis von sozialer Gerechtigkeit, das sich orientiere am:

- „Prinzip der Rechtsstaatlichkeit, Menschenwürde und dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit in einer Gemeinschaft sozialen Friedens sowie am
- Prinzip einer solidarischen Gemeinschaft: Alle bringen Leistungen in die sozialen Sicherungssysteme ein und empfangen aus diesen Systemen nach Bedürftigkeit; dies geschieht unter Berücksichtigung des Lebens künftiger Generationen.“<sup>127</sup>

Unter der Überschrift „Aufgaben und Ziele der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ wird dann kurz auf den zugrunde liegenden Bildungsbegriff eingegangen und dann zur Bestimmung der Elemente einer Gestaltungskompetenz für BfNE übergeleitet:

<sup>123</sup> AG Rahmenplan 2003, S.2

<sup>124</sup> AG Rahmenplan 2003, S.7

<sup>125</sup> Die AutorInnen verwenden den Doppelbegriff „Bildung und Erziehung“. Damit wollen sie vermutlich auf die Doppelbedeutung des englischsprachigen Begriffs „Education“ hinweisen, der die Wortbedeutungen von Bildung und Erziehung beinhaltet und oft etwas beliebig übersetzt wird.

<sup>126</sup> AG Rahmenplan 2003, S.7f

<sup>127</sup> AG Rahmenplan 2003, S.8

„Gestaltungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, die Zukunft der Gemeinschaften in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung verändern und erhalten zu können.“<sup>128</sup>

Diese Definition wird im Folgenden dann durch acht Teilkompetenzen untersetzt:

1. Kompetenz, vorausschauend zu denken
2. Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation.
3. Kompetenz, interdisziplinär zu arbeiten.
4. Partizipationskompetenzen.
5. Planungs- und Umsetzungskompetenz
6. Fähigkeit zur Empathie, zum Mitleiden und zur Solidarität.
7. Kompetenz, sich und andere motivieren zu können.
8. Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder.

Diesen Teilkompetenzen werden entsprechende Lernziele zugeordnet und „Leitfragen für die Strukturierung von Lernprozessen“<sup>129</sup>

In einem weiteren Teil werden dann „vier allgemeine Kriterien“ für eine Themenwahl im Unterricht formuliert:

„Die Themen müssen

- eine zentrale lokale und / oder globale Problemlage betreffen;
- von längerfristiger Bedeutung sein;
- auf breitem und differenziertem Wissen über das Thema basieren;
- aussichtsreiche Handlungsmöglichkeiten für den Einzelnen und / oder die Gemeinschaft, die Betroffenen, die Politik, Wirtschaft sowie Wissenschaft und Technik bieten.“<sup>130</sup>

Nun werden Inhalte der ökologischen, ökonomischen und sozialen Seite der Nachhaltigkeit mit „Thematisierungskriterien“ verknüpft. Ausdrücklich heißt es dabei:

„In der ökologischen Seite der Nachhaltigkeit wurden hauptsächlich analytische Aspekte gebündelt, in der ökonomischen Dimension Handlungsaspekte und hinsichtlich der sozialen Seite der Nachhaltigkeit wurden in erster Linie normative Aspekte zusammengetragen. Freilich ist diese Unterscheidung nur begrenzt belastbar. Die Integration der drei Seiten der Nachhaltigkeit ist selbstverständlich unverzichtbarer Teil des Unterrichts.“<sup>131</sup>

In den abschließenden Kapiteln wird auf methodische Fragen und BfNE im Rahmen von Schulentwicklung eingegangen. Partizipative und handlungsorientierte Lehr-Lernformen stehen im Vordergrund der Vorschläge; Projekte, interdisziplinäres Herangehen, die Beteiligung an lokalen Agenda - Aktivitäten sind konkrete Stichworte in diesem Zusammenhang. Möglichkeiten im Rahmen von Schulentwicklung werden anhand einiger Beispiele benannt.

### 3.5.3 Bewertung

Im Rahmen des bundesdeutschen Bildungsföderalismus trifft es sicher hier und da Empfindlichkeiten, wenn zentral Empfehlungen an die einzelnen Bundesländer gegeben werden. Da diese aber frei sind, derartigen Empfehlungen zu folgen oder nicht, ist dies natürlich kein ernsthafter Kritikpunkt an dem Papier. Etwas anders sieht es leider bezogen auf die grundsätzliche Ausrichtung dieser Orientierungshilfen aus. Sie sind in der Tendenz nicht aus einer breiteren Perspektive der BfNE formuliert worden, sondern e-

---

<sup>128</sup> AG Rahmenplan 2003, S.10

<sup>129</sup> AG Rahmenplan 2003, S.10ff

<sup>130</sup> AG Rahmenplan 2003, S.15

<sup>131</sup> AG Rahmenplan 2003, S.16

her aus der Sicht der Umweltbildung, auch wenn es immer wieder Bezüge zu allgemeiner gehaltenen, bildungsbezogenen internationalen Vereinbarungen gibt. Gleich zu Beginn fällt auf, dass entwicklungspolitische Bildung nicht als eine der „Wurzeln“ für BfNE benannt wird. Nun kann man den AutorInnen zugute halten, dass sie diesen Teil international orientierter Bildung bei Globalem Lernen mit gemeint haben. Dennoch liegt hier ein Perspektivenproblem des ganzen Papiers. Bei den Thematisierungskriterien für die ökologische, die ökonomische und die soziale Seite der Nachhaltigkeit werden jeweils die besonderen Probleme von Entwicklungsländern (und ihre Folgen auch für uns) kaum benannt bzw. durch die Fragen zu wenig als Themen induziert. Dies ist auch insofern kontraproduktiv, dass in einer ganzen Reihe von Bundesländern bereits vorhandene Ansätze auf diese Weise an den Rand der Wahrnehmung geraten. Gerade die entwicklungspolitische Perspektive hätte die postulierte und hier etwas unklar bleibende Brückenfunktion der Ökologie nachdrücklich verdeutlichen können. Dabei geht es nicht nur um das zwangsläufig eingeschränkte Instrumentarium klassischer Entwicklungspolitik. Auch die Handlungsebenen im Rahmen internationaler Politik, die auch Entwicklungspolitik ist, gerade der Blick auf die bekannten Akteure und Institutionen in der sich globalisierenden Welt, muss Teil der aufgeworfenen Fragen und Kriterien sein.

Das Papier geht auch dem Begriff der Gestaltungskompetenz nach. Zunächst wird in diesem Zusammenhang auf den hierbei zugrunde gelegten Bildungsbegriff eingegangen. Vor dem nicht unkomplizierten Hintergrund deutscher Debatten um diesen Begriff wären hier klärendere Worte notwendig gewesen. So bleibt ein Bildungsbegriff stehen, dem man seine Nähe zur Kompetenzdiskussion schon anmerkt, der aber hier nicht näher in Debatten um Bildung und Kompetenzen eingebunden wird. Der Begriff der Gestaltungskompetenz ist allerdings vor der aktuellen Kompetenzdebatte entstanden. Man darf gespannt sein, wie er zukünftig auf die laufenden Reformdebatten bezogen wird, etwa auf die DeSeCo - Papier oder dem BMBF - Papier zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards zum Ausdruck kommenden Ansätze (BMBF 2003). Bei der Begrifflichkeit der Gestaltungskompetenz, insgesamt als Teil eines die Diskussion vorantreibenden Diskurses zu betrachten, ist vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen und Voraussetzungen in „Nord“ und „Süd“ noch etwas anderes zu berücksichtigen. Gestaltungskompetenz als anspruchsvolles Ziel von BfNE trifft in Deutschland auf andere Bedingungen, als dies etwa in Mali, Bangla Desh oder Guatemala der Fall ist. Da die Ziele von BfNE in der kommenden „Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ die von der UN beschlossen und der UNESCO als Lead Agency koordiniert wird, wäre es produktiv, entsprechende Begrifflichkeiten besser auf ihre Treffsicherheit im internationalen und interkulturellen Kontext zu überprüfen.

#### **4. Ansätze, Diskussionsstränge didaktische Überlegungen zu einer BfNE**

##### **4.1 Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt/Main,**

###### **4.1.1 Übersicht**

Die Arbeit widmet sich

„...der Frage, welche sozialwissenschaftlichen Theorien und gesellschaftstheoretischen Modelle zur Verfügung stehen, um den globalen sozialen Wandel zu interpretieren und inwieweit dergleichen Globalisie-

rungs- und Weltgesellschaftsmodelle in dieser Phase des Umbruchs Eckdaten und Hilfestellungen für eine überfällige pädagogische Auseinandersetzung zu geben vermögen.“<sup>132</sup>

Grundanliegen ist die Entwicklung einer weltgesellschaftlich fundierten Bildungstheorie mit einer dieser Perspektive entsprechenden Didaktik des globalen Lernens.

Gliederung:

- I. Globalisierung als pädagogisches Problem
- II. Grundlinien und Kontroversen der Globalisierungsforschung
- III. Konturen der Weltgesellschaft
- IV. Globale Ethik? Verantwortung, Gerechtigkeit und Solidarität in der Weltgesellschaft
- V. Bildung in der Weltgesellschaft. Erziehungssystem und Pädagogik im Globalisierungsprozess
- VI. Bildung für die Weltgesellschaft? Weltbürgerliche Erziehung in Zeiten der Globalisierung
- VII. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

#### 4.1.2 Kernaussagen

Das Buch von Klaus Seitz verfolgt den Anspruch eine gesellschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik Globalen Lernens zu liefern.<sup>133</sup> Als Grundlage skizziert der Autor zunächst die Herausforderungen, die sich pädagogischem Vorgehen stellen und verweist auf Defizite einer auf nationale Bildungssysteme bezogenen und damit im globalen Kontext perspektivisch eingeschränkten Erziehungswissenschaft. Diese Tendenzen sieht er vor allem in eher geisteswissenschaftlich ausgerichteten Teilen der Pädagogik.<sup>134</sup> Belege für eine gewisse Provinzialität des Mainstreams der universitären Erziehungswissenschaft findet der Autor in Enzyklopädien und renommierten Zeitschriften, die er unter dem Gesichtspunkt der Diskussion global orientierter Themen analysiert.<sup>135</sup> Seitz zeichnet dann die Entwicklung des Globalen Lernens in Deutschland nach, wobei er feststellt, dass dieses Konzept erst relativ spät zu uns findet. Bis heute fehle es überdies an weiterreichenden didaktischen Theorieansätzen.<sup>136</sup> Als Voraussetzung eigener didaktischer Überlegungen zeichnet der Autor dann ausführlich Debatten aus Politikwissenschaft, Soziologie Philosophie und Evolutionstheorie nach und typologisiert auf Weltgesellschaft und Globalisierung zielende theoretische Ansätze. Luhmanns Systemtheorie zugrunde gelegt untersucht der Autor dann das systemtheoretische Instrumentarium als Instrument zur Analyse des Globalisierungsphänomens. Die Begrenzungen der systemtheoretischen Sicht (dieser Prägung) ergänzt der Autor dann um handlungstheoretische Elemente.

Seitz setzt sich intensiv mit den Voraussetzungen für Kompetenzerwerb auf dem Hintergrund des von ihm entwickelten Weltgesellschaftskonzeptes auseinander. Unter Bezug auf Luhmann und in Erweiterung von dessen „Dreigliedrigkeit der elementaren Sinndimensionen“ identifiziert der Autor vier elementare „kognitive Probleme“ mit denen sich Menschen angesichts der Globalisierung auseinandersetzen müssen.<sup>137</sup> Diese Probleme werden mit drei pädagogischen Intentionsebenen gekreuzt, um mithilfe des

---

<sup>132</sup> Seitz 2002, S.453

<sup>133</sup> Seitz 2002, S.27

<sup>134</sup> Seitz 2002, S.19

<sup>135</sup> Seitz 2002, S.20ff

<sup>136</sup> Seitz 2002, S. 25

<sup>137</sup> Seitz 2002, S.411

entstehenden Ordnungsschemas Kompetenzprofile zur Bewältigung der Anforderungen zu entwickeln. Der ursprünglich von Blankertz entwickelte Strukturgitteransatz, ein heuristisches Instrument, enthält in dieser Ausprägung den vorherigen Analysen folgend auch emotional gekoppelte Bedingungsfaktoren, womit u.a. auch der subjektiven Befindlichkeit angesichts der Weltprobleme Rechnung getragen wird.

### **Strukturgittermodell zur Ermittlung der notwendigen Kompetenzen angesichts weltgesellschaftlicher Komplexität<sup>138</sup>**

	Sachlich: Hyperkomplexität	Sozial: Doppelte Kontingenz	Zeitlich: Evolutionäre Risiken	Räumlich: Entgrenzung
Technisches Interesse: Zweckrationale Optimierung	Fähigkeit zu Vernetzendem Denken	Interkulturelle Kommunikationskompetenz	Lernfähigkeit und Antizipationsvermögen	Globale Anschauungsweise
Praktisches Interesse: Kommunikative Verständigung	Selbstreflexionsvermögen, Fähigkeit zur „Beobachtung 2. Ordnung	Konfliktfähigkeit und Empathievermögen	Kognitive Anschlussfähigkeit, Innovationsfähigkeit	Fähigkeit zur De- und Re-Kontextualisierung
Emanzipatorisches Interesse: Individuelle u. kollektive Selbstbestimmung	Handlungs- und Urteilsfähigkeit	Solidaritätsfähigkeit	Gestaltungskompetenz	Weltgerechtigkeitssinn

In der Folge diskutiert Seitz verschiedene Kompetenzmodelle und entwickelt eine gewisse Nähe zum Ansatz von Negt und dessen Schlüsselqualifikationskonzept, im Rahmen exemplarischen Erfahrungslernens. Dann geht er kritisch auf den Ansatz der Gestaltungskompetenz ein, wie er im Rahmen des BLK21-Programms zugrunde gelegt wird. Hier sieht er die Berücksichtigung des Solidaritäts- und des Empathievermögens „unterbelichtet“ und eine gewisse Neutralität sozioethischen Fragen gegenüber. Auch der Umgang mit Multiperspektivität wird von ihm in diesem Ansatz eher defizitär gesehen.<sup>139</sup> Seine kritische Haltung macht sich an folgendem Zitat deutlich:

„Während die holistische – ähnlich wie die evolutionstheoretische – Schule die Grenzen (und Illusionen) des instrumentellen Handelns des Menschen aufzeigt, operiert die Vorstellung, den Menschen angesichts einer komplexer gewordenen Welt mit komplexeren Problemlösungskompetenzen ausstatten zu sollen, im Rahmen eines anthropozentrischen Fortschrittsmodells, das die Idee der Machbarkeit menschlicher Verhältnisse weiter zu perfektionieren trachtet.“<sup>140</sup>

Hiermit bringt er seine Position gegenüber einem handlungstheoretisch orientierten „optimistischen Modernisierungskonzept“ zum Ausdruck und setzt sich dann, die Unterschiede deutlich herausarbeitend, auch kritisch mit evolutionstheoretischen Sichtweisen auseinander.<sup>141</sup> Anschließend an die im Strukturgitter ausgedrückten Dimensionen entwickelt der Autor eine eigene Sicht auf Kompetenzen, wenngleich eine latente selbstkritische und skeptische Sicht augenscheinlich bleibt.<sup>142</sup>

#### **4.1.3 Bewertung**

Die Arbeit von Seitz hat dort ihre Stärken, wo sie sehr tiefgründig historische Wurzel weltbürgerlichen Denkens aufdeckt, wo sie die eher soziologische Globalisierungsfor-

<sup>138</sup> Seitz 2002, S.413

<sup>139</sup> Seitz 2002, S.422

<sup>140</sup> Seitz 2002, S.423

<sup>141</sup> Seitz 2002, S.424f

<sup>142</sup> Seitz 2002, S.445

schung analysiert oder wo sie sich intensiv mit globaler Perspektive ethischer Fragen beschäftigt. Besonders auch die kritische Sicht auf Defizite der Erziehungswissenschaft und das Nachzeichnen der Entwicklung globalen Lernens vor den nicht nur skizzierten Hintergründen ist in dieser Form neu. Das Zusammendenken einer interdisziplinär begründeten kritischen Haltung und einer Art weltbürgerlichen Parteilichkeit ist ungewöhnlich.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Positionen innerhalb der Kompetenzdebatte wäre eine grundsätzliche Abgrenzung, wie die zum Konzept der Gestaltungskompetenz vor dem Hintergrund der anderen Teile der Arbeit nicht zwangsläufig gewesen. Das Konzept der Gestaltungskompetenz muss sicher kritisierbar sein, ob es aber als zu pragmatisch und modernistisch gesehen werden sollte, löst zumindest Zweifel aus. Im Gegenteil könnte das Konzept eher in einer Art pragmatischen Gegenüberstellung mit anderen zum Teil etwas weniger ambitionierten Modellen diskutiert werden, gerade wenn es etwa ein weltweit gültiges Modell sein soll, was aus der Nordperspektive auch eurozentrische Züge haben könnte. Gerade Klaus Seitz liefert mit seiner Sicht auf Kompetenzen und seinem Bezug auf Negts exemplarischen Ansatz Argumente für begrenztere und gleichzeitig ambitionierte Umgehensweisen mit dem Kompetenzkonzept, die sich aber nicht grundsätzlich von der Perspektive der Gestaltungskompetenz unterscheiden, wie der Autor im Gegensatz dazu deutlich machen will. Unklar bleibt im Übrigen der (ideologische?) Ausgangspunkt der Kritik, der verschwommen erscheint.

Fragen können auch dort entstehen, wo systemtheoretische Ansätze mit handlungstheoretischen Verbindung eingehen, was ja zunächst angesichts der formulierten Zielebene ein nachvollziehbarer gedanklicher Weg ist. Ob er in dieser Ausprägung trägt kann mit Skepsis betrachtet werden.

## **4.2 Selby, David; Rathenow, Hanns-Fred: Globales Lernen : Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003**

### **4.2.1 Übersicht**

Das Buch ist ein praxisnahes Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Neben einer Darstellung der Theoriedebatten zum Globalen Lernen und den didaktischen Implikationen richten sich handlungsorientierte Unterrichtsvorschläge an Lehrerinnen und Lehrer. Diese enthalten je eine Sachanalyse zu acht Themenbereichen Globalen Lernens:

1. Wir im weltweiten Netz
2. Weltbürger mit Rechten und Pflichten
3. (Un-)Gerechtigkeit – global und lokal
4. Konflikte, Gewalt und Frieden
5. Die Erde, ein lebendiger Planet?
6. Veränderte Realitäten – virtuelle Welten?
7. Eine Welt kultureller Vielfalt
8. Die Zukunft beginnt gestern

Jeweils angefügte, auf die Teilbereiche zugeschnittene Literaturlisten und Weblinks ergänzen den Sachtext und geben den Nutzern die Möglichkeit, über die angebotenen Inhalte hinaus am Thema zu arbeiten.

Die sich anschließenden Übungen können mit geringem Aufwand direkt im Unterricht eingesetzt werden. Klare Planungsvorgaben, Tafelbilder, Arbeitsblätter und Kopiervorlagen sollen dies sicherstellen. Die Übungen sind für fächerübergreifenden Unterricht bzw. Politik/Sozialkunde, Ethik/Religion oder den Biologieunterricht vorgesehen.

#### 4.2.2 Kernaussagen

Die Autoren verfolgen eine Diskussionslinie, die sich vornehmlich an britisch-nordamerikanischen Diskussionssträngen entlang bewegt und Bezüge zur deutschen Reformpädagogik herstellt. Lernen wird als ganzheitliches Prinzip gesehen, das alle Dimensionen des Menschen, das Kognitive, Affektive, Körperliche und Spirituelle und entsprechend Prozesse des Denkens, Fühlens und Handelns gleichermaßen ansprechen soll.

„Global Education“ wird als ganzheitliches, ökologisches und systemisches Paradigma gesehen. Damit wird definitorisch an denselben Wurzeln angesetzt, auf die sich, vermittelt über das Schweizer „Forum für Eine Welt“, eine Reihe deutscher Ansätze beziehen. Die Autoren gehen von einem „transformatorischen“ Lernen aus. Globales Lernen wird dabei als ein Mittel der Veränderung von Haltungen und Herangehensweisen betrachtet. Persönliche und gesellschaftliche Veränderung gilt im Zusammenhang als erreichbar. Eine „biozentrische“ Sichtweise, in Abgrenzung zu anthropozentrischen Perspektiven, schafft den Anschluss an Debatten um nachhaltige Entwicklung. Es geht den Autoren weniger um ein auf Schulfächer bezogenes Herangehen, sondern um eine um

„... eine Philosophie des Lehrens und Lernens, eine pädagogische Grundhaltung, die Allgemeinbildung, die Bildung für alle im Blick hat.“<sup>143</sup>

Die vier Dimensionen von Globalem Lernen, die des Raumes (keine Trennung von lokal/global), die der Themen und Inhalte („Schlüsselthemen“ in fächerübergreifender, holistischer Sicht), die der Zeit (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Zusammenhang) und die des Inneren (Denken, Fühlen und Handeln des Individuums) verdeutlichen diese Herangehensweise. Globales Lernen, entwicklungspolitische Bildung und Bildung für eine nachhaltige Bildung ist hier ein gemeinsamer Kontext, interkulturelle Fragen sind integriert.<sup>144</sup>

#### 4.2.3 Bewertung

Wenngleich sich eine Reihe von Ansätzen Globalen Lernens auf dieselben Wurzeln beziehen, ist dieser Ansatz ein besonders anspruchsvoller, der zudem internationale Debatten zur Grundlage hat. Bei der Integration globaler Vernetzungen und der Befindlichkeiten des Individuums, verbunden mit einer kritischen Bestandsaufnahme naturwissenschaftlicher Weltbilder, sind hohe Ansprüche gesetzt. Zusätzliche Dimensionen wie eine Geschichtlichkeit, die die Gegenwart als Teil eines Kontinuums sieht, zeigen eine vollständige, nicht aber ganz leicht verständliche Sicht auf globale Prozesse. Die Abarbeitung der Teilproblemstellungen vor diesem Hintergrund erschließt aber auf praktischer Ebene Stück für Stück die Philosophie des Bandes. Hier werden jeweils überschaubare Teilfragestellungen zunächst theoretisch fundiert erschlossen und dann in Unterrichtshandeln umgesetzt. So identifiziert etwa eine Schülergruppe globale Probleme, wie Umweltverschmutzung, Rüstung, Terrorismus, Unterentwicklung, Hunger u.

---

<sup>143</sup> Selby, Rathenow 2003, S.9f

<sup>144</sup> Selby, Rathenow 2003, S.15

a.<sup>145</sup> Es ordnen sich jeweils drei Schüler einem Problembereich zu und assoziieren zum thematischen Bereich und notieren ihr Wissen dazu. Nun verhandeln die Gruppen untereinander über Problemlösungen, wickeln bei den Verhandlungsgängen aber einen Wollknäuel ab. So entsteht eine sichtbare Vernetzung. In einem anderen Beispiel befinden sich Schülerinnen und Schüler in einem Heißluftballon, der sinkt. Abwerfbarer Ballast sind Kinderrechte. Es entwickeln sich intensive Debatten über Verzichtbarkeit und Unverzichtbarkeit von Rechten. Diese Unterrichtsvorschläge (insgesamt 40) sind natürlich nicht voraussetzungslos einsetzbar, aber flexibel im Fachunterricht zu nutzen, obwohl für fächerübergreifenden Unterricht konzipiert. In vielen Fällen lassen sich die Übungen durch Variationen der Vorschläge auch an andere Altersstufen anpassen, als vorgesehen.

Hinweise auf außerschulische Bezüge ermöglichen eine schnelle und unkomplizierte Kontaktaufnahme.

### **4.3 Adick, Christel: Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung Nr. 55 (2002), S. 397-416**

#### **4.3.1 Übersicht**

Es handelt sich bei dieser Publikation um einen Zeitschriftenartikel, der sich, anknüpfend an internationale Debatten, der Frage nähert, wie Globales Lernen nicht nur Reaktion, sondern Antwort auf Globalisierungsprozesse sein kann. Der Aufsatz widmet sich der Frage, wie das Phänomen der Globalisierung unterrichtlich bearbeitet werden kann.

Gliederung:

- Globales Lernen als Antwort auf Globalisierung
  - Globalisierung
  - Globales Lernen
  - Globales Lernen als Antwort auf Globalisierung
- Globales Lernen als Gegenstand makro- und mikrodidaktischer Entscheidungen
  - Von makro- zu mikrodidaktischen Entscheidungen
  - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: der Weg von der globalen Programmatik zur Unterrichtspraxis
- Die didaktische Strukturierung des globalen Lernens zum Zwecke der Unterrichtsplanung
  - Die Ansätze von Selby und Weinbrenner/Fritsche
  - Das Modell der „didaktische Würfel“ als Strukturierung des globalen Lernens

Aus der Klärung von Begrifflichkeiten heraus, wie etwa „Globalisierung“ und „Globales Lernen“ und Bezügen zur BfNE, wird ein didaktisches Modell entwickelt, das der Mehrdimensionalität einer Unterrichtsplanung im Rahmen von Globalem Lernen Rechnung tragen soll.<sup>146</sup>

#### **4.3.2 Kernaussagen**

Der Beitrag untersucht zunächst kurz das Phänomen der Globalisierung in den Bereichen Ökonomie, Politik und Kultur, wobei kritisch hinterfragt wird, inwieweit von einer „Weltkultur“ gesprochen werden kann, für die aber Anzeichen gesehen werden.<sup>147</sup> Ebenfalls kritisch beleuchtet wird der Begriff des globalen Lernens, mit seinen verschie-

---

<sup>145</sup> Selby, Rathenow 2003, S. 56ff

<sup>146</sup> Adick 2002, S. 397f

<sup>147</sup> Adick 2002, S.398



denen internationalen Wurzeln und Begrifflichkeiten. Mit dem Vorhaben einer didaktischen Kriterienbildung wird dem Begriff des Globalen Lernens hier lediglich die Rolle eines Oberbegriffes für verschiedene Ansätze „mit weltbürgerlichen Perspektiven“<sup>148</sup> zugeschrieben. Globales Lernen ist danach als

„Oberbegriff für alle jenen didaktischen Bemühungen zu sehen, die sich auf die Implementation und Strukturierung solcher Unterrichtsgegenstände richten, deren Fokus die gesamtgesellschaftliche Lebenspraxis darstellt. Curricula und Unterricht in einem nationalstaatlich organisierten öffentlichen Schulsystem haben demzufolge – emphatisch pointiert – nicht mehr oder jedenfalls nicht mehr ausschließlich die Tradierung (vermeintlicher oder realer) ‚nationaler Kulturgüter‘ zum Ziel, sondern müssen (auch) einen Beitrag zur Heranbildung zukünftiger Weltbürger leisten.“<sup>149</sup>

Unter Bezug auf Tye und Selby werden Friedenserziehung, interkulturelles Lernen, Menschenrechtserziehung, entwicklungspolitische Bildung und Umweltbildung zum Kernbereich Globalen Lernens gezählt, wobei die Autorin schon zuvor begriffliche Unschärfen bei der Verwendung der Begriffe „Lernen“, „Erziehung“ und „Bildung“ und eine teilweise unkonturierte noch breitere Begriffsverwendung anmahnt. Wichtig ist ihr, unter Bezug auf die KMK-Empfehlungen zur Menschenrechtserziehung, zur interkulturellen Bildung und zum Thema Eine Welt/Dritte Welt, dass der Begriff darauf aufmerksam macht, dass entsprechende Unterrichtsgegenstände

„...global, d.h. ganzheitlich, multiperspektivisch und umfassend in den Blick genommen werden sollen und nicht in einer fragmentierten, partikularen oder disziplinspezifisch verkürzten Art und Weise.“<sup>150</sup>

Globales Lernen wird als Antwort, nicht als Reaktion auf Globalisierungsprozesse verstanden. Es gehe nicht lediglich um „Affirmation weltgesellschaftlicher Bedingungen“, sondern um eine aktive Auseinandersetzung und kritische Aufarbeitung als Teil der Allgemeinbildung und daraus folgend um mehr Handlungspotential.<sup>151</sup> Im Folgenden wird dann auf der Grundlage eines weiten Didaktikbegriffes nachgezeichnet, wie didaktische Entscheidungen ausgehend von globaler Programmatik in konkrete Unterrichtssituationen umbrochen werden. Es wird festgestellt, dass makrodidaktische Überlegungen angesichts globaler Entwicklungen nicht erst beim jeweiligen nationalen Bildungssystem, sondern auf der Weltebene ansetzen müssen.<sup>152</sup> BfNE in nationaler Umsetzung, ausgehend von Entscheidungen auf globaler Ebene, ist in den nachfolgenden Betrachtungen eine Entwicklung, die diesem Weg folgt. Ein auf globaler Ebene angestoßener (auch) didaktischer Diskurs erreicht über staatliche und nicht-staatliche Akteure die Unterrichtspraxis, wobei allerdings von Defiziten der Integration dieser Debatten seitens der Fachdidaktiken die Rede ist.<sup>153</sup>

Ansetzend an Konzeptionen von Selby, der ein vierdimensionales Modell Globalen Lernens entwickelte und an Weinbrenner/Fritsche, die einen „didaktischen Würfel“ zur Menschenrechtserziehung vorlegten, entwickelt die Autorin nun ein Modell zur Strukturierung Globalen Lernens. Dabei geht es nicht um eine Inhaltsstruktur. Es könne nicht um einen Kanon gehen, sondern um ein Themenspektrum, das offen und ungeschlossen sei.

---

<sup>148</sup> Adick 2002, S.399

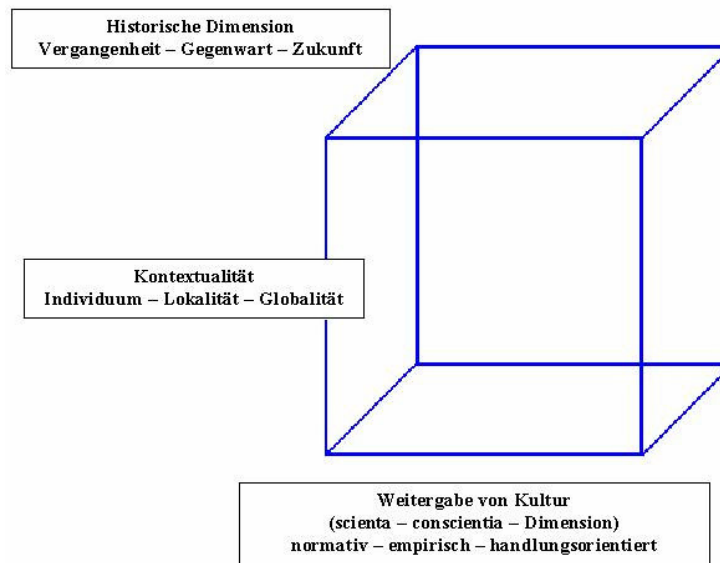
<sup>149</sup> Adick 2002, S.399

<sup>150</sup> Adick 2002, S.400

<sup>151</sup> Adick 2002., S.401f

<sup>152</sup> Adick 2002, S.404f

<sup>153</sup> Adick 2002., S. 406



Die drei Achsen bzw. Dimensionen des Modells kennzeichnen Analyseebenen für ein kritisches Herangehen an didaktische Analyse und Unterrichtsplanung. Auf diese Weise sei ein Netz miteinander verwobener Aspekte modellhaft gezeichnet, die zusammen der Förderung Globalen Lernens dienen.

### 4.3.3 Bewertung

Modelle, wie dieser didaktische Würfel erleichtern zweifellos Entscheidungen zwischen Zielebene, Inhaltsbereichen und konkretem, didaktisch begründetem Handeln. Gerade angesichts zunehmender Komplexität des Zusammenspiels der unterschiedlichen Ebenen weltweiter Beziehungen, Interessens- und Handlungsmuster zunächst unüberschaubarer Vielfalt, bedarf es solch strukturierender Werkzeuge. Überzeugend erscheinen dabei die Ebenen der Zeit und der Kontextualität. Die „Weitergabe von Kultur“ mag Fragen zum Kulturbegriff aufkommen lassen. Was gemeint ist, ist hier die Ebene des lernenden Subjektes, dessen Urteilskraft und Selbstständigkeit mit den Begriffen scienta/conscientia unter kritischem Bezug auf Comenius, aber hier in dynamischer Weise, positiv perspektivisch angesprochen werden. Vermitteltes Wissen wird mit Kultur vermittelten Werten in Verbindung gebracht. Das dabei zwangsläufig und potentiell produktiv entstehende Spannungsverhältnis wird mit den Begriffen „normativ“, „empirisch“, „handlungsorientiert“ abgebildet. Diese Dimension bedarf allerdings mehr als die anderen der Klärung.

#### **4.4 Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart, 2000**

##### **4.4.1 Übersicht**

Die Autoren wollen mit diesem von „Brot für die Welt“ herausgegebenen Heft eine Orientierung geben. Sie stellen Geschichte und Ansätze Globalen Lernens vor dem Hintergrund der von ihnen entwickelten Analyse und Herangehensweise vor. Zwar wird nicht der Anspruch erhoben, die Gesamtdebatte abzubilden, es sollen aber aktuelle Konzeptionen Globalen Lernens und der eigene Ansatz vorgestellt werden. Am Ende werden dann methodische Hinweise gegeben.

Gliederung:

- Herausforderungen für Lernen: Warum Globales Lernen?
- Die Geschichte des Lernbereichs
- Konzeptionen Globalen Lernens
  - Ein Überblick über verschiedene Konzepte
  - Eine didaktische Minimalperspektive
- Methoden Globalen Lernens
- Adressen und Hilfestellungen

Im Zentrum der Darstellung steht unter der Überschrift „Eine didaktische Minimalperspektive“ die Vorstellung des Modells eines didaktischen Würfels, der die zuvor entwickelten Ansätze figürlich auf den Punkt bringt.

##### **4.4.2 Kernaussagen**

Scheunpflug und Schröck leiten zunächst in das Themenfeld ein, indem sie sich mit Lernen und Komplexität auseinandersetzen. Zwei Wege des Umgangs mit komplexer werdenden globalen Realitäten sehen sie beim Umgang damit: Eine Reduktion der Komplexität oder eine Erhöhung der eigenen Komplexität derjenigen, die herausgefordert sind, also Lernen. Wenn sie davon sprechen, dass Bildung „eine abstrakte Anschlussfähigkeit auf viele Lebenssituationen vorzubereiten“ bedeute, dann führen sie damit schon auf die Notwendigkeit der Förderung grundlegender Kompetenzen hin, einer Perspektive, die sie später wieder aufnehmen.

Die Autoren liefern dann im Wesentlichen einen Überblick über die deutschsprachigen Debatten zum Globalen Lernen. Sie gehen dabei auf das im Grundschulbereich verbreitete Konzept Schmitts ein, skizzieren Tremlys Ansatz der weltbürgerlicher Erziehung und seinen Weg zu evolutionstheoretischen Perspektiven, liefern einen Überblick über Bühlers Konzept eines inklusiven Denkens und gehen auf Führings erfahrungsgeleiteten Ansatz ein. Auch die Beiträge des Schweizer Forums eine Welt mit ihren Leitideen Globalen Lernens und die Beiträge der Friedenspädagogik werden dargestellt. Unter Bezug auf Cremer und Schreiber kennzeichnen sie Globales Lernen als in einem Spannungsverhältnis befindlich,

„...zwischen Globalisierung und lokalen Handlungsmöglichkeiten, Komplexität und notwendiger Reduktion, Ungewissheit und dem Bedürfnis nach Sicherheit, Zukunftsorientierung und (...) dem Erlernen sozialer Fähigkeiten und Wissenserwerb.“<sup>154</sup>

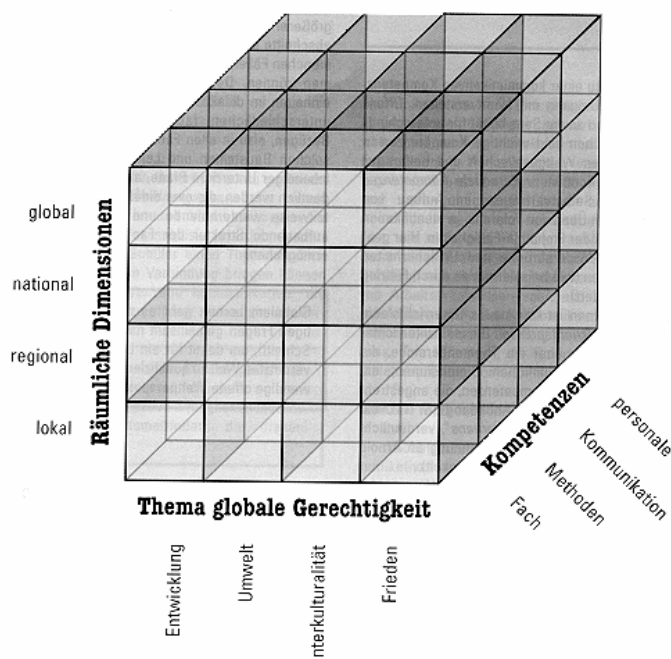
Schließlich schlagen die Autoren den Bogen zum Modellversuch BLK 21 und der BfNE.

---

<sup>154</sup> Scheunpflug, Schröck 2000, S.15

Aus didaktischer Perspektive sprechen Scheunpflug und Schröck sich gegen einen festen Themenkanon des angesprochenen Bereiches aus:

„In Konzepten Globalen Lernens macht es kaum noch Sinn, einen fest umrissenen Themenkanon präsentieren zu wollen. In einer eng vernetzten und globalisierten Weltgesellschaft kann an vielen gesellschaftlichen Themen über diese Weltgesellschaft gelernt werden. Themen Globalen Lernens sind die Themen, die sich mit Überlebensprobleme von Menschen befassen und diese werden je nach Zeit- und Kulturkontext unterschiedlich sein.“<sup>155</sup>



Didaktischer Würfel Globalen Lernens<sup>156</sup>.

Der didaktische Würfel, den die Autoren dann inhaltlich begründet vorstellen, symbolisiert drei Handlungsebenen Globalen Lernens. Erst die Verbindung der Ebenen führe zu Globalem Lernen, ein Berühren nur einer der Ebenen wird als eher partikularistisches Herangehen gesehen. Wie ausgeführt wird, erfülle beispielsweise ein Projekt „Indien mit allen Sinnen erfahren“ die hier gegebenen Kriterien nicht. Es schaffe zwar Empathie und erschließe Aspekte einer anderen Kultur, führe aber nicht sehr zum Begreifen von Komplexität.<sup>157</sup>

Die räumliche Dimension des Würfels symbolisiere eben das Ineinandergreifen lokaler und globaler Handlungs- und Erfahrungsebenen, in dieser Publikation auch am Beispiel der Entwicklungszusammenarbeit exemplarisch verdeutlicht.<sup>158</sup>

Die thematische Ebene wird mit dem Thema globaler Gerechtigkeit gekennzeichnet, der die Themenbereiche der Umwelt, der Interkulturalität und des Friedens zugeordnet werden. Eine Ebene der Kompetenzen wird mit Fach-, Methoden-, Kommunikations- und personalen Kompetenzen untersetzt. Unter Bezug auf Schmitt wird besonders be-

<sup>155</sup> Scheunpflug, Schröck 2000, S.16

<sup>156</sup> Scheunpflug, Schröck 2000, S.17

<sup>157</sup> Scheunpflug, Schröck 2000, S.18

<sup>158</sup> Scheunpflug, Schröck 2000, S.16

tont, dass es soziale Erfahrungen sind, unter Hinweis auf Bühler, dass inklusives Denken dazu beiträgt, unter Hinweis auf Führung dass der Umgang mit Irritation nützlich ist und mit Blick auf Tremlys Perspektive des kritischen Umgangs mit spontaner Vernunft wird abschließend zusammengeführt was zu den Kompetenzen führt, die in die Lage versetzen, Komplexität zu bewältigen. Globales Lernen müsse jene Kompetenzen vermitteln, die es ermöglichen, sich in der „Weltgesellschaft“ zu bewegen. Hierbei spiele Fachkompetenz mit Wissen, Verstehen und Urteilen eine wesentliche Rolle. Methodenkompetenzen, soziale Kompetenzen und personale Kompetenzen würden bisher weniger als notwendig beachtet.<sup>159</sup>

#### **4.4.3 Bewertung**

Es mutet von den begrifflichen Relationen her etwas schief an, dass die thematische Ebene des Würfels mit dem „Thema globaler Gerechtigkeit“ gekennzeichnet wird und unter dieser allgemein gefassten Kategorie dann Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden als weitere thematische Ebenen genannt werden. Hier stimmen die Ebenen nicht, denn die Frage sozialer Gerechtigkeit hat eher normativen Charakter und steht neben den Untergliederungspunkten, während die beiden anderen Kategorien, eher Bündel von Teilperspektiven sind. So sympathisch eine solche Sichtweise auch sein mag, nicht alle diese Themen lassen sich unter der Frage von Gerechtigkeit behandeln. Umweltfragen, um nur ein Beispiel zu nennen, sind durchaus im Rahmen keineswegs gerechter Strukturen bearbeitbar. Dass auf der anderen Seite, wie es in der Begründung für die Wahl der thematischen Einordnung genannt wird, Globales Lernen dem Leitbild einer gerechten, zukunftsfähigen und ökologischen Welt verpflichtet ist, ist zwar quer durch die verschiedenen Teilansätze der Diskussion richtig, liegt aber auf einer anderen Ebene. Zwar ist es überdies richtig, dass die Kompetenzdebatte erst neuerdings auch in den „Kern“ der erziehungswissenschaftlich-didaktischen Debatten vorgedrungen ist. Für den Bereich der Berufspädagogik gilt jedoch, dass dort schon seit den siebziger Jahren intensiv über soziale, personale oder kommunikative Kompetenzen diskutiert wird. Die lange, manchmal etwas verschwommene Diskussion über Schlüsselqualifikationen und die der beruflichen Handlungskompetenz geht in diese Richtung. Negt (1997) setzt für allgemeine erziehungswissenschaftliche Debatten genau dort an, wenn er das exemplarische Erfahrungslernen aus der Erwachsenenbildung überträgt und den exemplarischen Erwerb von Schlüsselkompetenzen als Unterrichtsprinzip einführt.<sup>160</sup> Insofern ist diese Debatte nicht ganz neu, wenn sie auch insgesamt andere Akzente hatte.

### **4.5 Andreas Brunold (Hrsg.): Globales Lernen und Lokale Agenda 21: Aspekte kommunaler Bildungsprozesse in der 'Einen Welt'. Wiesbaden 2004**

#### **4.5.1 Übersicht**

Im Rahmen der Agenda 21 wird den Kommunen eine besondere Verantwortung bei der Umsetzung von Aktivitäten für Umwelt und Entwicklung zugeschrieben. Die Perspektive der Kommunen wird in diesem Band aufgenommen. Es handelt sich hier um eine weltweit angelegte Untersuchung über die lokale Agenda 21 und Aktivitäten der

---

<sup>159</sup> Scheunpflug, Schröck 2000, 17

<sup>160</sup> Negt (1997) entwickelt fünf gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitkompetenz, ökologische Kompetenz und historische Kompetenz. Grundlegend dafür sei die Kompetenz, Zusammenhänge herzustellen.

Kommunen bei der Umsetzung, aus politologischer Sicht. Die Befragung thematisiert auch die Bedeutung von Umwelt- und entwicklungspolitischer Bildung.

Als Grundlage der Untersuchung werden Zielsetzungen und Anforderungsprofile an das Konzept für nachhaltige Entwicklung ebenso diskutiert, wie die Rolle der Entwicklungspolitik und die Folgen daraus für politische Bildung. Im Mittelpunkt stehen die Kommunen als lokaler Handlungsort, der in vielfältiger Hinsicht mit Partizipations- und Bildungsfragen verbunden ist.

#### 4.5.2 Kernaussagen

Ein zentrales Kapitel des Buches widmet sich der Diskussion um Globales Lernen und BfNE. Hierbei geht es dem Autor zunächst um eine Verschränkung von Bürgerbeteiligung und Erwachsenenbildung. Unter Berufung auf Studien zum Umweltbewusstsein und dem Zusammenhang zum Umweltverhalten argumentiert er gegen eine „wissensbezogene“ Herangehensweise. Es bestehe kein substantieller Zusammenhang zwischen Umweltwissen und Umweltverhalten.<sup>161</sup> Eine reine Wissensvermittlung ohne Einschluss affektiver und emotionaler Dimensionen führe kaum zum Erfolg. Unter Berufung auf Klafki plädiert der Autor für die Bearbeitung „epochaltypischer Schlüsselprobleme“ und sieht hier die Notwendigkeit einer engen Verbindung von Umwelt- und entwicklungspolitischer Bildung. Die Förderung vernetzten Denkens als Voraussetzung zum Verständnis von Entwicklungsfragen lasse sich besonders auf der lokalen Ebene mit ihrer Komplexitätsreduktion fördern. Globales Lernen in der Kommune sei eine nicht zu vernachlässigende Form der politischen Bildung, „... da sie gerade auf der Erkenntnis fußt, dass die Bewältigung der Umwelt- und Entwicklungsdefizite in erster Linie von den Industrieländern als ihren Hauptverursachern ausgehen muß.“<sup>162</sup> Globales Lernen leiste die Verbindung zwischen lokal beobachtbaren Problemen und weltweiten Prozessen, zwischen ökologischen Entwicklungen und politischen Krisen.<sup>163</sup> Unter Bezug auf ältere Publikationen des BMZ wird dann festgestellt, dass entwicklungspolitische Themen in der Schule ein „Schattendasein“ führten.<sup>164</sup> Auch Umweltbildung sei am gesamten Unterrichtsvolumen nur mit vergleichsweise kleinen Anteilen beteiligt.<sup>165</sup>

Unter Bezug auf Kapitel 36 und 28 der Agenda 21 wird konstatiert, dass sich gerade die Kommunen als Ort einer Bildung für Nachhaltigkeit eignen und diese über ein Zusammenwirken aller lokalen Akteure zu realisieren sei. Bisher werde nachhaltige Entwicklung zu sehr mit Umweltbildung allein in Verbindung gebracht.

An der weltweiten Befragung nahmen 348 Kommunen teil, davon 111 (25,6%) aus Deutschland und 63 (18,2%) aus Afrika, Lateinamerika und Asien (ohne Japan und Südkorea). Wesentliche Akteure der lokalen Agendaprozesse sind die Stadtverwaltungen, mit 103 Nennungen für die Kategorie „Schulen/Hochschulen“ zeigt sich aber auch eine nicht unwesentliche Bedeutung des Bildungsbereiches.<sup>166</sup> Die Beteiligung von Frauen und Jugendlichen zeigt sich als vergleichsweise schwach.<sup>167</sup> Fast 84% der Kommunen arbeiten mit lokalen Bildungsträgern zusammen, wobei Schulen hier mit 246 Nennungen (weit vor Hochschulen und Volkshochschulen) eine herausragende

---

<sup>161</sup> Brunold 2004, S.81

<sup>162</sup> Brunold 2004, S.83

<sup>163</sup> Brunold 2004, S.85f

<sup>164</sup> Brunold 2004, S.88

<sup>165</sup> Brunold 2004, S.91

<sup>166</sup> Brunold 2004, S.213

<sup>167</sup> Brunold 2004, S.218f

Rolle spielen.<sup>168</sup> Thematisch steht die Umweltbildung in der Selbstwahrnehmung der Kommunen zusammen mit Bürgerpartizipation weit vorn. Der Bereich der „globalen Verantwortung“ liegt mit nur 36 Nennungen weit hinten bei den thematischen Prioritäten der Gemeinden.<sup>169</sup> Bei der Frage, warum sich gerade nordeuropäische bzw. skandinavische Länder besonders stark am lokalen Agenda – Prozess beteiligen wird überwiegend auf Umweltbewusstsein und Bildung als Ursachen verwiesen.<sup>170</sup> Im Vergleich zwischen Städten „im Süden“ und „im Norden“ fällt auf, dass „Bildung, Kultur und Erziehung“ nach Fragen von Stadtentwicklung, Wohnen, Energie, Verkehr usw. eine der wichtigsten Kategorien in beiden Teilen ist. Die Kategorie „Eine Welt, globale Aspekte“ folgt auf der Prioritätenliste des Nordens erst weiter hinten (25%) und im Süden noch weiter am Ende der Liste.<sup>171</sup> Umweltbildung ist in lokalen Agenda – Aktivitäten des Nordens mit 77% wichtiger, als in denen des Südens, wo mit 59% allerdings auch nicht unwesentliche Zahlen zu verzeichnen sind. Der Anteil als erfolgreich bezeichneter Bildungsprojekte ist im Norden ungleich höher.<sup>172</sup>

### 4.5.3 Bewertung

Zwar spricht diese Untersuchung wichtige Dimensionen von BfNE an, leistet aber in der zugrunde liegenden Literaturarbeit leider nur eine recht oberflächliche Analyse von Bildungsprozessen. Vor dem Hintergrund der lokalen Agenda - Prozesse wird allerdings fundierter für ein systemisches, antizipatorisches Lernen plädiert, das Umweltbildung und Globales Lernen miteinander verbindet. Auch vor der Szenerie lokaler Bürgerbeteiligungsprozesse mit ihren Anteilen informellen Lernens, ist diese Argumentation überzeugend. Tendenzen einer zu sehr auf globale Gefährdungen gerichteten Herangehensweise scheinen aber mindestens teilweise den genannten Zielen gegenüber kontraproduktiv zu sein. Auch die Industrieländer in ihrer Rolle als Hauptverursacher globaler Probleme zu sehen, trifft die Realität zwar insgesamt, ist aber zu undifferenziert wenn man allein das Beispiel China vor Augen hat.

In ihrer Literaturlaufarbeitung bezieht die Untersuchung zu wenig die herausragende Rolle von Schulen als einen der zentralen Orte der Kommune mit ein. Dies kommt erst in den Befragungsergebnissen zum Ausdruck. Für die Debatten um BfNE liefert dieser Teil des Buches wichtige Hinweise. Schulen sind bereits vielfältig in lokale Agendaaktivitäten eingebunden. Bildung wird in diesem Kontext als prioritär betrachtet.

---

<sup>168</sup> Brunold 2004, S.228

<sup>169</sup> Brunold 2004, S.229

<sup>170</sup> Brunold 2004, S.243

<sup>171</sup> ebd., S.251

<sup>172</sup> ebd., S.257

**4.6 Cassel-Gintz, Martin; Harenberg, Dorothee: Syndrome des globalen Wandels als Ansatz interdisziplinären Lernens in der Sekundarstufe: ein Handbuch mit Basis- und Hintergrundmaterial für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin 2002.** Dazu: Werkstattmaterial Nr. 24 und Nr. 47 Unterricht zu den Syndromen des globalen Wandels II. Umsetzungsbeispiele für die Sekundarstufe I und II

### 4.6.1 Übersicht

Im Rahmen des Modellprogramms BLK 21 entstand eine Reihe von Werkstattmaterialien, mit durchaus unterschiedlichen Hintergrund. Das Handbuch „Syndrome des globalen Wandels“ beschreibt eine Herangehensweise an globale Problemlagen. Es geht um ein inhaltlich/strukturell vernetztes Arbeiten an Schlüsselproblemen. Der Syndromansatz wird hierbei als ein Instrument der Erfassung komplexer Zusammenhänge entwickelt, die nur unter Beachtung interdisziplinären Herangehens verstanden werden können. Die Bestimmung der Syndrome geht auf eine Analyse des wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen (WBGU) zurück. Der WBGU hat 16 Syndrome des globalen Wandels erkannt, die als Ikonen einer nicht-nachhaltigen Entwicklung betrachtet werden können. Die folgenden, hier gruppiert dargestellten Syndrome werden im Material analysiert und einer Bearbeitung auf diese Weise zugänglich gemacht.

#### **Syndromgruppe „Nutzung“**

1. Landwirtschaftliche Übernutzung marginaler Standorte: Das Sahel-Syndrom
2. Raubbau an natürlichen Ökosystemen: Das Raubbau- Syndrom
3. Umweltdegradation durch Preisgabe traditioneller Landnutzungsformen: Das Landflucht- Syndrom
4. Nicht-nachhaltige industrielle Bewirtschaftung von Böden und Gewässern: Das Dust-Bowl- Syndrom
5. Umweltdegradation durch Abbau nicht-erneuerbarer Ressourcen: Das Kantanga- Syndrom
6. Erschließung und Schädigung von Naturräumen für Erholungszwecke: Das Massentourismus-Syndrom
7. Umweltzerstörung durch militärische Nutzung: Das Verbrannte-Erde- Syndrom

#### **Syndromgruppe „Entwicklung“**

8. Umweltschädigung durch zielgerichtete Naturraumgestaltung im Rahmen von Großprojekten: Das Aral-See- Syndrom
9. Umweltdegradation durch Verbreitung standortfremder landwirtschaftlicher Produktionsverfahren: Das  
1. Grüne-Revolution- Syndrom
10. Vernachlässigung ökologischer Standards im Zuge hochdynamischen Wirtschaftswachstums: Das Kleinetiger-Syndrom
11. Umweltdegradation durch ungerichtete Urbanisierung: Favela- Syndrom
12. Landschaftsschädigung durch geplante Expansion von Stadt- und Infrastrukturen: Das Urban-Sprawl- Syndrom
13. Singuläre anthropogene Umweltkatastrophen mit längerfristigen Auswirkungen: Das Havarie-Syndrom

#### **Syndromgruppe „Senken“**

14. Umweltdegradation durch weiträumige diffuse Verteilung von meist langlebigen Wirkstoffen: Das Hoherschornstein- Syndrom
15. Umweltverbrauch durch geregelte und ungerichtete Deponierung zivilisatorischer Abfälle: Das Müllkippen Syndrom
16. Lokale Kontamination von Umweltschutzgütern an vorwiegend industriellen Produktionsstandorten: Das Altlasten- Syndrom<sup>173</sup>

Einige der Werkstattmaterialien aus dem BLK 21-Programm beziehen sich auf die Syndrome globalen Wandels. Die insgesamt 55 Materialien, die hauptsächlich für die Sekundarstufe allgemein bildender Schulen, aber auch für die außerschulische Bildungs-



arbeit bereitgestellt wurden, geben Lehrerinnen und Lehrern konkret umsetzbare Unterrichts- und Projektvorschläge an die Hand. Vor dem Hintergrund des Syndromansatzes werden hier zwei Beispiele in die Betrachtungen mit aufgenommen, da der Ansatz nur vor dem Hintergrund seiner Umsetzung sinnvoll bewertet werden kann.

Das Werkstattmaterial Nr. 24 bietet konkrete Unterrichtsprojekte zu den Syndromen des Globalen Wandels. Dieses Material für den fächerübergreifenden und den Fachunterricht verwendet den Syndromansatz als Mittel zur Erfassung komplexer Zusammenhänge. Den SchülerInnen wird der Ansatz anhand einer PowerPoint-Präsentation vorgestellt. Darüber hinaus werden methodische Hinweise zum Umgang mit Komplexität und Systemen gegeben. Konkrete Umsetzungsbeispiele dienen dann der unterrichtlichen Realisierung des Ansatzes. Konkrete Unterrichtsbeispiele bearbeiten (im Nord-Süd-Kontext) das „Favela-Syndrom“ oder den Bauxittagebau im brasilianischen Regenwald.

Auch im Werkstattmaterial Nr. 47 geht es um Unterricht zu den Syndromen des globalen Wandels. Umsetzungsbeispiele gibt es hier für die Sekundarstufe I und II. Dieses Material bietet weitere Umsetzungsbeispiele. So geht es um das Altlastensyndrom, um Probleme der Sahelzone, um Wassermangel durch Massentourismus und um die Zerstörung von Mangrovenwäldern durch Übernutzung.

#### **4.6.2 Kernaussagen**

Das Handbuch wurde unter der Perspektive erstellt, globale Umweltveränderungen aufzuzeigen und Fehlformen der Nutzung natürlicher Ressourcen deutlich zu machen. Der Begriff der „Syndrome“ kennzeichnet dabei Krankheitsbilder einer Entwicklung. Das Syndromkonzept geht auf die Sichtweise des Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen (WBGU) zurück, der mit interdisziplinärem Blick wichtige Faktoren des globalen Wandels, wie etwa den Klimawandel, den Verlust der biologischen Vielfalt, die Bodenzerstörung, eine zunehmende Verstädterung, das Bevölkerungswachstum oder etwa bestimmte technologische Entwicklungen unter dem Gesichtspunkt einer nicht-nachhaltigen Entwicklung in den Blick nimmt. Ausgangsthese ist dabei,

„... dass sich die komplexe globale Umwelt- und Entwicklungsproblematik auf eine überschaubare Anzahl von Umweltdegradationsmustern zurückführen lässt.“<sup>174</sup>

Eine Grundthese des Syndromkonzepts ist also, dass sich der globale Wandel in einer überschaubaren Zahl von Mustern, in nicht-nachhaltigen Mensch-Umwelt Beziehungen darstellen lässt, die mit dem Begriff der „Syndrome des Globalen Wandels“ bezeichnet werden.<sup>175</sup>

Der Ansatz trägt dazu bei, die Komplexität globaler Entwicklungen zu reduzieren. Dadurch leistet er einen wichtigen analytischen Beitrag zu einer BfNE. Es handelt sich um eine Problemanalyse, die in Lösungsdiskussionen überleiten soll. Dies ist ohne die Perspektive der jeweiligen Akteure und ohne konkrete, partizipativ umgesetzte Berücksichtigung sozial – kultureller Aspekte undenkbar. Es geht also nicht um Gefahrenszenarien aus der Perspektive des Nordens allein, Anspruch ist auch eine Einbeziehung der Perspektive der Entwicklungsländer bzw. überhaupt anderer Regionen der Welt, um zu gemeinsam tragfähigen Lösungen zu gelangen.

---

174 WBGU 1996, S. 116

175 Cassel-Gintz, Harenberg 2002, S.7

Das hierbei verfolgte Konzept nachhaltiger Entwicklung wird anhand dreier Grundsätze skizziert:

1. „Das Prinzip der intergenerationellen Gerechtigkeit: Die Fähigkeit zur Befriedigung der Bedürfnisse der nächsten Generation darf nicht durch die Befriedigung der Bedürfnisse der heutigen Generation beeinträchtigt werden.
2. Der Grundsatz der intragenerationellen Gerechtigkeit: Die Notwendigkeit eines Nachrückens der Entwicklungsländer, mit dem Ziel die Wohlstandsschere wieder zu schließen, was nicht notwendigerweise eine nachholende Entwicklung mit den gleichen Fehlern bedeutet, sondern eine beiderseitige Angleichung erfordert.
3. Die Betonung des intrinsischen Eigenwertes von Ökosystemen, aber auch ein kultureller Wert von indigenen Völkern.“<sup>176</sup>

In den Basismaterialien werden zwei grobe Verwirklichungspfade der Nachhaltigkeit konstatiert: Die Formulierung eines zu wählenden Entwicklungspfad und deren Umsetzung, als positive Herangehensweise und die Identifikation nicht-nachhaltiger Zustände die zu vermeiden seien, also eher Negativentwicklungen im Fokus. Das Syndromkonzept verfolgt letzteren Weg, um damit aber Kriterien für einen zu wählenden Entwicklungsweg zu erarbeiten.<sup>177</sup>

Im Unterricht ist das Syndromkonzept eine Referenzebene für die Auswahl von Unterrichtsinhalten und liefert ein System für die Bestimmung unterrichtlicher Relevanz von Einzelinhalten. Wenn es beispielsweise um den Sahel und die dortigen Ernährungsprobleme geht, werden naturwissenschaftliche mit sozio-ökonomischen Faktoren in ein Beziehungsgeflecht gesetzt. Dieses soll dazu beitragen, eine übliche, eher naturwissenschaftliche Betrachtungsweise der Phänomene so zu verändern, dass diese im gesellschaftlichen Gesamtkontext gesehen werden können.

Als Ziele des Konzeptes gelten:

- „ein systemarer, funktional orientierter Überblick der Prozesse des GW auf verschiedenen räumlichen und zeitliche Skalen zu geben,
- das Aufzeigen nicht-nachhaltiger Verläufe von Entwicklungsmuster um somit die Leitplanken für eine „Nachhaltige Entwicklung“ bestimmen zu können,
- zur Operationalisierung des Nachhaltigkeitskonzepts beizutragen, und
- die Zerlegung des GW in jene funktionale Muster, welche die beste Entkopplung zwischen den beteiligten Einzelmustern liefert.“<sup>178</sup>

Bildungstheoretische Bezüge des systemischen Ansatzes werden vor allem aus der Kompetenzdebatte bezogen. So trage das Konzept problemorientiert zum Wissenserwerb bei und erfülle durch seine Systematik orientierende, strukturierende und kriterienbildende Funktionen.<sup>179</sup>

Möglichkeiten des Unterrichts anhand der Syndrome globalen Wandels werden exemplarisch in den o. g. zwei Materialbänden vorgestellt. Dabei geht es den Autoren in der Regel um fächerübergreifenden Unterricht, bei dem möglichst ein gesellschaftswissenschaftliches und ein naturwissenschaftliches Fach kooperieren sollen.<sup>180</sup> Die Unterrichtsbeispiele bewegen sich auf verschiedene Umsetzungsniveaus und sind für den

---

<sup>176</sup> Cassel-Gintz, Harenberg 2002, S.6

<sup>177</sup> Cassel-Gintz, Harenberg 2002, S.6

<sup>178</sup> Cassel-Gintz, Harenberg 2002, S.7

<sup>179</sup> Cassel-Gintz, Harenberg 2002, S.111

<sup>180</sup> Clasen u.a. 2003, S.15

fächerübergreifenden und den fachbezogenen Unterricht vor dem Hintergrund des Syndrom-Konzeptes vorgesehen. Vor dem Hintergrund Theorie bezogener Analysen werden leicht handhabbare, auch kürzere Umsetzungsbeispiele vorgestellt, die neben direkt einsetzbaren Arbeitsblättern auch Unterlagen über Planungsschritte und Stundenverläufe enthalten.

Umsetzungsbeispiele beziehen sich etwa auf den Massentourismus in den Alpen, das Elbehochwasser, auf Müllkippenprobleme usw. Natürlich lassen sich diese Beispiele nur unter Einbezug der Einbindung in globale Problemlagen sinnvoll bearbeiten, wie es der Ansatz vorsieht. Hier sollen zwei Umsetzungsbeispiele skizziert werden, die sich auf Themenstellungen außerhalb Europas beziehen. Das Favela-Syndrom (Werkstattmaterial Nr. 24 ) wird im Rahmen einer Unterrichtseinheit mit insgesamt 17 Doppelstunden im Fach Politische Weltkunde einer 13. Klasse in Berlin bearbeitet.<sup>181</sup> Zunächst werden die SchülerInnen anhand einer Powerpoint-Präsentation in den Syndrom-Ansatz eingeführt. Es geht am Beispiel Venezuelas um Symptome, wie etwa Bevölkerungswachstum, Landflucht und Urbanisierung, um wirtschaftliche und ökologische Fragen, die insgesamt zu einem Beziehungsgeflecht mit dem Ziel einer Reduktion von Komplexität verbunden werden sollen. Im Rahmen von Selbstorganisiertem Lernen (SOL) erarbeiten sich die SchülerInnen weitgehend selbstständig Entwicklungstheorien und die Grundlagenkenntnisse zum Land und zum Syndrom. Dann werden in Diskussionsprozessen die Beziehungsgeflechte verfolgt. Dieser Prozess stellte sich bei der dargestellten konkreten Erprobung allerdings als so schwierig heraus, dass der Lehrer sie dann zu Hause vornahm und in die Klasse einbrachte. Die Schüler stellten den Ansatz am Ende in Frage, da er einige Grundprobleme, wie weltweite Verarmung nicht berücksichtigte und einzelne Faktoren zu herausgehoben diskutiert würden.<sup>182</sup>

Ein anderes Beispiel ist das Projekt eines (angenommenen) Weltkongresses zu den Problemen der Sahelzone (Werkstattmaterial Nr. 47).<sup>183</sup> Es handelt sich um eine Unterrichtseinheit, die im Fach Geographie einer 8. Klasse einer Schweizer Schule durchgeführt wurde. Es geht um das komplexe Ursachen- und Wirkungsgefüge der zunehmenden Wüstenbildung, das anhand des Sahel-Syndroms diskutiert wird. Schülerinnen und Schüler lernen das Syndromkonzept kennen und recherchieren im Rahmen der Einheit im Internet zu einzelnen Sphären, denn kennzeichnend für den Ansatz ist die Auflösung komplexer Wirkungsgeflechte in Sphären, wie Biosphäre, Atmosphäre, Pedosphäre und Hydrosphäre, die gleichberechtigt neben Bevölkerung, psychosozialer Sphäre, gesellschaftlicher Organisation und Technik/Wissenschaft stehen. Die Sphären werden nicht getrennt voneinander betrachtet.<sup>184</sup> Schüler, die nun zu „Experten“ geworden sind, diskutieren die Ergebnisse im Zusammenhang im Rahmen einer „Weltkonferenz“. Am Ende entsteht ein Bild der Problemsegmente in ihrem Zusammenwirken. Allerdings scheint die Diskussion von Lösungsansätzen zu fehlen, sie ist zumindest im Rahmen des veröffentlichten Materials nicht durchsichtig.

### 4.6.3 Bewertung

Bei diesem Ansatz handelt es sich um ein Konzept des Vorgehens, das naturgemäß wesentlich durch Debatten um globale Umweltprobleme geprägt ist. Hier liegt auch die Stärke des Syndrom-Ansatzes, weil er es zumindest theoretisch ermöglicht, sich komplexen Wirkungsgefügen in interdisziplinärem Vorgehen zu stellen und dies ist in Grup-

---

<sup>181</sup> Clasen u.a. 2003, S.74

<sup>182</sup> Clasen u.a. 2003, S.86f

<sup>183</sup> Clasen u.a. 2003, S.19ff

<sup>184</sup> Funk u. a. 2004, S.15

pen der Sek. II unter der Voraussetzung einer wirklich interdisziplinären Begleitung der Lernprozesse auch konkret vorstellbar. Die dargestellten Praxisbeispiele aus den Ländern der Nordhemisphäre scheinen den Intentionen besser gerecht zu werden, als dies bei den Beispielen aus Entwicklungsländern der Fall ist. Ist es insgesamt pädagogisch schon nicht unproblematisch, die Welt anhand von Krankheitsbildern, also Syndromen zu betrachten, könnte die Sicht auf Probleme der Entwicklungsländer hier Verstärkungseffekte sowieso vorhandener Prägungen bewirken.

Einer entwicklungspolitisch sinnvollen Aufarbeitung weltweiter Problemlagen steht eine Voraussetzung des Ansatzes strukturell zumindest teilweise entgegen. So werden Negativentwicklungen abgearbeitet, mit dem Ziel „Leitplanken“ für nachhaltige Entwicklung identifizieren zu können. Entwicklungspolitik geht, wenn auch in der Vergangenheit oftmals mit falschen Voraussetzungen, positiven Entwicklungspfaden nach. Dies gilt nicht nur für „klassische“ einzelstaatliche Entwicklungspolitik, die aufgrund begrenzter Mittel nur – wenn auch oft wichtige - Impulse geben kann, es gilt noch mehr für die Vorgehensweise internationaler Organisationen.

Der Syndromansatz leistet aber offenbar auf der anderen Seite eine Reihe von Schritten in Richtung einer Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. Was ihm wohl fehlt, ist die verstärkte kritische Auseinandersetzung mit Entwicklungspolitik, entwicklungspolitischer Bildung und Globalem Lernen. Die hier einbezogenen zwei Beispiele erlauben zwar kein grundsätzliches Urteil über den Ansatz im Rahmen der unterrichtlichen Bearbeitung von eher in der Südhemisphäre angesiedelten Problemlagen. Dazu reichen derart wenige und nur relativ kurz skizzierte Planungs- und Praxisberichte nicht aus. Wenn jedoch am Ende in einem Fall eher über militärische Vorgehensfragen diskutiert wurde (der Bericht lässt offen, welche Fragen dies genau waren) und im anderen Fall Schülerinnen und Schüler möglicherweise eher hilflos zurückbleiben, fehlt es an wichtigen Elementen des jeweiligen Lernprozesses. In beiden Fällen konnte nicht interdisziplinär gearbeitet werden und offenbar fehlte es an entwicklungspolitischer Kompetenz. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist hier ein verstärkter Dialog zwischen Umweltbildung und Globalem Lernen/entwicklungspolitischer Bildung vonnöten.

## **5. Praktische Umsetzung von Ansätzen im Bildungsbereich**

### **5.1 Schmitt, Rudolf (Hrsg.): "Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10" Frankfurt/Main; Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e. V. 1999, 2. überarbeitete Auflage**

#### **5.1.1 Übersicht**

Wesentlicher Bestandteil dieses Bandes sind in der Praxis bewährte Unterrichtsbeispiele aus dem Netzwerk des Projektes "Eine Welt in der Schule". In diesem Band handelt es sich um Unterrichtsmaterialien, die in den Jahren 1990 bis 1996 entwickelt und deren Darstellungen Ende der Neunziger Jahre nochmals überarbeitet wurden. Kopierfähige Vorlagen und andere Materialien ergänzen die Unterrichtsprojekte zum Themenbereich "Eine Welt".

## Gliederung:

Der Themenbereich „Eine Welt“ im Kindes- und Jugendalter

I. Teil

Zusammenleben in unserer Gesellschaft – Solidarität mit Minderheiten

II. Teil

Leben in anderen Ländern – Alltag anderswo

III. Teil

Vernetzung zwischen hier und anderswo – Lernen von fremden Kulturen

Materialien zum Themenbereich „Eine Welt“

Der Band findet seine Fortsetzung in der bis heute regelmäßig erscheinenden Zeitschrift „Eine Welt in der Schule“ und einem zusätzlichen Webangebot.<sup>185</sup>

### 5.1.2 Kernaussagen

Seit Mitte der siebziger Jahre gibt es den Projektzusammenhang „Eine Welt in der Schule“, der durch die regelmäßige Publikation der gleichnamigen Zeitschrift (von 1979-1991: „Dritte Welt in der Grundschule“) bundesweit bekannt wurde. Der von Rudolf Schmitt herausgegebene Sammelband "Eine Welt in der Schule, Klasse 1-10" steht in diesem Kontext und folgt einem zuvor publizierten Sammelband mit dem Titel "Dritte Welt in der Grundschule". Die Änderung des Titels von Zeitschrift und dem zweiten Sammelband des Projektes deutet auf eine Erweiterung der Arbeit über den Grundschulbereich hinaus hin. Vielerlei Rückmeldungen hatten gezeigt, dass die angebotenen, jeweils erprobten Unterrichtsbeispiele auch in der Sekundarstufe I Verwendung fanden. Eine Entwicklung, die der Herausgeber des hier dargestellten Bandes bestätigt findet: „Pädagogisch-didaktische Prinzipien, die sich in der Grundschule bewährt haben, gelten auch für die weiterführenden Schulen.“<sup>186</sup> Die Sammelbände haben den Sinn, die meisten der bereits in der Zeitschrift publizierten Unterrichtsbeispiele in einer dauerhafteren Form zu präsentieren und einem größeren Kreis in erweitertem Kontext zugänglich zu machen.

Der hier angesprochene, die Zeitschriftenausgaben zusammenfassende Band geht explizit von den KMK-Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996 und „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ von 1997 aus und bezieht daraus ausdrücklich seine Legitimation.<sup>187</sup>

Davon ausgehend werden Unterrichtseinheiten zur "Einen Welt" präsentiert, die jeweils im Unterricht erprobt wurden. Einzelne überschaubare Einheiten enthalten je eine Skizze eines möglichen Unterrichtsverlaufs, wobei etwa 3-6 Unterrichtsstunden abgedeckt werden. Zusätzlich gibt es Hintergrundinformationen und Materialien zum jeweiligen thematischen Kontext, bis hin zu Fotos, Graphiken oder Tafelbildern. Kurze Reflexionen des Unterrichtsgeschehens während der Erprobungen ergänzen die Einheiten.

Inhaltlich stehen Lebensrealitäten anderer Ländern genauso im Mittelpunkt, wie interkulturelle Fragen und Probleme hierzulande. Dabei wird deutlich über den Versuch hinausgegangen, das Fremde einfach nur positiv darzustellen und mit naivem „Good Will“ eher Vorurteile und Stereotypen zu vertiefen. Die dabei auftretenden Widersprüche und als durchaus gebrochen wahrgenommenen Realitäten werden von den Autorinnen und

---

<sup>185</sup> <http://www.weltinderschule.uni-bremen.de>

<sup>186</sup> Schmitt 1999, S. 8

<sup>187</sup> Schmitt 1999, S.7

Autoren mit reflektiert, was den Unterrichtseinheiten einen besonderen Wert verleiht.<sup>188</sup> Auch die Bearbeitung völlig fremder Realitäten, die immer in der Gefahr eines oberflächlichen Kulturalismus oder einer Idealisierung vermeintlich heiler Welten steht, wird kritisch gesehen.<sup>189</sup> Weltweite Vernetzungen werden zum Teil über Produkte und ihre Gewinnung hergestellt.

### 5.1.3 Bewertung

Die besondere Leistung dieses Bandes besteht in der Abdeckung einer lange bestehenden Lücke. So war es auch unter Lehrerinnen und Lehrern vielfach üblich, die Themen der „Einen Welt“ und der Migration relativ unverbunden zu betrachten, mit entsprechenden Auswirkungen auf den Unterricht. Dies ist im Rahmen der Zeitschrift und der hieraus entstandenen Bände anders. Schon frühzeitig wurde über den Perspektivenwechsel, über Eigenes und Fremdes nicht nur theoretisch reflektiert, sondern diese Problemlagen wurden und werden in planerischer Reflexion und praktischem Unterrichtshandeln aufgearbeitet. Durchgehend wichtig sind die Bezüge der bearbeiteten Themen nicht nur zu Lehrplanvorgaben, sondern auch zur Lebenswelt der Schüler, wobei allerdings diese nicht verengt wahrgenommen wird.

## 5.2 Welthaus Bielefeld (Hrsg.) (2004) (in Kooperation mit Brot für die Welt, Deutsche Welthungerhilfe, Deutscher Entwicklungsdienst, Misereor...): Handy-Welten. Globales Lernen am Beispiel der Mobiltelefone. Unterrichtsmaterial für die Klassen 8-13. Bielefeld

### 5.2.1 Übersicht

Es handelt sich bei diesem Band um einen weiteren Versuch, einen nah an der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern liegenden, gleichwohl aber höchst komplexen Themenbereich für das unterrichtliche Herangehen aufzubereiten. Die Teilthemen werden wie folgt bearbeitet:

1. Haste keins, biste nix  
Warum man heute ein Handy haben muss
2. Nie wieder einsam  
Telemobile Kommunikationsformen und neue Sprache
3. Der Taschengeldkiller  
Handys können in die Verschuldung treiben
4. Strahlung: Es klingelt im Hirn  
Handy-Strahlung und gesundheitliche Risiken
5. Alt – von gestern – Handyschrott  
Das Entsorgungsproblem unserer Mobiltelefone
6. Der digitale Graben zwischen Nord und Süd  
Die Ungleichzeitigkeit im „digitalen Zeitalter“
7. Coltan, Kongo, Krieg  
Was unsere Handys mit dem Krieg im Kongo zu tun haben
8. Afrikas „Erster Weltkrieg“  
Kindersoldaten, Kriegsursachen und die Überwindung von Gewaltökonomien
9. Der Kongo – jenseits des Krieges  
Faktenseite: Der mobile Telekommunikationsmarkt

---

<sup>188</sup> Z.B. S.108

<sup>189</sup> Z.B. S.119

Die Themenbereiche sind jeweils mit aufgeführten didaktischen Zielsetzungen verbunden und enthalten konkrete Hinweise und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, bis hin zu Tafelbildern. Im Anhang finden sich Arbeitsblätter, deren Einsatz Teil der Vorschläge ist.

### **5.2.2 Kernaussagen**

Die Herangehensweise ist zunächst dadurch gekennzeichnet, dass die Bedürfnisse der Jugendlichen ernst genommen werden. Es geht neben Prestigefragen, die nicht ausgespart werden, hierbei vor allem um Kommunikation und jugendkulturelle Angelegenheiten. Dann werden die verschiedenen Teilthemen aufgefächert und das komplexe Gesamtfeld in einzelnen, bearbeitbaren Teileinheiten zugänglich gemacht. Ausgehend von der Lage der Jugendlichen wird so etwa diskutiert, welche finanziellen Risiken durch übermäßige Mobilfunknutzung bestehen. Auch die nach wie vor ungeklärten gesundheitlichen Unwägbarkeiten der Mobilfunknutzung sind Teil der Betrachtungen. Recyclingfragen im internationalen Kontext werden als weiterer Aspekt bearbeitet. Dann geht es um den „digitalen Graben“ der den „Norden“ der Erde vom „Süden“ trennt. Hierbei wird das Thema der Kommunikation insgesamt bearbeitet, d.h. auch Probleme des Internetzuganges sind Teil der Perspektive, bis hin zu der Frage, wie Entwicklungsländer an der „Informationsgesellschaft“ teilhaben können. Am Beispiel des Rohstoffes Coltan, der für einige elektronische Bauteile der Mobiltelefone gebraucht wird, wird dann die Situation im Kongo betrachtet. In diesem Bürgerkriegsland spielt oder spielte die Gewinnung des Rohstoffes bei der Frage von Krieg und Frieden eine Rolle. Auch deutsche Firmen sind oder waren hier involviert. Ohne moralisierende Schuldzuweisungen, denen aufgrund der Komplexität des Themas eine Absage erteilt wird, werden die Zusammenhänge aufgeklärt. In diesem Kontext werden auch Handlungsstrategien über Kampagnen oder Eingriffe internationaler Organisationen mit in die Betrachtungen aufgenommen. In einem zweiten Teil nehmen die Autoren Krieg, Kriegsfinanzierung und den Einsatz von Kindersoldaten in den Blick und gehen der Frage nach, was „Gewaltökonomien“ seien und wie mit ihnen umgegangen werden kann. In einem dritten Zugang geht es um die Menschen im Kongo jenseits der Kriegsrealitäten. Neben kulturellen Zugängen werden hier auch mögliche Entwicklungswege diskutiert.

### **5.2.3 Bewertung**

Es erscheint manchmal etwas künstlich, wenn in der Schule an den Lebenswelten der Schüler angeknüpft werden soll. Zuweilen empfinden diese es auch als anbiedernd und entwickeln durchaus abwehrende Haltungen, vor allem wenn moralisierend und unter Missachtung ihrer Bedürfnisse an Jugendliche herangetreten wird. Das hier vorliegende Material ist – als Grundlage für Lehrerhandeln - ein Beispiel für eine durchaus sensible Vorgehensweise. Zwar hat letztlich die Frage, ob Lehrkräfte tatsächlich an den Lebenswelten der Schüler anknüpfen können, ganz konkret etwas mit dem Lehrerverhalten vor Ort zu tun. Dieses Material jedoch öffnet dafür Möglichkeiten und dies auf beeindruckende Weise. Ein komplexes Gesamtthema erfährt eine didaktisch gut durchdachte Reduktion, die keinesfalls eine Bewegung hin zur Banalisierung ist. Am Ende ist die Komplexität nach wie vor erkennbar, jedoch für Schülerinnen und Schüler besser durchschaubar. Es erübrigt sich wohl der Hinweis, dass wie immer natürlich das konkrete Bedingungsfeld Variationen des Einsatzes derartiger Materialien nötig macht.

### **5.3 Schrempf, Volker; Wolters, Jürgen (2004): Schulpartnerschaften als Instrument Globalen Lernens. Hintergründe, Erfahrungsberichte, Impulse. Werkstattmaterialien Nr. 54, BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung:**

#### **5.3.1 Übersicht**

Dieses Werkstattmaterial thematisiert im Rahmen der „Agenda 21 in der Schule“ und der BfNE Aufwand und Ertrag von Schulpartnerschaften. Es werden Ergebnisse eines Workshops zum Thema vorgestellt, Voraussetzungen untersucht und positive Ansätze beschrieben. Die Gliederung des Materials deutet inhaltlich eine kritisch-positive Behandlung des Themas an:

- Schulpartnerschaften – Aufwand mit hohem Ertrag
- Workshop-Ergebnisse zur Evaluation von Schulpartnerschaften
- Planung, Gründung und Gestaltung einer Schulpartnerschaft im Sinne der Agenda 21
- „Schulpartnerschaften brauchen eine starke Basis und eine konkrete fachliche Strategie“

#### **5.3.2 Kernaussagen**

Schulpartnerschaften, insbesondere solche zwischen Schulen in der Nord- und Südhemisphäre sind vergleichsweise aufwändige Aktivitäten. Der organisatorische Aufwand ist hoch, die sprachlichen Anforderungen sind anspruchsvoll und Sponsoring- bzw. Antragsabwicklungen gehören zu einer erfolgreichen Partnerschaft dazu. Nicht unerhebliche Verwaltungsarbeiten erhöhen die Barriere zur Aufnahme einer Partnerschaft. Nicht zuletzt muss gerade im Nord-Süd-Verhältnis sensibel mit den Erwartungen der Partner umgegangen werden, die auch konkrete Unterstützung erwarten. Dies wiederum ist eine große Verantwortung für Schulen in Industrieländern, die eine Partnerschaft eingehen. Die Einbeziehung von NRO und anderen Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit kann der Partnerschaft eine stabilere Basis verschaffen. Insgesamt wird von einem gegenseitigen Nutzen im Sinne einer BfNE ausgegangen.<sup>190</sup>

Im Rahmen dreier Workshops mit 120 ExpertInnen aus Schulen, entwicklungspolitischen Organisationen und Hochschulen wurden auf Initiative der Bielefelder BLK-Projektstelle - auf der Grundlage konkreter Erfahrungen - eine Reihe von Voraussetzungen für eine Nord-Süd-Schulpartnerschaft formuliert. So soll es um eine formale Verankerung in der Schule, möglichst um eine Darstellung im Schulprogramm gehen und um eine systematische Einbindung in den Unterricht und damit in die Umsetzung der Lehrpläne. Das Kollegium, Schülerinnen und Schüler und Elternvertretung müssen eingebunden werden, außerschulische Unterstützungsstrukturen werden als nützlich betrachtet. Zusammenfassend werden einige Voraussetzungen zusammen getragen:

„Vor diesem Hintergrund sollte

- das Grundprofil der Partnerschaft definiert werden,
- ein klares Anforderungsprofil für eine geeignete Partnerschule festgelegt werden,
- die eigenen Nutzungsziele insbesondere unter unterrichtlichen Aspekten bestimmt werden,
- formalisierte innerschulische Trägerstrukturen unter direkter Beteiligung auch der Schülervertretung definiert werden,
- mit dem Ziel der innerschulischen Entlastung externes Helferpotenzial ermittelt und formal eingebunden werden,
- ein Aktionsplan systematisch fortgeschrieben werden.“<sup>191</sup>

---

<sup>190</sup> Schrempf, Wolters 2004, S.4f

<sup>191</sup> Schrempf, Wolters 2004, S. 11



Für besonders wichtig erachtet wird eine gute thematische Einbindung der Partnerschaft in den Unterricht verschiedener Fächer. In regelmäßigen Abständen müsse eine Evaluation der Aktivitäten erfolgen. Anhand der Erfahrungen einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule seit 2001 wird nun gezeigt, welche Schritte erforderlich sind, um vor dem Hintergrund eines Agenda 21-orientierten Schulprogramms eine Partnerschaft mit einer kenianischen Schule zu beginnen. Außerschulische Beratungsstrukturen (eine NRO und Umwelt- und Agenda-Beauftragte der Stadt) spielen im Rahmen des Beispiels von vornherein in den Themenfeldern Umwelt und Naturschutz und der Organisation konkreter Hilfen eine wesentliche Rolle. Gegenseitige Besuche und Gespräche über die Inhalte der Partnerschaft, die Gründung einer regelmäßigen Arbeitsgruppe und der Beginn einer unterrichtlichen Einbindung markieren wesentliche Eckpunkte des Aufbaus der Partnerschaft. So werden von vornherein auch Erwartungen formuliert, wie die folgenden der kenianischen Schule:

- „Aufbau eines möglichst intensiven Austausches von Schülern und Schülerinnen sowie Lehrern und Lehrerinnen
- Aufnahme von Gastschülern und –schülerinnen für ein halbes oder ein ganzes Jahr
- Eröffnung von Studienmöglichkeiten für Schüler und Schülerinnen aus Kibagare in Deutschland
- Finanzielle Hilfe bei Projekten wie Aufbau einer Internetverbindung, Beschaffung eines Notstromgenerators, Anlage eines Sport- und Spielplatzes, Bau eines zusätzlichen Klassenraums und einer Kompostieranlage“

Die Einbindung in den Unterricht der Schule in Deutschland wird anhand folgender Beispiele illustriert:

#### **Beispiele unterrichtlicher Einbindung:**

- Gesellschaftslehre
  - Jg. 7: Klimazonen und Landschaften der Erde (Schwerpunkt Kenia)
  - Jg. 7: Ungleichheit auf der Erde: „Entwicklungsländer“ (Kenia)
  - Jg. 8: Arbeitsteilung: Kinder, Frauen, Männer (Kenia)
  - Jg. 9: Politische Aufteilung Afrikas (Beispiel Kenias)
  - Jg. 10: Globalisierung/Agenda 21: Globale Herausforderungen und Kooperationsmöglichkeiten im Rahmen von Schulpartnerschaften
  - Jg. 10: Arbeit von Nichtregierungsorganisationen
- Sozialwissenschaften
  - Jg. 13: Globale politische Strukturen und Prozesse: Kooperationsansätze in der Einen Welt
- Englischunterricht
  - Jg. 5-10: Writing letters, project ideas on northsouth topics: paper, water
  - Jg. 13 Commonwealth and Decolonisation
- Eine Verankerung im Fach Religion wird gerade angestrebt.

Arbeitsgruppen von Lehrern und Eltern, sowie SchülerInnen der Schule planen zusätzlich eine Reihe von Aktivitäten außerhalb des Unterricht: Kontakt zum Korrespondenzclub der Partnerschule, Pflege von Brief- und E-Mail-Freundschaften, wechselseitige Besuche, Informationsveranstaltungen für die Schulöffentlichkeit und Gemeinde, Vorbereitung eines Workcamps in Kenia, Akquirierung von Spenden, Organisation von Sprachkursen in Kisuaheli.

### **5.3.3 Bewertung**

Bei Schulpartnerschaften der skizzierten Art handelt es sich um ein Bündel von aufwändigen und anspruchsvollen Aktivitäten. Es ist wohl davon auszugehen, dass dies nur mit einem außergewöhnlich engagiertem Kollegium möglich ist. Die Lernpotentiale

bei einer erfolgreichen Durchführung sind nicht hoch genug einzuschätzen. Gerade vor dem Hintergrund einer BfNE ergeben sich vielfältige Ansatzpunkte für Globales Lernen in einer ganzen Reihe von inhaltlichen Feldern. Das Beispiel zeigt gut, wie die Anbindung an Unterricht gestaltet werden kann. Schulen, d. h. Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und SchülerInnen übernehmen allerdings viel Verantwortung. Ein Scheitern würde für die Schule selbst, ihre Schüler und für ihre Partner erhebliche Frustrationen bewirken. Deshalb ist es sehr wichtig, die Partnerschaft gut zu planen, sie in ein Schulprogramm fundamental einzubinden und (professionelle) Hilfe von außen dauerhaft zu installieren.

#### **5.4 Exemplarische Betrachtung von Werkstattmaterialien des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung:**

- **Werkstattmaterialien Nr. 00: Das erste Ma(h)l. Umwelt und Entwicklung für Einsteiger.**
- **Werkstattmaterialien Nr. 06: Schokolade – ein bitterer Nachgeschmack**
- **Werkstattmaterialien Nr. 22: Lernen von Afrika. Perspektivenwechsel in der Umweltbildung.**

##### **5.4.1 Übersicht und 5.4.2 Kernaussagen**

Insgesamt 57 Werkstattmaterialien des BLK-Programms 21 aus verschiedenen Bundesländern werden im Internet als reproduzierbare Unterrichtsvorschläge oder als Anregungen zur Gestaltung von Voraussetzungen von Unterricht angeboten. Es handelt sich hierbei um ein facettenreiches, vielfach in Projektschulen erarbeitetes Material für verschiedene Schulstufen, oft variabel im Einsatz. Viele der Materialien kommen aus der Umweltbild, eine ganze Reihe stellt Bezüge zum Globalen Lernen her. Drei der Materialien werden hier exemplarisch vorgestellt, die „Syndrome des globalen Wandels“ (siehe 4.6) und zwei dazu entwickelte Materialien gesondert diskutiert.

Die Handreichung „Das erste Ma(h)l“, für den fächerübergreifenden Einsatz und den Bereich Biologie, Geografie und Sozialkunde unterschiedlicher Klassenstufen gedacht, bearbeitet den Themenbereich „Umwelt und Entwicklung“ am Beispiel von Ernährungsfragen. Alltagstypische Waren sollen systematisch auf ihren Bezug zum Thema untersucht werden. Essensbräuche vermitteln Zugang zu interkulturellen Fragen. Die Autoren verfolgen den Anspruch, unter dem Dach der BfNE Umweltbildung und Globales Lernen zusammenzuführen.<sup>192</sup> Bereitgestellte Folien und ein kommentiertes Literatur- und Materialverzeichnis ergänzen die thematischen und Hilfen. Inhaltliche Schwer- bzw. Anknüpfungspunkte findet diese Handreichung in den Bestandteilen eines typischen Frühstücks. Ganz bewusst sollen so angeknüpft die Herkunft und Produktionsbedingungen, sowie Umwelt- und entwicklungspolitische Rahmenbedingungen aufgearbeitet werden. Es geht um Fleischkonsum, Orangensaft, Frühstücksbrettchen aus Tropenholz, aber auch um lokale Produkte. Breiten Raum nimmt das Beispiel der Soja-Produktion in Brasilien ein und der Zusammenhang zur europäischen Viehmast. Auch Kaffee, Kakao und fairer Handel werden angesprochen, Palmöl als Grundlage der Margarineproduktion einbezogen. Bei den Produktionsbedingungen insgesamt wird auch das Thema Kinderarbeit diskutiert. Ergänzend geht es dann auch um kulturell unterschiedliche Frühstücksgewohnheiten, die im jeweiligen Kontext erklärt werden. Insgesamt handelt es sich um Unterlagen, die nützlich bei der inhaltlichen Planung von Unterricht sind. Methodische Fragen werden weniger thematisiert.

---

<sup>192</sup> Wolters, Chang o. J., S.3

Die Materialmappe „Schokolade – ein bitterer Nachgeschmack“ greift ebenfalls Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf. Vorgestellt wird ein Projekt, das in einem Schullandheim mit einer 6. Klasse einer hessischen Haupt- und Realschule erprobt wurde und dort mit Stationenlernen verbunden werden konnte. Das Beispiel ermöglicht den inhaltlichen Zugang zu den Themen des Fairen Handels, der Kakaopflanze, der Produktion von Schokolade und auch Aspekte von Kinderarbeit lassen sich mit bearbeiten. Neben fächerübergreifender Arbeit ist das Material für den Unterricht in den Fächern Gesellschaftslehre, Geografie, Geschichte und Biologie der Klassen 6-8 gedacht, Bezüge zu Sport, Mathematik, Deutsch, Kunst sind möglich. Die Schüler erarbeiten sich über neun Stationen den Weg vom Kakao zur Schokolade: Mitgebrachte Schokoladenprodukte, künstlerisch kreative Zugänge - es werden Pralinen aus Knetmasse (!) gefertigt und Pflanzen gemalt - ein Videofilm über Kakao, Berechnungen des Kakaoanteils in Schokoladenprodukten und zur Fläche einer Plantage für den Bedarf der Schüler, ein Suchspiel zum Thema und eine geographische Station führen die Inhalte zusammen.

Der „Unterrichtsbaustein“ Lernen von Afrika verfolgt einen schon im Titel anklingenden Perspektivenwechsel in der Umweltbildung. Ausdrücklich wird auf Erfahrungen afrikanischer Länder im Naturschutz geschaut, mit der Perspektive eines Lernens für unseren Kontext. Das Material entstand in einer nordrhein-westfälischen Grundschule, wird aber ausdrücklich auch für geeignet gehalten, in anderen Schularten in den Fächerkontexten Sachunterricht, Mathematik, Sprachen, Kunst eingesetzt zu werden. Der Entstehungskontext hat eng mit dem Schulprogramm der Schule zu tun, das an der „Agenda 21“ orientiert ist. Die SchülerInnen sollen sich im Rahmen verschiedener methodischer Herangehensweisen ökologisches und ökonomisches Sachwissen erarbeiten. Außerdem geht es um die zu fördernde Fähigkeit zu selbst geleitetem Arbeiten. Wesentlich ist ein Perspektivenwechsel mit der Frage: Kann im Bereich des Naturschutzes von Afrika gelernt werden? Über Besuche in einem Tiergehege werden lokale Bezüge hergestellt.

### 5.4.3 Bewertung

Die Handreichung „Das erste Ma(h)l.“ weist neben vielen nützlichen Inhalten und Hinweisen auch problematische Teile auf. Dort wo es um den brasilianischen Sojaexport als Futtermittel nach Deutschland geht, werden Schüler auf falsche Fährten geführt. Wenn Schüler mit folgender inhaltlichen Feststellung konfrontiert werden sollen wird eindeutig das Ursache-Wirkungsverhältnis auf den Kopf gestellt:

„Erst die Futtermittel aus dem Süden haben den hohen Fleischverbrauch möglich gemacht, führten auch zu einer Überproduktion an Fleisch über unseren gierigen Bedarf hinaus.“<sup>193</sup>

Absurd ist die offenbar angestrebte Erkenntnis, dass Brasilianer, in diesem Fall Generäle der Militärdiktatur, Mitverantwortung für deutsche Viehmastprobleme tragen. Leider wird nicht diskutiert, ob Soja nicht dennoch ein Weg hin zu diversifizierter Ausfuhr sein könnte. Schließlich sollten Schülerinnen und Schüler nicht mit derartigen eine moralische Note enthaltenden Schuldzuweisungen in Ohnmacht versetzt werden, zumal es durchaus Debatten zu alternativen Entwicklungswegen vor dem Hintergrund der Weltmarktverhältnisse gibt. Die Ziele können so wohl nicht angemessen erreicht werden, eher eurozentrische Sichtweisen werden im Rahmen dieses vom Umfang her wichtigen Teilbereiches der Handreichung gefördert.

---

<sup>193</sup> Wolters, Chang o. J., S.12

Eine Auswertung des Schokoladenprojektes mit den Schülern zeigt, dass die Schüler einen erheblichen Wissenszuwachs mitnehmen konnten. Vielen war unbekannt, woher die Rohstoffe kommen. Das Projekt motivierte einige Schüler dann auch, selbstständig eine Ausstellung zu erstellen, die an einem Informationstag der Schule gezeigt wurde. Die Schüler luden dazu einen Vertreter des fairen Handels ein. Ziele, Inhalte und methodisches Herangehen sind in diesem Unterricht offenbar in hervorragender Weise aufeinander abgestimmt. Themen Globalen Lernens werden mit Umweltfragen verknüpft. Kritisch anzumerken bliebe noch, dass das Thema des fairen Handels auch ökonomische und soziale Aspekte hat, einmal im Umfeld der Pflanzungen, immerhin fördern die Organisationen fairen Handelns auch Schulen und soziale Projekte. Zum anderen hat das Thema durchaus auch ökonomisch-soziale Aspekte in Deutschland, weil sich Schüler unterschiedlicher Herkunft sehr unterschiedliche Mengen fair gehandelter Schokolade leisten können. Dies wäre im Anschluss aufzuarbeiten.

Von Afrika lernen geschieht in dem hier vorgestellten Ansatz in qualitativ hoch einzuschätzender Relation von Zielen, Inhalten und methodischem Vorgehen. Altersgerecht wird tatsächlich ein Perspektivenwechsel vorgenommen, Naturschutzfragen und -erfahrungen aus dem afrikanischen Kontext werden auf Europa angewandt. Ein Kommunikationswissenschaftler und Journalist aus dem Tschad arbeitet mit den Schülern am Themenbereich und verstärkt durch diese (leider) ungewöhnliche Rollenübernahme die Effekte des Perspektivenwechsels. Problematisch allerdings ist, dass das Vorgehen an einem „Ohnmachtspunkt“ stehen bleibt. Fehlendes Geld für Auswilderungen von Tieren und das Interesse von Bauern, Elefanten nicht auf ihren Feldern zu haben, stehen am Ende der Unterrichtseinheit. Hier wären weitere Perspektiven aufzuzeigen gewesen. Eine sensibel erarbeitete und offenbar auch durchgeführte Unterrichtseinheit endet so teilweise kontraproduktiv. Mögliche Entwicklungswege aus der Sicht afrikanischer Länder, etwa eine Wildtierbewirtschaftung als ökonomische Teilperspektive, werden nicht einbezogen. Zur Förderung von Gestaltungskompetenz bedarf es pragmatischer Wege, die Teil des Unterrichtsvorhabens sein müssen. Sicher liegt hier ein weiterer Hinweis auf den Stellenwert, denn entwicklungspolitische Kompetenz in der Lehreraus- und Weiterbildungsarbeit haben müsste.

## **5.5 Solidarisch Leben Lernen (Hrsg.) (Red.: Martin Geisz u. Nina Melchers): Praxisbuch Globales Lernen: Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit. Frankfurt/Main 2002**

### **5.5.1 Übersicht**

Im Mittelpunkt dieser Publikation, die vom „Verein solidarisch leben lernen“ herausgegeben wurde, stehen Materialien und didaktische Hinweise zum Themenfeld des Globalen Lernens. Eine Reihe thematisch abgeschlossener, gleichwohl variierbarer Unterrichtsvorschläge werden durch Beiträge zu eher theoretisch-didaktischen Zugängen ergänzt:

#### **Themen**

- Agenda 21 und Schulen
- Literatur aus dem Süden
- Weltgeschichte – aus afrikanischer Perspektive
- Weltwirtschaft »Globalisierung« – Schlagwort, Hoffnungsträger, Reizwort?
- Fairer Handel im Unterricht
- Flucht und Asyl
- »Israel/Palästina« Recherche, Kommunikation, Kooperation

### **Methoden Globalen Lernens**

- Stationenlernen – Eine übergreifende Methode
- Lernzirkel Indien
- Karikaturen – Medium Globalen Lernens
- Arbeiten mit Bildern
- Arbeiten mit Kisten und Koffern
- Arbeiten mit dem Internet

### **Globales Lernen - Zugänge – Didaktisch – Theoretisch**

- Nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen?
- Kaleidoskop: Globales Lernen
- Globales Lernen im Schulprofil
- Globales Lernen und Berufliche Schulen
- Hinweise zur Gestaltung von Unterricht zum Globalen Lernen und nützliche Adressen

Zehn Autorinnen und Autoren berichten über die Arbeit mit Literatur aus dem Süden, zeigen, wie Weltgeschichte aus afrikanischer Sicht aussehen kann, befassen sich mit weltwirtschaftlichen Fragen im Zeichen von Globalisierung, bearbeiten im Rahmen eines bilingualen (deutsch/englisch) und fächerübergreifenden Ansatzes den Nahost-Konflikt und liefern zusätzliche methodische Hinweise. Dabei geht es um das Arbeiten mit Karikaturen und Bildern, mit Themen bezogenen Kisten und Koffern, mit dem Internet oder um das Stationenlernen.

### **5.5.2 Kernaussagen**

Der Band zeigt, wie vielfältig die Themenbereiche nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen in den Unterricht verschiedener Fächer einzubringen ist und gibt eine Reihe von konkreten Hinweisen zum fächerübergreifenden Unterricht.

In dem den praxisbezogenen Kapiteln offenbar bewusst nachgestellten theoriebezogenen Teil wird eher mosaikartig durch mehrere Autoren zusammengetragen, was Globales Lernen ausmacht. Siege skizziert trennende Momente zwischen Umwelt- und entwicklungspolitischer Bildung, um dann aber auf Tendenzen des Aufeinanderzugehens zu verweisen. Die Agenda 21 mit ihrem wirtschaftliche und soziale Fragen einschließenden weitem Verständnis des Nachhaltigkeitsbegriffes wird zur inhaltlichen Klammer der bisher eher getrennt agierenden Bereiche, die beide bei der Bewegung in Richtung der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ Veränderungen erfahren werden. Geisz trägt dabei unter dem Begriff „Kaleidoskop“ aus verschiedenen Perspektiven zusammen, was unter Globalem Lernen verstanden wird. So gibt es über das „Schweizer Forum Eine Welt“ Bezüge zur angelsächsischen Debatte. Es gehe um eine globale Perspektive schulischen Lernens und um das Verhältnis von Industriestaaten und der „Dritten Welt“. Globales Lernen knüpfe an „Entwicklungspädagogik“, „Friedenspädagogik“, „Umweltpädagogik“, „interkultureller Erziehung“ oder „Menschenrechtserziehung“ an und erweitere deren Perspektiven. Aus dem Lexikon Umweltbildung wird das Stichwort Globales Lernen wiedergegeben. Hier wird unter Anlehnung an den Klafkischen Bildungsbegriff ein offenes und vorläufiges Konzept gezeichnet, dessen Ziel Orientierung und Handlungskompetenzen in einer zusammenwachsenden Welt sind. Mit aufgenommen werden dann die Perspektive entwicklungspolitischer Bildungsarbeit von NRO, der Development Education“-Ansatz der UNICEF, indem wiederum zu vermittelnde „Einstellungen und Werte wie z. B. Solidarität, Frieden, Toleranz und Umweltbewusstsein“ betont werden<sup>194</sup>. Verbunden mit den Aus- und Einblicken in theoretische Debatten werden Hinweise auf schulische Beratungsstellen, Methoden und Materialien. Melchers rundet diesen Teil mit Blick auf neuere Debatten um Schulprofil und Schulprogramm ab. Globales Lernen biete sich als Baustein für das Schulprofil an. Die Öffnung für weltweite

<sup>194</sup> Geisz in Solidarisch leben lernen 2002, S. 149

Perspektiven und für zukunftsfähige Entwicklung, gerade bei einer oft interkulturellen Zusammensetzung von Schulklassen, biete viele Anhaltspunkte zur Entwicklung eines entsprechenden Profils.

### **5.5.3 Bewertung**

Der Band ist in erster Linie ein ganz praktischer Ratgeber für guten Unterricht aus verschiedenen Fächerperspektiven heraus, bei gemeinsamer Blickrichtung. Noch immer ist etwa der Perspektivenwechsel, den Geschichte aus afrikanischer Sicht oder die Bearbeitung entsprechender Literatur ermöglicht, ist der Blick auf dominierende europäische Prägungen aus der Sicht des Südens ungewöhnlich. Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann auch auf diese Weise gefördert werden, bei all den bekannten Grenzen der unterrichtlichen Situation. Hinweise auf wirtschaftliche Aktivitäten im Rahmen des fairen Handels bauen Ohnmacht ab und lassen ökonomische Mechanismen modellhaft transparenter werden, wenn auch diese Ansätze immer in ihrer Begrenztheit gesehen und bearbeitet werden müssen. Die Arbeit mit dem Internet eröffnet neue, schwer zu ordnende aber kreativ nutzbare Dimensionen der Kommunikation und des Lernens.

Der zugrunde liegende theoretische Ansatz ist kein geschlossener. Die Theorieelemente weisen eher auf Suchbewegungen hin bzw. öffnen sich pluralistisch einer Reihe von Sichtweisen. Das begrifflich kritisch gesehene Phänomen der Globalisierung spiegelt sich im „Kaleidoskop“ zwar in seinen Dimensionen wider, wird aber vor allem dort klarer, wo es sich auf die Debatten der Agenda 21 bezieht.

## **5.6 Führung, Gisela: Das Globale Klassenzimmer. Beiträge zu einem Wettbewerb. Münster 2004**

### **5.6.1. Übersicht**

Der Band fasst Ergebnisse eines Wettbewerbes zusammen, den die „Fachstelle für entwicklungsbezogene Bildung des Comenius-Institutes“ (bereits zum dritten Mal) ausschrieb. „Entwicklungsräume gestalten – Wie trägt Globales Lernen zur Schulentwicklung bei?“ war das Thema im Schuljahr 2001/02. Ziel war es nicht nur zu sehen, in welcher Weise sich globale Fragen im Fach- oder Projektunterricht niederschlagen. Gleichzeitig sollten mit dem Wettbewerb und sollen mit diesem Buch auch innovative Ansätze zugänglich gemacht werden, deren besondere Kennzeichen in ihrem methodischen Herangehen, dem Lebensweltbezug, der Handlungsorientierung, ihrer Interdisziplinarität, selbstbestimmten Lernformen oder besonderen Kooperationsformen liegen.

Insgesamt werden 21 Projekte vorgestellt. Sieben davon betreffen die Sekundarstufe II, sechs die Sekundarstufe I, vier sind an Grundschulen angesiedelt und vier haben mit Schulpartnerschaften zu tun. Eine Jury hat diese Projekte ausgesucht, weil sie Anregungen geben, wie gemeinsam mit Schülern ein Zugang zu globalen Zusammenhängen gefunden werden kann.

### **5.6.2 Kernaussagen**

Einleitend setzt sich die Autorin mit „globalen Herausforderungen“ auseinander und benennt dabei direkt erfahrbare Phänomene, weist auf dennoch zunehmende Komplexität

hin und die in diesem Zusammenhang notwendige Änderung von Lernweisen. Auch die durch Globalisierungsprozesse mit beeinflusste Kluft zwischen Arm und Reich wird in der Einführung des Buches als zu verändernd benannt. Gerade angesichts von fundamentalistischen Strömungen mit ihren angebotenen angeblich einfachen Lösungen komplexer Probleme sei im Übrigen auch die Pädagogik neu gefordert.

Orientiert am Klafkschen Bildungsbegriff soll es in der Schule zukünftig anstatt um einen „Kanon vorgegebener Lernziele“ um Kompetenzen für „mündige Weltbürger“ gehen<sup>195</sup>. Globales Lernen habe mit schulischer Veränderung insgesamt zu tun und müsse also in diese Veränderung insgesamt eingebunden werden, bei der es u. a. darum gehe,

„...Handlungsfähigkeit zu den generationsübergreifenden Umwelt- und Entwicklungsproblemen der Einen Welt (zu) entdecken und gestalten, eigene Visionen und Sinngestaltungen für sich zu entwickeln und mit anderen (zu) kommunizieren, in Alternativen denken lernen, überkommene Wahrnehmungen überdenken, Perspektivenwechsel üben.“<sup>196</sup>

Dies benötige eine zukunftsfähige neue Lernkultur, die die Subjektperspektive mit einer nachhaltigen Aneignung von Wissen im Rahmen von Kompetenzentwicklung verbinde. Frühere didaktische Prinzipien „Vom Nahen zum Fernen“ seien überholt, ja kontraproduktiv, weil darin Makro- und Mikroprozesse voneinander getrennt werden, die in vielerlei Hinsicht nicht (mehr) trennbar sind. Angemahnt wird mit Blick auf die Pädagogik Paulo Freires ein Anknüpfen an den Lebenswelten der Schüler.<sup>197</sup>

Didaktische Ansätze zum Globalen Lernen werden anhand mehrerer Zugänge vorgestellt. So wird ein UNICEF-Konzept (S. Fountain) hervorgehoben, das fünf zentrale Lernfelder in den Vordergrund stellt:

- „Bilder und Wahrnehmung
- wechselseitige Abhängigkeit
- soziale Gerechtigkeit
- Konflikte und Konfliktlösungen
- Wandel und Zukunft“

Der didaktische Würfel von Scheunpflug und Schröck mit drei Dimensionen des thematischen Universums wird ebenso erwähnt, wie der Ansatz von Selby und Rathenow. Ausdrücklich verwiesen wird hier auch auf erste Tendenzen, Fragen des Globalen Lernens auch in Rahmenpläne zu übernehmen, genannt wird exemplarisch das Bundesland Hamburg. Konsequenzen für die Rolle der Lehrkräfte werden im Anschluss ebenso diskutiert, wie bildungspolitische Implikationen, über die dann auch der Bogen zur BfNE geschlagen wird.

Im Anschluss wird dann in die Wettbewerbsergebnisse eingeführt. Aus insgesamt 44 Einsendungen (wobei nur aus dem Saarland, Schleswig-Holstein und Thüringen keine Einsendungen kamen) wurden 21 Projekte ausgesucht und prämiert. Tendenz bei allen Ansätzen ist

„...ein hohes Maß an Schüleraktivitäten (...) - gestützt vom Engagement einzelner Lehrkräfte, deren pädagogisches und inhaltliches Engagement innovative Prozesse befördert.“

---

<sup>195</sup> Führung2003, S.7

<sup>196</sup> Führung2003, S.8

<sup>197</sup> Führung2003, S. 9

Eine weitere Tendenz ist darin zu sehen, dass Kooperationen mit außerschulischen Partnern selbstverständlicher geworden sind und Aktionen im Schulumfeld und in der Öffentlichkeit ebenfalls üblicher wurden.<sup>198</sup>

Thematisch stand bei sieben der 21 Preisträger der faire Handel im Mittelpunkt der unterrichtlichen Aktivitäten. Die Auseinandersetzung mit Fremdsein und Fremdem folgte in der Rangfolge der Themen. Anlässe zur Beschäftigung mit dieser Fragestellung waren:

- „ein japanischer Austauschlehrer in einer Grundschule
- die Integration von Ausländerregelklassen in die Gemeinschaft einer Gesamtschule
- die Beantragung des Titels „Schule ohne Rassismus“
- ein benachbarter Migrantclub, der Theater als Begegnungsform anbietet
- die Einladung von Gästen aus Übersee in Verbindung mit einem nahen Weltladen oder
- der Besuch bei oder von Partnern im Rahmen von Schulpartnerschaften“<sup>199</sup>

Prämierte Schulpartnerschaften mit Schulen im Senegal, Tansania und Brasilien, zum Teil mit funktionierendem Austausch, sowie ein Kommunikationsprojekt zwischen einer deutschen, einer us-amerikanischen und einer togolesischen Schule zeigen Möglichkeiten im Rahmen weiterer Schulentwicklung auch anderer deutscher Schulen auf.

### 5.6.3 Bewertung

Der Band liefert Zugänge zum Globalen Lernen für Lehrkräfte, denen entsprechende Denkweisen und Handlungsansätze im Kontext aktueller Schulreformdebatten nahe gebracht werden. Hinweise auf weiterführende Literatur macht es den Lesern leicht, diese Stränge weiter zu verfolgen. Es handelt sich hier um das inzwischen dritte Buch mit ähnlichem Konzept. Die prämierten schulischen Projekte werden so ausführlich dargestellt, dass hier sehr viele ganz konkrete Anregungen für eigene Ansätze anderer Schulen gegeben werden.

## 5.7 Grips-Theater Berlin:

„Der Ball ist rund. Ein Globalisierungskrimi für Menschen ab 10“,  
„In die Hände gespuckt - Mitspielaktion für Menschen ab 10“

### 5.7.1 Übersicht und 5.7.2 Kernaussagen

Nach etwa zweijähriger intensiver Vorbereitung hat das Grips-Theater (Kinder- und Jugendtheater in Berlin) ein Theaterstück zu Globalisierungsfragen im Sommer 2004 erst-aufgeführt.<sup>200</sup>

Es geht um eine global verknüpfte Geschichte, die sich in einer Schulklasse bündelt. Ein Mädchen ist neu in der Klasse, beliebt und freundet sich mit einem Jungen an. Dieser ist Stürmer der Fußballmannschaft und bekommt einen Werbevertrag bei einem internationalen Sportartikelhersteller. Er wird damit zum Star der Schule. Die sich entwickelnde Liebe zwischen den Hauptprotagonisten gerät in eine Krise, als der Sportartikelkonzern zum Schulsponsor wird. Viele Facetten des Sponsoring werden am Rande mit bearbeitet. Das aus Indien eingewanderte Mädchen bekommt nun heraus, dass ein Familienmitglied mit einem Konzernteil des Schulsponsors in Indien in Konflikte kam

---

<sup>198</sup> Führung2003, S.17

<sup>199</sup> Führung2003,S18f

<sup>200</sup> Grips-Theater 2004a



und auf mysteriöse Weise verschwand. SchülerInnen recherchieren im Internet auf den Spuren des Konzerns. Nach einer facettenreichen Handlung wird schließlich ein demokratisch erwirkter Beschluss gefasst das Sponsoring zu beenden.

Ein zweites Theaterstück, das als Mitmachaktion, also als theaterpädagogischer Ansatz in Berliner Schulen umgesetzt wird hat weltweite Kinderarbeit als thematischen Schwerpunkt. Kinder erarbeiten sich spielend eine eigene Position zum Thema Kinderarbeit, die es ermöglicht, sich in die Lage arbeitender Kinder soweit von – Deutschland aus möglich – hineinzusetzen.<sup>201</sup>

### **5.7.3 Bewertung**

Mit diesen beiden Theaterproduktionen liegen wohl erstmals umfassendere Theaterstücke zum Themenfeld Globalen Lernens vor. Das Grips-Theater hat während der zweijährigen Vorbereitung intensiv auf Beratung von Menschen zurückgegriffen, die sich in Schulen und Hochschulen mit Globalem Lernen auseinandersetzen. Außerdem gab es eine Reihe von Gesprächen mit arbeitenden Kindern, die sich während zahlreicher NRO-Aktionen in Deutschland aufhielten und mit deutschen Schülern, die ebenfalls in die Vorbereitung eingebunden waren. Mit professionellen Mitteln des Theaters wird vermieden, dass oberflächliche Betroffenheit erzeugt wird. Gleichwohl dürften beide Stücke ihre Wirkung erst richtig entfalten, wenn sie in größere Unterrichtszusammenhänge eingebunden sind.

---

<sup>201</sup> Grips-Theater 2004b, Maas 2004

## Literatur

- Adick, Christel (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung Nr. 55, S. 397-416
- AG Rahmenplan des BLK-Programms „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2003): Orientierungshilfen für die Erstellung einer Präambel und Empfehlungen / Richtlinien zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in allgemein bildenden Schulen.
- Andreas Brunold (2004): Globales Lernen und Lokale Agenda 21: Aspekte kommunaler Bildungsprozesse in der 'Einen Welt'. Wiesbaden
- BLK (2001): Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – BLK Kongress am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 97)
- BMBF (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn
- BMBF (2003): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn Siehe: [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (19.9.2004)
- Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2004): Entwicklungspolitischer Aktionsplan für Menschenrechte 2004-2007. Bonn
- Bundeszentrale für politische Bildung (2003)(Hrsg.) (Red.: Nicole Alexander u.a.): Globalisierung. Informationen zur politischen Bildung 280, München
- Cassel-Gintz, Martin; Harenberg, Dorothee (2002): Syndrome des Globalen Wandels als Ansatz interdisziplinären Lernens in der Sekundarstufe. Ein Handbuch mit Basis- und Hintergrundmaterial für Lehrerinnen und Lehrer: Werkstattmaterialien Nr. 01, BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: <http://www.blk21.de/Materialien/Werkstattmaterialien/01.SyndromeBasismaterial.php> (11.9.2004)
- Clasen, Gerd u.a. (2003): Unterricht zu den Syndromen des globalen Wandels. Umsetzungsbeispiele für die Sekundarstufe I und II. Werkstattmaterialien Nr. 24, BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: <http://www.blk21.de/Materialien/Werkstattmaterialien/24.UnterrichtsbeispieleSyndrome.php> (11.9.2004)
- DEELSA/OECD (2002): Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual foundations. Strategy Paper (Dokument: DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9). Siehe: [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/desecco\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf) (18.9.04)
- De Haan, Gerhard; Poltermann, Andreas (2002): Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft. Berlin
- Eine-Welt-Netzwerk Hamburg e.V. (Hrsg.) (2002): 10 Jahre nach Rio ; [Hamburger Bildungsagenda für nachhaltige Entwicklung ; 14. - 16.11.2002] / Bildungskongress: <http://www.ewnw-hamburg.de/Inhalt/medien/Reader%20Bildungskongress.pdf>
- Engelhard, Karl (2004): Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern. Ein Informations- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe II mit ergänzender CD-ROM. Lehrerservice und elektronische Version: <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=773&bc=-1-773>
- Erklärung der Kommunen an den Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung. Johannesburg 2002. Siehe: [http://www.nachhaltigkeit.at/pages/la21/pdf/lgs\\_declaration\\_ger.pdf](http://www.nachhaltigkeit.at/pages/la21/pdf/lgs_declaration_ger.pdf)
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2003)a: Bildungsplan Hauptschule und Realschule, Rahmenplan Aufgabengebiete. Hamburg. Siehe: [www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de](http://www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de)
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2003b): Bildungsplan Integrierte Gesamtschule, Rahmenplan Aufgabengebiete. Hamburg. Siehe: [www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de](http://www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de)
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2003)c: Bildungsplan Integrierte Gesamtschule, Rahmenplan Gesellschaft. Sekundarstufe I. Hamburg. Siehe: [www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de](http://www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de)

- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2004a): Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe, Rahmenplan Aufgabengebiete. Hamburg. Siehe: [www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de](http://www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de)
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2004b): Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe, Rahmenplan Wirtschaft. Hamburg. Siehe: [www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de](http://www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de)
- Führung, Gisela (2003c): Das Globale Klassenzimmer. Beiträge zu einem Wettbewerb. Münster X
- Funk, Harry u. a. (2004): Unterricht zu den Syndromen des globalen Wandels II. Kurze Umsetzungsbeispiele für die Sekundarstufe I und II. Werkstattmaterialien Nr. 47, BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: <http://www.blk21.de/Materialien/Werkstattmaterialien/47.SyndromeglobalenWandelsII.php> (11.9.2004)
- Geisz, Martin (2003)(unter Mitarbeit v. Geisz, Catharina; Melchers, Nina; Schauer, Andreas): Die ganze Welt im Klassenzimmer? Internet. Globalisierung – Schule - Globales Lernen. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP)
- Grips-Theater (2004a): Der Ball ist rund. Ein Globalisierungskrimi von Thomas Ahrens für Menschen ab 10. Material zum Stück. Berlin: Grips-Theater
- Grips-Theater (2004b): In die Hände gespuckt. Kinderarbeit ächten und arbeitende Kinder achten. Eine Mitspielaktion von Christopher Maas. Material zum Stück. Berlin: Grips-Theater
- Hamburger, Franz (Hrsg.) (2000): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift fuer Volker Lenhart zum 60. Geburtstag Frankfurt
- Herz, Otto ; Seybold, Hansjörg; Strobl, Gottfried (Hrsg.) (2001): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen
- Hessisches Kultusministerium (2002): Lehrplan Politik und Wirtschaft. Wiesbaden
- Heun, Matthias; Schmitt, Sibylla (2002): Schokolade - ein bitterer Nachgeschmack. Eine Materialmappe zum Thema "Schokolade im Unterricht" Werkstattmaterialien Nr. 06, BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: <http://www.blk21.de/Materialien/Werkstattmaterialien/06.Schokolade.php> (11.9.2004)
- Höink, Christine; Schrepf, Volker (2003): Lernen von Afrika. Perspektivenwechsel in der Umweltbildung. Werkstattmaterialien Nr. 00, BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: <http://www.blk21.de/Materialien/Werkstattmaterialien/22.Afrika.php>
- InWent, Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH, regionales Zentrum NRW (2003) (Hrsg.): Chat der Welten. Eine-Welt-Projekt in der Schule: Erdöl im Regenwald. Düsseldorf
- Johannesburg Declaration on Sustainable Development, Abschlusserklärung des Weltgipfels zur nachhaltigen Entwicklung in Johannesburg 2002. [http://www.johannesburgsummit.org/html/documents/summit\\_docs/1009wssd\\_pol\\_declaration.doc](http://www.johannesburgsummit.org/html/documents/summit_docs/1009wssd_pol_declaration.doc)
- Johannesburg Plan of Implementation. Johannesburg 2002. Siehe: [http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD\\_POI\\_PD/English/POIToc.htm](http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/POIToc.htm)
- Kommission „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Memorandum zur Lehrerbildung. In: DGU-Nachrichten Heft 29 (Juni 2004), S. 5-16
- Lohrenscheit, Claudia (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Frankfurt/Main
- Lohrenscheit, Claudia; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.) (2003): Entwicklungspädagogik - globales Lernen - internationale Bildungsforschung : 25 Jahre ZEP. Frankfurt/Main
- Maas, Christopher (2004) (unter Mitarbeit von Lehmann, Dietrich; Harpain, Philipp): In die Hände gespuckt. Kinderarbeit ächten und achten. München: Drei Masken Verlag
- Nagel, Ueli; Affolter, Christine: Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 22, Heft 1 (2004), S. 95-105

- Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- OECD (2002): Bildungspolitische Analyse 2002. Paris
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2003) (Bearbeiter: Werner-Tokarski, Dorothea; Berkessel, Hans): "Dritte Welt - Eine Welt" : Probleme und Perspektiven des Nord-Süd-Konflikts ; Handreichung zum Lehrplan Gesellschaftslehre an Integrierten Gesamtschulen ; (Lehrplanthema 5, Schuljahrgang 9/10). Bad Kreuznach : Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz
- Scheunpflug, Annette; Hirsch, Klaus (Hrsg.) (2000): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main
- Scheunpflug, Annette; Seitz, Klaus (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt/Main Bd. 2 und 3
- Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart
- Schmitt, Rudolf (Hrsg.) (1999): Eine Welt in der Schule. Klasse 1-10. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., 2. Auflage
- Schreiber, Robert; Schell-Straub, Sigrid (2000): Schulentwicklung und Globales Lernen. In: Lehren und Lernen, H. 10; S. 15 -19
- Schrempf, Volker; Wolters, Jürgen (2004): Schulpartnerschaften als Instrument Globalen Lernens. Hintergründe, Erfahrungsberichte, Impulse. Werkstattmaterialien Nr. 54, BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: <http://www.blk21.de/Materialien/Werkstattmaterialien/54.Schulpartnerschaften.php> (11.9.2004)
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt/Main
- Selby, David; Rathenow, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen : Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004a): Rahmenlehrplanentwurf Geschichte, Berlin. Siehe: <http://www.lisum.de>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004b): Rahmenlehrplanentwurf Politische Wissenschaft, Berlin. Siehe: <http://www.lisum.de>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004c): Rahmenlehrplanentwurf Erdkunde, Berlin. Siehe: <http://www.lisum.de>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004d): Rahmenlehrplanentwurf Sozialwissenschaften, Berlin. Siehe: <http://www.lisum.de>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004e): Rahmenlehrplanentwurf Englisch, Berlin. Siehe: <http://www.lisum.de>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004f): Rahmenlehrplanentwurf Spanisch, Berlin. Siehe: <http://www.lisum.de>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004g): Rahmenlehrplanentwurf Französisch, Berlin. Siehe: <http://www.lisum.de>
- Servicestelle Kommunen in der Einen Welt (2003 )(Hrsg.): Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. Bonn. Auch: [http://www.wusgermany.de/infostelle/maastricht\\_abschlusserklaerung.htm](http://www.wusgermany.de/infostelle/maastricht_abschlusserklaerung.htm) (13.9.04)
- Solidarisch Leben Lernen (Hrsg.) (2002 ) (. Red.: Martin Geisz u. Nina Melchers: Praxishandbuch Globales Lernen: Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit. Frankfurt
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.) (2001) (Bearbeiter: Appelt, Dieter u.a.): Globale Entwicklung : Handreichung und Arbeitsbericht zur Handreichung für allgemein bildende und berufliche Schulen. Donauwörth
- UNESCO (2002): Enhancing Global Sustainability. Position Paper and proposals. Siehe: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125351e.pdf>
- United Nations (2002): Report of the World Summit on Sustainable Development. Johannesburg, South Africa, 26 August-4 September 2002. New York

- VENRO 2000a: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungs- politischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Berlin. Siehe: [http://www.venro.org/schwerpunkte/bildung21/globaleslernen/globaleslernen\\_download.htm](http://www.venro.org/schwerpunkte/bildung21/globaleslernen/globaleslernen_download.htm) (19.9.04)
- VENRO 2000b: Abschlusserklärung des Kongresses "Bildung 21 - Lernen für eine nachhaltige und gerechte Entwicklung" vom 28.-30. September 2000 in Bonn. <http://www.venro.org/schwerpunkte/bildung21/dokumentation/abschlusserklaerung.htm> (13.9.04)
- Verein für Friedenspädagogik Tübingen, Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.) (1999, update 2001): Global Lernen : Lernen in Zeiten der Globalisierung. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik,
- Welthaus Bielefeld (Hrsg.) (2004) (in Kooperation mit Brot für die Welt, Deutsche Welthungerhilfe, Deutscher Entwicklungsdienst, Misereor...): Handy-Welten. Globales Lernen am Beispiel der Mobiltelefone. Unterrichtsmaterial für die Klassen 8-13. Bielefeld
- Wolters, Jürgen; Chang, Tammy (o.J.): Das erste Ma(h)l. Umwelt und Entwicklung für Einsteiger. Werkstattmaterialien Nr. 22, BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: <http://www.blk21.de/Materialien/Werkstattmaterialien/00.DasersteMahl.php> (11.9.2004)
- World University Service (WUS) (2000): Rundbrief Bildungsauftrag Nord-Süd, Nr. 31, (Dezember) (12.9.04)
- World University Service (WUS) (2001): Rundbrief Bildungsauftrag Nord – Süd, Nr. 32 (März). [http://www.wusgermany.de/fileadmin/user\\_upload/Daten/Globales\\_Lernen/Informationsstelle/PDF/Rundbrief/rundbrief32.htm](http://www.wusgermany.de/fileadmin/user_upload/Daten/Globales_Lernen/Informationsstelle/PDF/Rundbrief/rundbrief32.htm) (12.9.04)
- World University Service (WUS) (2003): Rundbrief Bildungsauftrag Nord-Süd, Nr. 40 (April). [http://www.wusgermany.de/fileadmin/user\\_upload/Daten/Globales\\_Lernen/Informationsstelle/PDF/Rundbrief/rundbrief40.pdf](http://www.wusgermany.de/fileadmin/user_upload/Daten/Globales_Lernen/Informationsstelle/PDF/Rundbrief/rundbrief40.pdf) (12.9.04)