



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung



inWent
Internationale Weiterbildung
und Entwicklung gGmbH

**Orientierungsrahmen
für den Lernbereich Globale Entwicklung
im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ergebnis eines gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des
Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)

Bonn, Juni 2007



Globale Entwicklung als Anliegen der Bildungspolitik

Im Zeitalter der Globalisierung rückt die Welt zusammen. Die Auswirkungen globaler Veränderungen beeinflussen unser Leben unmittelbar. Das gilt besonders augenfällig für die Folgen der Klimaveränderung und wirtschaftlicher Prozesse. Wenn im Amazonas der Urwald abgeholzt wird, hat dies Auswirkungen auf das Klima insgesamt. Wenn Arbeitsleistungen in Asien zu einem sehr viel geringeren Preis angeboten werden als in Deutschland, bleibt dies nicht ohne Folgen für die Arbeitsbedingungen auch in diesem Land. Wer über solche Zusammenhänge nichts weiß, wird heute Schwierigkeiten haben, die Welt um sich herum zu begreifen. Wer gar nicht in solchen Zusammenhängen denken kann, ist auf das Leben unzulänglich vorbereitet und wird sich kaum gestaltend einmischen können.

Schule muss Kindern und Jugendlichen diese komplexen Zusammenhänge nahe bringen, muss sie vorbereiten, ihnen Informationen vermitteln und sie zum Nachdenken bringen. Ökologische Fragen müssen verstärkt diskutiert und konsensfähige Wertmaßstäbe entwickelt werden, um gesellschaftlich im globalen Wandel handlungsfähig zu bleiben. Es gilt Selbstbestimmung und Interessen zu sichern sowie die globalen Zusammenhänge in Richtung Nachhaltigkeit mitzugestalten. Auch bei der Vermittlung dieser Fragen sind die Schulen gefordert – selbstverständlich exemplarisch und an den individuellen Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen orientiert. Kompetenzen entwickeln sich in der fachlichen Auseinandersetzung mit Themen. Der vorliegende Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ strukturiert hierzu fachlich die vier Entwicklungsdimensionen Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt.

Die vorgeschlagenen Kompetenzziele und pädagogischen Konzepte fördern das Verständnis der systematischen Zusammenhänge des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ und der Zuordnung von fachlichen Teilkompetenzen und Themen. Diese sind für einzelne Fächer der Sekundarstufe I, für die Grundschule und die berufliche Bildung exemplarisch ausgearbeitet, doch offen für die wünschenswerte Beteiligung weiterer Fächer und Fachbereiche. Über die Integration in die Fächer wird der Lernbereich „Globale Entwicklung“ Bestandteil der allgemeinen und der beruflichen Bildung. Er stellt eine wichtige Säule der Bildung für nachhaltige Entwicklung dar, die auch über Projekte in Unterricht und Schulleben gefördert werden kann.

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

Mein Dank gilt allen, die an der Erarbeitung dieses Orientierungsrahmens mitgewirkt haben, sowie dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung für die nachhaltige Unterstützung.

Senator Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner
Präsident der Kultusministerkonferenz

Globale Entwicklung als Anliegen der Entwicklungspolitik

Die Klimagefahren führen heute exemplarisch die Dringlichkeit aller globalen Entwicklungsfragen vor Augen, die nicht im nationalen Alleingang zu bewältigen sind. Die Bewältigung dieser Herausforderung für das Leben in unserer Einen Welt kann nur in weltweiter Zusammenarbeit gelingen.



Insbesondere den Entwicklungsländern muss die Chance gegeben werden, sich an den Klimawandel anzupassen *und* sich gesellschaftlich wie wirtschaftlich zu entwickeln. Arme Menschen sind oft gezwungen, Raubbau an der Natur zu betreiben. Daher ist ohne Armutsbekämpfung erfolgreicher Umweltschutz nicht möglich. Die Bewahrung der Umwelt, soziale und wirtschaftliche Entwicklung müssen überall auf der Welt in Einklang gebracht werden.

Das Leitbild und die Maßstäbe für die erforderlichen gemeinsamen und globalen Bemühungen wurden im internationalen Konsens durch die Beschlüsse zur nachhaltigen Entwicklung gesetzt. Auch Deutschland steht selbstverständlich in der Verantwortung, seinen Beitrag zu den von der Staatengemeinschaft eingegangenen Verpflichtungen der Weltgipfel von Rio 1992 und Johannesburg 2002 sowie zur Umsetzung der Millennium Development Goals der Vereinten Nationen - den acht Geboten für eine gerechte Gestaltung der Globalisierung - zu leisten. Politische Bemühungen zur Bewältigung dieser Jahrhundertaufgaben können jedoch nur Erfolg haben mit entsprechender gesellschaftlicher Unterstützung und Bereitschaft zur Mitarbeit auf allen Handlungsebenen.

Die Kultusministerkonferenz hat 2004 dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) eine Projektpartnerschaft zur Erarbeitung des vorliegenden Orientierungsrahmens angetragen. Diesem Ansinnen sind wir gerne nachgekommen, weil es eine vorzügliche Gelegenheit darstellte, die schulische entwicklungspolitische Bildung im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fördern. Ziel war es, die Bildungsinstitutionen der Länder, die Schulen und die fachlichen Strukturen des Bildungsbereichs in ihrer Schlüsselfunktion zu unterstützen, den Lernbereich globale Entwicklung in der allgemeinen und beruflichen Bildung systematisch zu verankern und damit zur Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft beizutragen.

Ich bin überzeugt davon, dass der vorliegende Orientierungsrahmen einen wertvollen Beitrag dazu leistet. Mein besonderer Dank gilt allen Beteiligten – dem Leitungsteam aus KMK-Berichterstatlern und Mitgliedern des Vier-Länderausschusses, den für den schulischen Bereich Verantwortlichen der Kultusministerien, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, Schulpädagoginnen und Schulpädagogen aus Lehrerbildung und Erziehungswissenschaften sowie Vertreterinnen und Vertretern der Zivilgesellschaft. Wir sind selbstverständlich gerne bereit, die vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen der Bundesländer und der KMK fortzusetzen.

Heidemarie Wiczorek-Zeul
Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

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

Federführung

Die Berichterstatter der KMK für entwicklungspolitische Bildung und Bildungskooperation:

Dieter Appelt

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), Schellingstr. 155, 80797 München

Tel. 089-2170-2294, Fax –3572, E-Mail: dieter.appelt@isb.bayern.de

(Das Staatsinstitut hat für die KMK die Federführung des Projekts übernommen.)

Hannes Siege

c/o InWEnt gGmbH, Friedrich-Ebert-Allee 40, 53113 Bonn

Tel. 0228-4460-1649, mobil 0173-3734029, E-Mail: hannes.siege@inwent.org

Vier-Länder-Ausschuss

von den Kultusministerien unter ihren Beauftragten für den Themenbereich Globale Entwicklung für das Projekt benannt:

Birgit Kröner, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin

Berichterstatterin der KMK für Menschenrechts- und Friedenserziehung

Reiner Mathar, Landesamt für Lehrerbildung, Gießen

Helmut Rieth, bisher: Thüringer Kultusministerium, Erfurt

Jörg-Robert Schreiber, Behörde für Bildung und Sport, Hamburg

Ständige wissenschaftliche Beratung des Vier-Länder-Ausschusses:

Prof. Dr. Rudolf Schmitt Universität Bremen em.

Autoren des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung:

Dieter Appelt

Dieter Böhn

Ingo Juchler

Klaus Hock

Norbert Klaes

Birgit Kröner

Gerd-Jan Krol

Reiner Mathar

Jürgen Mayer

Heinrich Meyer

Rudolf Schmitt

Jörg-Robert Schreiber

Hannes Siege

Andreas Zoerner

Unter Mitarbeit von:

Julia Dietrich

Martin Geisz

Harald Gropengießer

Beate-Irene Hämel

Ute Harms

Pamela Jäger

Clemens Jürgenmeyer

Joachim Kahlert

Martina Knörzer

Eberhard Kroß

Konrad Kutt

Karl-Heinz Otto

Bernd Overwien

Andrea Pahl

Hermann Ruch

Thomas Schreijäck

Hansjörg Seybold

Rudolf Tippelt

Barbara Toepfer

Thomas Weber

Heribert Weiland

Hartmut Wiedemann

Fachwissenschaftliche Expertisen zu den Entwicklungsdimensionen

Wirtschaft	Dr. Peter Wolff, Deutsches Institut für Entwicklungspolitik
Gesellschaft	Prof. Dr. Sabine Tröger, Universität Bonn, zusammen mit Prof. Dr. Theo Rauch, Universität Berlin
Politik	PD Dr. Mir Ferdowski, Universität München
Umwelt	Dr. Carsten Loose, Stellv. Generalsekretär des Wissenschaftlichen Beirats für globale Umweltveränderungen
Systemtheoretische Expertisen	Prof. Dr. Armin Nassehi, Universität München Prof. Dr. Jürgen Mayer, Universität Gießen
Weitere Expertisen	Prof. Dr. Bernd Overwien, Technische Universität, Berlin Prof. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen em. Dr. Martina Knörzer, Päd. Hochschule Ludwigsburg
Wissenschaftliche Beratung	Prof. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin

Facharbeitskreise und ihre Leiter

Geographie	Prof. Dr. Dieter Böhn •Dr. Margit Colditz •Prof. Dr. Eberhard Kroß •Prof. Dr. Karl-Heinz Otto •Jörg-Robert Schreiber	Universität Würzburg Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, Magdeburg Ruhr-Universität Bochum em. Ruhr Universität Bochum Behörde für Bildung und Sport, Hamburg
Biologie/ Naturwissen- schaften	Prof. Dr. Jürgen Mayer •Prof. Dr. Ute Harms •Dr. Angela Krombaß	Universität Gießen Universität München Universität München
Wirtschaft	Prof. Dr. Gerd-Jan Krol / Andreas Zoerner •Dieter Appelt •Hannes Siege	Universität Münster ISB, München InWEnt, Bonn
Politische Bildung / Sozialkunde	Prof. Dr. Ingo Juchler •Clemens Jürgenmeyer •Prof. Dr. Rudolf Tippelt •Dr. Thomas Weber •Prof. Dr. Heribert Weiland	PH Weingarten Arnold-Bergsträsser-Institut, Freiburg i.Brsg. Universität München Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin Arnold-Bergsträsser-Institut, Freiburg i.Brsg.
Religion/ Ethik	Prof. Dr. Klaus Hock •Julia Dietrich •Martin Geisz •Prof. Dr. Norbert Klaes •Prof. Dr. Thomas Schreijäck	Universität Rostock Universität Tübingen Landesamt für Lehrerbildung, Frankfurt Universität Würzburg Universität Frankfurt a. Main
Berufliche Bildung	Prof. Dr. Heinrich Meyer •Konrad Kutt •Prof. Dr. Bernd Overwien •Barbara Toepfer •Hartmut Wiedemann	Universität Hamburg Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn Technische Universität Berlin Amt für Lehrerbildung, Gießen Senatsverwaltung für Bildung, Jugend u. Sport, Berlin
Grundschule	Prof. Dr. Rudolf Schmitt •Prof. Dr. Joachim Kahlert •Dr. Martina Knörzer •Prof. Dr. Hansjörg Seybold •Andrea Pahl	Universität Bremen em. Universität München PH Ludwigsburg PH Schwäbisch Gmünd Universität Bremen

Inhalt

Einleitung	5
Kapitel 1	
Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens	9
1.1	Aufgaben und Aufbau des Orientierungsrahmens 9
1.2	Die Entwicklung des Konzepts 10
1.2.1	Bezugspunkte des Lernbereichs Globale Entwicklung 10
1.2.2	Expertisen und Grundlagen 10
1.2.3	Internationale und nationale Beschlüsse 11
1.2.4	Bezug zu den Nachhaltigkeitsbeschlüssen 13
1.3	Globale Entwicklung als Gegenstand des Orientierungsrahmens 14
1.3.1	Die Zieldimensionen des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung 14
1.3.2	Die Zieldimensionen als Entwicklungsdimensionen 16
1.3.3	Die Handlungsebenen der Entwicklungsdimensionen 18
1.3.4	Verbindung heterogener Strukturen durch Globalisierung 19
1.3.5	Kohärenz der Entwicklungsdimensionen als zentrale Herausforderung 21
1.3.6	Balance zwischen Globalität und Lokalität 26
1.3.7	Entwicklungspolitik und globale Entwicklung 27
1.4	Literatur 30
Kapitel 2	
Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen	33
2.1	Wandel der Lebenswelt – Einfluss auf Kinder und Jugendliche 33
2.1.1	Globalisierung im Bewusstsein der heranwachsenden Generation 34
2.1.2	Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivitäten im Kindes- und Jugendalter 38
2.2	Rahmenbedingungen der Schule 41
2.2.1	Globale Entwicklung als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule 41
2.2.2	Curriculare Konsequenzen aus der Einführung eines Lernbereichs Globale Entwicklung 42
2.2.3	Tendenz zur Bildung von Lern- und Fachbereichen 43
2.2.4	Selbständigkeit von Schulen und Profilbildung 43
2.2.5	Trend zu Ganztagschulen als Chance 43
2.2.6	Ergebnisorientierung und Öffnung von Schule 44
2.2.7	Minderung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung 44
2.3	Pädagogisch-didaktische Herausforderungen 45
2.3.1	Altersgerechter Aufbau des Lernbereichs Globale Entwicklung 45
2.3.1.1	Kindergarten und Grundschule 45
2.3.1.2	Sekundarstufe I: weiterführende Schulen bis Klasse 9/10 46
2.3.1.3	Sonderschulen/Förderschulen und integrativer Unterricht 47
2.3.1.4	Sekundarstufe II: gymnasiale Oberstufe 47
2.3.1.5	Berufliche Bildung 48
2.3.2	Globale Entwicklung als Teil eines lebenslangen Lernprozesses 49
2.3.3	Bewusstwerdung der eigenen Identität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel 49
2.3.4	Wertorientierung auf versachlichter Basis 50
2.4	Literatur 51

Kapitel 3:		
Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen		53
<hr/>		
3.1	Einleitung	53
3.2	Grundlagen eines Kompetenzmodells für den Lernbereich Globale Entwicklung	54
3.3	Kompetenzbereiche	56
3.4	Auswahl und Definition von Kompetenzen	58
3.5	Kernkompetenzen	60
3.6	Themenbereiche und Auswahl von Themen	61
3.6.1	Definition von Themenbereichen	62
3.6.2	Auswahl- und Gestaltungskriterien für Themen und Aufgaben	63
3.7	Leistungsanforderungen des Lernbereichs	65
3.8	Unterrichtsentwicklung	66
3.9	Beispielaufgaben	67
3.10	Orientierungshilfe für die Erstellung von Curricula	69
3.11	Literatur	72
3.12 Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Fächer und Bildungsbereiche		74
<hr/>		
3.12.1	Grundschule: Sachunterricht und weitere Fächer	74
3.12.1.1	Einleitung	74
3.12.1.2	Teilkompetenzen am Ende der Jahrgangsstufe 4	76
3.12.1.3	Beispielthemen	79
3.12.1.4	Aufgabenbeispiel: Ein T-Shirt auf Reisen	80
3.12.1.5	Literatur	84
3.12.2	Naturwissenschaftlicher Unterricht/Biologie	85
3.12.2.1	Beitrag der naturwissenschaftlichen Fächer zum Lernbereich Globale Entwicklung	85
3.12.2.2	Fachbezogene Kompetenzen im Kontext Globaler Entwicklung	86
3.12.2.3	Themen der Globalen Entwicklung im Biologieunterricht	90
3.12.2.4	Aufgabenbeispiel: Sardellen im Pazifik	92
3.12.2.5	Literatur	96
3.12.3	Geographie	98
3.12.3.1	Der Beitrag der Geographie zum Lernbereich Globale Entwicklung	98
3.12.3.2	Fachbezogene Teilkompetenzen	100
3.12.3.3	Beispielthemen	102
3.12.3.4	Aufgabenbeispiel: Galapagos Inseln	104
3.12.3.5	Literatur	110
3.12.4	Politische Bildung	113
3.12.4.1	Bezüge zum Lernbereich Globale Entwicklung	113
3.12.4.2	Fachbezogene Teilkompetenzen	114
3.12.4.3	Beispielthemen	116
3.12.4.4	Aufgabenbeispiel: Global Governance	117
3.12.4.5	Literatur	121

3.12.5	Fächergruppe Religion – Ethik	122
3.12.5.1	Beitrag der Fächergruppe Religion - Ethik zum Lernbereich Globale Entwicklung	122
3.12.5.2	Fachbezogene Teilkompetenzen	124
3.12.5.3	Beispielthemen	127
3.12.5.4	Aufgabenbeispiel: Deutsche Türken und arabische Deutsche	129
3.12.5.5	Literatur	133
3.12.6	Wirtschaft	135
3.12.6.1	Beitrag der ökonomischen Bildung zum Lernbereich Globale Entwicklung	135
3.12.6.2	Fachbezogene Teilkompetenzen	140
3.12.6.3	Beispielthemen	143
3.12.6.4	Aufgabenbeispiel: Standortentscheidung von DaimlerChrysler	144
3.12.6.5	Literatur	148
3.12.7	Berufliche Bildung	149
3.12.7.1	Vorbemerkungen zum Arbeitsauftrag	149
3.12.7.2	Ziele des Konzepts „Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten“	150
3.12.7.3	Generelle Überlegungen	151
3.12.7.4	Kompetenzen beruflicher Bildung im Lernbereich	153
3.12.7.5	Die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und das Modell der beruflichen Handlungskompetenz	156
3.12.7.6	Themenbereiche und Leitfragen zur kompetenzorientierten Überprüfung/Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen	157
3.12.7.7	Aufgabenbeispiel „Willkommen im EINE WELT HOTEL“	161
3.12.7.8	Vorschlag für ein Erkundungs- und Umsetzungsprogramm	169
3.12.7.9	Literatur	174
Kapitel 4		
Lehrerbildung und Lehrerkompetenzen für den Lernbereich Globale Entwicklung		178
4.1	Lehrerbildung der ersten Phase	180
4.2	Zweite Phase der Lehrerbildung	180
4.3	Berufsbegleitende Fortbildung der dritten Phase	181
Literaturverzeichnis		182
Abkürzungsverzeichnis		193

Einleitung

Der vorliegende Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ist das Ergebnis einer gemeinsamen Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Der Orientierungsrahmen dient dem Ziel, den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen fächerübergreifend zu verankern. Dabei gilt es, diesen Lernbereich mit der schulischen Qualitätsentwicklung im Rahmen einer zunehmend selbstverantwortlichen Schule zu verknüpfen.

Globalisierungsprozesse bringen für uns alle im engeren und weiteren Umfeld wesentliche Veränderungen mit sich. Diese Veränderungen werden bisher eher als Problem denn als Chance gesehen. Gerade Kinder und Jugendliche sind sensibel z. B. für die Gefahren schwerwiegender Umweltveränderungen oder auch für die weltweit verbreitete Armut mit all ihren Folgeerscheinungen. Kinder und Jugendliche sollten durch die Behandlung solcher Themen im Unterricht die notwendigen Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, sich in einer globalisierten Welt zu orientieren und eigene Werte und Haltungen zu entwickeln. Dabei sollte das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ein wichtiger Bezugspunkt des Lernbereichs Globale Entwicklung sein.

Aus diesen Gründen vereinbarten auf der Plenarsitzung der KMK am 4.3.2004 in Berlin die Kultusminister mit der Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, ein gemeinsames „KMK-BMZ-Projekt“ einzurichten. Dieses hatte den Auftrag, den Beschluss der KMK zu „'Eine Welt/Dritte Welt' in Schule und Unterricht“ vom 28. Februar 1997 zu aktualisieren. Im Rahmen des Projekts kooperierte der Schulbereich mit den staatlichen Fachpartnern des Entwicklungsbereichs sowie mit Fachleuten aus Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaften und Nichtregierungsorganisationen.

Das Projekt mit ca. 40 Beteiligten wurde von den beiden Berichterstattern der Kultusministerkonferenz für entwicklungspolitische Bildung und Bildungskooperation geleitet und - auf Beschluss der Fachreferenten der Kultusministerien - von einem „Vier-Länder-Ausschuss“ mit Vertretern aus Berlin, Hamburg, Hessen und Thüringen, durchgeführt.¹ Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) in Bayern war Projektträger, InWent (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) führte die projektbegleitenden Fachtagungen durch. Die Kosten des Projekts wurden von den Ländern und dem BMZ gemeinsam getragen.

¹ Berichtstatter der KMK: Dieter Appelt, Hannes Siege; 4-Länder-Ausschuss: Birgit Kröner, Berichtstatterin der KMK für Menschenrechts- und Friedenserziehung (BE), Reiner Mathar (HE), Helmut Rieth (TH), Robert Schreiber (HH) und bis 2004 Rolf Schulz (NRW)

Umwelt und Entwicklung im Leitbild „nachhaltige Entwicklung“

Die Beschlüsse der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung von Rio 1992 und ihrer Nachfolgekongressen wie Johannesburg 2002 sind in den politischen Referenzrahmen der Staatengemeinschaft eingegangen. Im Zentrum steht dabei die Agenda 21, verabschiedet 1992 in Rio de Janeiro auf der United Nations Conference on Environment and Development (UNCED). In den Industrieländern wurde lange Zeit die Umweltproblematik als Priorität gesehen. Es ist vor allem den Entwicklungsländern, der Entwicklungspolitik und engagierten zivilgesellschaftlichen Gruppen zu verdanken, dass in Rio und verstärkt in Johannesburg auch umfangreiche soziale, ökonomische und entwicklungspolitische Maßnahmenkataloge beschlossen wurden.

Der „Erdgipfel“ in Rio war der Ausgangspunkt für die internationale Anerkennung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und der Notwendigkeit, gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökologische Zieldimensionen aufeinander abzustimmen. Dies betonen auch die von den Vereinten Nationen zur Jahrtausendwende beschlossenen „Millennium Entwicklungsziele“. Im Einklang mit diesen Beschlüssen wurde in Deutschland insbesondere vom BMZ und vom Verband der Entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (VENRO) die politische Perspektive „gute Regierungsführung“ als vierte Dimension hinzugefügt.

Seit den neunziger Jahren wird das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in Deutschland zunehmend von Politik und Zivilgesellschaft aufgegriffen. Bund und Länder orientieren sich daran. Mit der zunehmenden Akzeptanz des Leitbildes in Deutschland wurde auch die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) in ihrer Bedeutung erkannt. In der Folge des steigenden Problembewusstseins gegenüber den ökologischen Herausforderungen, Globalisierung und Armut haben Umweltbildung, Globales Lernen bzw. entwicklungspolitische Bildung ihre Konzepte konsequent auf Nachhaltigkeit ausgerichtet.

Diese Entwicklung spiegelt sich u.a. in Beschlüssen und Dokumenten, die vom Deutschen Bundestag und den Ländern bis zum Verband der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (VENRO) reichen und im Abschnitt 1.2.3 dargestellt sind. Sie betonen vor allem die Notwendigkeit, unter dem Dach der BNE zu einer gleichgewichtigen Behandlung von Umwelt und Entwicklung zu kommen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Bildungsdekade der Vereinten Nationen

Die Vollversammlung der Vereinten Nationen hat am 20.12.2002 für die Jahre 2005 – 2014 die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Die Mitgliedsstaaten der UN sind aufgefordert, national und international durch entsprechende Bildungsaktivitäten die Ziele nachhaltiger Entwicklung zu unterstützen, um die Lebens- und Überlebensbedingungen für die jetzt lebenden und die zukünftigen Generationen zu sichern. Die Weltdekade orientiert sich dabei nicht nur an den Zielen der Weltgipfel von Rio 1992 und Johannesburg 2002, sondern auch an den „Millenniumsentwicklungszielen“ in der Millenniumserklärung der UN (2000). Federführende Institution der Dekade ist die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO).

2005 wurde von dem durch die Deutsche UNESCO Kommission eingesetzten Nationalkomitee zur Bildungsdekade ein Nationaler Aktionsplan entwickelt. Das gemeinsame KMK-BMZ Projekt ist Bestandteil des Maßnahmenkatalogs im Nationalen Aktionsplan.

Der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung

Der Lernbereich Globale Entwicklung ist wesentlicher Bestandteil der BNE und durch das Leitbild nachhaltiger Entwicklung mit anderen Lernbereichen der BNE eng verbunden. Das Lernen in diesem Bereich sollte Schülerinnen und Schülern eine zukunftsorientierte Orientierung hinsichtlich der zunehmend globalisierten Welt und der Zukunftsfragen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können, ermöglichen. Dabei sollten sie grundlegende Kompetenzen für eine entsprechende Gestaltung ihres persönlichen und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen erwerben.²

Hierzu legt die Arbeitsgruppe als Ergebnis eines mehrjährigen Projektes einen „Orientierungsrahmen“ vor, der einen lernbereichsspezifischen Bezugsrahmen für die Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten sowie für lernbereichs- und fachspezifische Anforderungen und deren Überprüfung darstellen kann. Er kann überdies auch für die Lehrerbildung relevant sein.

Der Orientierungsrahmen beschreibt insbesondere:

- den Gegenstand des Lernbereichs,
- die übergreifenden Bildungsziele des Lernbereichs,
- die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen,
- die fachlichen Inhalte bzw. Themen, die für den Erwerb dieser Kompetenzen wichtig und geeignet sind, sowie
- die Leistungsanforderungen in konkreten Aufgabenbeispielen.

Die Entwicklungsdimensionen Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt haben Affinitäten zu schulischen Fächern und Fachbereichen. Der Orientierungsrahmen nimmt diese vier Entwicklungsdimensionen zum Ausgangspunkt, um die komplexen Fragen globaler Entwicklung zu strukturieren und Empfehlungen für die Bearbeitung im Fachunterricht zu geben. Dabei berücksichtigt er realistischerweise die Traditionen kooperierender Fächer und deren Fachdidaktiken. Er schafft zugleich die Grundlagen für Vertiefungen und Schwerpunktsetzungen, sei es im Unterricht weiterer Fächer, sei es bei der fachübergreifenden und fächerverbindenden Organisation des Unterrichts, bei der Entwicklung von Schulprofilen oder Orientierungsrahmen für Schulqualität, wie sie z.B. für die interne Evaluation oder die Schulinspektion genutzt werden.

Der Orientierungsrahmen zielt auf die Grundschule, die Sekundarstufe I (Mittlerer Bildungsabschluss) und die Berufliche Bildung. Es versteht sich als offene Plattform für die Beteiligung weiterer Fächer wie für eine Ausdehnung auf die Sekundarstufe II. Die fachdidaktischen Zugänge zum Lernbereich werden exemplarisch für die folgenden Bildungsbereiche, Fachbereiche und Fächer dargestellt: Grundschule, Biologie

² Vergleiche u.a. die Konzepte der OECD und der EU zum lebenslangen Lernen: EU, Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen - Ein europäischer Referenzrahmen, Bundesratsdrucksache 820/05; OECD, Definition and Selection of Competencies (DESECO) (2002): Theoretical and conceptual foundations, strategy paper .

und Naturwissenschaften, Geographie, Politische Bildung, Ökonomische Bildung, Religion/Ethik und Berufliche Bildung.

Die Systematik des Orientierungsrahmens ermöglicht den Schulen auch eine bessere Beurteilung, wo Vertiefungen und Akzentsetzungen zweckmäßig sind, wo Projektunterricht und andere Lernformen den Unterricht und das Schulleben bereichern können und wo schulexterne Kompetenz im Rahmen der Öffnung von Schule Beiträge leisten kann.

Er dient der Anregung der Bildungsverwaltungen, der verschiedenen pädagogischen Serviceeinrichtungen der Länder und der Lehrerinnen und Lehrer. Alle Adressaten sind aufgefordert, die Vorschläge dieses Orientierungsrahmens zu prüfen und das Anliegen zu befördern.

Die Gliederung des Orientierungsrahmens

Die oben skizzierten Überlegungen haben die Kapitel des Orientierungsrahmens bestimmt:

- Kapitel 1 beschreibt ein Grundkonzept zum Gegenstand des Lernbereichs auf der Grundlage der politischen Beschlusslage zur nachhaltigen Entwicklung und auf Basis aktueller wissenschaftlicher Ansätze. Es integriert sachanalytische und normative Zugänge zu den globalen Fragen.
- Kapitel 2 analysiert das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Globalisierung und berücksichtigt dabei neue Forschungsergebnisse. Er stellt die schulischen Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktischen Herausforderungen des Lernbereichs dar.
- Kapitel 3 präsentiert ein curriculares Konzept, die Kernkompetenzen sowie Themenbereiche des Lernbereichs und ordnet den Kernkompetenzen fachliche Teilkompetenzen, Beispielthemen und Beispielaufgaben zu. Es enthält fachdidaktische Beiträge für die Grundschule, Biologie/Naturwissenschaften, Geographie, Politische Bildung, Ökonomische Bildung, für Religion/Ethik und die Berufliche Bildung.
- Kapitel 4 beschreibt die Anforderungen an die Lehrerbildung.

Kapitel 1

1. Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens*

1.1 Aufgaben und Aufbau des Orientierungsrahmens

Schwerwiegende Umweltveränderungen wie die Klimagefahren und das Ausmaß der weltweiten Armut mit allen ihren Folgeerscheinungen stellen aktuelle gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und ökologische Herausforderungen dar. Sie führen zu einem verstärkten Bewusstsein dafür, dass Globalisierung national und international unter den Zielvorstellungen nachhaltiger Entwicklung gestaltet werden muss. Dazu gibt das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung Orientierung.

Kinder und Jugendliche sollten zu diesen Fragen zukunftsorientierte Kompetenzen für ihre eigene Lebenswelt und ihre beruflichen und gesellschaftlichen Perspektiven erwerben. Dazu gehören auch „Weltoffenheit, Sprachkenntnisse, Verständnis fremder Kulturen und Mobilitätsfähigkeit“.³ Laut Bildungsbericht 2006 muss das Bildungssystem diese „unerlässlichen Komplementärqualifikationen“ zusätzlich zu fachlichen Kompetenzen bereitstellen, weil Globalisierungstrends wie die zunehmende Bedeutung des transnationalen Handels und die Internationalisierung der Arbeitsmärkte solche Kompetenzen zur internationalen Kooperation verlangen.⁴

Wesentliche Bestandteile des vorliegenden Ansatzes zum Lernbereich Globale Entwicklung sind

- das Modell der vier Entwicklungsdimensionen
- die Handlungsebenen der Entwicklungsdimensionen
- die Betrachtung der Wechselwirkungen, Spannungsverhältnisse und Zielkonflikte zwischen den Entwicklungsdimensionen
- Wahrnehmung der Vielfalt in der Welt, Perspektivenwechsel
- die Berücksichtigung unterschiedlicher sozio-kultureller Kontexte.

Der Lernbereich Globale Entwicklung ist fächerübergreifend und fächerverbindend angelegt. Er trägt wesentliche Merkmale einer Domäne⁵: einen abgrenzbaren Gegenstandsbereich, einen spezifischen Weltzugang und den Bezug auf ein didaktisches Grundkonzept in den bildungspolitischen Traditionen der Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens⁶.

Der Orientierungsrahmen beschreibt die konzeptionellen Grundlagen und stellt die curriculare Anbindung an die beteiligten Unterrichtsfächer her. Es definiert den Rahmen für die Umsetzung des Lernbereichs in Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten, sowie für lernbereichs- und fachspezifische Anforderungen und deren Überprüfung. Dabei

* Kap. 1 erstellt von Dieter Appelt, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung sowie Hannes Siege, InWEnt, in Abstimmung mit der Arbeitsgruppe des KMK-BMZ Projekts zur Erstellung des Orientierungsrahmens
³ A.a.O., S. 13

⁴ Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland, ein indikatorengestützter Bericht, 2006, www.bildungsbericht.de

⁵ Zum Domänenbegriff im Zusammenhang mit schulischen Kompetenzmodellen siehe: E. Klieme, et al., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, 2003, S. 59

⁶ Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug: Globales Lernen. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt a. Main 2004

werden die Diskussion um Kernlehrpläne und Bildungsstandards berücksichtigt und die Bedeutung für die Lehrerbildung dargestellt.

Für den Unterricht werden fachliche Anbindungen, der Bezug des Lernbereichs zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie ihre individuellen, beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten dargelegt.

1.2. Die Entwicklung des Konzepts

1.2.1 Bezugspunkte des Lernbereichs Globale Entwicklung

Anders als bei traditionellen Fächern bedarf der Gegenstand des Lernbereichs Globale Entwicklung der genaueren Beschreibung. Während Schulfächer meist eindeutig auf eine oder mehrere Bezugswissenschaften orientiert sind, definiert sich der Lernbereich Globale Entwicklung vor allem durch

- die politische Beschlusslage auf internationaler und nationaler Ebene insbesondere in der Entwicklungs-, Wirtschafts-, Sozial- und Umweltpolitik;
- wissenschaftliche Theorieansätze und aktuelle Analysen relevanter Wissenschaften in diesen Bereichen;
- Orientierungs- und Qualifizierungsbedürfnisse auf gesellschaftlicher und individueller Ebene hinsichtlich Globalisierung und nachhaltiger Entwicklung sowie
- die Kompatibilität mit den didaktischen Konzepten der beteiligten Unterrichtsfächer.

1.2.2 Expertisen und Grundlagen

Das KMK-BMZ-Projekt hat verschiedene Expertisen als Grundlagen für die Formulierung des Orientierungsrahmens in Auftrag gegeben und vorliegende Dokumente gesichtet:

- a) Wichtige Ansätze, wie z.B. das Globale Lernen, entwicklungspolitische Bildung oder der BLK-Modellversuch „21“, wurden im Rahmen einer eigenen Bestandsaufnahme ausgewertet.⁷
- b) Fachwissenschaftliche Expertisen zur Nachhaltigkeit wurden aus der Sicht der Sozialwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Politischen Wissenschaft und Umwelt- (Natur-)wissenschaften erstellt.⁸
- c) Eine Befragung von 30 Repräsentanten der Fachöffentlichkeit und relevanter Bildungsinstitutionen wurde durchgeführt.⁹
- d) Die neuesten Lehrpläne des Sachunterrichts in der Grundschule von 14 deutschen Ländern wurden analysiert.¹⁰
- e) Lehrpläne einzelner Länder (z.B. Bayern, Berlin und Hamburg) wurden für die Gestaltung von Einzelaspekten herangezogen.

⁷ Overwien, B.: Sichtung des Sach- und Diskussionsstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen, www.gc21.de/kmk-bmz, Dokumentation der 3. KMK-BMZ-Fachtagung

⁸ Siehe die Expertisen von Prof. Rauch/Prof. Troeger, Dr. Loose, Dr. Wolff, Dr. Ferdowsi: 3. Fachtagung

⁹ Schmitt, R.: Befragung von 30 Repräsentanten zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen, Dokumente zur 4. Fachtagung

¹⁰ Knoerzer, M.: Bestandsaufnahme zum Sachunterricht an Grundschulen, Dokument des KMK-BMZ-Projekts

- f) Schulische Materialien wie z.B. das vom BMZ geförderte Medienpaket „Welt im Wandel“¹¹, Material von Nichtregierungsorganisationen¹², des Projekts „Eine Welt in der Schule“ oder Handreichungen der Länder wurden zu Vergleichen genutzt.

Die Materialien zu a) – d) können auf den Internetseiten www.gc21.de/KMK-BMZ eingesehen werden.

1.2.3 Internationale und nationale Beschlüsse

Internationale Beschlüsse

Die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung (UNCED) 1992 in Rio de Janeiro hat „Sustainable Development“ oder „Nachhaltige Entwicklung“ zum Leitbild für einen Ausgleich zwischen den Zielbereichen Umwelt und Entwicklung gemacht. Nachhaltige Entwicklung soll „die Bedürfnisse der heutigen Generationen befriedigen, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre Bedürfnisse nicht mehr befriedigen können“.¹³

Damit sind die folgenden Grundprinzipien verbunden:

- Generationenverantwortung, also die Verantwortung für nachfolgende Generationen, aber auch für den Ausgleich innerhalb heute lebender Generationen,
- das Kohärenzprinzip, also die Verknüpfung von sozialen, ökonomischen und ökologischen Zielen,
- das Partizipationsprinzip, das die verschiedenen Akteure (Wirtschaft, Wissenschaft, gesellschaftliche Gruppen, einzelne Bürgerinnen und Bürger) stärker in die Entwicklung und Umsetzung von Nachhaltigkeitsstrategien einbezieht,¹⁴ sowie
- die gemeinsame, aber unterschiedliche Verantwortung der Industrie- und Entwicklungsländer.

Anfang 1993 gründeten die VN die Kommission für nachhaltige Entwicklung (Commission on Sustainable Development, CSD). Die CSD soll den weltweiten Umsetzungsprozess beobachten und bilanzieren, Vorschläge für die weitere Förderung der Nachhaltigkeit entwickeln sowie den Dialog und die Vernetzung aller relevanten Akteure vorantreiben. An sie berichtet auch die Bundesrepublik Deutschland. Das Indikatorensystem der CSD benennt auch eine institutionelle Dimension.¹⁵ Im Anschluss an die CSD und andere Gremien wurden in Deutschland insbesondere vom BMZ und vom Verband der Entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (VENRO) die drei Zieldimensionen soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und ökologische Verträglichkeit durch die politische Perspektive

¹¹ Omnia Verlag, <http://www.omnia-verlag.de/>

¹² Siehe u.a.: Welthaus Bielefeld u.a. Eine Welt im Unterricht - Sek. I/II. Ausgabe 2006/2007. Materialien, Medien, Adressen. Broschüre A4, 80 S., Bielefeld 2006

¹³ Dieses Prinzip der Brundlandtkommission aus 1988 ist inzwischen Allgemeingut geworden, siehe u.a.: Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Entwurf einer Erklärung über die Leitprinzipien der nachhaltigen Entwicklung, Brüssel 2005

¹⁴ Bundesregierung: Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 2005, S. 7

¹⁵ Der Indikatorenrahmen der CSD enthält einen vierten Bereich „Institutional“ neben „Social, Environmental and Economic“.

„gute Regierungsführung“ („good governance“) als vierte Dimension ergänzt. Der Weltgipfel in Johannesburg hat zudem Frieden, die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten sowie kulturelle Vielfalt als wichtige Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung in den Blick gerückt.¹⁶

Im Dezember 2002 rief die Vollversammlung der VN für die Jahre 2005 bis 2014 die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aus.

Nationale Beschlüsse

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

- Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Schutz des Menschen und der Umwelt“, die 1998 ihren Abschlussbericht vorlegte (siehe unten)
- Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (SRU, seit 1971)
- Wissenschaftlicher Beirat für Globale Umweltfragen (WBGU, seit 1992)
- Staatssekretärsausschuss für nachhaltige Entwicklung seit 2001
- Rat für Nachhaltige Entwicklung seit 2001
- Parlamentarischer Beirat des Deutsche Bundestags für nachhaltige Entwicklung seit 2005

Zentrale Beschlüsse, Berichte und Erklärungen von staatlicher und nicht-staatlicher Seite sind:

- Enquêtekommision des Deutschen Bundestages „Schutz des Menschen und der Umwelt“: „Konzept Nachhaltigkeit“, 1998
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): „Orientierungsrahmen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, 1998.
- Deutscher Bundestag: Beschluss zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (10.5.2000, Bundestagsdrucksache 14/3319)
- Abschlusserklärung des VENRO-Kongresses „Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“, 2000
- Osnabrücker Erklärung der Teilnehmer am BLK-Kongress 2001 „Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“
- Bundesregierung: Nationale Nachhaltigkeitsstrategie, 2002
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: 1. und 2. „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, 2002 und 2005
- Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2003
- Deutscher Bundestag: Beschluss des Aktionsplans zur UN-Weltdekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (1.7.2006, Bundestagsdrucksache 15/3472)
- VENRO: Positionspapier „Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt“, Ein Diskussionsbeitrag des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014, verabschiedet 2005

¹⁶ Siehe u.a.: Eisermann, D.: Die Politik der nachhaltigen Entwicklung, Der Rio-Johannesburg-Prozess, Bonn, 2003

1.2.4 Bezug zu den Nachhaltigkeitsbeschlüssen

Bei der Ausrichtung des Orientierungsrahmens auf die Nachhaltigkeitsbeschlüsse muss auf einige besondere Herausforderungen eingegangen werden:

Umwelt und Entwicklung

Die Umweltbildung leistet in den Schulen wichtige Beiträge zur Verbesserung des Umweltbewusstseins. Ihre Öffnung für die globalen Zusammenhänge, wie z.B. das Weltklima und die komplexen gesellschaftlichen Bedingungen für die weltweite Bewahrung der Umwelt, sind Anliegen des Deutschen Bundestags¹⁷ und wurden im BLK-Modellversuch „21“ aufgegriffen¹⁸. Da eine überwiegend ökologische Interpretation der Nachhaltigkeitsbeschlüsse von Rio und Johannesburg unangemessen wäre, müssen weitere Anstrengungen unternommen werden, Umwelt- und Entwicklungsperspektiven gleichwertig zu behandeln und im Unterricht konsequent zu verbinden.

Globalisierung und kulturelle Diversität

Die Weltkonferenzen haben die Bedeutung und den Wert kultureller Vielfalt betont, selbst wenn dadurch die Konsensbildung immer wieder auf harte Proben gestellt wurde. Offenheit für die globale kulturelle Vielfalt ist wesentlich für den Umgang mit ihrer ambivalenten Rolle im globalen Wandel. Auch wenn es um „selbständiges Agieren in internationalen Austauschbeziehungen und auf internationalen Arbeitsmärkten“¹⁹ oder um militärisches Engagement zur Friedenssicherung in Problemregionen geht, spielen Kompetenzen zur interkulturellen Kooperation eine zentrale Rolle. Das Verständnis kultureller Diversität in globalen Bezügen schließt spiegelbildlich die eigene kulturelle Identität ein.²⁰

Der Orientierungsrahmen bezieht den kulturellen Hintergrund bei allen vier Entwicklungsdimensionen ein, wodurch die normativen Aspekte jeder Dimension und kulturell bedingte Spannungen zwischen den Dimensionen, aber auch Fragen kultureller Identität im Spannungsverhältnis zum globalen Wandel bearbeitet werden können.

Gestaltung der Globalisierung

Die „gerechte Gestaltung der Globalisierung“²¹ kann sich nicht damit zufrieden geben, Globalisierung als einen von anonymen Kräften determinierten Prozess zu verstehen. Die Chancen und Gefahren der Globalisierung erfordern vielmehr den Dialog und die Zusammenarbeit der Akteure der verschiedenen Entwicklungsdimensionen. Auf den jeweiligen Ebenen müssen auch die jeweils Betroffenen bzw. ihre Repräsentanten eingeschlossen und demokratische Formen der Mitbestimmung gesucht werden. Die Nationalstaaten sind neben den multilateralen Organisationen immer noch die wichtigsten Integrationsebenen entwicklungsbezogenen Handelns – auch und gerade wenn sie im Dialog mit der Zivilgesellschaft stehen, sich mit den Eigendyna-

¹⁷ Deutscher Bundestag: Beschluss zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (10.5.2000, Bundestagsdrucksache 14/3319)

¹⁸ Bund Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): „Orientierungsrahmen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, 1998.

¹⁹ Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Bielefeld 2006, S. 197

²⁰ VENRO: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Bonn 2000 (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10)

²¹ BMZ (Hrsg.): Mehr Wirkung erzielen. Die Ausrichtung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit auf die Millennium-Entwicklungsziele. BMZ Spezial Nr. 130, Bonn 2005, S. 8

miken etwa des wirtschaftlichen Sektors auseinandersetzen müssen oder Teilverantwortungen an überregionale politische Gemeinschaften delegieren.

1.3 Globale Entwicklung als Gegenstand des Orientierungsrahmens

1.3.1 Die Zieldimensionen des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung

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

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

„Grundsatz 3

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

Grundsatz 4

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

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

Weltgipfel von Johannesburg 2002

“Since the Rio Earth Summit in 1992, sustainable development has emerged as a new paradigm of development, integrating economic growth, social development and environmental protection as interdependent and mutually supportive elements of long-term development.”²²

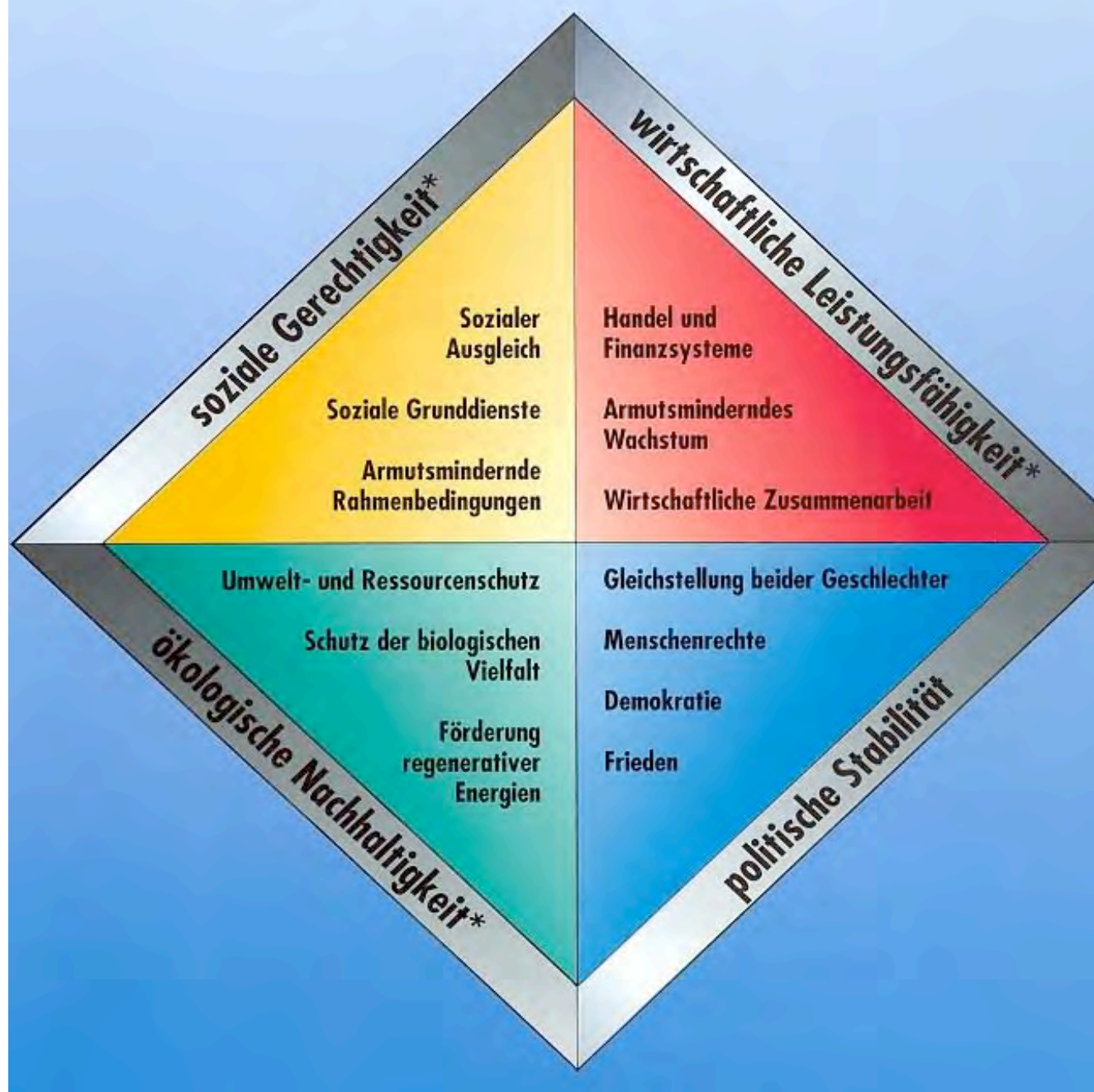
Das hier formulierte dreidimensionale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wird vom BMZ unter Einbeziehung der politischen Dimension als Viereck dargestellt. Die vier Zieldimensionen sind jeweils um zentrale Unterziele oder Handlungsfelder ergänzt:²³

²² United Nations, Johannesburg Summit on Sustainable Development 2002, Vorwort zum Maßnahmenkatalog von Nitin Desai, Generalsekretär des Weltgipfels

²³ BMZ, Foliensatz zur Entwicklungspolitik

Soziale, ökonomische, ökologische und politische Entwicklung gehören zusammen

Die vier Zieldimensionen der deutschen Entwicklungspolitik



1.3.2 Die Zieldimensionen als Entwicklungsdimensionen

Für die unterrichtliche Erschließung der Globalisierung können die vier Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung (soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, gute Regierungsführung, ökologische Verträglichkeit) als vier Entwicklungsdimensionen dargestellt werden: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt. Damit werden ihre Affinitäten zu schulischen Fächern und Fachstrukturen deutlicher herausgestellt und der analytische Zugang erleichtert.

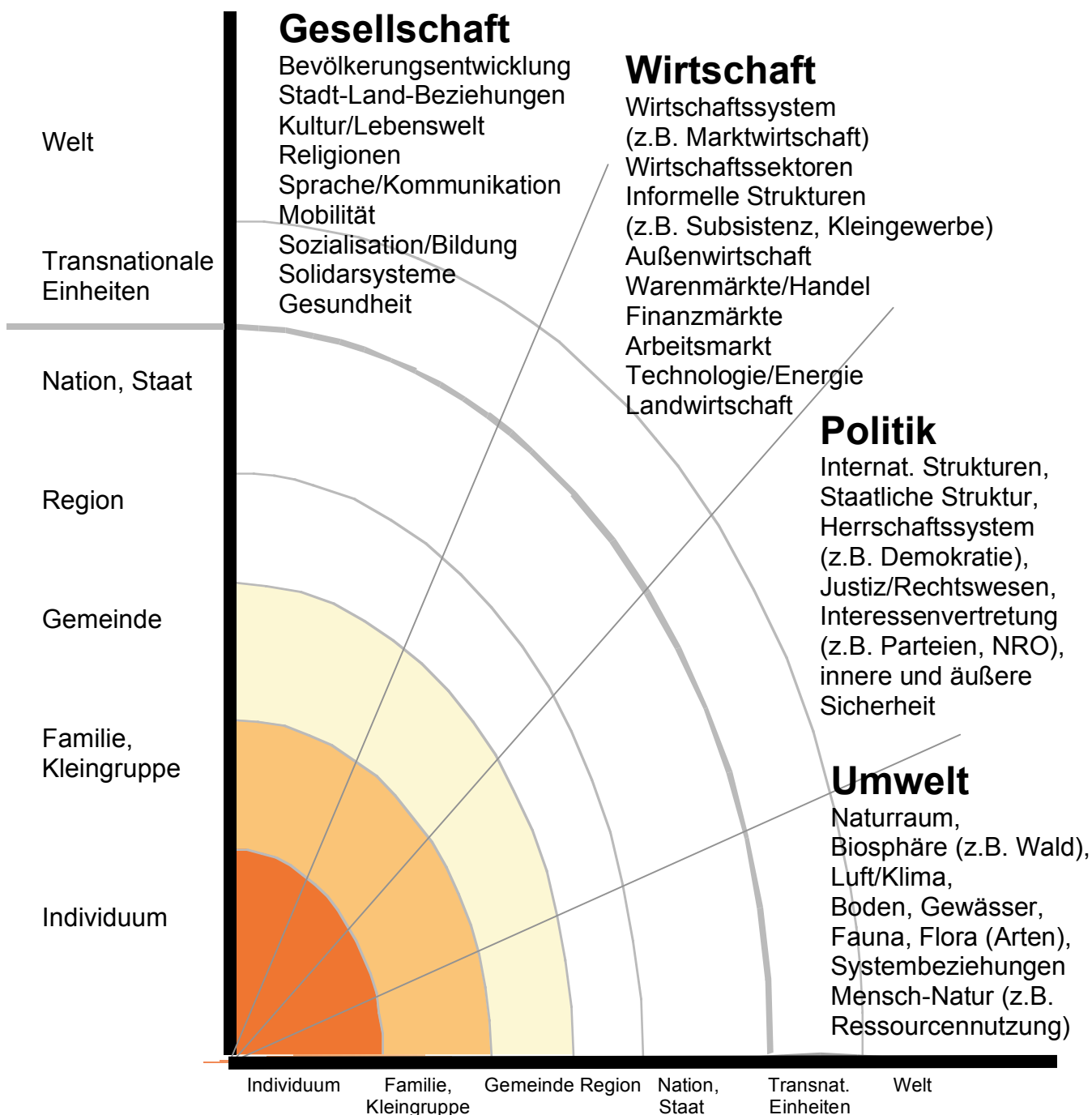
Dieses Modell der Entwicklungsdimensionen wird um

- die verschiedenen Handlungsebenen (siehe 1.3.3) und
- die Elemente bzw. Aspekte der Entwicklungsdimensionen

erweitert (s. Abb.)

Es geht dabei um ein zukunftsorientiertes Instrument zur systemorientierten Analyse, mit dem sich die komplexen Sachverhalte in der Schule strukturieren und untersuchen lassen.

Die Entwicklungsdimensionen - Elemente und Aspekte sowie Handlungsebenen -



Zur Grafik:

Die Viertelkreise deuten die einzelnen Ebenen quer durch die Dimensionen an. Je nach analytischem Zweck und aktueller Entwicklung kann es zweckmäßig sein, die Ebenen und Elemente anders auszuwählen.

1.3.3 Die Handlungsebenen der Entwicklungsdimensionen

Das Handeln von Menschen in jeder der vier Dimensionen wird weitgehend von unterscheidbaren Steuerungsmodi auf der jeweiligen Ebene bestimmt. Im familialen Kontext werden Handlungserwartungen überwiegend durch persönliche Kontakte vermittelt, denen vor allem informelle, sozio-kulturell geprägte Rollenerwartungen zugrunde liegen, während von der Mesoebene aufwärts (s. Abb.) formale Regeln wie rechtliche Normierungen an Bedeutung gewinnen.

Die Analyse des Handelns und der Handlungsmöglichkeiten in Richtung nachhaltiger Entwicklung muss sich auf jeder Ebene an den dort geltenden Steuerungsmodi orientieren. So trägt z.B. die Analyse von Bedingungen persönlicher Friedfertigkeit im engeren sozialen Umfeld wenig zum Verständnis von Frieden oder Krieg im transnationalen Kontext bei.

In den Nachhaltigkeitsbeschlüssen wird vielfach auf die verschiedenen Ebenen Bezug genommen, so etwa im Schlussbericht von Johannesburg:

“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 the local, national, regional and global levels.”²⁴

Die Ebenen der Entwicklungsdimensionen sind Handlungsebenen im Prozess nachhaltiger Entwicklung

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

²⁴ United Nations, Report of the World Summit on Sustainable Development, Chapter I, Annex, Johannesburg Declaration on Sustainable Development, § 5, Johannesburg, 2002

1.3.4 Verbindung heterogener Strukturen durch Globalisierung

Globalisierungsprozesse werden durch technische Innovationen unterstützt und durch wirtschaftliche sowie politische Interessen vorangetrieben. Obwohl sie spätestens seit der europäischen Kolonisierung der Welt zu beobachten sind, erfolgte in den letzten Jahrzehnten und Jahren eine starke Beschleunigung.

Im Globalisierungsprozess sind gegenläufige Tendenzen zu erkennen: Einerseits nimmt die vereinheitlichende Wirkung globaler Prozesse zu. Hierfür verantwortlich sind vor allem die Aktivitäten transnationaler Wirtschaftsorganisationen und Unternehmen, Handel, Kommunikation, Werbung und Tourismus. Es entstehen Strukturen bzw. globale Netzwerke mit einheitlichen Arbeitsweisen, professionellen Standards, Organisationsformen und Wertvorstellungen.

Andererseits bestehen im lokalen, regionalen oder nationalen Kontext traditionelle Strukturen weiter. Durch die globalen Prozesse werden somit heterogene Lebenswelten in eine oft konfliktreiche Verbindung gebracht, sowohl zwischen Ländern als auch innerhalb der Länder. Gewinnern der Globalisierung stehen eindeutige Verlierer gegenüber: Individuen, Bevölkerungsgruppen und viele Entwicklungsländer.

In diesen Prozessen zwingen kollidierende Interessen und ein problematisches Machtgefälle zu Lasten der Entwicklungsländer auch die Industrieländer zur Wahrnehmung der globalen Diversität und zur Überwindung eurozentrischer Auffassungen von der Universalität der eigenen Lebensverhältnisse und Wertvorstellungen.

So erschweren etwa in vielen Entwicklungsländern die kolonialen Grenzziehungen über ethnische Strukturen hinweg bis heute die nationale Integration und staatliche Handlungsfähigkeit. Viele Entwicklungsländer haben durch ihre strukturelle Heterogenität von vornherein stärker mit mangelnder Kohärenz der Entwicklung zu kämpfen. Während global von der zurückgehenden Bedeutung des Nationalstaats gesprochen wird, bestehen hier oft Schwierigkeiten, überhaupt eine flächendeckende Staatsstruktur zu etablieren. Die Schwäche gesamtgesellschaftlicher Politik erschwert kohärente Entwicklungsstrategien z.B. zur Bekämpfung der Armut. Häufig profitieren die Eliten von den internationalen Beziehungen und dem Weltmarkt, während sie nach innen ihre Privilegien im Rahmen traditioneller Strukturen schützen. Im Extremfall der so genannten „failing states“ dominieren autonome Kriegsherren; es kann zu Chaos und Völkermord kommen. Über 90% der fast 200 Kriege seit 1945 haben in Entwicklungs- und Transformationsländern stattgefunden, jährlich fallen bis zu 1 Million Menschen den meist internen Auseinandersetzungen zum Opfer.²⁵

Nach dem Weltentwicklungsbericht 2004²⁶ lebten 2002 in den Ländern mit niedrigem Einkommen (durchschnittlich ca. 1,2 \$ pro Kopf und Tag) ca. 2,5 Milliarden Menschen, in den Ländern mit mittlerem Einkommen (durchschnittlich ca. 5 \$ pro Kopf und Tag) 2,7 Milliarden Menschen und in den Ländern mit hohem Einkommen (durchschnittlich ca. 74 \$ pro Kopf und Tag) knapp 1 Milliarde Menschen. Da diese Länder mit hohem Einkommen weitgehend mit „dem Westen“ zusammenfallen, ergibt sich, dass die knapp 1 Milliarde Menschen dieser Länder ca. 5,2 Milliarden Menschen in Ländern mit mittlerem und niedrigem Einkommen gegenüberstehen. Ob-

²⁵ BMZ: Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2004/2005, Bonn 2004, S. 176

²⁶ Weltbank (Hgr.): Weltentwicklungsbericht 2004, Funktionierende Dienstleistungen für arme Menschen. Washington D.C. 2004/Bonn 2004, S. 291

wohl diese Größenordnungen eine grobe Vereinfachung darstellen, da sich auch innerhalb der Länder die Lebensverhältnisse unterscheiden (Großstädte, Eliten, Subsistenz- und Armutssektoren usw.), kennzeichnen sie doch die globalen Relationen hinsichtlich der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Dimensionen.

Eine wesentliche Rolle in den Globalisierungsprozessen spielt die Kommunikation in Echtzeit über die elektronischen Medien, vor allem durch Telefon, Internet und Fernsehen. Die Nutzung und Wirkung dieser Kommunikation hängt offensichtlich davon ab, ob die übermittelten Botschaften im Rahmen von bestimmten professionellen und wertorientierten Übereinkünften verwertet werden können oder nicht.

Im Falle weltumspannender Unternehmen, die die globale Kommunikation für die Zerlegung und internationale Organisation von Produktionsprozessen zu jeweils niedrigsten Faktorkosten nutzen, gelingt dies zumeist. Auch die weltweite wissenschaftliche Kooperation, die sich vernetzenden Nicht-Regierungsorganisationen oder der Tourismus operieren in Rahmenbedingungen, die durch die direkten persönlichen Kontakte die sachliche und zugleich die interkulturelle Verständigung erleichtern.

Wenn hingegen Botschaften über die Massenmedien sozusagen kontextlos verbreitet werden, fehlen zwischen unterschiedlichen sozio-kulturellen Rahmenbedingungen oft die Voraussetzungen für ihr wechselseitiges Verständnis. Dieser Fall tritt zunehmend auf, weil Produzenten von Fernsehprogrammen oder Filmen, Journalisten oder Nachrichtenredakteure angesichts der globalen Kommunikation nicht immer Verbreitungswege und Reichweite ihres Mediums abschätzen können. Damit wächst nicht nur das Risiko von Missverständnissen, sondern auch die Gefahr, dass Medienbotschaften unter den Bedingungen fehlender Medienfreiheit oder fundamentalistischer Regimes in manchen Regionen und Ländern instrumentalisiert werden und die Konflikthaftigkeit der Entwicklung zunimmt.²⁷

Die Wirkung von Massenmedien muss aber auch z.B. hinsichtlich anderer weit reichender Einflüsse auf benachteiligte Menschen und Länder betrachtet werden, mit Auswirkungen bis hin etwa zur weltweiten Migration: „Kommerzielle Einflüsse aus allen Teilen der Welt werden durch Fernsehbilder zum Greifen nahe und wecken Sehnsüchte und Begehrlichkeiten, gerade bei Kindern und jungen Menschen, bei besonders Armen und Ausgegrenzten. Die eigene ökonomische und soziale Lage wird immer stärker dem Vergleich mit dem Rest der Welt unterzogen.“²⁸

Interkulturelle Kommunikation im Kontext der Globalisierung ist damit eine große Herausforderung, um drohende globale Kulturkonflikte²⁹ abzuwehren. Dies gilt für den Medienbereich ebenso wie für alle anderen Beteiligten bis hin zu den Verantwortlichen im globalen Dialog der Religionen. Ihre gemeinsame Verantwortung ist es, die wachsende globale Kommunikation in ihrem Verständigungspotenzial zu stärken.

²⁷ Die „Weltgesellschaft“ konstituiert sich nach . N. Luhmann, als „Sich-Ereignen von Welt in der Kommunikation“, N. Luhmann, Die Gesellschaft der Gesellschaft, Ffm 1997, S. 150, zitiert nach B. Asbrand, Unsicherheit in der Globalisierung, in Zs für Erziehungswissenschaft, 8. Jg, Heft 2/2005, S. 223

²⁸ BMZ: Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2004/2005, Bonn 2004, S. 262

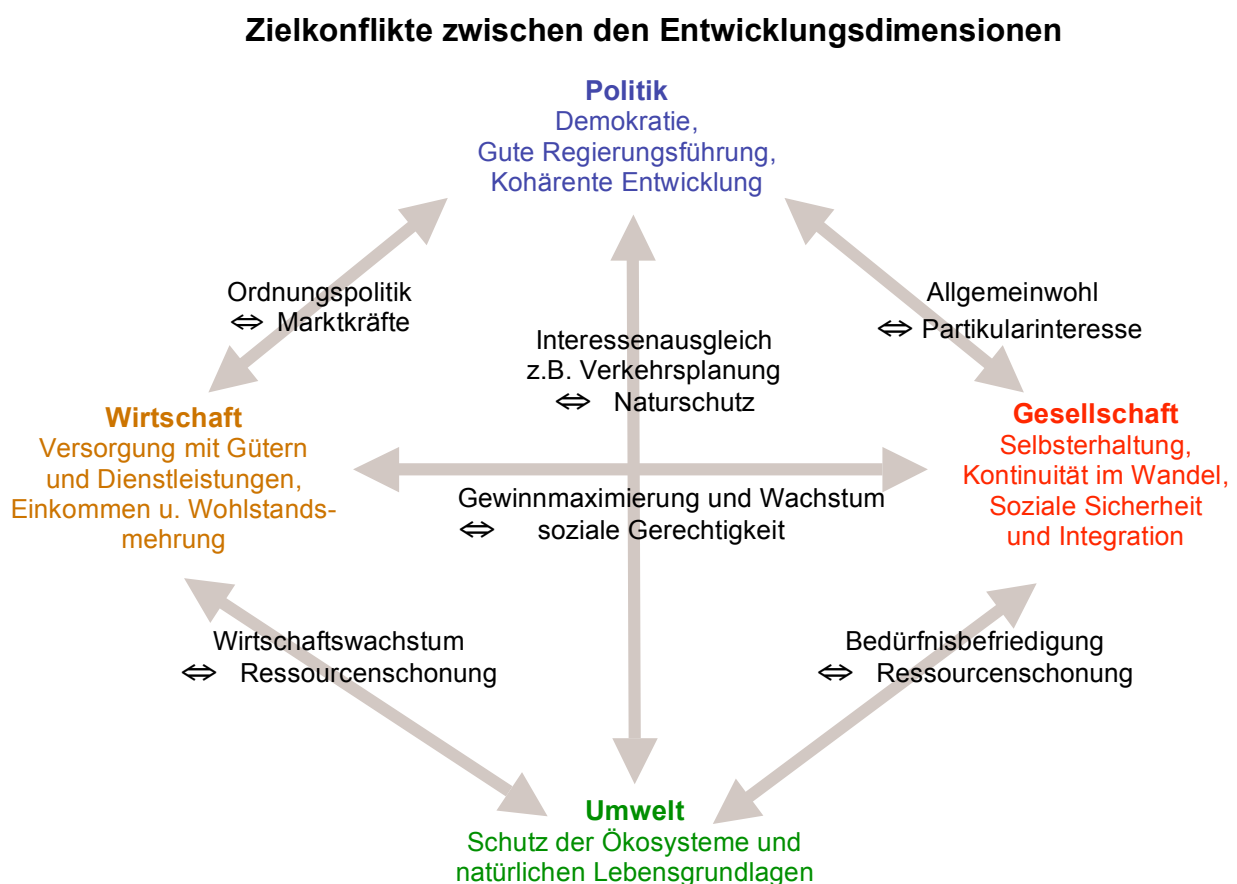
²⁹ Samuel P. Huntington: The Clash of Civilizations, New York 1996

1.3.5 Kohärenz der Entwicklungsdimensionen als zentrale Herausforderung

Ausgangspunkt für das Kohärenzgebot in der BNE sind die Beschlüsse von Rio und Johannesburg. In Johannesburg wurde großer Wert auf die Vermeidung „nicht-nachhaltiger“ Entwicklungen durch bessere Abstimmung gelegt. Mit der Forderung, die Entwicklungsdimensionen kohärenter aufeinander abzustimmen, sind folgende Ziele verbunden:

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

Die o.g. Ziele machen es erforderlich, Synergien sowie Zielkonflikte, die sich aus den spezifischen Entwicklungszielen der vier Dimensionen ergeben, zu analysieren. Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklungsdimensionen mit ihren wichtigsten Aufgaben und Zielen. Die Pfeile deuten die Spannungsfelder bzw. Zielkonflikte zwischen je zwei Entwicklungsdimensionen an.



Verschiedentlich wird die Auffassung vertreten, dass sich Nachhaltigkeit durch die parallele Verfolgung der jeweiligen Ziele der Entwicklungsdimensionen erreichen ließe. Dieses „**eindimensionale Modell**“ würde bedeuten, dass „innerhalb“ bzw. aus der jeweiligen Entwicklungsdimension heraus Nachhaltigkeitsprinzipien definiert und verfolgt werden könnten. Die so gewonnenen ökologischen, wirtschaftlichen, politischen und sozialen, d.h. dimensionenspezifischen Nachhaltigkeitsprinzipien würden dann gleichberechtigt neben einander stehen.

Ökologische **Leitplankenmodelle** gehen i.d.R. nicht von der Gleichwertigkeit der Entwicklungsdimensionen aus. Ihnen zufolge bilden ökologische Leitplanken, die die Grenze zu nicht-nachhaltiger Entwicklung definieren, einen Entwicklungskorridor, der nicht verlassen werden darf. Nur innerhalb dieses Korridors besteht ein Spielraum zur Verfolgung wirtschaftlicher, sozialer, ökologischer und politischer Ziele. Der Grundsatz der Gleichwertigkeit der Entwicklungsdimensionen und ihrer Ziele könnte auch die Definition politischer, sozialer und wirtschaftlicher Leitplanken erfordern. So wird „Armut“, wie in den Millennium Goals definiert, de facto von der Weltgemeinschaft als Leitplanke für die menschliche Entwicklung betrachtet.³⁰

Ein „**integratives Modell**“ steht dem Kohärenzgedanken näher und stellt auch die politische Umsetzbarkeit einer Strategie der Nachhaltigkeit in den Vordergrund. „Eine ökologisch dominierte Nachhaltigkeitspolitik wird im gesellschaftlichen Abwägungsprozess immer dann unterliegen, wenn sich andere Problemlagen als unmittelbarer, spürbarer und virulenter erweisen und damit auch für politisches Handeln dringlicher und attraktiver sind. Selbst wenn sie sich durchsetzen kann, bleibt sie ohne Wirkung, denn letztlich dürfte nur eine Politik der Integration der (...) Dimensionen in der Lage sein, die konzeptionelle Schwäche einer von wirtschaftlichen und sozialen Fragestellungen isolierten Umweltdiskussion zu überwinden. (...) In Deutschland reift allmählich die Erkenntnis, dass mit dem Leitbild der nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung wichtige Entwicklungslinien auch jenseits der ökologischen Dimension angesprochen werden. Aufgrund der komplexen Zusammenhänge zwischen den (...) Dimensionen bzw. Sichtweisen von Ökologie, Ökonomie und Sozialem müssen sie integrativ behandelt werden. Dabei geht es – bildhaft gesprochen – nicht um die Zusammenführung dreier nebeneinander stehender Säulen, sondern um die Entwicklung einer dreidimensionalen Perspektive aus der Erfahrungswirklichkeit. Die Diskussion tendiert dahin, Nachhaltigkeitspolitik als Gesellschaftspolitik zu interpretieren, die im Prinzip und auf lange Sicht alle genannten Dimensionen gleichberechtigt und gleichwertig behandelt“³¹

Bei konkreten Kohärenzfragen bzw. bei der Analyse nicht-nachhaltiger Entwicklungen ist die Untersuchung der Interdependenzen zwischen den Entwicklungsdimensionen und ihren einzelnen Elementen notwendig. In Natur und Gesellschaft können u.a. die folgenden Aspekte eine Rolle spielen:

- Kausale (wohl selten: monokausale) Wirkungsbeziehungen oder weitläufige Wirkungsfelder mit unterschiedlichen Wechselwirkungen
- Zeitliche Abläufe in Prozessformen (Regelmäßigkeit, Selbstverstärkung oder Selbstdämpfung, Schwellenwerte usw.)

³⁰ In den MDGs werden auch neben dem Ziel der Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, soziale (z.B. Gesundheit, Bildung) und wirtschaftliche Ziele (Armutsbekämpfung) angesprochen. Die Beseitigung der extremen Armut wird als Voraussetzung für Entwicklung in allen anderen Bereichen bezeichnet. www.un.org/millenniumgoals

³¹ Enquête-Kommission des 13. Deutschen Bundestags: „Schutz des Menschen und der Umwelt“ 1998: 31f.

Als Problemlösungs- und Entscheidungskriterien bei Kohärenzfragen können die folgenden Aspekte wichtig sein:

- Indikatoren und Grenzwerte für wichtige Faktoren bzw. für angestrebte Veränderungen
- Identifizierung von Akteuren und deren eventuellen Macht- und anderen Einflussstrukturen (z.B. wirtschaftliche und politische Macht, Ressourcenzugang)
- Kommunikationswege zwischen den Beteiligten, öffentliche Medienpräsenz und Diskussionskultur
- Konfliktlösungsmodelle und Steuerungsmodi der beteiligten Handlungsebenen, Schiedsgerichte, professionelle Gremien und Standards, wissenschaftliche Begründungszusammenhänge
- Übergreifende Kriterien wie das Leitbild nachhaltiger Entwicklung sowie entsprechende nationale und internationale Beschlüsse.

Kohärenz auf den verschiedenen Handlungsebenen

Wenn mit zunehmender Globalisierung globale und lokale Phänomene enger miteinander verknüpft werden, macht es Sinn, die Kohärenzproblematik auf den verschiedenen Handlungsebenen zu betrachten.

Individuelle Ebene und Lebenswelt

Die unmittelbare Lebenswelt kann als Mikroebene bezeichnet werden. Sie umschließt das Individuum, die Familie oder Kleingruppe sowie das überschaubare Umfeld der Gemeinde. Die Gestaltung der Lebenswelt beruht größtenteils auf persönlichen Beziehungen. Die Kohärenzfragen der Lebenswelt lassen sich unter der Annahme erschließen, dass dort die vier Entwicklungsdimensionen im konkreten persönlichen Handeln zusammenlaufen. Jeder Mensch steht vor wirtschaftlichen, sozialen, politischen und ökologischen Herausforderungen, die er für seine jeweilige Situation harmonisieren muss, um den Anforderungen an ein zukunftsfähiges Leben zu genügen. Dies gilt u.a. für den Lebensstil, die Haushaltsführung, die gesellschaftliche und politische Mitwirkung. Schon auf dieser Ebene müssen Zielkonflikte geklärt und komplexe Zusammenhänge auf gangbare und nachhaltige Verhaltensalternativen reduziert werden.

Auch auf der lebensweltlichen Ebene wirken sich Globalisierungseinflüsse aus. Dies wird im zwischenmenschlichen Kontakt erfahren (z.B. als Tourist oder bei interkulturellen Begegnungen in Deutschland), wie auch als Auswirkung institutioneller, wirtschaftlicher oder staatlicher Auseinandersetzung mit der Globalisierung z.B. in der Frage der Arbeitsplatzkonkurrenz mit „Niedriglohnländern“ oder im Angebot von Lebensmitteln aus Entwicklungsländern.

Die Komplexität der lebensweltlichen Entscheidungsfragen, die sich innerhalb der pluralistischen Gesellschaft vor konkurrierenden Ansprüchen und Möglichkeiten auf-tun, wird durch die globalen Einflüsse noch wesentlich gesteigert. Oftmals sind dann Zielkonflikte zwischen lokalen und globalen Interessen zu lösen (z.B. stehen beim Kauf von frischem Obst im Winter die ökologischen Bedenken und die Einkommensmöglichkeiten der ärmeren südlichen Herkunftsländer im Widerspruch).

Meso- und Makroebenen

Die Meso- und Makroebenen umfassen die institutionellen, regionalen oder ethnischen Strukturen einschließlich der gesamtstaatlichen Ebene. Auf diesen Ebenen geht es primär um institutionelles Handeln nach meist formalen Regeln und Gesetzen. Institutionen sind z.B. als Unternehmen, Parteien, Sozial- oder Umweltverbände meist einer der vier Dimension zuzuordnen. Sie werden im Rahmen der spezifischen Zielsetzungen der jeweiligen Dimension arbeiten und von deren Steuerungsmodi und ihren institutionellen Eigeninteressen geprägt sein. Diese Rahmenbedingungen, insbesondere aber die enge Selbstreferenz mancher Institutionen, erschweren Abstimmungen über den jeweiligen Tätigkeits- und Verantwortungsbereich hinaus. Im Feld technischer Innovationen zielt deshalb das Instrument der „Technikfolgenabschätzung“, mit dem die Auswirkungen auf alle Entwicklungsdimensionen soweit möglich vorweg abgeschätzt werden sollen, auf eine kohärente Politikgestaltung. Entsprechende Maßnahmen sind für andere Kriterien nachhaltiger Entwicklung wünschenswert (z.B. Umwelt, Gender, Armut usw.).

Ethnische, religiöse und sozio-kulturelle Diversität ist auch in Industrieländern häufig ein Hemmnis kohärenter Entwicklung, wie die im Extremfall gewalttätigen Konflikte und Terrorakte z.B. in Nordirland, Spanien oder den Balkanländern sowie rassistisch motivierte Übergriffe hierzulande zeigen. In der Diskussion über die Ausdehnung der Europäischen Union werden Sorgen um die Überdehnung der Integrationsfähigkeit geäußert. Kohärente Entwicklung auf der Mesoebene ist damit nicht zuletzt eine eminent politische Herausforderung. Diversität muss sich einerseits durch eine möglichst weitgehende Selbstbestimmung artikulieren können, andererseits ist die Handlungsfähigkeit der gesamtstaatlichen Ebene unverzichtbar, die einen demokratisch legitimierten Interessenausgleich sicherstellen muss.

Globale Ebene

Auf der globalen Ebene steht das Kohärenzgebot vor den größten Herausforderungen angesichts der kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Vielfalt sowie den damit verbundenen Interessenunterschieden. Die Weltkonferenzen als Foren der gemeinsamen Bemühungen um nachhaltige Entwicklung sprechen deshalb von der „gemeinsamen, aber unterschiedlichen Verantwortung“.

Die Interessen der Industrie- und der Entwicklungsländer am Weltmarkt stehen oft im Widerspruch und bedürfen daher – zusätzlich zu dem oft labilen Spiel der globalen Marktkräfte – der internationalen wirtschaftspolitischen Gestaltung etwa im Rahmen der World Trade Organisation (WTO). Im gemeinsamen Interesse erfordert die Weltwirtschaft auch langfristige Stabilisierungsmaßnahmen, um die Gefahren lokaler, regionaler oder globaler Wirtschaftskrisen abzuwenden. Diese können z.B. aus der Verselbständigung stark gewachsener Finanzmärkte entstehen, aus dem hohen Zahlungsbilanzdefizit der USA gegenüber China oder aus der Schuldenkrise vieler Entwicklungsländer.

Das Verhalten der transnationalen Unternehmen spielt eine zentrale Rolle für die Kohärenz nachhaltiger Entwicklung. Auf dem Weltwirtschaftsforum 1999 in Davos schlugen deshalb die VN die Gründung eines „Global Compact“ vor. Sie forderten die Wirtschaftsführer in aller Welt auf, sich für den Aufbau sozialer und ökologischer Eckpfeiler zur Abstützung der neuen globalen Wirtschaft zu engagieren und

dafür zu sorgen, dass die Globalisierung allen Menschen der Erde zugute kommt. Seither arbeiten die VN, private Unternehmen und zivilgesellschaftliche Organisationen in einem weltweiten Netzwerk zusammen. Ziel ist es, die Umsetzung von zehn Prinzipien zu Menschenrechten, Arbeitsnormen, Umweltschutz und Korruptionsbekämpfung voranzubringen. In der Wirtschaft stieß die Initiative auf große Resonanz: Weltweit haben sich bereits ca. 2000 führende Unternehmen angeschlossen³² Allerdings gibt es auch Kritik, manche Unternehmen beteiligten sich primär zur Imagepflege und würden die Nachhaltigkeitsziele nicht wirklich in ihre Managemententscheidungen einbeziehen.

Auch die führenden globalen Wirtschaftsinstitutionen wie die Weltbank, der Internationale Währungsfonds und die Welthandelsorganisation beziehen zunehmend die Nachhaltigkeitsziele in ihre wirtschaftliche Kerntätigkeit ein. Der Weltentwicklungsbericht 2003 der Weltbank etwa „untersucht die Beziehung zwischen konkurrierenden politischen Zielen – Bekämpfung der Armut, Aufrechterhaltung des Wachstums, Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und Schutz der Umwelt – über einen Zeithorizont von 50 Jahren. Er erinnert daran, dass viele sachgerechte politische Handlungskonzepte bekannt sind, aber nicht beschlossen oder umgesetzt wurden. ... Um Wirtschaftswachstum und eine bessere Bewirtschaftung des Ökosystems der Erde sicherzustellen, bedarf es der Verringerung der Armut und Ungleichheit auf allen Ebenen.“³³

Politisch geht es auf der globalen Ebene um regionale Kooperationen (z.B. auf Ebene der EU oder anderer noch nicht so stark integrierter Zusammenschlüsse) und um Weltordnungspolitik (global governance).

Im ökologischen Bereich stehen vor allem die Bemühungen um die Abwendung drohender Klimakatastrophen im Zentrum. Die ohnehin nicht ausreichenden Ziele des Kyoto-Protokolls, das zudem von den USA nicht unterstützt wird, müssen nach dessen Auslaufen weitergeführt, intensiviert und wirksam in die konkreten Politikbereiche eingebaut werden.

³² Internetseite der GTZ am 22.9.2006: Global Compact – Der Beitrag der GTZ

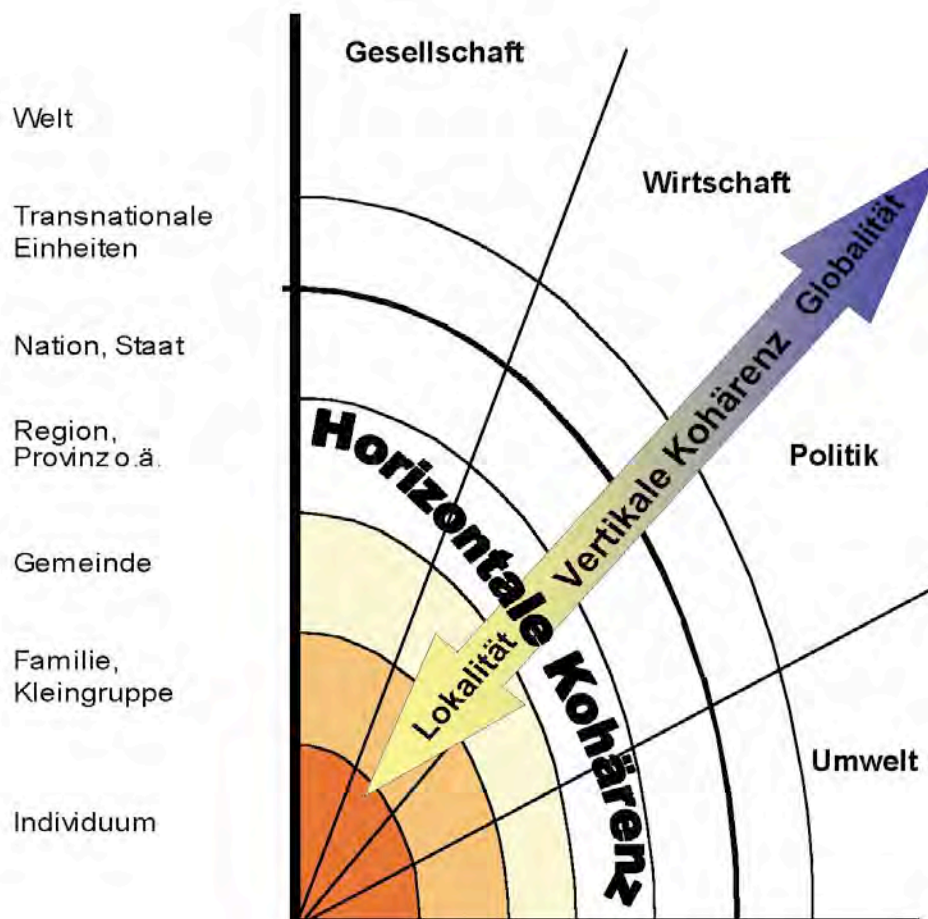
³³ Weltbank: Weltwirtschaftsbericht 2003. Nachhaltige Entwicklung in einer dynamischen Welt. Institutionen, Wachstum und Lebensqualität verbessern. Washington D.C. 2003/UNO-Verlag Bonn 2003, rückwärtiger Klappentext

1.3.6 Balance zwischen Globalität und Lokalität

Globalität und Lokalität müssen auf jeder gesellschaftlichen Handlungsebene fortlaufend ins Gleichgewicht gebracht werden. Die Bedeutung der lokalen, regionalen und nationalen Ebenen wird in den Nachhaltigkeitsbeschlüssen hervorgehoben. Konkret erfahrbare Institutionen und Personen auf allen Ebenen bilden ein wichtiges Vertrauenspotential angesichts der weitgehend anonymen globalen Strukturen und Beziehungen. Neben der Erschließung dieses Potentials erfordern die Wechselwirkungen zwischen den Verantwortungsbereichen unterschiedlicher Akteure wie z.B. Unternehmen, politische Institutionen, Nichtregierungsorganisationen usw. neue Verfahren der Abstimmung. Die Weltbank spricht in diesem Zusammenhang vom „sozialen Kapital“, das aus den sozialen Netzwerken, ihren institutionellen sowie kulturellen Grundlagen besteht und entscheidend ist für die Selbstorganisation in den Entwicklungsdimensionen.

Balance zwischen Lokalität und Globalität erfordert auf jeder Handlungsebene, dass Globalisierungseinflüsse mit lokalen Erfordernissen harmonisiert werden. Es geht um die Wirkungszusammenhänge vom Kleinen zum Großen und umgekehrt, vom Auspuff zur Klimafrage oder – umgekehrt – von einem neuen Gesetz zum Handeln des Einzelnen. Oft erscheint dem Einzelnen der eigene Anteil an den übergreifenden Entwicklungen unerheblich, umgekehrt ist es aus der Makroperspektive oft schwer, die Bedürfnisse und Möglichkeiten des Einzelnen angemessen zu berücksichtigen.

Horizontale und vertikale Kohärenz (s. Abb.) stellen für nachhaltige Politik und das zukunftsfähige Verhalten des Einzelnen eine große Herausforderung dar.



1.3.7 Entwicklungspolitik und globale Entwicklung

Entwicklungspolitik orientiert sich im Wesentlichen an drei Aufgabenfeldern:

- Gestaltung der internationalen Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Entwicklung („globale Strukturpolitik“),
- Unterstützung der Entwicklungsländer, insbesondere der ärmsten Länder, bei der Armutsbekämpfung,
- Friedenssicherung und Konfliktprävention.

Daneben ist auch die kurzfristige Nothilfe bei Katastrophen und Krisensituationen ein wichtiges Aufgabenfeld der Entwicklungspolitik.

Die globale Strukturpolitik und die direkte Unterstützung der Entwicklungsländer hängen eng miteinander zusammen. Ohne angemessene internationale Rahmenbedingungen, die den besonderen Verhältnissen in den Entwicklungsländern Rechnung tragen, wird es den ärmsten Ländern nicht gelingen können, im internationalen Wettbewerb zu bestehen, negative Auswirkungen der Globalisierung auf ihre Länder zu vermeiden und eigene Institutionen aufzubauen, welche die Politik auf nationaler Ebene im Sinne der Nachhaltigkeit steuern können.

Auf der anderen Seite werden internationale Vereinbarungen und Regeln insbesondere in den ärmsten Ländern nicht ausreichen, um eine nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. Insbesondere die wirtschaftliche Entwicklung und die damit verbundene Reduzierung der absoluten Armut erfordern umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen aus den Industrieländern. Oft müssen die Entwicklungsländer durch ausländische Hilfe beim Aufbau von Institutionen in die Lage versetzt werden, die zahlreichen internationalen Vereinbarungen, z.B. in Bezug auf Umweltstandards, umzusetzen. Aus der Erkenntnis, dass dies kein einseitiger Prozess ist, dass man „Menschen nicht entwickeln kann“, sondern diese sich nur auf den Grundlagen ihrer eigenen Kultur und sonstigen Rahmenbedingungen selbst entwickeln können, fällt heute der Kompetenz der Partner im Süden, deren Verantwortungsbereitschaft und Eigeninitiative die Schlüsselrolle zu.

Die internationale Staatengemeinschaft hat auf einer Reihe von Weltkonferenzen seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine internationale „Entwicklungsagenda“ formuliert. Auf dem VN-Millenniumsgipfel in New York im September 2000 wurden die Ziele und Grundsätze dieser Agenda in acht Millenniumsziele (Millennium Development Goals) mit achtzehn konkreten Zielvorgaben zusammengefasst. Diese Ziele haben einen Zeithorizont bis 2015 und verpflichten alle Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen.

Millenniums-Entwicklungsziele und Zielvorgaben (Auswahl):

Ziel 1. Beseitigung der extremen Armut und des Hungers

Zielvorgabe 1: Zwischen 1990 und 2015 den Anteil der Menschen halbieren, deren Einkommen weniger als 1 Dollar pro Tag beträgt.

Zielvorgabe 2: Zwischen 1990 und 2015 den Anteil der Menschen halbieren, die Hunger leiden.

Ziel 2. Verwirklichung der allgemeinen Primarschulbildung

Zielvorgabe 3: Bis zum Jahr 2015 sicherstellen, dass Kinder in der ganzen Welt, Jungen wie Mädchen, eine Primarschulbildung vollständig abschließen können.

Ziel 7. Sicherung der ökologischen Nachhaltigkeit

Zielvorgabe 9: Die Grundsätze der nachhaltigen Entwicklung in einzelstaatliche Politiken und Programme einbauen und den Verlust von Umweltressourcen umkehren.

Zielvorgabe 10: Bis 2015 den Anteil der Menschen um die Hälfte senken, die keinen nachhaltigen Zugang zu hygienischem Trinkwasser haben. (Erweiterung vom WSSD in Johannesburg: Halbierung der Anzahl von Menschen bis 2015, die keinen Zugang zu sanitärer Basisversorgung haben)

Zielvorgabe 11: Bis 2020 eine erhebliche Verbesserung der Lebensbedingungen von mindestens 100 Millionen Slumbewohnern herbeiführen.

Ziel 8. Aufbau einer weltweiten Entwicklungspartnerschaft

Zielvorgabe 12: Ein offenes, regelgestütztes, berechenbares und nichtdiskriminierendes Handels- und Finanzsystem weiterentwickeln. (Dies umfasst die Verpflichtung auf eine gute Regierungs- und Verwaltungsführung, die Entwicklung und die Armutsreduzierung sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene.)

Zielvorgabe 13: Den besonderen Bedürfnissen der am wenigsten entwickelten Länder Rechnung tragen. (Dies umfasst einen zoll- und quotenfreien Zugang für die Exportgüter der am wenigsten entwickelten Länder, ein verstärktes Schuldenerleichterungsprogramm für die hochverschuldeten armen Länder und die Streichung der bilateralen öffentlichen Schulden sowie die Gewährung großzügiger öffentlicher Entwicklungshilfe für Länder, die zur Armutsminderung entschlossen sind.)

Die Bundesregierung hat auf Grundlage der Millenniumsziele ein Aktionsprogramm verabschiedet³⁴, das sich vor allem am ersten und übergreifenden Ziel, der Halbierung der absoluten Armut bis 2015, orientiert.

Die Millenniumsziele und die damit verbundenen internationalen Vereinbarungen machen deutlich, dass ein **internationaler Konsens** darüber besteht, dass nachhaltige Entwicklung mehrdimensional zu definieren ist. Sie umfasst zusammenhängende wirtschaftliche, ökologische, soziale und politische Ziele auf unterschiedlichen Handlungsebenen.

Es besteht auch Konsens darüber, dass zur Erreichung der umfassenden Ziele ein gemeinsames Vorgehen und **gemeinsame Verpflichtungen** von Industrie- und Entwicklungsländern notwendig sind. Während sich die Industrieländer insbesondere zu einer „entwicklungsfreundlichen“ Gestaltung der internationalen Rahmenbedingungen (Ziel 8) und zu einer finanziell zu verstärkenden und effektiveren Entwicklungszusammenarbeit verpflichtet haben, übernehmen die Entwicklungsländer die Verantwortung dafür, die wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen in

³⁴ BMZ: Armutsbekämpfung – eine globale Aufgabe. Aktionsprogramm 2015. Der Beitrag der Bundesregierung zur weltweiten Halbierung extremer Armut, 2001

ihren Ländern so zu gestalten, dass die externe Unterstützung effektiv umgesetzt werden kann (Monterrey-Konsens).

Seitens der Regierungen der Entwicklungsländer sind politischer Gestaltungswille und Gestaltungsfähigkeit erforderlich, die vor allem in den ärmsten Ländern bisher kaum gegeben waren. Die große Zahl gewaltsamer Konflikte in Entwicklungsländern, die einen geordneten Entwicklungsprozess verhindern bzw. bisherige Entwicklungserfolge zunichte machen, unterstreicht die Bedeutung der politischen Dimension nachhaltiger Entwicklung. Die Entwicklungszusammenarbeit zielt daher heute mehr darauf, die Partnerländer intern auf allen Ebenen bei der Schaffung kohärenter Rahmenbedingungen nachhaltiger Entwicklung zu unterstützen, als auf Einzelmaßnahmen (Projekte).

Die Entwicklungszusammenarbeit obliegt staatlichen Institutionen wie z.B. der Bundesregierung selbst oder ihren Durchführungsinstitutionen wie KfW, GTZ, DED, InWEnt³⁵ sowie den nicht-staatlichen Einrichtungen der Zivilgesellschaft. Dies sind neben anderen die politischen Stiftungen, die Kirchen und die Entwicklungs-NROs, aber auch Institutionen der Wirtschaft sind beteiligt. Die Rolle des nicht-staatlichen Bereichs bei den Bemühungen um nachhaltige Entwicklung ist ausdrücklich Bestandteil internationaler Beschlüsse wie denen von Rio und Johannesburg.

Die deutschen Länder beteiligen sich mit eigenen Entwicklungsprogrammen insbesondere in Bereichen, in denen sie über eigene Fachkompetenzen und das entsprechende Personal verfügen. Mit Beschluss vom 9. Juli 1998 haben die Ministerpräsidenten der Länder die Bedeutung der EZ nochmals bekräftigt und auf die eigenen Anstrengungen hingewiesen.

Die Ministerpräsidenten sehen dabei wie auch die Bundesregierung die entwicklungspolitische Bildung im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung als ein wichtiges Instrument zur Gestaltung von Globalisierung und Nachhaltigkeit hier und weltweit.

³⁵ KfW, Kreditanstalt für Wiederaufbau; GTZ, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit; DED, Deutscher Entwicklungsdienst; InWEnt, Internationale Weiterbildung und Entwicklung

1.4 Literatur

Asbrand, B.: Unsicherheit in der Globalisierung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg, Heft 2/2005, S. 223

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

BMZ: Armutsbekämpfung – eine globale Aufgabe. Aktionsprogramm 2015. Der Beitrag der Bundesregierung zur weltweiten Halbierung extremer Armut, 2001

BMZ: Foliensatz zur Entwicklungspolitik, Bonn o.J.

BMZ: Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2004/2005, Bonn 2004

BMZ: Mehr Wirkung erzielen. Die Ausrichtung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit auf die Millennium-Entwicklungsziele, BMZ Spezial Nr. 130, Bonn 2005

Bund Länder Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): „Orientierungsrahmen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, Bonn 1998

Deutsche Bundesregierung: Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bonn 2005

Deutscher Bundestag: Beschluss zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 10.5.2000, Bundestagsdrucksache 14/3319

Eisermann, D.: Die Politik der nachhaltigen Entwicklung, Der Rio-Johannesburg-Prozess, Bonn 2003

Enquête-Kommission des 13. Deutschen Bundestages: Schutz des Menschen und der Umwelt, Bonn 1998

Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn 2003

Knoerzer, M.: Bestandsaufnahme zum Sachunterricht an Grundschulen, Dokumente zur 4. Fachtagung, www.gc21.de/KMK-BMZ

Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland, ein indikatorengestützter Bericht, 2006, www.bildungsbericht.de

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1997

Overwien, B.: Sichtung des Sach- und Diskussionsstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen, Dokumentation der 3. Fachtagung, www.gc21.de/kmk-bmz

Rauch, T./ Troeger, Loose, C., Wolff, P., Ferdowski, M.: 4 Expertisen, Dokumentation der 3. Fachtagung, www.gc21.de/kmk-bmz

Schmitt, R.: Befragung von 30 Repräsentanten zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen, Dokumente zur 4. Fachtagung, www.gc21.de/kmk-bmz

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

United Nations: Johannesburg Summit on Sustainable Development 2002, Vorwort zum Maßnahmenkatalog von Nitin Desai, Generalsekretär des Weltgipfels

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

VENRO: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen, VENRO-Arbeitspapier Nr. 10, Bonn 2000

VENRO: Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt, VENRO-Arbeitspapier 15, Bonn 2005

Weltbank (Hrsg.): Weltentwicklungsbericht 2004. Funktionierende Dienstleistungen für arme Menschen, Washington D.C./Bonn 2004

Welthaus Bielefeld u.a.: Eine Welt im Unterricht - Sek. I/II. Ausgabe 2006/2007. Materialien, Medien, Adressen. Broschüre A4, 80 S., Bielefeld 2006

Kapitel 2

Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen*

Die Notwendigkeit der curricularen Strukturierung eines Lernbereichs Globale Entwicklung und dessen Möglichkeiten lassen sich überzeugend darstellen, wenn die schulischen Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktischen Herausforderungen vor dem gesellschaftliche Hintergrund heutiger Kindheit und Jugend gesehen werden und das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Globalisierung auf der Grundlage neuester Forschungsergebnisse in die Betrachtungen einbezogen wird.

2.1 Wandel der Lebenswelt – Einfluss auf Kinder und Jugendliche

Einstellungen und Verhaltensweisen von Heranwachsenden korrespondieren in hohem Maße mit den dominanten Strömungen des gesellschaftlichen Wandels, wenn es auch stets spezifisch jugendbedingte Abweichungen gibt. Aufschluss über den gesellschaftlichen Wandel in Deutschland geben repräsentative Erhebungen, die in regelmäßigen Jahresabständen wiederholt werden. Dazu gehören u.a. die „Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS), die seit 1980 im Zweijahres-Rhythmus durchgeführt wird¹ die Shell Jugendstudie, die im Jahr 2006 zum 15. Mal die Wertvorstellungen der 12- bis 25-jährigen Deutschen erhoben hat², und die seit 2002 jährlich untersuchte, für Deutschland repräsentative Stichprobe von 3.000 Personen im Alter von 16 bis 92 Jahren zu Einstellungen wie Fremdenfeindlichkeit, Islamphobie, Etabliertenvorrechte usw., wobei in dieser Studie auch grundsätzliche Wertvorstellungen wie Konformitäts- und Leistungsorientierung überprüft werden³. Aufschlussreiche Hinweise lassen sich auch den Ergebnissen der „Internationalen Grundschule-Lese-Untersuchung (IGLU) und des „Programme for International Student Assessment“ (PISA) entnehmen, weil in beiden Untersuchungen regelmäßig auch Befragungen zu den Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden⁴. Das politische Verstehen und Engagement bei Vierzehnjährigen ist Ende der 90iger Jahre in 28 Ländern, u.a. auch in Deutschland, im Rahmen des Civic-Education-Projektes empirisch untersucht worden⁵. Dieser internationale Vergleich bestätigt die meisten Ergebnisse der vergleichbaren nationalen Erhebungen.

** Kap. 2 erstellt von Prof. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen em., in Abstimmung mit der Arbeitsgruppe des KMK-BMZ Projekts zur Erstellung des Orientierungsrahmens

¹ ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften): Serviceangebot der „Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen (GESIS)“, Seit 1980 im zweijährigen Rhythmus

² Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Konzeption und Koordination: Hurrelmann, K./Albert, M. in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung, Frankfurt/M. 2006

³ Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 1 (2002) bis Folge 4 (2006), Frankfurt/M. 2002-2006

⁴ Bos, W., u.a.(Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster 2003; s.a.:Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001

⁵ Torney-Purta, J. u.a.: Demokratie und Bildung in 28 Ländern. Politisches Verstehen und Engagement bei Vierzehnjährigen (IEA Civic Education Study, Kurzbericht), Internet 2001; s.a.: Oesterreich, D.: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 2002

2.1.1 Globalisierung im Bewusstsein der heranwachsenden Generation

In der 15. Shell Jugendstudie wird zum ersten Mal repräsentativ für ganz Deutschland danach gefragt, inwieweit Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren der Begriff und die Debatte um die Globalisierung überhaupt bekannt sind. Die Frage lautet: „In Politik und Öffentlichkeit ist heute viel von der Globalisierung und davon, dass die Welt immer enger zusammenrückt, die Rede. Haben Sie/hast du selber davon schon einmal etwas gehört?“ – Das Ergebnis enthält die folgende Tabelle (15. Shell Jugendstudie, S. 164):

Von Globalisierung haben schon einmal gehört:

Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren (in %)

	Habe schon mal von Globalisierung gehört		
	ja	nein	keine Angabe
gesamt	75	24	1
<i>Alter</i>			
15 bis 17 Jahre	60	38	2
18 bis 21 Jahre	79	19	1
22 bis 24 Jahre	81	19	0
<i>Geschlecht</i>			
männlich	78	21	1
weiblich	72	27	1
<i>Region</i>			
West	75	24	1
Ost	75	24	1
<i>Sozialer Status</i>			
Hauptschüler	45	54	1
Realschüler	56	40	4
Gymnasiasten	79	20	1
Studierende	93	7	0
Auszubildende	71	28	1
Erwerbstätige	77	23	0
Arbeitslose	71	29	0
sonstige Nicht-Erwerbstätige	71	26	3

Shell Jugendstudie 2006 – TNS Infratest Sozialforschung

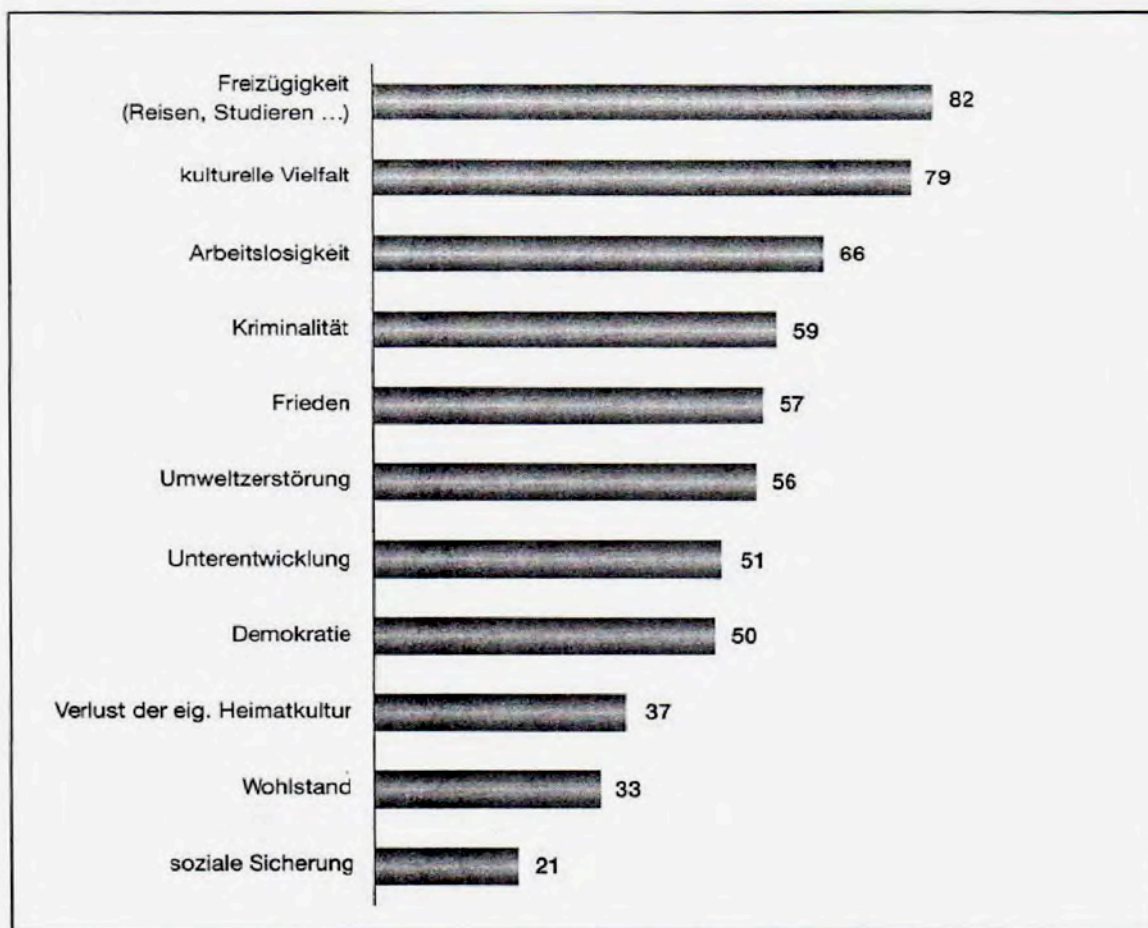
In der Grundtendenz haben drei Viertel der Jugendlichen ab 18 Jahren schon mal von Globalisierung gehört. Von den Hauptschülerinnen und -schülern ab 15 Jahren sind es allerdings nur 45% und von den Realschülerinnen und -schülern nur 56%. Wenn man davon ausgeht, dass diese Thematik durchwegs auch in der Grundschule behandelt wird, so ist das fehlende Bewusstsein von Globalisierung in diesen Schularten, die ja von den meisten ehemaligen Grundschülerinnen und -schülern

arten, die ja von den meisten ehemaligen Grundschülerinnen und -schülern besucht werden, vermutlich darauf zurückzuführen, dass der Begriff Globalisierung in der Grundschule normalerweise nicht verwendet wird. Üblich ist die Begrifflichkeit „Eine Welt“, „Wir sind Kinder Einer Erde“ u.ä..

Die Autorinnen und Autoren der 15. Shell Jugendstudie verweisen allerdings auch darauf, dass die vorliegenden Ergebnisse eher dafür sprechen, dass die mit der Globalisierung „verbundenen Überlegungen für eine nachhaltige Entwicklung (sustainable development) bisher in der Breite noch wenig Eingang in die jugendlichen Lebenswelten gefunden haben.“ Deutlich wird das im folgenden Diagramm, in dem die Antworten der Jugendlichen auf die Frage, was sie mit der Globalisierung verbinden, aufgelistet sind (15. Shell Jugendstudie, S. 165):

Was verbinden Jugendliche heute mit Globalisierung?

Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren, die schon einmal etwas von Globalisierung gehört haben (in %)



Shell Jugendstudie 2006 – TNS Infratest Sozialforschung

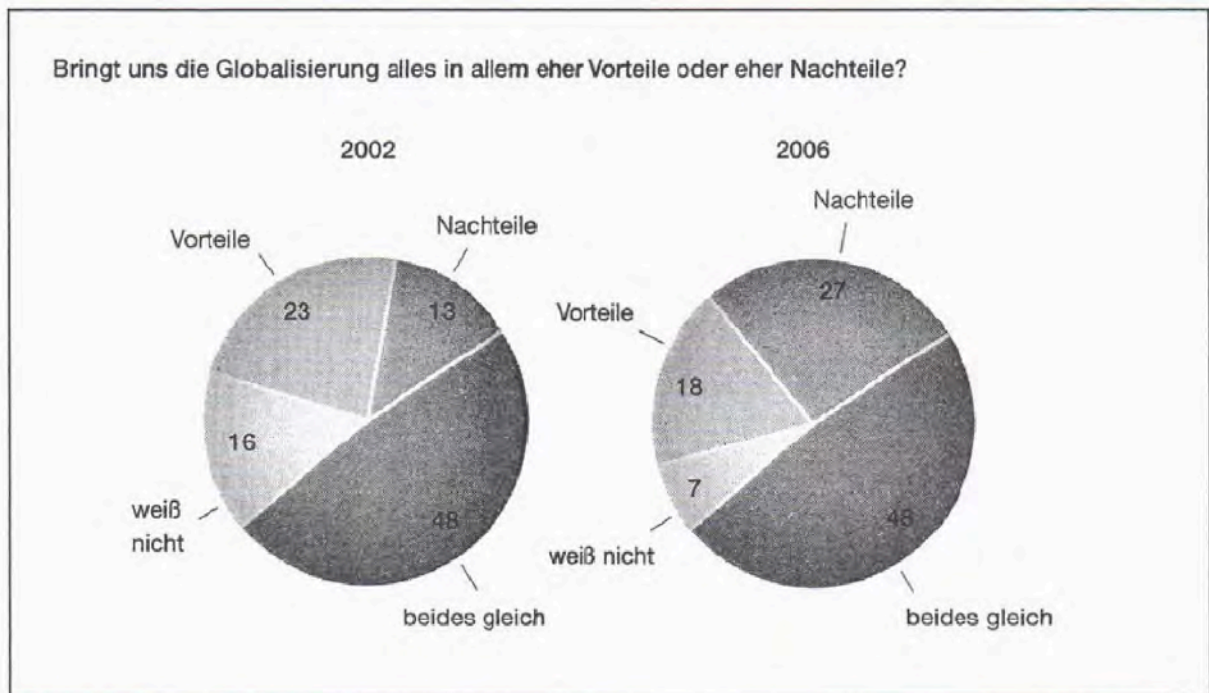
Jugendliche assoziieren mit Globalisierung vor allem Anderen zwei aus ihrer Sicht positive Folgen, nämlich Freizügigkeit (verreisen, studieren im Ausland) und das Erleben der kulturellen Vielfalt. Für vier Fünftel der Befragten ist das der wichtigste Vorteil, den sie mit der Globalisierung verbinden. Für mehr als die Hälfte der Befragten folgen dann vier negative Einflüsse der Globalisierung: Zunahme der Arbeitslosigkeit, der Kriminalität, der Umweltzerstörung und der Unterentwicklung. Lediglich die Hoffnung auf mehr Frieden und Demokratie bewegt sich auf diesem mittleren Niveau.

Nur ein Drittel der Befragten erwartet mehr Wohlstand, noch weniger eine Zunahme der sozialen Sicherung.

So gesehen ist es kein Wunder, dass sich 2006 gegenüber der 14. Shell Jugendstudie⁶ im Jahr 2002 die Zahl der Jugendlichen mehr als verdoppelt hat, die von der Globalisierung eher Nachteile befürchten (15. Shell Jugendstudie, S. 166):

Einstellung zur Globalisierung

Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren, die schon einmal von Globalisierung gehört haben. (2002: Jugendliche von 15 bis 25 Jahren insgesamt)



Shell Jugendstudie 2006 – TNS Infratest Sozialforschung

Das abschließende Urteil der 15. Shell Jugendstudie zum Thema „Globalisierung“ lautet: „Der Prozess der Globalisierung ist für die Mehrheit der Jugendlichen im Großen noch wenig fassbar und konkret. Insgesamt hat die Skepsis etwas zugenommen, ohne dass die Frage, was die Globalisierung den Einzelnen bringen wird, in den Köpfen bereits endgültig entschieden ist“ (15. Shell Jugendstudie, S. 167).

Die jüngste, vorerst nur im Manuskript vorliegende, empirische Untersuchung mit dem Titel „Einstellung Jugendlicher zur Globalisierung“⁷, in der die kognitiven, affektiven und konativen (Handlungsbereitschaft) Beziehungen von Haupt- und Gymnasialschülerinnen und -schülern in Nordrhein-Westfalen zur Globalisierung erhoben werden, bestätigt in eindrucksvoller Weise die Ergebnisse der 15. Shell Jugendstudie und erlaubt gleichzeitig einen sehr differenzierten Einblick in die schulischen Verhältnisse.

⁶ Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Konzeption und Koordination: Hurrelmann, K./Albert, M. in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung. Frankfurt am Main 2002: Fischer Taschenbuch Verlag

⁷ Die Dissertation von R. Uphues ist unter diesem Titel bereits begutachtet und vom Verlag angenommen. Sie erscheint im Januar 2007 in der HGD-Reihe „Geographiedidaktische Forschung“.

Befragt werden 1061 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen sieben, neun und zwölf mit Hilfe eines 30 Items umfassenden Fragebogens. Die höchsten Werte erreichen die Jugendlichen im kognitiven Bereich, gefolgt vom affektiven, der sich mehr auf das Problem- und Verantwortungsbewusstsein der Heranwachsenden bezieht. Deutlich niedriger sind die Werte im konativen Bereich, der die Handlungsbereitschaft der Jugendlichen überprüft.

Interessant ist die vom Autor vorgenommene Typenbildung, weil sie für die Gestaltung des Unterrichts von hoher Bedeutung sein kann. Ca. 40% der Probanden gehören dem Global-Bewussten Typ an, der in allen drei Bereichen hohe Werte erreicht, vor allem auch im konativen Bereich der Handlungsbereitschaft. Tendenziell ist dieser Typ weiblich, im Gymnasium und in den höheren Klassen. Ein knappes Drittel der Probanden kann man dem Global-Indifferenten Typ zuordnen, der in allen drei Bereichen höchstens mittlere Werte erreicht. Dieser Typ findet sich vor allem in der Hauptschule und in den unteren Klassen. Für den Unterricht bedeutsam ist der so genannten Global-Skeptische Typ, dem die übrigen Probanden zuzurechnen sind. Dieser Typ ist geprägt durch hohe kognitive Dissonanzen, verfügt über ein breites Wissensspektrum bei gleichzeitig geringem Problem- und Verantwortungsbewusstsein und noch geringerer Handlungsbereitschaft. Tendenziell ist dieser Typ männlich und häufig in einer pubertären Entwicklungsphase (vgl. Uphues, S. 245 ff.).

B. Asbrand hat es anscheinend in ihrer empirischen Untersuchung über die Unsicherheit in Globalisierungsfragen⁸, in der sie Gymnasiasten der 12. Klassen mit gleichaltrigen, außerschulisch engagierten Jugendlichen vergleicht und dabei einen reflexiven Umgang mit Wissen und Nichtwissen ohne Handlungsorientierung bei den Gymnasialprobanden feststellt, vor allem mit Jugendlichen zu tun, die dem Global-Skeptischen Typ angehören.

Die nordrhein-westfälische Untersuchung liefert auch Erkenntnisse hinsichtlich der positiven Einflüsse auf die Globalisierungseinstellung der Jugendlichen: „Von besonders nachdrücklichem positivem Einfluss auf die Gesamteinstellung sind das gesellschaftspolitische Interesse, welches sich im Nachrichtenkonsum und der Diskussionsaffinität manifestiert sowie die höhere Schulbildung (Schulart und Jahrgangsstufe). Auch zeigt der persönliche Kontakt mit Ausländern, sei es im Freundeskreis, im Rahmen der multikulturellen Prägung des Wohnorts oder mittels eines regelmäßigen Briefkontakts ins Ausland, ein starkes Gewicht“ (Uphues, S. 246).

Die Bedeutung des Nachrichtenkonsums korrespondiert mit dem Ergebnis einer britischen Untersuchung⁹ aus dem Jahr 2001, in der die Einstellungen von 11- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern zu entwicklungspolitischen Themen erhoben worden sind. 69% der befragten Jugendlichen geben an, ihre Kenntnisse über ferne Länder vor allem über Fernsehnachrichten erhalten zu haben, ein Umstand übrigens, der in dieser Untersuchung kritisch bewertet wird, weil Fernsehnachrichten häufig die ärmsten Länder vernachlässigen oder vorwiegend in einem negativen Licht darstellen.

⁸ Asbrand, B.: Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierung von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8.Jhg., Heft 2/2005, S. 222-238

⁹ MORI: Schools Omnibus 2000-2001 (Wave 7). Report. A Research Study Among 11-16 Year Olds on behalf of the Department for international Development (DfID), London 2001, S. 6

Aus beiden Untersuchungen geht jedenfalls hervor, welche Bedeutung den modernen Massenkommunikationsmitteln, besonders dem Fernsehen, vermutlich auch dem Internet, für die Entstehung von Einstellungen im Jugendalter gegenüber Globalisierungsfragen zukommt. Die Schule muss diesem Umstand Rechnung tragen und im Rahmen des Lernbereichs Globale Entwicklung zur differenzierten Verarbeitung dieser Nachrichtenflut beitragen. Dabei geht es nicht nur darum, Einseitigkeiten zu ergänzen und Verfälschendes zu entlarven, sondern oft auch um die Erweiterung des Kontextes, um Nachrichten überhaupt verstehen und einordnen zu können.

2.1.2 Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivitäten im Kindes- und Jugendalter

Wenn man das gegenwärtige Verhältnis der Heranwachsenden zur Globalisierung verstehen und beurteilen will, vor allem dann, wenn es nicht nur um Wissen und Kenntnisse, sondern auch um das Verantwortungsbewusstsein und die Handlungsbereitschaft geht, dann sollte man jene bereits eingangs genannten Untersuchungen zum gesellschaftlichen Wandel heranziehen und befragen.

Aufschlussreich ist außerdem der erst jüngst vorgestellte Datenreport 2006 des Statistischen Bundesamtes¹⁰, aus dem deutlich hervorgeht, dass die Akzeptanz von Staat und politischen Organisationen in den letzten 20 Jahren kontinuierlich gesunken ist. Besonders bei den Jüngeren zeigt sich ein wachsendes Desinteresse an politischem oder sozialem Engagement. Konkret offenbart sich das in der abnehmenden Mitgliedschaft in Gewerkschaften und Parteien sowie in der zunehmenden Wahlmüdigkeit. Selbst bei Bundestagswahlen liegt die Beteiligung der Jungwähler zehn Prozent unter dem Durchschnitt.

Bestätigt werden diese Ergebnisse in allen für Deutschland repräsentativen Erhebungen, u. a. auch eindrucksvoll in der 14. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2002, die einen Vergleich der Wertorientierungen zwischen den Jahren 1987/88 und 2002 enthält (14. Shell Jugendstudie, S. 153). Der Vergleich bezieht sich auf die 14- bis 25-jährigen Jugendlichen der alten Länder. Hauptergebnis: „Leistungs-, macht- und anpassungsbezogene Wertorientierungen nehmen zu, engagementbezogene (ökologisch, sozial und politisch) ab“ (14. Shell Jugendstudie, S.152). So sinken von den 23 überprüften Wertorientierungen, „Umweltbewusstsein“ vom 6. auf den 12. Platz, „Sozialengagement“, vom 12. auf den 18. Platz und „Politikengagement“ vom 19. auf den vorletzten Platz. Stark an Gewicht gewinnen „Macht und Einfluss“, „Fleiß und Ehrgeiz“ und „Sicherheit“. Dieser Trend setzt sich übrigens in der 15. Shell Jugendstudie fort, in der die gleichen Wertorientierungen zwischen 2002 und 2006 verglichen werden (15. Shell Jugendstudie, S. 177).

Auch im internationalen Vergleich nehmen deutsche Vierzehnjährige hinsichtlich Politik-, Sozial- und Umweltengagement die untersten Plätze ein. Das lässt sich un schwer der folgenden Vergleichstabelle aus dem Civic Education Projekt entnehmen:

¹⁰ Statistisches Bundesamt (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim (ZUMA): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2006

Mitarbeit in Gruppen im internationalen Vergleich (in %)

Mitarbeit in ...				
	einer Schüler- vertretung oder einem Schüler- parlament	einer Menschen- rechtsorganisation	einer Umwelt- organisation	einem Sportverein/ einer Sportmann- schaft
Deutschland	13	2	10	79
Reiche Industrieländer	28	4	13	77
Ehemals sozialistische Länder	21	4	13	54
Ärmere Länder Südeuropas und Südamerikas	35	12	28	67
Schweiz	8	3	10	82
USA	33	6	24	81
Griechenland	59	16	32	75
Internationaler Durchschnitt	28	6	16	64

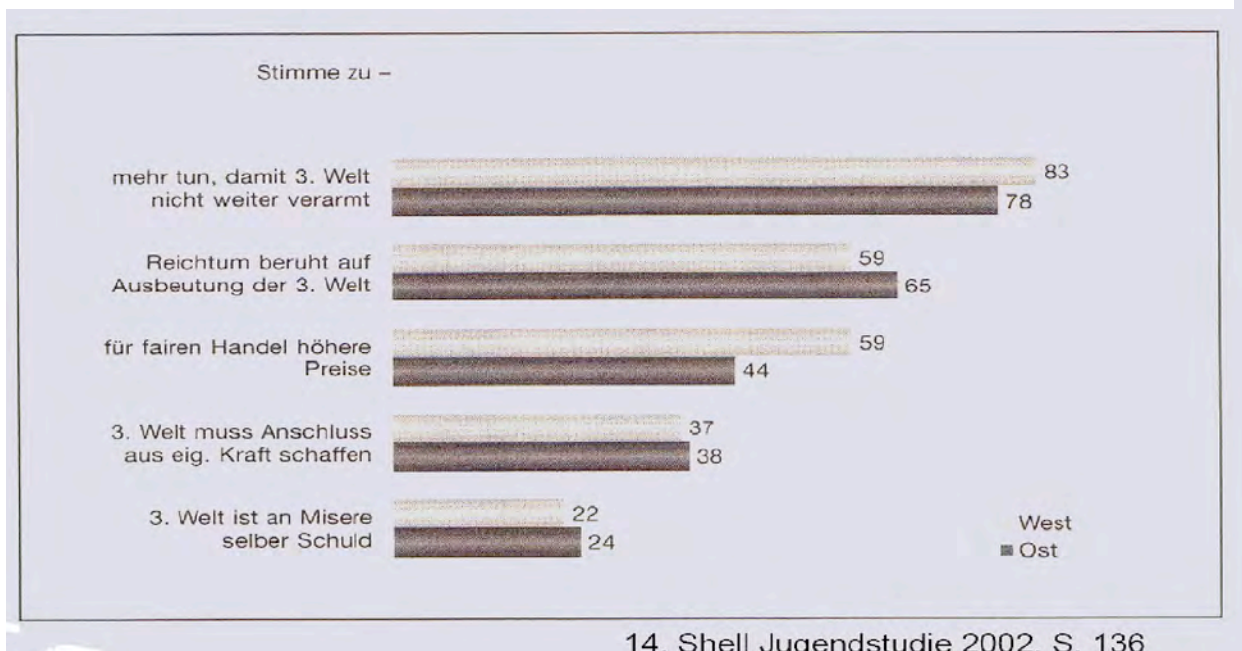
Quelle: Oesterreich 2002, S. 77

In den drei Kategorien des politischen, sozialen und ökologischen Engagements nehmen die deutschen Vierzehnjährigen die untersten Plätze ein. Nur beim Sport liegen sie über dem Durchschnitt. Das erinnert fatal an die Kurzformel, in der die Ergebnisse des Datenreports 2006 zusammengefasst werden: „Kegeln statt Caritas, Sportverein statt Arbeiterwohlfahrt“.

Trotz dieser im Hinblick auf allgemeine Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivitäten im Kindes- und Jugendalter nicht gerade ermutigenden Situation gibt es in der 14. Shell Jugendstudie einige Hinweise, die im Blick auf Globalisierungsfragen hoffnungsvoll stimmen kann. Zum ersten Mal in der Tradition der Shell Jugendstudien werden nämlich dort die 12- bis 25-Jährigen mit der schwierigen Situation der Entwicklungsländer konfrontiert.

Einstellungen zu den Entwicklungsländern

Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren – Nennungen in %



Diese Tabelle lässt erkennen, dass Heranwachsende in Deutschland durchaus ein differenziertes Verhältnis zu den Fragen der Globalisierung haben und dass eine große Mehrheit gewillt ist, zugunsten der Entwicklungsländer etwas zu unternehmen. Im Kommentar zu dieser Tabelle heißt es: „Die sich selbst als politisch uninteressiert kennzeichnende Generation erweist sich gegenüber den neuen internationalen Herausforderungen als sehr weltoffen und problemorientiert... Der entstehende Eindruck ist, dass die Jugendlichen sehr daran interessiert sind, zu diesen und auch anderen Fragen, die ganz offenbar mit ihnen selbst zu tun haben, ihre Meinung einzubringen und Position zu beziehen. Von daher kann diese Generation auch nicht pauschal als unpolitisch bezeichnet werden. Sie wirkt vielmehr pragmatisch und demokratisch aufgeklärt“ (14. Shell Jugendstudie, S. 136 f.).

Dieses Ergebnis der 14. Shell Jugendstudie, dem auch die 15. nicht widerspricht, zeigt, dass es ermutigende Ansatzpunkte in der Einstellung von Jugendlichen gibt, den schulischen Unterricht gezielter auf Herausforderungen des globalen Wandels auszurichten. Auch aus den differenzierten Ergebnissen der nordrhein-westfälischen Untersuchung zur Globalisierung ergibt sich die Notwendigkeit, dem Erwerb von Analysefähigkeit, kritischer Werteorientierung und begründeter Handlungsbereitschaft im Hinblick auf globale Entwicklungen höhere Bedeutung beizumessen und die schulische Realisierung wirkungsvoller curricular zu planen.

2.2 Rahmenbedingungen der Schule

2.2.1 Globale Entwicklung als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule

Im Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule - in der Regel in den jeweiligen ersten Artikeln der Schulgesetze der Länder festgeschrieben - werden allgemeine Bildungsziele genannt, die für die schulische Ausbildung in Hinblick auf eine weitgehende Befähigung zur künftigen aktiven und gestaltenden Teilhabe an der Gesellschaft in einer globalen Welt relevant sind.

In dem Anspruch, eine Persönlichkeit heranzubilden, die fähig ist, das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage von Demokratie, Frieden, Freiheit, Menschenwürde, Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Verantwortung für Natur und Umwelt, Achtung vor religiösen Überzeugungen usw. mitzugestalten, übernimmt die Schule weitreichende Verantwortung. Schulische Bildung und Erziehung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beitragen und sie dazu zu befähigen, sich mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Entwicklungen auseinander zu setzen. Sie sollen lernen, Handlungsspielräume in einer von Globalisierung geprägten Welt einzuschätzen und wahrzunehmen, um durch einen entsprechenden Kompetenzerwerb künftige Herausforderungen im Alltags- und Berufsleben erfolgreich bewältigen zu können.

Der Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung soll Schülerinnen und Schülern eine zukunftsorientierte Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt dieser Unterricht insbesondere auf grundlegende und vielseitige Kompetenzen für eine entsprechende

- Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens,
- Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft,
- Mitverantwortung im globalen Rahmen.

Im Blick auf die gemeinsame Verantwortung aller Menschen für die „Eine Welt“ ist auch die Schule gefordert, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Diese Aufgabe ist insgesamt so bedeutsam, dass sie Bestandteil der Kerncurricula sein muss und der besonderen Berücksichtigung bei der beruflichen Ausbildung bedarf.

Diese Aufgabe setzt neben entsprechender Wissensvermittlung eine verstärkte Handlungsorientierung des Unterrichts voraus, um neben dem Problembewusstsein im Sinne globaler Verantwortung die Grundlagen für die eigene Handlungsfähigkeit zu legen. Die Offenheit vieler junger Menschen gegenüber der kulturellen Vielfalt in der Welt, der Wille zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit sind stärker zu nutzen und zu fördern. Dies bedingt selbstverständlich auch, dass die eigene Kultur und ihre Werte bewusst erfahren werden.

2.2.2 Curriculare Konsequenzen aus der Einführung eines Lernbereichs Globale Entwicklung

Inhalte des Lernbereichs Globale Entwicklung finden in der Sekundarstufe I bisher v.a. in den dafür als besonders geeignet angesehenen Unterrichtsfächern wie Geographie, Politik/Sozialkunde, Biologie, Religion/Ethik, Arbeitslehre/Wirtschaft und Geschichte Berücksichtigung. Dabei wird jedoch in der Regel durch die fachspezifische Perspektive eine inhaltliche Kohärenz nicht erreicht. Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten ist dabei oft von der Bereitschaft und der eher zufällig vorhandenen Möglichkeit der einzelnen unterrichtenden Lehrkraft abhängig. Mit der Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss vom 04.12.2003 hat sich die Kultusministerkonferenz darüber verständigt, dass gerade hierbei ein Umdenken zwingend erforderlich ist und mit den Bildungsstandards fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen formuliert werden sollen, die auf systematisches und vernetztes Lernen zielen und dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs folgen. Dies soll für die weitere schulische und berufliche Ausbildung ein anschlussfähiges Lernen ermöglichen.

Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung wird diesem Ansatz insbesondere durch die Definition von Kernkompetenzen entsprochen. Durch den Ausweis daran anschlussfähiger fachspezifischer Teilkompetenzen wird eine strukturierte curriculare Umsetzung über mehrere Fächer hinweg ermöglicht (siehe Kap. 3). Gleichzeitig wird mit den Kernkompetenzen die Grundlage für einen Anschluss weiterer Unterrichtsfächer gewährleistet (z. B. der Geschichte, der sprachlich-literarischen aber auch die musisch-künstlerischen Fächer).

Damit verbessern sich auch die Möglichkeiten der einzelnen Schule, den Lernbereich Globale Entwicklung in ihrem schuleigenen Handlungskonzept (schulinternes Curriculum) umzusetzen, das in einigen Ländern bereits schulgesetzlich verankert ist, im Rahmen der Schulprogrammentwicklung gefordert wird und bei Schulinspektionen Gegenstand der Qualitätsüberprüfung ist.

Der Lernbereich Globale Entwicklung fördert mit seinem fachübergreifenden und fächerverbindenden sowie lebensweltlichen Ansatz die Bearbeitung komplexer Fragestellungen auch im Rahmen von Unterrichtsprojekten. Dies bietet sich insbesondere dort an, wo die schulartenbezogenen, flexiblen Studentafeln die Bildung von Lernbereichen in der Sekundarstufe I vorsehen und durch so genannte Pool- bzw. Profilstunden der selbstverantwortlichen Schule die Profilbildung ermöglicht wird.

2.2.3 Tendenz zur Bildung von Lern- und Fachbereichen

Die in den letzten Jahren in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland zunehmende Tendenz, Fächer zu Verbänden, Lern- oder Fachbereichen zusammenzufassen, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Lernbereiche, die quer zu den klassischen Schulfächern liegen, in das Fundamentum des verpflichtenden Unterrichts aufgenommen werden. Das gilt seit je her für den Sachunterricht bzw. Heimat- und Sachunterricht in der Grundschule, der grundsätzlich fachübergreifend angelegt ist. In den Haupt- und Realschulen bzw. deren Integrationsformen setzt sich die Einführung von Fach- oder Lernbereichen (z.B. „Natur und Technik“, „Gesellschaft“, „Arbeit und Beruf“, „Künste“) immer mehr durch, um einen möglichst lebensnahen Unterricht zu ge-

währleisten. Dies betrifft ebenso den Unterricht an Sonder- bzw. Förderschulen. Auch in den gymnasialen Oberstufen gewinnt das fachübergreifende Lernen durch Profilbildung an Bedeutung (u.a. im Zusammenhang mit der „Besonderen Lernleistung“ und mit Seminarkursen). In den Berufsschulen kann die seit 1996 eingeführte Erarbeitung von Rahmenlehrplänen nach Lernfeldern die Berücksichtigung der Inhalte des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ fördern, vor allem dort, wo Berufsarbeit vielfältig mit Globalisierungsfragen verknüpft ist.

2.2.4 Selbständigkeit von Schulen und Profilbildung

Alle Länder der Bundesrepublik Deutschland haben die Selbstverantwortung der einzelnen Schulen auf ihrer Agenda. Damit ist in der Regel die Aufforderung verbunden, sich ein eigenes Schulprofil zu erarbeiten, das die Schwerpunkte und Besonderheiten der Bildungs- und Erziehungsarbeit darstellt. Inspiriert werden solche Profile z.B. vom Gedanken der Nachhaltigkeit, von den Besonderheiten der Nachbarschaft, von politischen Zielsetzungen (z.B. Europa) usw. Gerade unter diesen Gesichtspunkten könnten auch Dimensionen der Globalisierung eine profilgebende Rolle spielen. Erfolgreiche Schulen, die sich der „Globalen Entwicklung“ in besonderer Weise verpflichtet fühlen, können zu einer schnelleren Verankerung dieses Lernbereichs in Unterricht und Schulleben beitragen, indem sie vorbildlich für andere Schulen wirken.

2.2.5 Trend zu Ganztagschulen als Chance

Der seit Bekanntwerden der ersten PISA-Ergebnisse einsetzende Trend zu Ganztagschulen begünstigt die Umsetzung der Ziele des Lernbereichs Globale Entwicklung im Unterricht und vor allem auch im Schulleben. Der größere zeitliche Spielraum ermöglicht Projekte, an denen sich auch außerschulische Akteure beteiligen können. Im Organisationsrahmen von Ganztagschulen lassen sich klassenübergreifende Arbeitsgruppen bilden, die für eine entsprechende Profilbildung der Schule wichtig sind. In schulischen Medienzentren können Sonderabteilungen für den Lernbereich Globale Entwicklung aufgebaut werden. Ein tieferes Verständnis für fremde Lebensverhältnisse und Entwicklungsbedingungen braucht ein hohes Maß an Veranschaulichung. Bildmaterial, Nachschlagewerke, typische Artefakte, Spiele und vor allem der Einsatz des Internets spielen bei der Vermittlung der Inhalte des Lernbereichs Globale Entwicklung eine herausragende Rolle.

In den Ganztagschulen eröffnen Konzepte zur Vernetzung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten erweiterte Lernmöglichkeiten. Gerade hierbei kommt den Angeboten zivilgesellschaftlicher Akteure eine wachsende Bedeutung zu. Ihr Beitrag zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verspricht dann Erfolg, wenn sie sich in den Prozess des strukturierten Lernorts Schule „einfädeln“ können. Das gilt auch für Personen aus Entwicklungsländern, die eine realitätsnahe und lebendige Wahrnehmung ihrer eigenen Lebensbedingungen vermitteln können.

Außerschulische Kooperationspartner sind in der Regel mit unterrichtlichen Prozessen und schulischen Strukturen nicht hinreichend vertraut. Hier bietet der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung eine Grundlage zur Verständigung auf ein abgestimmtes Vorgehen (z.B. Orientierung auf Kompetenzen und Anforderungen, verbindliche Inhalte und geeignete methodische Ansätze). Er kann

zur Qualitätssicherung außerschulischer Angebote herangezogen werden. (z.B. durch eine entsprechende Kooperationsvereinbarung mit der Schule bzw. den betreffenden Lehrerinnen und Lehrern).

2.2.6 Ergebnisorientierung und Öffnung von Schule

Ergebnisorientierung und Prüfungsrelevanz ergeben sich von selbst, wenn die Inhalte des Lernbereichs Globale Entwicklung über entsprechende Rahmenpläne zu verpflichtenden Anteilen einzelner Fächer oder Fächerverbünde werden. Im Rahmen der bundesweiten Diskussion um Qualitäts- und Standardentwicklung und des Umsteuerns hin zu einer Überprüfung von Ergebnissen kommt Bildung in ihren verschiedenen Qualitätsaspekten in den Blick. Es wird dabei davon ausgegangen, dass Lehr- und Lernprozesse der Schule ihre Wirksamkeit ganz wesentlich in einem insgesamt förderlichen Schulklima, im Kontext eines vielfältigen Schullebens und im Zusammenhang mit der Öffnung von Schule zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld entfalten. Wie es Schule dabei gelingt, das kommunale und regionale Umfeld sowie relevante gesellschaftliche Kooperationspartner einzubinden, wird als prägend für das Schulklima, aber auch für die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler bewertet.

Hierfür bietet sich der Lernbereich Globale Entwicklung nachgerade an, da seine Kernkompetenzen sowie daran anschließende Teilkompetenzen der Fächer aus dem Unterricht heraus in die handlungsorientierte Umsetzung münden und die Gestaltungsbereitschaft aber auch -fähigkeit der Schülerinnen und Schüler herausfordern. Die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren - auch dies ist in einigen Ländern bereits schulgesetzlich verpflichtend - eröffnet die Möglichkeit, im „Schonraum“ Schule persönliche Mitverantwortung für Mensch und Umwelt zu erproben, Bereitschaft zu Verständigung und zur Konfliktlösung zu entwickeln und in Zusammenarbeit mit diesen Partnern einzuüben und zu festigen.

2.2.7 Minderung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung

Zu den schulischen Rahmenbedingungen des Lernbereichs Globale Entwicklung gehören auch Veränderungen in der sozialen Ausgangslage und in der Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. PISA Ergebnisse und andere Vergleichsstudien haben unmissverständlich auf das Problem der Benachteiligung sozial schwacher Bevölkerungsgruppen und solcher mit Migrationshintergrund verwiesen. Gemäß den Erhebungen des Mikrozensus 2005 beträgt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung nahezu ein Fünftel (18,5%). Die Anteile steigen markant in Richtung der jüngsten Altersgruppen und machen bei den Unter-Sechsjährigen etwa ein Drittel aus.

Damit werden die zunehmenden Integrationsanforderungen an Schule deutlich. Der Bericht „Bildung in Deutschland“, des Konsortiums Bildungsberichterstattung 2006 stellt heraus, dass beim Übergang in die Grundschule die Differenzen wachsen und bei den Übergängen in Sekundarschulen Schülerinnen und „Schüler aus unteren sozialen Schichten, vor allem solche mit Migrationshintergrund benachteiligt“ sind. Bemerkenswert sei, dass sich auch in informellen Lernfeldern des freiwilligen Engagements herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen fortsetzen.

Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit noch stärker an den Prozessen des globalen Wandels zu orientieren und Integrationsbemühungen an konsensfähigen Leitbildern der nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Der Lernbereich Globale Entwicklung zielt darauf ab, die gesellschaftlichen und individuellen Herausforderungen sozial Benachteiligter und Privilegierter in einen globalen Entwicklungskontext zu stellen und durch entsprechende Lernprozesse zur Integration beizutragen.

2.3 Pädagogisch-didaktische Herausforderungen

2.3.1 Altersgerechter Aufbau des Lernbereichs Globale Entwicklung

2.3.1.1 Kindergarten und Grundschule

Langjährige Erfahrungen sowie empirische Forschungen¹¹ haben gezeigt, dass Inhalte des Lernbereichs Globale Entwicklung so früh wie möglich in die Allgemeinbildung einbezogen werden sollten. Einstellungen gegenüber Menschen aus fremden Ländern bzw. Kulturen entstehen und verfestigen sich spätestens ab dem 5. Lebensjahr, und zwar eher in negativer als in positiver Richtung. Dies ist kein deutsches, sondern ein weltweites Phänomen, wie zahlreiche internationale Vergleiche¹² zeigen. In diesen eher negativen Einstellungen der Kinder gegenüber dem Fremden spiegeln sich einerseits die von den Kindern beiläufig aufgenommenen normativen Vorstellungen der sie umgebenden Erwachsenenwelt (Eltern, Verwandte, Fernsehen, Bilderbücher usw.), andererseits entsprechen sie auch dem legitimen Sicherheitsbedürfnis des Kindes in der eigenen Bezugsgruppe und der entwicklungsbedingten Befangenheit des Kindes im eigenen Standpunkt (Egozentrik). Verstärkt werden diese negativen Tendenzen, wenn Kinder restriktiv und autoritär erzogen werden. In einschlägigen Untersuchungen¹³ ist aber auch nachgewiesen worden, dass sich diese negativen Tendenzen ins Positive wenden lassen, wenn Kinder schon frühzeitig in Verbindung mit der Vermittlung einer angemessenen Wissensbasis in ganzheitlichen, mit lebensnahen Beispielen verknüpften Handlungskontexten zu Toleranz, Kooperation und Solidarität untereinander und gegenüber Außengruppen angehalten werden. Dies ist die Chance und Aufgabe eines Lernbereichs Globale Entwicklung bereits im Kindergarten- und Grundschulalter.

Bei der Auswahl von angemessenen Themen für diese Alterstufe muss grundsätzlich eine enge Verzahnung von Nähe und Ferne, von Vertrautem und Fremdem, gewährleistet sein. Diese Notwendigkeit ergibt sich schon aus der multikulturellen Lebenswelt vieler Kinder und der Konfrontation mit fremden Lebensverhältnissen durch das Fernsehen. Nach dem Prinzip der „Sozialen Nähe“ sollen alle Bemühungen um ein Verständnis für ein partnerschaftliches Verhältnis zu Menschen in fernen Ländern bzw. mit anderem kulturellen Hintergrund eingebettet sein in eine umfassende Sozi-

¹¹ Schmitt, R.: Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel – eine empirische Untersuchung, Braunschweig 1979

¹² Lambert, W.E./Klineberg, O.: Children's views of foreign people. A cross-national study, New York 1967. s.a.: Simon, M.D./Tajfel, H./Johnson, N.: Wie erkennt man einen Österreicher? Eine Untersuchung über Vorurteile bei Wiener Kindern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 19 (1967), S. 511-537

¹³ Wegener-Spöhring, G.: Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter – eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 535-545

alerziehung in der eigenen Gruppe bzw. Klasse: Spielen, Wohnen, Essen, Feiern, Leben in der Familie, Außenseiter, ausländische Kinder in der Gruppe bzw. Klasse, ausländische Familien in der Nachbarschaft, Spielplatzkonflikte usw.. Das sind Themen, die sich in die scheinbar ferne Welt erweitern lassen: Leben und Arbeiten hier und anderswo. Dabei sollte man nicht übersehen: Wichtige Ziele der Sozialerziehung - z.B. Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, kooperatives oder sogar solidarisches Verhalten - erreichen auch Kinder nur in der Auseinandersetzung mit wirklichen sozialen Problemen. Leben in der Gruppe, in der Klasse, in der Familie ist selten spannungsfrei. Geholfen wird Kindern nur, wenn sie diese Wirklichkeit besser durchschauen und bewältigen lernen, auch am Beispiel von Kindern aus anderen Ländern und Kulturen, die es eventuell noch schwerer haben. So sind ärmliche Wohnverhältnisse, Kinderarbeit, Wassermangel und Ähnliches keine Tabuthemen im Kindergarten und Grundschulalter, wenn sie nicht übertrieben, einseitig und ausweglos vermittelt werden. Die Beachtung zweier weiterer Prinzipien sollte diese Fehler vermeiden helfen:

- Die Darstellung der fernen, fremden Welt in den unterrichtlichen Aktivitäten sollte nicht allzu sehr von der vertrauten Vorstellungs- und Erlebniswelt der Kinder abweichen. Zu vermeiden sind Exotik und allzu krasse Darstellungen von Krankheit und Elend.
- Kinder dürfen nicht mit unlösbaren Problemen allein gelassen werden. Zumindest eine simulierte, realutopische Problemlösung (z.B. in Rollenspielen, Geschichten oder Bildern) sollte versucht werden.

2.3.1.2 Sekundarstufe I: weiterführende Schulen bis Jahrgangsstufe 9/10

Die Fortführung des Lernbereichs Globale Entwicklung in den weiterführenden Schulen sollte nahtlos an die Grundschule anschließen.

Während in der Grundschule die meisten Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung ihren angestammten Platz im Sachunterricht haben, verteilt sich nun die Gesamtthematik auf Geographie, Politik/Sozialkunde, Arbeitslehre/Wirtschaft, Biologie, Geschichte und Religion bzw. Ethik. Dabei bleiben die übergeordneten Ziele des Lernbereichs Globale Entwicklung für die weiterführenden Schulen die gleichen. Was bei den Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schulen kontinuierlich zunehmen sollte, sind die kognitive Breite und Differenziertheit, das kritische Bewusstsein, die persönliche Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, das emotionale Engagement und die Handlungsspielräume.

Im kognitiven Bereich werden allmählich die Anforderungen an das Abstraktionsvermögen gesteigert bei gleichzeitiger Erhöhung der konkret-inhaltlichen Komplexität. Das gilt für alle vier Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung. Was in der Grundschule unter den Stichworten „Familie“, „Feiern“, „Schulbesuch“ usw. bearbeitet wird, erweitert sich nun im Rahmen der Dimension „Gesellschaft“ zu „Demographische Strukturen und Entwicklungen“, „Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder“, „Bildung“ usw. Was im Sachunterricht unter dem Themenbereich „Produkte aus fremden Ländern“ bearbeitet wird, findet in der Dimension „Wirtschaft“ seine Fortsetzung in Themenbereichen wie „Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum“, „Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit“ usw. Erste Kenntnisse über „Entscheidungsprozesse in der Familie bzw. in der Gemeinde“ verdichten sich unter der Dimension „Politik“ zu Themenbereichen wie „Politische Herrschaft, Demokratie und

Menschenrechte (Good Governance)“, „Global Governance - Weltordnungspolitik“ usw.. Umweltthemen des Sachunterrichts wie „Wassermangel“, „Luftverschmutzung“, „Waldsterben“ usw. erfahren ihre Vertiefung in der Dimension „Ökologie“ wie „Globale Umweltveränderungen“, „Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung“, „Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts“ usw..

Die besonderen Anforderungen der Sekundarstufe I liegen in der stärkeren Berücksichtigung des Kohärenzgebots (siehe Kap. 1), d.h. in der Herausarbeitung von Zielkonflikten und Ansätzen nachhaltiger Entwicklung durch die Abstimmung von Zielen und Interessen in den verschiedenen Entwicklungsdimensionen. Hinsichtlich der zu erwerbenden Kernkompetenzen gilt es den ganzheitlichen Ansatz der Grundschule auf höherem Niveau fortzusetzen und Lernprozesse vor dem Hintergrund komplexer Inhalte auf integrierte Kompetenzen auszurichten, d.h. auf den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen.

2.3.1.3 Sonderschulen/Förderschulen und integrativer Unterricht

Der Lernbereich Globale Entwicklung ist auch Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Sonder- bzw. Förderschulen und des integrativen Unterrichts. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, die am gemeinsamen Unterricht teilhaben, werden durch die entsprechenden Unterrichtsangebote der Regelschulen erreicht. Damit ergibt sich die Notwendigkeit, die Inhalte des Lernbereichs Globale Entwicklung auch in einer didaktisch-methodisch angemessenen Art und Weise anzubieten, welche die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernanforderungen der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf berücksichtigt. Inhalte und Arbeitsformen müssen in diesem Lernumfeld konsequent an den lebensweltlichen Erfahrungsmöglichkeiten orientiert werden, ohne den Unterricht auf eine lokale Dimension zu beschränken.

2.3.1.4 Sekundarstufe II: gymnasiale Oberstufe

In der gymnasialen Oberstufe erweitern und vertiefen Schülerinnen und Schüler ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen mit dem Ziel, sich auf ein Hochschulstudium oder auf eine berufliche Ausbildung vorzubereiten. Dabei erfordern der beschleunigte Wandel einer von Globalisierung geprägten Welt sowie die ständige Erweiterung des Wissens und dessen notwendige Verfügbarkeit eine Orientierung des Lernens auf Vernetzung und Kontinuität.

Ausgehend von einem Basiswissen, das systematisch aufgebaut und vernetzt werden muss, um seine Anwendbarkeit zu sichern, ist das Bewusstsein für die persönliche und gesellschaftliche Relevanz des Gelernten unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung künftiger gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, politischer und ökologischer Anforderungen des Einzelnen. Dies soll durch ein dynamisches Modell des Kompetenzerwerbs erreicht werden, das gewährleistet, dass durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen als unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe¹⁴ Inhalte und Themenfelder in größerem Kontext erfasst werden. Die besondere Herausforderung im Lernbereich Globale

¹⁴ Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Fortschreibung vom 02.06.2006

Entwicklung liegt dabei in dem angemessenen Umgang mit komplexen Prozessen der Globalisierung und der Integration der verschiedenen Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung

Am Ende der gymnasialen Oberstufe sollen die Schülerinnen und Schüler in Fragen regionaler, nationaler, europäischer und internationaler Handlungsfelder zu eigenständigen Urteilen kommen und begründet, sachbezogen und verantwortungsbewusst handeln können. Grundsätzlich gelten auch für die Sekundarstufe II die in Kapitel 3 dargestellten Kernkompetenzen; entsprechende Anforderungen für das Abitur, Beispielthemen und Aufgabenbeispiele für die gymnasiale Oberstufe müssen noch entwickelt werden.

Der Lernbereich Globale Entwicklung beteiligt sich hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung und Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitung auf Studium und berufliche Ausbildung maßgeblich an den zentralen Bildungsaufgaben der Schule (s. Lumpe 2006):

1. Förderung des individuellen Lernens durch Unterstützung und Entwicklung der Selbststeuerung und Selbstorganisation,
2. Verlagerung der Schwerpunkte pädagogischer Arbeit von der Wissensvermittlung zur Entwicklung des jeweils individuellen Kompetenzprofils,
3. Einbeziehung des Lernens außerhalb des Unterrichts in den Verantwortungsbereich der Lehrkräfte.

2.3.1.5 Berufliche Bildung

Die Mitgestaltung des Lernbereichs Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung bedarf der Differenzierung nach Berufen und vollzeitschulischen Bildungsgängen. Im vorliegenden Orientierungsrahmen ist es nicht möglich, für die einzelnen Berufe, Bildungsgänge und Lernorte spezifische Überlegungen anzustellen oder gar Empfehlungen auszusprechen. Vielmehr werden übergreifende Kompetenzen der Berufsbildung sowie Lernbereiche und Leitfragen erarbeitet. Diese können sowohl für Experten bei der Erstellung von neuen Berufsordnungsmitteln und (Rahmen-) Lehrplänen als auch für das Berufsbildungspersonal in Betrieben und Berufsbildenden Schulen bei der curricularen Umsetzung bestehender Ordnungsmittel und (Rahmen-)Lehrplänen handlungsleitend sein. Berufliche Bildungsprozesse sind so anzulegen, dass sie dazu befähigen, in Verbindung mit Lernsituationen, die an Arbeits- und Geschäftsprozessen der Berufe ausgerichtet sind, die globalen Entwicklungen mitzugestalten. Diese Gestaltungskompetenz wird für das berufliche Handeln, aber gleichzeitig auch für das private und gesellschaftliche Handeln der Schülerinnen und Schüler angestrebt.

Grundlage der Empfehlung (siehe Kap. 3.7) sind die Bildungsziele zur Beruflichen Handlungskompetenz, die eine ganzheitliche, integrative Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern. Dazu gehören die Teilkompetenzen Sach-/Fach-, Personal-, Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz, die in dem Modell der „vollständigen (beruflichen) Handlung“ (planen, durchführen, überprüfen, korrigieren, bewerten) für die Curriculumentwicklung und -implementation zusammengeführt werden und für die Bildungsgänge im beruflichen Bereich verbindlich sind.

Es geht um die Entwicklung der Teilkompetenzen beruflicher Handlungskompetenz, welche die persönliche und gesellschaftliche Handlungskompetenz einschließt, an relevanten (exemplarischen) Themen und Inhalten des Lernbereichs Globale Entwicklung, die sich an den Lernorten Schule, Betrieb und überbetriebliche Ausbildungsstätten auf spezifische Arbeits- und Geschäftsprozesse des Ausbildungsberufs/ des Betriebs/der Branche und der Lernenden beziehen.

2.3.2 Globale Entwicklung als Teil eines lebenslangen Lernprozesses

Die Zielsetzung des Lernbereichs Globale Entwicklung, Kompetenzen zu erwerben für das persönliche und berufliche Leben sowie für die Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und eine Mitverantwortung im globalen Rahmen, lässt sich nur erreichen, wenn die Auseinandersetzung mit und das Engagement für globale Fragen nicht mit dem Besuch der Schule endet. Es muss deshalb das Ziel sein, Kindern und Jugendlichen im Laufe ihrer Schulzeit den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die als Grundlage für lebenslanges Lernen dienen. In diesem Sinne haben die Lehrerinnen und Lehrer Vorbildfunktion, indem sie Offenheit für Fragen des globalen Wandels und ihr Interesse an Weiterbildung erkennen lassen. Schon während der Schulzeit darf Unterricht nicht nur auf den Lernort Schule begrenzt sein, sondern muss durch Kontakte und Kooperationen mit außerschulischen Partnern den Wandel zu einer Wissensgesellschaft erfahrbar machen.

2.3.3 Bewusstwerdung der eigenen Identität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel

Die Gleichwertigkeit aller menschlichen Kulturen aus ethischer, anthropologischer und menschenrechtlicher Sicht besagt nicht, dass sie gleichartig wären oder sein sollten. Trotz aller Prozesse des Austausches und der gegenseitigen Bereicherung bewahren Kulturen in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Rahmen ein gewisses Maß an Identität.

Auch die Schule muss dem möglichen Irrtum des „Eine Welt“ - Gedankens vorbeugen, dass die Menschen und damit die gesellschaftlich, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Realitäten überall gleich sind bzw. gleich sein sollen. Dieser Irrtum wird vermieden, wenn sich die Schülerinnen und Schüler ihrer eigenen kulturellen Identität bewusst werden. Die Bedeutung des Perspektivenwechsels für den Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung liegt in der Öffnung von Wahrnehmungsfenstern für Fremdes und der gleichzeitig bewussteren Wahrnehmung der eigenen Verhältnisse aus ungewohnter Perspektive.

Perspektivenwechsel erfordert und fördert die Fähigkeit zu Ambiguitätstoleranz, die Fähigkeit zu einer angemessenen Komplexitätsreduktion und die Fähigkeit zur kritischen Bewertung von Sachverhalten. Zu unterscheiden ist dabei die werthematische Auseinandersetzung, in der Werte als Sachverhalte analysiert werden, von der normativen Debatte, in der Wertorientierungen für das eigene Verhalten überprüft und eventuell übernommen werden.

Pädagogisches Ziel von Perspektivenwechsel im Kontext globaler Entwicklung ist die Erschließung bisher nicht vertrauter Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster. Per-

spektivenwechsel dient dem Verständnis und der Respektierung des Fremden bei gleichzeitiger Erschließung und Bewusstwerdung der eigenen Identität. Dies ist die Voraussetzung für die Übernahme von Mitverantwortung in der „Einen Welt“, in der nicht nur Verständnis und Toleranz, sondern vor allem auch solidarisches Denken und Handeln sowie die Verteidigung von Grundwerten erforderlich sind, um Entwicklungskrisen, Menschenrechtsverletzungen, Terrorismus und andere globale Herausforderungen zu bewältigen.

2.3.4 Wertorientierung auf versachlichter Basis

Wertorientierung und persönliches Engagement sind zentrale Ziele des Unterrichts im Lernbereich Globale Entwicklung. Dabei ist einerseits eine Identifikation mit grundlegenden Werten, vor allem mit denen, die als universale Menschenrechte verstanden werden können, unverzichtbar. Andererseits wäre gerade für Kinder und Jugendliche ein moralischer Rigorismus gefährlich, der die komplexen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Strukturen aus der Betrachtung ausklammert. Ein tragfähiges Engagement für die Umsetzung persönlich akzeptierter Werte bedarf daher auch der rationalen und bisweilen kontroversen Befassung mit den verschiedenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Gegebenheiten und des Verständnisses ihrer Eigendynamik.

Der Lernbereich Globale Entwicklung ordnet sich damit in den Gesamtzusammenhang des schulischen Unterrichts ein, der auf Versachlichung durch den reflektierten Umgang mit der Erfassung und Ordnung der komplexen Realität zielt und dabei jede Form der Indoktrination vermeidet. Die differenzierte Problemanalyse wird als Vorbedingung für ein handlungsorientiertes Engagement deutlich, das gewaltfreie und konfliktlösende Prozesse unterstützt.

Gerade bei Kindern und Jugendlichen, die angesichts der menschlichen Leiden mit großer Betroffenheit reagieren, ist die individuelle Verarbeitung der Inhalte und Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung in der Bewusstseins- und Persönlichkeitsbildung eine wichtige erzieherische Aufgabe. Wo globale Probleme in Entwicklung und Umwelt anzusprechen sind, die offen und ungeklärt sind, darf jungen Menschen nicht der Mut zu ihrer Zukunft genommen werden. Deshalb müssen Lösungsmöglichkeiten für diese Probleme mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden, die auch die Gestaltung des persönlichen Lebens beeinflussen können. Hoffnung und Zuversicht sind wesentliche Unterrichtselemente.

2.4 Literatur

ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften): Serviceangebot der „Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen (GESIS)“. Seit 1980 im zweijährigen Rhythmus

Asbrand, B.: Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierung von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8.Jhg., Heft 2/2005, S. 222-238

Bos, W., u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster 2003

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Konzeption und Koordination: Hurrelmann, K./ Albert, M. in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung, Frankfurt/M 2002

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Konzeption und Koordination: Hurrelmann, K./ Albert, M. in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung, Frankfurt/M. 2006

Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 1 (2002) bis Folge 4 (2006), Frankfurt/M. 2002-2006

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Frankfurt/M. 2006

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss vom 04.12.2003

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 in der Fortschreibung vom 02.06.2006

Lambert, W.E./Klineberg, O.: Children's views of foreign people. A cross-national study, New York 1967

Lumpe, A.: Kompetenzen für die Welt von Morgen – Übergang Schule-Beruf. Kompetenzentwicklung in der Schule: neue Perspektiven, Hamburg 2006

MORI: Schools Omnibus 2000-2001 (Wave 7). Report. A Research Study Among 11-16 Year Olds on behalf of the Department for international Development (DfID), London 2001, S. 6

Oesterreich, D.: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 2002

Scheunpflug, A.: Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. ZfE Jg.6, Heft 2, 2003, S. 159-172

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

Seitz, K.: Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In: Thomas Rauschnbach et.al.: Informelles Lernen im Jugendalter. München 2006, S. 63-91

Simon, M.D./Tajfel, H./Johnson, N.: Wie erkennt man einen Österreicher? Eine Untersuchung über Vorurteile bei Wiener Kindern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 19 (1967), S. 511-537

Statistisches Bundesamt (Hrsg) in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim (ZUMA): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2006, Bundeszentrale für Politische Bildung

Torney-Purta, J. u.a.: Demokratie und Bildung in 28 Ländern. Politisches Verstehen und Engagement bei Vierzehnjährigen (IEA Civic Education Study, Kurzbericht). Internet 2001

Uphues, R.: Die Einstellungen Jugendlicher zur Globalisierung. Eine empirische Untersuchung an Hauptschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Erscheint im Januar 2007 in der HGD-Reihe „Geographiedidaktische Forschung“

Wegener-Spöhring, G.: Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter – eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 535-545

Kapitel 3

3. Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen⁵²

3.1 Einleitung

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung bietet Hilfestellung für die Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht, sowie für lernbereichsspezifische Anforderungen und deren Überprüfung. Die systematische Beschreibung der Lernziele und Lerninhalte in ihrer zeitlichen Abfolge und methodisch-didaktischen Umsetzung überlässt es den Lehrplänen und schulinternen Curricula, macht aber orientierende Aussagen zu

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

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

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

- **Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens,**
- **Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und**
- **Mitverantwortung im globalen Rahmen.**

Während sich die Bildungsziele des Lernbereichs in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung mit dem globalen Wandel herausbilden, knüpft die Formulierung der Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen an praktische Erfahrungen verschiedener Fächer und fachübergreifender Unterrichtsvorhaben (Overwien 2004) an.

Die für die Erreichung der Bildungsziele notwendigen Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen sollen die Unterrichtsentwicklung in diesem Lernbereich erleichtern. Sie ermöglichen auch den Anschluss an die Anforderungen der Qualitätssicherung und die Gewährung von mehr Eigenverantwortung der Schulen.

⁵² Kap. 3.1 - 3.11 erstellt von Jörg-Robert Schreiber, Behörde für Bildung und Sport Hamburg/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, in Abstimmung mit der Arbeitsgruppe des KMK-BMZ Projekts zur Erstellung des Orientierungsrahmens: D. Appelt und H. Siege (Berichterstatter der KMK), B. Kröner (BE), R. Mathar (HE), H. Rieth (TH). Die Beiträge zu einzelnen Fächern und Bildungsbereichen in Kap.3.10 wurden von den jeweils genannten Autoren und ihrer Arbeitsgruppe erstellt und dem Gesamtkontext angepasst.

Die vorgeschlagenen Kompetenzen schließen sowohl an die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen der OECD⁵³ als auch an den europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (Deutscher Bundesrat 2005) an. Sie enthalten wesentliche Bestandteile der acht Schlüsselkompetenzen dieses vom Europäischen Parlament verabschiedeten Referenzrahmens, v.a. in den Bereichen: 5. Lernkompetenz und 6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz.

Der dem Orientierungsrahmen zu Grunde liegende integrative Kompetenzbegriff sowie das damit verbundene Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen selbstorganisiert zur Bewältigung bestimmter Lebenssituationen einsetzen zu können, entspricht den Grundelementen des European Qualifications Framework (EQF) (Commission of the European Communities 2005), so dass eine Zuordnung von Qualifikationen, die im Lernbereich Globale Entwicklung erworben werden, zum EQF perspektivisch möglich erscheint.

3.2 Grundlagen eines Kompetenzmodells für den Lernbereich Globale Entwicklung

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

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

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

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

Kompetenzen beziehen sich im Sinne der OECD „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“ (2005) einerseits auf die gesellschaftlichen Anforderungen des globalen Wandels und orientieren sich andererseits an den individuellen Zielen

⁵³ Rychen u.a. 2003. Die Nähe zeigt sich vor allem in der Herleitung der DESECO-Schlüsselkompetenzen aus den Herausforderungen der Globalisierung und Modernisierung „wie z.B. Herstellen eines Ausgleichs zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich“, DESECO 2005, S. 6

des Einzelnen. Die in diesem Zusammenhang von der DESECO-Kommission benannten gesellschaftlichen Ziele:

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

entsprechen in ihren Grundzügen den vier Zieldimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung (s. Kap. 1), an dem sich die Bildungsziele des Orientierungsrahmens ausrichten.

Die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung sind insgesamt als übergreifende (transversale) Kompetenzen erforderlich, nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben. Sie verbinden sich untereinander sowie mit bestimmten Teilkompetenzen verschiedener Fächer zu komplexen Kompetenzen im Sinne der Definition von Weinert (Weinert 2001, S. 271 f.): Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Dieser integrative Begriff entspricht auch dem Kompetenzverständnis, das dem European Qualifications Framework zugrunde liegt. In Anlehnung an die französische, britische, deutsche und amerikanische Fachliteratur wird dort neben den Teilkomponenten Wissen, Fähigkeiten, Handeln eine ethische Teilkompetenz berücksichtigt.⁵⁴

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

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

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

⁵⁴ Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning: "Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values.", 2005, S. 11

3.3 Kompetenzbereiche

Die für den Lernbereich Globale Entwicklung vorgenommene Gliederung in die Kompetenzbereiche

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

soll im Anschluss an klassische Gliederungen unterschiedliche aber komplementäre Komponenten eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs verdeutlichen. Sie entspricht erwünschten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler (erkennen – bewerten – handeln) und ist an didaktische Strukturen derjenigen Fächer anschlussfähig, die für den Lernbereich von Bedeutung sind.⁵⁵

Im Kompetenzbereich **Erkennen** wird zielgerichteter Wissenserwerb besonders hervorgehoben, da es aufgrund der exponentiellen Zunahme von Wissen in den relevanten Disziplinen immer schwieriger wird, Grundwissensbestände zu definieren und fortlaufend zu aktualisieren. Erforderliches fachübergreifendes Orientierungswissen macht sich an den Themenbereichen des Lernbereichs fest (Kap. 3.6) und wird in Kap. 3.12 exemplarisch an Aufgabenbeispielen dargestellt.

Wissenserwerb legt Wert auf die Fähigkeit, Wissen zu einer Vielzahl von Themen konstruieren zu können. Diese Kompetenz geht über technische Kenntnisse und Fertigkeiten zum Einsatz bestimmter Medien hinaus, indem sie die Fähigkeit einschließt, zielgerichtet und effektiv bestimmte Kommunikationswerkzeuge einsetzen zu können. Der Übergang in den Kompetenzbereich „Bewerten“ ist fließend hinsichtlich eines notwendig kritischen Einsatzes von Medien und der wichtigen Fähigkeit, Eignung und Wert von Informationen und ihrer Quellen zu erkennen. Die Verbindung zum Kompetenzbereich „Handeln“ ist durch den interaktiven Prozess von Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung gegeben. Informationsbeschaffung und Wissenserwerb sind notwendige Grundlage für Meinungsbildung, Entscheidungsfindung und verantwortungsbewusstes Handeln.

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

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

- dem Konzept der Welterschließung durch das mehrdimensionale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auf der analytischen und wertthematischen Ebene (s. Kap. 1)

⁵⁵ Diese Einteilung zeigt inhaltliche Parallelen zu den drei DESECO-Schlüsselkompetenzen:

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

- den Konzepten verschiedener Fächer (s. Kap. 3.12)
- dem fachdidaktischen Kontext-Modell, das Inhalte nach relevanten Anwendungsfeldern in Wissenschaft und Gesellschaft sowie im Leben der Schülerinnen und Schüler auswählt (s. Kap. 3.6.1)

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

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

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

Bewertungskompetenz bedeutet auch, dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, sein universaler Anspruch sowie seine normativen Einzelelemente hinterfragt, individuell interpretiert und weiterentwickelt werden können. Dabei sollte im Bildungsprozess deutlich werden, dass es sich bei dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung um einen international vereinbarten Orientierungsrahmen handelt, der an völkerrechtlich verbindliche Konventionen anschließt, die für das politische, gesellschaftliche und individuelle Handeln einen hohen Grad der Verbindlichkeit haben. „Leitbild“

und „Orientierungsrahmen“ bedeuten jedoch auch, dass es in einer Weltgesellschaft unterschiedliche kulturelle, nationale, lokale und individuelle Umsetzungsstrategien der nachhaltigen Entwicklung gibt. Die Rio-Deklaration 1992 spricht die „gemeinsamen, jedoch unterschiedlichen“ Verantwortlichkeiten an, die sich aus unterschiedlichen Entwicklungssituationen und der Diversität sozio-kultureller Rahmenbedingungen ergeben.

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

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

3.4 Auswahl und Definition von Kompetenzen

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

1. Hohe Bedeutung für die Erreichung der zentralen Lernziele (s. Kap. 3.1),
2. Orientierung an den Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung,
3. Orientierung am Modell der gesellschaftlichen Handlungsebenen,
4. Berücksichtigung von Vielfalt und der zentralen Bedeutung des Perspektivenwechsels,
5. Spezifische Identität gegenüber anderen Lernbereichen und Fächern – bei gleichzeitiger Anschlussfähigkeit zu diesen,
6. Verständliche Zuordnung zu Kompetenzbereichen,

7. Realisierbarkeit im Fachunterricht (Anschlussfähigkeit an die Kernkonzepte bestimmter Fächer) bzw. in fachübergreifenden oder fächerverbindenden Organisationsformen,
8. Verbindlichkeit für Schülerinnen und Schüler aller Schulformen,
9. Möglichkeit der Überprüfung der Leistungsanforderungen.

Nicht alle Kriterien lassen sich bei dem derzeitigen Entwicklungsstand des Kompetenzmodells angemessen berücksichtigen. Das gilt insbesondere für das Kriterium der Übersetzung von Kernkompetenzen bzw. Teilkompetenzen in überprüfbare Leistungsanforderungen, die nur an Beispielen vorgestellt wird (s. Kap. 3.12). Bei der weiteren Entwicklung solcher Aufgaben ist dafür Sorge zu tragen, dass nicht ausschließlich die Messbarkeit von Anforderungen die Erwartungen schulischer Arbeit in diesem Lernbereich normiert. Die Notwendigkeit, Bildungsleistungen an Hand von Anforderungen zu ermitteln, zu vergleichen sowie dadurch Lernprozesse und Bildungsstrukturen bewerten und steuern zu können, steht in einem Spannungsverhältnis zu einem sehr komplexen Lernbereich wie Globale Entwicklung.

3.5	Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung
	Die Schülerinnen und Schüler können ...
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
	4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.

Bewerten	<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>
	<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>
	<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>
Handeln	<p>8. Solidarität und Mitverantwortung Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>
	<p>8. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>
	<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>
	<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>

3.6 Themenbereiche und Auswahl von Themen

Der Lernbereich Globale Entwicklung ist in den Lehrplänen verschiedener Fächer mit einer Vielzahl von Themen verankert, die fachspezifisch - aber häufig auch fachübergreifend oder fächerverbindend in Projekten der Eine-Welt- und entwicklungspolitischen Bildung bzw. des Globalen Lernens - bearbeitet werden⁵⁶. Dabei fehlt es in der Regel an einer curricularen Abstimmung. Angesichts der Aktualität und Problemorientierung der gewählten Themen stehen oft die thematischen Inhalte im Vordergrund. Die so erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse sind für sich genommen wichtig, bleiben aber fragmentiert und verbinden sich nicht ohne weiteres zu Kompetenzen, die für Problemlösungen in variablen Situationen genutzt werden können.

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

3.6.1 Definition von Themenbereichen

Ähnlich wie im Falle der Kompetenzen stellt die Auswahl von Themenbereichen (s.u.) einen kriteriengeleiteten Kompromiss dar. Themenbereiche werden gemäß dem Kontext-Modell gebildet, wie es in verschiedenen Fachdidaktiken verwendet wird, wobei Fachinhalte in einen für die Lernenden relevanten Zusammenhang gestellt werden. Es handelt sich um Anwendungsfelder der Lernbereichsinhalte im Alltag sowie in Wissenschaft und Gesellschaft, die dem Themenbereich Schüler- und Gesellschaftsrelevanz verleihen. Analog zu den Basiskonzepten der Fächer finden die Grundkonzepte des Lernbereichs Globale Entwicklung – die Zieldimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung, das Modell der gesellschaftlichen Handlungsebenen sowie Vielfalt und Perspektivenwechsel – besondere Berücksichtigung.

Themenbereiche sollen:

- das für den Lernbereich relevante Orientierungswissen repräsentieren
- die Multidimensionalität des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung abbilden
- der **Entwicklungsperspektive** des Lernbereichs gerecht werden
- zugleich einen lebensweltlichen Bezug und eine globale Weltsicht ermöglichen
- einer im wissenschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Diskurs üblichen Bündelung entsprechen
- unterrichtliche Praxiserfahrungen berücksichtigen.

⁵⁶ s. u.a. die Analyse der Bildungspläne für die Grundschule von M. Knörzer 2006. Einen fächerübergreifenden Bildungsplan zum Globalen Lernen (Grundschule, Sek I und Sek II) gibt es für Hamburg, s. Bildungsplan Aufgabengebiete unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/bildungs-plaene/start.html> Die in Hamburg neben den Fächern bestehenden Aufgabengebiete, entsprechen in vieler Hinsicht dem hier dargestellten Konzept des Lernbereichs. Die Aufgabengebiete „Globales Lernen“, „Umwelterziehung“ und „Interkulturelle Erziehung“ ordnen sich einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zu, was in abgeschwächter Form auch für die Aufgabengebiete „Gesundheitsförderung“ und „Verkehrserziehung“ gilt.

Themenbereiche

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

Innerhalb dieser Themenbereiche werden im Rahmen der Erstellung schulischer Curricula Themen für die Konstruktion von Aufgaben und die Gestaltung von Lernsituationen gemäß den jeweiligen fachlichen und fachübergreifenden Umsetzungsmöglichkeiten ausgewählt. Sie sollen Schülerinnen und Schülern in besonderem

Maße die Möglichkeit zu bieten, Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben und bestimmten Leistungsanforderungen zu genügen.

Die obige Liste der Themenbereiche ist nicht abgeschlossen und kann entlang der genannten Kriterien weiterentwickelt werden.

3.6.2 Auswahl- und Gestaltungskriterien für Themen und Aufgaben

Die Auswahl des Themas, die Konstruktion von Aufgaben und die Gestaltung von Lernsituationen sollten sich an den folgenden Kriterien orientieren:

- Bezug zu Kompetenzen möglichst aller Kompetenzbereiche bei klarer Schwerpunktbildung,
- Bezug zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und zum Modell der gesellschaftlichen Handlungsebenen,
- Ermöglichung von Perspektivenwechsel,
- Anschluss an Lernprozesse in einem oder mehreren Fächern,
- Bezug zu lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden und Relevanz für deren Bildung,
- gesellschaftliche Relevanz,
- Begünstigung von selbstorganisiertem Lernen.

Die Darstellung ausgewählter Themen in einem Raster (siehe die folgende Seite), der Kompetenzen und Themenbereiche des Lernbereichs abbildet, ermöglicht den notwendigen Überblick für die curriculare Planung.

3.7 Leistungsanforderungen des Lernbereichs

Bei den Leistungsanforderungen im Lernbereich Globale Entwicklung gilt es zu entscheiden, ob es um Minima (unter die kein Lernender zurückfallen soll), eine mittlere Niveaustufe oder das Ideal eines Maximums gehen soll. Dabei geht es um ein mittleres Anforderungsniveau auf der Grundlage praktischer Erfahrungen. Im vorliegenden Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung werden zunächst Kompetenzniveaus auf zwei Stufen (Ende Jahrgangsstufe 4 und Mittlerer Abschluss) dargestellt. Leistungsanforderungen, die bestimmten Kern- und Teilkompetenzen zugeordnet sind, werden exemplarisch für einzelne Beispielaufgaben beschrieben.

Ein besonderes Problem stellt der ganzheitliche Charakter von Kompetenzen dar, der es konstraintional erscheinen lässt, dass komplementäre Teilkompetenzen isoliert gemessen werden. Hier böte sich die Möglichkeit, untere Leistungsanforderungen des Lernbereichs durch die schwerpunktmäßige Verfügbarkeit über bestimmte Teilkompetenzen und höhere Leistungsanforderungen durch die zunehmende Kumulierung von Teilkompetenzen im Verlauf eines systematisch vernetzten Lernprozesses zu definieren.

Inwieweit Kompetenzniveaus zuverlässig erfasst werden können, hängt von dem verfügbaren Instrumentarium und den Rahmenbedingungen ihrer Überprüfung ab. Der individuellen Leistungsbeurteilung im Rahmen des Unterrichts ist dabei durch dauerhafte Beobachtung unterschiedlicher mündlicher und schriftlicher Leistungen ein deutlich größerer Spielraum gegeben als ergänzenden Vergleichstests. So gibt es durchaus die Möglichkeit, die Kompetenz „Partizipation und Mitgestaltung“ (11) zu erfassen, d.h. die Handlungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer mündigen Entscheidungen. Ob sich solche komplexen Kompetenzen allerdings in übergreifenden Vergleichstudien „messen“ lassen, ist u.a. eine Frage wissenschaftlicher Forschung.

Die Definition von Leistungsanforderungen für den Lernbereich Globale Entwicklung kann nur in enger Zusammenarbeit mit den Fächern erfolgen, in denen (bzw. in Abstimmung mit denen) bei fächerübergreifenden Organisationsformen die Kompetenzen des Lernbereichs erworben werden sollen. Der Orientierungsrahmen kann dafür Grundsätze und Beispiele anbieten.

3.8 Unterrichtsentwicklung

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

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

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

Die im vorletzten Punkt angesprochenen Unterrichtsmaterialien haben bei der Entwicklung von Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitischer Bildung oder Globalem Lernen stets eine große Rolle gespielt.⁵⁷ Sie können für eine in Zukunft stärkere Orientierung an den Kompetenzen des Lernbereichs und der damit verbundenen didaktischen Gestaltung von Lernprozessen eine sehr wichtige Rolle spielen.

⁵⁷ Hier sind neben den vom BMZ geförderten Unterrichtsmaterialien wie „Eine Welt in der Schule“ (Universität Bremen) und „Welt im Wandel“ (Omnia Verlag) v.a. die Veröffentlichungen der Organisationen des „Pädagogische Werkstattgesprächs“ zu nennen, das seit 20 Jahren wichtige Entwicklungsimpulse für eine große Vielfalt von Unterrichtsmaterialien zu diesem Themenbereich gegeben hat.

3.9 Beispielaufgaben

Aufgaben haben im Lernprozess und bei der Steuerung von Bildungsprozessen sehr unterschiedliche Funktionen. Sie dienen an dieser Stelle, also bei der Konzipierung von Kompetenzen und Leistungsanforderungen, weniger der Unterrichtsgestaltung – was durch die Entwicklung von Unterrichtsvorschlägen und -materialien erfolgen muss – und schon gar nicht der Erstellung von Vergleichsarbeiten und -studien als vielmehr der **Konkretisierung des Lernbereichs** und seiner Anforderungen.

Grundsätzlich gilt für alle Aufgabenformen, dass sie dazu beitragen sollen, bei den Schülerinnen und Schülern Kompetenz selbst erfahrbar zu machen. Die Besonderheit, dass Beispielaufgaben Kompetenzen durch schriftliche Leistungen (überwiegend) im kognitiven Bereich überprüfen, sollte deshalb nicht generell auf die Unterrichtsgestaltung und Leistungsüberprüfung in diesem Lernbereich übertragen werden, die durch Methodenvielfalt und situationsspezifische Lernarrangements geprägt ist.

Gleichwohl können einige der Beispielaufgaben relativ problemlos in Lernaufgaben bzw. Klassenarbeiten umgewandelt werden. Sie greifen in ihrer Konzeption Vorschläge auf, wie sie verstärkt seit Vorliegen der PISA-Ergebnisse zur Entwicklung einer Aufgabenkultur gemacht wurden⁵⁸:

Die in Kapitel 3 vorgelegten Beispielaufgaben für die Grundschule und die Fächer/Fachbereiche Biologie, Geographie, Politische Bildung, Religion/Ethik und Wirtschaft orientieren sich i.d.R. an den folgenden Grundsätzen:

1. Es handelt sich um **komplexe** (Entscheidungen zwischen alternativen Möglichkeiten fordernde) und (individuell und gesellschaftlich) **bedeutungsvolle** Aufgaben/Probleme.
2. Sie beziehen sich auf den Mittleren Schulabschluss am Ende der Jahrgangsstufe 10 in Gymnasium und Realschule bzw. der Hauptschule. Im Falle der Grundschule beziehen sie sich auf das Ende der Jahrgangsstufe 4.
3. Sie beanspruchen einen Bearbeitungszeitraum von **45 bis max. 60 Minuten**.

Sie beziehen sich in allen Teilaufgaben auf jeweils zu benennende **Kernkompetenzen und fachbezogene Teilkompetenzen des Orientierungsrahmens**. Unter Benennung von Schwerpunkten ist auch ein Bezug zu mehreren Kompetenzen sinnvoll. Durch die Gesamtheit der Teilaufgaben sollten nach Möglichkeit (Teil-)Kompetenzen aller drei Kompetenzbereiche (Erkennen – Bewerten – Handeln) abgedeckt werden.

4. Sie wählen das **Thema** entsprechend den Kriterien des Orientierungsrahmens (s. Kap.3.6.2) aus, stellen es in der Überschrift bzw. in einer kurzen Einleitung zur Aufgabe als wichtiges Problem dar und ordnen es (im vorangestellten Informationstext) **den 20 Themenbereichen** des Orientierungsrahmens (s. Kap. 3.6.1) zu.

⁵⁸ Die hier für die Erstellung von Beispielaufgaben dargestellten Grundsätze folgen in Teilen einer Zusammenstellung von M. Colditz, LISA Halle.

5. **Alle** Teilaufgaben entsprechen einem **mittleren Niveau**, das eher an den zu erwartenden Leistungen am Ende der Klasse 10 der Realschule als am Ende der Klasse 10 des Gymnasiums orientiert ist.
6. Sie definieren einen **Erwartungshorizont** für jede Teilaufgabe, der eine möglichst präzise Beurteilung zulässt, ob die auf die Teilkompetenz bezogene Leistungsanforderung erreicht wurde oder nicht. Die Definition der Leistungsanforderung geht von der Formulierung der jeweiligen Teilkompetenz aus und präzisiert sie inhaltlich im Hinblick auf die Aufgabe.
7. Sie berücksichtigen alle drei **Anforderungsbereiche** (AFB)⁵⁹, wobei das Schwergewicht der zu erbringenden Leistung im AFB II liegt. Die jeweilige Zuordnung zu AFB I-III wird für die einzelnen Teilaufgaben angegeben.
8. Sie beschränken sich auf **3 - 6 Teilaufgaben**, die nicht Fragen beantwortend, sondern auftrags- und problemlösend angelegt sind. Das heißt, sie werden mit eindeutigen **Signalwörtern (Operatoren)**⁶⁰ und nicht mit Fragewörtern eingeleitet.
9. Die einzelnen **Teilaufgaben haben einen gemeinsamen inhaltlichen Bezug** zum Thema, sind aber nicht so aufeinander aufgebaut, dass die fehlerhafte Bearbeitung einer Teilaufgabe zu falschen oder unbefriedigenden Lösungen der Folgeaufgaben führt.
10. Sie berücksichtigen die **Vielfalt der Aufgabenformate** (offen – halboffen - geschlossen) **und Aufgabentypen**.
11. Sie geben in einem kurzen **vorangestellten Informationstext** an, ob die Beispielaufgabe unabhängig von bestimmten Inhalten des vorangegangenen Unterrichts ist oder die Bearbeitung bestimmte Unterrichtsinhalte voraussetzt. Diese wären dann genauer zu beschreiben.
12. Zahl und Umfang **beigegebener Materialien** werden so weit wie möglich begrenzt. Sie sind möglichst unterschiedlich (verschiedene Textarten/ Foto/ Karikatur/ Karte/ Graphik/ Statistik u.a.) und für eine erfolgreiche Aufgabenbearbeitung zwingend erforderlich (keine Illustrationen).
13. Die beigegebenen **Materialien dienen der Problemlösung** und nicht der Überprüfung der Lesekompetenz.

⁵⁹ **AFB I: Reproduktion** (das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken)

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

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

⁶⁰ **Übliche Arbeitsanweisungen/Signalwörter/Operatoren:**

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

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

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

3.10 Orientierungshilfe für die Erstellung von Curricula

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung wurde vor allem als Hilfe für die Erstellung von Bildungs-/Lehr- oder Rahmenplänen durch die Länder konzipiert sowie für selbstverantwortliche Schulen, die vor der Aufgabe stehen, ihr eigenes Curriculum zu gestalten.

Dabei geht es um die zeitliche und fachliche Zuordnung zu erwerbender Kompetenzen und verbindlicher Inhalte sowie die damit verbundenen Leistungsanforderungen. Lernen als aktiver, konstruktiver und selbstgesteuerter Kommunikationsvorgang soll gestärkt werden.

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

- bei der fachübergreifenden Abstimmung hinsichtlich des Erwerbs von Basiskompetenzen, wie Lesekompetenz, allgemeine soziale und methodische Kompetenzen oder Präsentationskompetenz und
- bei der Abstimmung von Anforderungen und Inhalten innerhalb fachübergreifender Lernbereiche wie des Lernbereichs Globale Entwicklung.

In einigen Ländern existieren bereits Lehrpläne für fachübergreifende Lernbereiche oder sind in der Entwicklung – i.d.R. für die Hauptschule. Dabei handelt es sich in den meisten Fällen um die Zusammenführung fachlicher Bildungsaufgaben zu Bereichen, die wie „Arbeit und Beruf“, „Natur und Technik“ oder „Gesellschaft“ für die Schülerinnen und Schüler einen Bezug zu ihrer Lebenswelt sichtbar machen und die Unterrichtspraxis stärker an realen gesellschaftlichen Kontexten orientieren. Die Anteile traditioneller Fächer an solchen Lernbereichen sind meist klar erkennbar. Nur wenige Länder haben bisher Rahmenpläne für interdisziplinäre Bildungs- und Erziehungsaufgaben erstellt, die fachübergreifend oder fächerverbindend bearbeitet werden.⁶¹

Die große Mehrzahl der Lehrpläne sind Rahmenvorgaben für einzelne Fächer, die oft untereinander wenig abgestimmt sind und deren Stofffülle i.d.R. beklagt wird. Sie orientieren sich an Bildungsstandards der KMK, wo diese vorhanden sind. In einer neuen Lehrplangeneration ist die Absicht erkennbar, Kompetenzen und Anforderungen stärker in den Vordergrund zu rücken und die Vorgaben verbindlicher Inhalte im Rahmen eines Kerncurriculums deutlich zu begrenzen. Solche Lehrpläne zeichnen sich durch die Vorgabe von Leistungsanforderungen aus und sind in weiten Teilen gestaltungsoffen. Damit erhalten die einzelnen Schulen über die Erstellung eines schulinternen Curriculums größere Gestaltungsräume aber auch eine weitergehende Verantwortung. Sie können innerhalb des vorgegebenen Rahmens geltender Lehrpläne schneller und flexibler auf veränderte gesellschaftliche Situationen, v.a. aber auf schulinterne Ziele und Voraussetzungen reagieren. Bei der Erstellung

⁶¹ Ein Beispiel dafür sind die Hamburger Rahmenpläne für die neun Aufgabengebiete „Berufsorientierung“, „Gesundheitsförderung“, „Globales Lernen“, „Interkulturelle Erziehung“, „Medienerziehung“, „Sexualerziehung“, „Sozial- und Rechtserziehung“, „Umwelterziehung“ und „Verkehrserziehung“, s. www.hamburger-bildungsserver.de

schulinterner Curricula handelt es sich um einen dauerhaften Konzeptions-, Umsetzungs- und Evaluationsprozess, der hohe Anforderungen an die schulischen Gremien und Fachkonferenzen stellt. Diese Herausforderungen bestehen wiederum in zweifacher Hinsicht:

- Lehrerinnen und Lehrer müssen sich von einer überwiegend themenorientierten auf eine stärker kompetenzorientierte Unterrichtsorganisation umstellen.
- Sie müssen Schule selbstverantwortlich als systemisches Gesamtkonzept aus der Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler mitgestalten.

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

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

Wichtige Orientierungspunkte für diese curriculare Arbeit sind:

- die 11 Kernkompetenzen des Lernbereichs (Kap. 3.5)
- die darauf bezogenen Teilkompetenzen einzelner Fächer (Kap. 3.12)
- die Themenbereiche (Kap 3.6)

Die Themenbeispiele einzelner Fächer (Kap. 3.12) geben Anregungen, an welchen Inhalten die angestrebten Kompetenzen erworben werden können. Keinesfalls sollte der Orientierungsrahmen mit seinen Kernkompetenzen, zugeordneten Teilkompetenzen verschiedener Fächer, Themenbereichen und fachbezogenen Beispielthemen als Lehrplanmodell für einen Lernbereich Globale Entwicklung oder als Muster für ein schulinternes Curriculum missverstanden werden. Er bietet vielmehr für die Erstellung solcher Ordnungsmittel Orientierung und kriteriengestützte Auswahlmöglichkeiten.

Die Aufgabe schulinterner curricularer Planung liegt darin, den Erwerb von Kernkompetenzen im Lernbereich Globale Entwicklung angemessen für die Jahrgangsstufen unter Beteiligung möglichst vieler Fächer verbindlich zu regeln und dafür Sorge zu tragen, dass durch eine Berücksichtigung möglichst vieler Themenbereiche und eine sinnvolle Auswahl von Themen (s. Auswahlkriterien Kap. 3.6) ein solides Orientierungswissen aufgebaut wird. Die Darstellung ausgewählter Themen in einem Raster, der Kompetenzen und Themenbereiche des Lernbereichs abbildet (Kap. 3.6.2), ermöglicht den notwendigen Überblick für die curriculare Planung. Besondere Aufmerksamkeit erfordern dabei die Übergänge zwischen einzelnen Schulstufen und –formen. Das wird nur dann möglich sein, wenn schulinterne Teilcurricula für diesen Lernbereich vorliegen und so die aufnehmende Schule an bisherige Planungen anschließen kann.

Der Orientierungsrahmen erleichtert die Definition verbindlicher Anforderungen, die innerhalb des Lernbereichs Globale Entwicklung von der Schule selbst gesetzt werden müssen, sofern sie nicht durch Lehrpläne vorgeben sind. Hier ist das Instrument der Beispielaufgaben (Kap. 3.9 und 3.12), an denen sich Anforderungen hinsichtlich der Verfügbarkeit von Kompetenzen konkret darstellen lassen, eine sehr praktische Hilfe. Schulen sollten sich intern auf bestimmte Vergleichsaufgaben verständigen, die eine Überprüfung ermöglichen, inwieweit angestrebte Kompetenzen erreicht werden und die Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des schulinternen Curriculums geben.

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

3.11 Literatur

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

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

Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning. Brussels 2005

Deutscher Bundesrat: Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen. Drucksache 820/05, 2005

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

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

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

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

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. : Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung u. Entwicklungspädagogik, Jg.28./2, 2005, S. 2-7

Massing, P., Sander, W. (Hrsg.): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2005

Meyer, H.: Handlungsorientierte ökonomische Grundbildung – Arbeit mit einem Unterrichtswerk Arbeitslehre – Wirtschaft, Hamburg 2006

Overwien, B.: Sichtung des Sach- und Diskussionstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen aus veröffentlichten Dokumenten und Materialien. (Unveröffentlichtes Gutachten), 2004

Rauch, T., Tröger, S.: Nachhaltige Entwicklung - Die gesellschaftliche Dimension. (Unveröffentlichtes Gutachten), 2004

Rost, J.: Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg./2, 2005, S. 14-18

Rost, J., Laustöer, A., Raack, N.: Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule 52/8, 2003, S. 10-15

Rychen, D.S., Salganik (Hrsg.): Key competencies for a successful life and a well-functioning society, Göttingen 2003

Scheunpflug, A., Asbrand B.: Global Education and education for sustainability. In: Environmental Education Research Vol. 12, No.1, 2006, S. 33-46

Scholz, E., Colditz, M.: Von guten Aufgaben zu anspruchsvollen Klassenarbeiten. Anregungen zur Gestaltung regionaler Fortbildungen. Geographie. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA). Halle 2006

Schreiber, J.-R.: Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg./2, 2005 S. 19-25

Schreiber, J.-R., Schuler. S.: Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. In: Praxis Geographie 4/05, 2005, S. 4-9

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

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

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

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

Weinert, F.E.: Leistungsmessungen in Schulen. Beltz, Weinheim 2001

3.12 Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Fächer und Bildungsbereiche

Die Zahl der im Rahmen des Orientierungsrahmens zunächst berücksichtigten Fächer und Bildungsbereiche unterlag aus praktischen Gründen einer Beschränkung. Weitere für den Lernbereich relevante Fächer wie Geschichte, neuere Sprachen, Bildende Kunst und Musik sollten einbezogen werden. Ähnliches gilt für die Schulstufen, wo neben der Primarstufe und der Sekundarstufe bis zum Mittleren Abschluss auch die anschließende Berufliche Bildung berücksichtigt wurde. Eine Ausweitung in die Sekundarstufe II ist erforderlich.

3.12.1 Grundschule: Sachunterricht und weitere Fächer

Rudolf Schmitt⁶²

3.12.1.1 Einleitung

In der Grundschule finden sich die meisten thematischen Anknüpfungspunkte für den Lernbereich Globale Entwicklung im Sachunterricht bzw. Heimat- und Sachunterricht (Bayern) sowie in der Evangelischen und der Katholischen Religionslehre bzw. im Ethikunterricht, aber auch im Fach Deutsch bzw. Deutsch als Fremdsprache, bisweilen auch in den Fächern der Ästhetischen Erziehung: Kunst, Musik, Sport, Textilarbeit, Werken. Selbst das Fach Mathematik kann in einen fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung einbezogen werden.

Die Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung, die sich für die genannten Fächer in den Grundschullehrplänen finden (s. u.a. Knörzer 2006) lassen sich drei Auswahlkriterien zuordnen:

- **soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der eigenen Gesellschaft**
- **soziokulturelle und natürliche Vielfalt in fremden Gesellschaften**
- **Vernetzung von eigener Gesellschaft und fremden Gesellschaften**

Diese Auswahl wird durch die erforderlichen Kompetenzen legitimiert, die junge Schülerinnen und Schüler für eine zukunftsorientierte Orientierung in der Einen Welt benötigen. Teilkompetenzen, die bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe erworben werden sollen (s. Kap. 3.12.1.2) zeigen eine deutliche Verbindung zu diesen inhaltlichen Kriterien auf.

⁶² erstellt von Prof. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen
unter Mitarbeit von: Prof. Dr. Joachim Kahlert, Universität München, Dr. Martina Knörzer, Päd. Hochschule Ludwigsburg, Andrea Pahl, Projekt „Eine Welt in der Schule“, Prof. Dr. Hansjörg Seybold, Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd

Im Einzelnen geht es im Rahmen dieser Struktur um die folgenden Inhalte (vgl. Schmitt 1997, S. 4 f.):

Zusammenleben in unserer Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der Solidarität mit Minderheiten

Hierher gehören alle thematischen Aussagen in den Grundschullehrplänen, die sich auf das Zusammenleben in Schule und Familie beziehen: Außenseiter in der Klasse, ausländische Kinder in der Klasse, ausländische Familien in der Nachbarschaft, Aussiedlerkinder, Flüchtlingskinder, Spielkonflikte, Konkurrenzsituationen, Verhältnis Jungen-Mädchen, Fremdsprache als Begegnungssprache, Lieder, Tänze, Speisen, Getränke der ausländischen Familien und vieles mehr.

Leben in fremden Ländern: Alltag anderswo

Inzwischen ist der Schritt in die Ferne für Grundschul Kinder selbstverständlich. In allen Lehrplänen der 16 Länder finden sich Themen folgender Art:

- Orientierung auf der Weltkarte,
- Wie Kinder in anderen Ländern leben,
- Sich über Familien in anderen Ländern informieren,
- Herausfinden, wie Kinder in anderen Ländern spielen, lernen, wohnen, feiern,
- Etwas darüber in Erfahrung bringen, wie Menschen in anderen Ländern leben und arbeiten,
- Unterschiedliche Lebensweisen achten,
- Weihnachten in anderen Ländern,
- Kinder Informieren sich über Ursachen für die ungleiche Verteilung von Reichtum und Armut in der Welt und Möglichkeiten, diesen Zustand zu verändern,
- Worunter Kinder leiden und was ihnen fehlt.

Vernetzungen zwischen hier und anderswo: Lernen von fremden Kulturen

In den neuesten Grundschullehrplänen nimmt dieser thematische Ansatz einen zunehmend breiteren Raum ein. Verantwortlich für diesen Trend ist u.a. die zunehmende Bedeutung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die vor allem über die globalen Umweltthemen auch in der Grundschule Eingang findet. Deutlich wird die Vernetzung von Lebensverhältnissen und Umweltproblemen bei uns und in anderen Teilen der Welt an Themen wie:

- Trink- und Abwassersituation bei uns und in anderen Ländern,
- Konventionelle und alternative Möglichkeiten der Energiegewinnung,
- Abfallverwertung und –entsorgung,
- Zusammenhänge zwischen Klima, menschlicher Lebensgestaltung und Kultur ,
- Gesunde Ernährung,
- Waren aus aller Welt zu jeder Zeit,
- Erste Einblicke in die globalisierte Produktion.

Vernetzungsthemen bestimmen den Grundschulunterricht im Lernbereich Globale Entwicklung auch im gesellschaftlichen und ethischen Bereich:

- Elemente anderer Länder und Kulturen in eigene Gestaltungen einbeziehen
- Vergleiche zwischen den Lebensverhältnissen von Kindern in einem Entwicklungsland und der eigenen Lebenswelt ziehen
- Bewusst werden, dass es nicht nur reiche, sondern auch arme und hungernde Menschen gibt
- Menschen- und Kinderrechte kennen lernen sowie Verletzungen dieser Rechte im eigenen Lebensumfeld und anderswo
- Das Bewusstsein von der „Einen Welt“ stärken

In Ansätzen werden in neueren Grundschullehrplänen alle Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit angesprochen (vgl. Knörzer 2006). Wie im Fach Deutsch (vgl. Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 15.10.2004) geht es auch im Lernbereich Globale Entwicklung darum, den Unterricht zu diesen Inhalten stärker an Kompetenzen und Leistungsanforderungen zu orientieren.

3.12.1.2 Teilkompetenzen am Ende der Jahrgangsstufe 4

Die folgenden (den Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung zugeordneten) Teilkompetenzen sollen in der Grundschule bis Ende der Jahrgangsstufe 4 erworben werden.

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen Klasse 4
ERKENNEN	1. Informationsbeschaffung und –verarbeitung Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informationen über die Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in vertrauten und fremden Ländern bzw. Kulturen aus bereitgestellten Informationsquellen entnehmen und verarbeiten. 2. Meldungen und Bildmaterial zu aktuellen Ereignissen in vertrauten und fremden Ländern bzw. Kulturen aus den Tagesmedien entnehmen. 3. Einfache Tabellen zu Entwicklungsfragen anlegen und Vergleiche anstellen.

BEWERTEN	<p>2. Erkennen von Vielfalt Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unterschiedliche und ähnliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern bzw. Kulturen in Abhängigkeit von den soziokulturellen Bedingungen erkennen. 2. Unterschiedliche und ähnliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern bzw. Kulturen in Abhängigkeit von den natürlichen Voraussetzungen erkennen.
	<p>3. Analyse des globalen Wandels Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern unter Berücksichtigung der soziokulturellen Gegebenheiten analysieren. 2. Den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern unter Berücksichtigung der natürlichen Gegebenheiten analysieren.
	<p>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wünsche und deren Realisierungsbedingungen in Abhängigkeit von den jeweiligen Lebensverhältnissen erkennen. 2. Kinderwünsche und deren Realisierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Ländern und Kulturen vergleichen. 3. Anhand eines kindertypischen Produktes den Verlauf von Herstellung, Vermarktung und Konsum darstellen.
	<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. In der Auseinandersetzung mit fremden Wertorientierungen bzw. Religionen die eigenen Wertorientierungen herausarbeiten und darüber nachdenken. 2. In Ansätzen die geschichtlichen Wurzeln der eigenen und fremden Wertorientierungen erkunden und vergleichen. 3. Bei Lösungsvorschlägen zu problematischen Lebensverhältnissen in fremden Ländern bzw. Kulturen deren Wertorientierungen berücksichtigen.
	<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sich eine eigene Meinung zu ausgewählten Konfliktfällen bilden: Wer denkt nur an sich? Wer glaubt, dass nur er Recht hat? Wer denkt auch an die anderen? Wer ist fair, wer unfair? 2. Die Kinderrechte in ihrer Bedeutung für alle Kinder der Welt verstehen. 3. Anhand von Fallbeschreibungen angeben, gegen welche Kinderrechte verstoßen wird und wie sich die betroffenen Kinder fühlen. 4. Aus eigener Erfahrung Situationen schildern, von denen sie meinen, dass dabei gegen die Kinderrechte verstoßen wird.

	<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eine leicht überschaubare Entwicklungsmaßnahme als eher nachhaltig bzw. eher nicht nachhaltig beurteilen. 2. Beispiele naturräumlicher Nutzung als eher nachhaltig bzw. eher nicht nachhaltig beurteilen. 3. Bei Entwicklungsmaßnahmen und naturräumlicher Nutzung unterschiedliche Interessen erkennen und beurteilen.
HANDELN	<p>8. Solidarität und Mitverantwortung Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aus der Kenntnis schwieriger Lebensverhältnisse von Kindern bei uns und in anderen Ländern bzw. Kulturen ein Gefühl der Solidarität entwickeln. 2. Umweltbewusstes Verhalten im eigenen Umfeld als Beitrag zur Zukunftsvorsorge darstellen.
	<p>9. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mit Kindern anderer Länder bzw. Kulturen in der Klasse bzw. in der Nachbarschaft gemeinsame Aktionen planen und durchführen. 2. Sich um Kontakte und Verständigung mit anderssprachigen Kindern bemühen. 3. An Schul- und Klassenpartnerschaften per Brief, E-Mail usw. mitarbeiten.
	<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lokale und globale Handlungsmöglichkeiten unterscheiden. 2. Trotz der Schwierigkeiten, problematische Lebensverhältnisse bei uns und in anderen Ländern zu ändern, Lösungsmöglichkeiten erfinden und z.B. im Rollenspiel ausprobieren. 3. Trotz der Schwierigkeiten globale Umweltschäden zu verhindern oder zu verringern, persönliches umweltgerechtes Verhalten rechtfertigen.
	<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele nachhaltiger Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schüler und Schülerinnen können Aktionen zur Lösung von Entwicklungsproblemen vorschlagen und begründen und sind bereit, sich daran zu beteiligen. 2. Die Schüler und Schülerinnen können Aktionen zur Lösung von Umweltproblemen vorschlagen und begründen und sind bereit, sich daran zu beteiligen.

3.12.1.3 Beispielthemen

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch, inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um nahe liegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen*
Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse (1)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie leben Kinder im eigenen Land, in einem Nachbarland bzw. in einem fernen Land ? 2. Christentum und Islam 3. Kinderarbeit bei uns und in Entwicklungsländern 	<p>1.1, 2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.3, 8.1, 9.1, 9.2</p> <p>1.3, 2.1, 3.1, 4.2, 5.1, 5.2</p> <p>1.2, 2.1, 3.1, 5.3, 6.1, 6.3, 7.1, 7.3, 8.1, 10.2</p>
Waren aus aller Welt: Produktion, Handel, Konsum (4)	<ol style="list-style-type: none"> 4. Kakao und Schokolade 5. Fußbälle aus Pakistan 	<p>1.1, 1.3, 4.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.3, 11.1, 11.2</p> <p>1.1-2, 2.1, 3.1, 4.3, 6.2, 6.3, 8.1, 10.2, 11.1</p>
Landwirtschaft und Ernährung (5) + Gesundheit und Krankheit (6)	<ol style="list-style-type: none"> 6. Wasser als Lebensgrundlage 7. Babynahrung 	<p>1.3, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 10.1, 10.3, 11.2</p> <p>1.1, 2.1, 3.1, 4.3, 6.1, 7.1,</p>
Bildung (7)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Schule bei uns und in anderen Ländern 	<p>1.1, 2.1, 3.1, 4.2, 5.3, 6.3, 9.2</p>
Globalisierte Freizeit (8)	<ol style="list-style-type: none"> 9. Urlaub in fremden Ländern 	<p>2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 7.3, 8.2, 9.2</p>
Globale Umweltveränderungen (11)	<ol style="list-style-type: none"> 10. Luftverschmutzung, Waldsterben, Regenwald 	<p>1.2, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.3., 11.2</p>
Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit (13)	<ol style="list-style-type: none"> 11. Ein T-Shirt auf Reisen 	<p>1.3, 4.1, 4.3, 6.1, 7.1, 7.3, 8.2, 10.1, 11.1</p>
Frieden und Konflikt (16)	<ol style="list-style-type: none"> 12. Kinder auf der Flucht 	<p>1.2, 2.1, 6.3, 8.1, 9.2, 10.1, 10.2</p>

Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance) (18)	13. Kinder haben Rechte: Weltkindergipfel	2.1, 3.1, 4.2, 6.2, 6.3, 6.4, 8.1, 10.1, 10.2
Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen (19)	14. Das weltweite Wirken von UNICEF	2.1, 3.1, 4.2, 6.2, 8.1, 10.1, 11.1

* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/ gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und die ihnen zugeordneten grundschulspezifischen Teilkompetenzen (s. Kap. 3.12.1.2); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

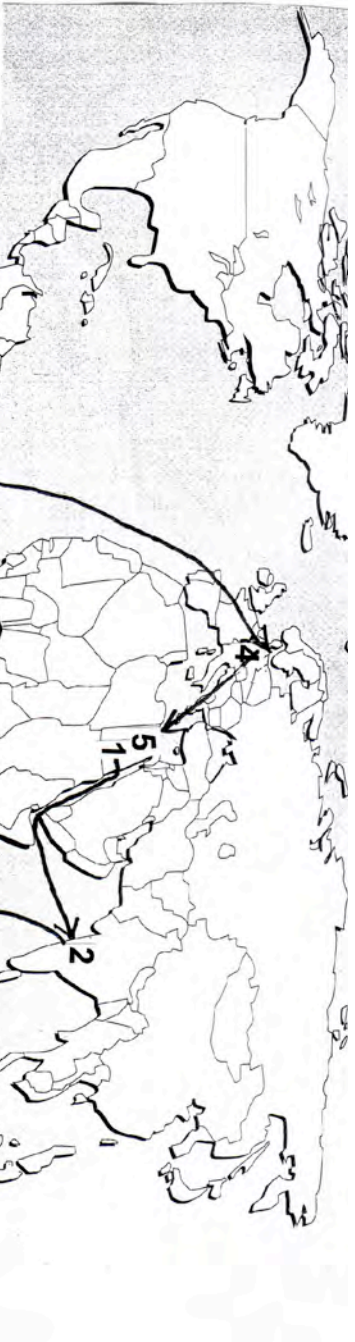
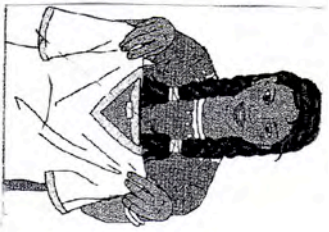
3.12.1.4 Aufgabenbeispiel

Das folgende Aufgabenbeispiel „Ein T-Shirt auf Reisen“ (Jahrgangsstufe 4) setzt voraus, dass die Kinder im Unterricht die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Menschen in einem Entwicklungsland kennen gelernt haben. An wenigstens einem alltäglichen Produkt sollte die Herstellung in einem Entwicklungsland beispielhaft untersucht und die Möglichkeit des Kaufs fair gehandelter Produkte angesprochen worden sein. Ebenso sollten die Orientierung auf einem Globus oder einer Weltkarte geübt und einfache wirtschaftliche Zusammenhänge den Kindern bekannt sein: z.B. Einkaufen auf dem Markt, Preise.

Aufgaben:

1. Trage in das Arbeitsblatt ein, was mit deinem T-Shirt an den fünf Stationen seiner Reise geschieht.
2. Trage in das Arbeitsblatt die Erdteile ein, in denen diese fünf Tätigkeiten stattfinden.
3. Die Näherin (und ihre Familie) kann von 20 Cent in der Stunde nicht leben. Untersuche, was damit gemeint sein könnte und schreibe einige Folgen (in Sätzen) auf.
4. Stell dir vor, was es für Kleidungsverkäuferinnen in Afrika bedeutet, wenn unsere T-Shirts als Kleiderspende in ihr Land kommen. Schreibe mögliche Folgen in einigen Sätzen auf.
5. Schlage **eine sinnvolle** Möglichkeit vor, was wir hier bei uns tun können, damit die Menschen, die unsere T-Shirts herstellen, höhere Löhne bekommen. Begründe deinen Vorschlag.

Bezug zum Themenbereich: 13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit		
Bezug zu Kompetenzen und Teilkompetenzen	Anforderungsbereiche	Materialien und Zeitaufwand
1.Aufgabe: 1.1, 4.3 2.Aufgabe: 1.1, 4.3 3.Aufgabe: 2.1, 4.1, 6.1 4.Aufgabe: 7.1 5.Aufgabe: 8.1, 11,1	AFB I AFB I AFB II AFB II AFB III	Arbeitsblatt + Fragen 45 Min.



Ein T-Shirt auf Reisen

Hast du dich schon mal gefragt, wo dein T-Shirt hergestellt wird?


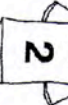



Nicht selten umrundet ein T-Shirt bzw. das, was mal eines werden soll, fast den ganzen Erdball. Eine mögliche Reise kann so aussehen: Nicht bei uns, sondern in einem fernen Erdteil (1) wird die Baumwolle angebaut und gepflückt. Von da wird die geerntete Baumwolle in großen Ballen mit einem Schiff in einen anderen Erdteil gebracht (2). Dort wird die Baumwolle zu Stoff verarbeitet und gefärbt. Die bunten Stoffe reisen anschließend um die halbe Erde in einen dritten Erdteil (3), wo sie zu T-Shirts zugeschnitten und zusammengenäht werden. Von dort werden die fertigen T-Shirts zu uns in unseren Erdteil (4) geflogen. In unseren Kaufhäusern werden die T-Shirts zu einem Stückpreis von 12 Euro angeboten.

Wenn dir das T-Shirt nicht mehr gefällt, gibst du es vielleicht in eine Auktionsauflage, die dann als Spende in jenen Erdteil (5) geschickt wird, in dem die Baumwolle angebaut und gepflückt wird.

Diese weite Reise deines T-Shirts um den Erdball lohnt sich nur, weil die Löhne der Menschen in den fremden Erdteilen sehr niedrig sind. So verdient eine Näherin höchstens 20 Cent in der Stunde. Davon kann sie und ihre Familie nicht leben. Immer mehr Menschen bemühen sich deshalb um eine Verbesserung dieser schlechten Arbeits- und Lebensbedingungen.

Was geschieht

in welchem Erdteil ?

- | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
|  | _____ | _____ |
|  | _____ | _____ |
|  | _____ | _____ |
|  | _____ | _____ |
|  | _____ | _____ |

Erwartungshorizont (Mittleres Niveau)

1. Die Tätigkeiten an vier der fünf Stationen des T-Shirts wurden richtig eingetragen.
2. Drei Erdteile wurden richtig eingetragen.
3. Drei der folgenden (bzw. weiteren) Konsequenzen wurden dem Sinne nach genannt:
 - a) Die Näherin muss (sehr) lange arbeiten
 - b) Die Familienmitglieder / Kinder müssen mitverdienen.
 - c) Die Näherin und ihre Familie haben zu wenig zu essen bzw. eine schlechte Ernährung
 - d) Die Kinder können nicht zur Schule gehen.
 - e) Bei Krankheit kann sich die Familie keinen Arzt bzw. keine Medikamente leisten.
4. Die mögliche negative Auswirkung wird grundsätzlich erkannt und mit wenigstens einer konkreten Folge benannt (z.B. Preisverfall, Einnahmeverlust, Probleme für sie und ihre Familie).
5. Der gemachte Vorschlag (z.B: fair gehandelte T-Shirts kaufen; Projekte/Aktionen für diese Menschen unterstützen) ist einigermaßen sinnvoll und wenigstens ansatzweise richtig begründet.

3.12.1.5 Literatur

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2002

Knörzer, M.: Bestandsaufnahme zum Sachunterricht an Grundschulen hinsichtlich Zugängen zu nachhaltiger Entwicklung, Umwelt, Globalisierung und interkulturellem Lernen. Lehrplananalysen der deutschen Länder. 2006

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

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

Schmitt, R., Pahl, A., Brünjes, W. (Hrsg.): Eine Welt in der Schule. 5. Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/M. 2005

Schmitt, R. (Hrsg.): Eine Welt in der Schule. Klasse 1-10. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/M.1997

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

3.12.2 Naturwissenschaftlicher Unterricht - am Beispiel der Biologie

Jürgen Mayer⁶³

3.12.2.1 Beitrag der naturwissenschaftlichen Fächer zum Lernbereich Globale Entwicklung

Konzepte, Themen und Problembereiche globaler Entwicklung gehören nicht zu den obligatorischen Themen des naturwissenschaftlichen Unterrichts; dennoch bietet er – insbesondere im Unterrichtsfach Biologie – vielfältige Möglichkeiten, die Vermittlung der fachlichen Unterrichtsinhalte in den Kontext globaler Entwicklungsdimensionen zu stellen und damit entsprechende Kompetenzen zu vermitteln. Da sich die drei naturwissenschaftlichen Fächer – Biologie, Chemie, Physik – mehr oder weniger stark in ihren Unterrichtsinhalten unterscheiden, soll der Lernbereich Globale Entwicklung im Folgenden lediglich exemplarisch für den Biologieunterricht entwickelt werden.

In dem vorliegenden Konzept wird insbesondere die Anschlussfähigkeit an das gegenwärtige Biologiecurriculum betont; daher werden – wo möglich – Bezüge zu den Basiskonzepten und Kompetenzen der Bildungsstandards Biologie (KMK 2005), den aktuellen Kontexten des Naturwissenschaftlichen Unterrichts (OECD 2000), dem Diskurs um Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Biologieunterricht (Mayer 1996, 1998, Jüdes 2001, Bögeholz et al. 2006) sowie letztlich zu vorhandenen Unterrichtseinheiten im Kontext Globale Entwicklung hergestellt.

Die **Fachinhalte des Biologieunterrichts** werden in den nationalen Bildungsstandards nach den drei Basiskonzepten System, Struktur/Funktion sowie Entwicklung strukturiert (vgl. KMK 2005). Innerhalb aller drei Fachkonzepte bieten sich Anknüpfungspunkte, den Einfluss des Menschen auf seine eigenen Lebensbedingungen sowie auf seine Umwelt zu thematisieren. So wird beim Basiskonzept System darauf hingewiesen, dass lebendige Systeme verknüpft sind mit Systemen der Gesellschaft, wie Wirtschaftssystemen und Sozialsystemen. Zum Basiskonzept Entwicklung heißt es: „Der Mensch verändert direkt oder indirekt lebendige Systeme“ (KMK 2005, S.9). Insbesondere bei der Behandlung von Ökosystemen können globale Aspekte und Dimensionen nachhaltiger Entwicklung in den Unterricht einbezogen werden. Aber auch alle Unterrichtsinhalte, die sich auf den Menschen beziehen (z.B. Ernährung, Gesundheit, Fortpflanzung, Entwicklung) können nicht nur an Hand der Lebensbedingungen in Industrieländern sondern ebenso in den Kontext von Entwicklungsländern gestellt werden (vgl. Menzel & Bögeholz 2005).

Möglichkeiten für den Lernbereich Globale Entwicklung eröffnen sich vor allem über die **Kontexte**, innerhalb derer die Fachinhalte im Unterricht vermittelt werden. Unter Kontexten versteht man individuelle und gesellschaftliche Anwendungsaspekte der Fachinhalte, die für die Lernenden relevant sind (sog. sinnstiftende Kontexte). Damit werden die Fachinhalte mit schüler- und gesellschaftsrelevanten Themen verbunden. Innerhalb von Lehrplänen werden Fachinhalte und Kontexte meist zu „Lehrplanthemen“ verknüpft.

⁶³ Autor: Prof. Dr. Jürgen Mayer, Institut für Biologiedidaktik, Justus-Liebig-Universität Gießen
 Unter Mitarbeit von:
 Prof. Dr. H. Gropengießer, Institut für Biologiedidaktik, Universität Hannover
 Prof. Dr. Ute Harms, Didaktik der Biologie, Universität Bremen

Abb. 1: Konzepte des Biologieunterrichts (KMK 2005), Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung (s. Kap. 3.5) und Kontexte der naturwissenschaftlichen Bildung, wie sie z.B. der PISA-Studie zugrunde liegen (vgl. OECD 2000, Mayer 2004).

Fachliche Basiskonzepte (Inhalte) (KMK 2005)	Kompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung	Kontexte (OECD 2000, verändert)
<p>System</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zelle – Organismus – Ökosystem • Systemelemente • Systemeigenschaften <p>Struktur und Funktion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zelle • Funktionale Struktur • Anpasstheit <p>Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Entwicklung • Ökologische Entwicklung • Phylogenetische Entwicklung 	<p>Erkennen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationsbeschaffung und -verarbeitung • Erkennen von Vielfalt • Analyse des Globalen Wandels • Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen <p>Bewerten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspektivwechsel und Empathie • Kritische Reflexion und Stellungnahme • Beurteilen von und Entscheiden über Gestaltungsoptionen (z.B. Entwicklungsmaßnahmen) <p>Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solidarität und Mitverantwortung • Verständigung und Konfliktlösung • Handlungsfähigkeit im globalen Wandel • Partizipation und Mitgestaltung 	<p>Leben und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesundheit/ Krankheit • Ernährung • Fortpflanzung • Verhalten und Zusammenleben <p>Natur und Umwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ressourcennutzung • Biodiversität • Umweltveränderungen <p>Technik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gen-/Biotechnik • Reproduktionstechnik • Energienutzung

3.12.2.2 Fachbezogene Kompetenzen im Kontext globaler Entwicklung

Der spezifische Beitrag des Biologieunterrichts schlägt sich in allen drei Kompetenzbereichen des Lernbereichs Globale Entwicklung nieder:

Erkennen: Biologische Systeme sind durch eine hohe Komplexität, Diversität und spezifische Systemeigenschaften wie Eigendynamik, individuelle und evolutive Entwicklung charakterisiert. Sind bereits Eingriffe des Menschen in diese Systeme durch prinzipielle Unsicherheit geprägt und mit Risiko behaftet, ist eine integrative Betrachtung der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen umso schwieriger. Nicht zuletzt sind deshalb Eingriffe in Biosysteme hinsichtlich der Ursachen, Vernetzungen und Folgen überaus komplex, in ihrer weiteren Entwicklung teilweise offen und in ihrer Lösbarkeit politisch umstritten. Der Biologieunterricht kann dazu beitra-

gen, ein Verständnis für systemische Zusammenhänge von Mensch (Soziales, Politik, Wirtschaft) und Umwelt sowie für die vielfältigen Vernetzungen und Wechselwirkungen innerhalb globaler Entwicklung zu vermitteln.

Bewerten: Innerhalb des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung kommen insbesondere Fragen einer intra- und intergenerationellen Verteilungsgerechtigkeit der natürlichen Ressourcen und entsprechende moralische Dilemmata in den Blick (Bögeholz et al. 2004; Eggert, Hössle 2006). Nicht selten wird versucht, Entscheidungskonflikte mit aus der Natur selbst gewonnenen Normen zu lösen. Umweltethische Fragen können jedoch nicht durch einen Rekurs auf das scheinbar "Natürliche" beantwortet werden; sie würden damit einem naturalistischen Fehlschluss obliegen. "Natürlichkeit" ist in der vom Menschen bewohnten Natur nicht ein vorgegebener, sondern ein aufgegebenener Zustand. Der Beitrag des naturwissenschaftlichen Unterrichts zum Lernbereich Globale Entwicklung liegt einerseits darin, die naturwissenschaftlichen Grundlagen der normativen Probleme herauszuarbeiten, andererseits aber zwischen beschreibenden oder erklärenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen zu unterscheiden (z.B. Bögeholz 2006; Eggert, Hössle 2006). Insbesondere stellt sich der Kompetenzbereich Bewerten der Herausforderung eines systematischen Umgangs mit faktischer und ethischer Komplexität, um Entscheidungen im Sinne des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung zu ermöglichen (Bögeholz, Barkmann 2005). Systematisches Bewerten mit dem Ziel, einen Beitrag zur Globalen Entwicklung zu leisten, impliziert dabei immer Sachinformationen mit eigenen und gesellschaftlich relevanten Werten, Normen bzw. Prinzipien in Verbindung zu bringen (vgl. Bögeholz 2006; Eggert, Hössle 2006; Rost 2005).

Handeln: Der Lernbereich Globale Entwicklung ist explizit auf Handlungs-Kompetenz ausgerichtet. Diese ist im Hinblick auf die spezifischen Probleme mit besonderen Ansprüchen konfrontiert. So führt beispielsweise die raum-zeitliche Entkopplung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen bei globalen Umweltveränderungen dazu, dass Konsequenzen des Umwelthandelns nicht wahrgenommen werden und damit eine Rückkopplung des Umwelthandelns fehlt. Damit korrespondiert auch eine soziale Distanz zwischen Verursachern und Betroffenen. Die Betroffenen derzeit verursachter Umweltveränderungen sind auch und gerade künftige Generationen oder Menschen, die außerhalb des Erfahrungshorizontes der Verursacher, z.B. in anderen Ländern oder Erdteilen an der Beeinträchtigung der Umwelt leiden.

Schülerinnen und Schüler müssen daher befähigt werden, die Verknüpfung der eigenen Lebenswelt (Konsum, Freizeit, Beruf) mit weltweiten Entwicklungen (Klimaänderung, Ressourcenminderung, Biodiversitätsverlust) zu erfassen. Handlungskompetenz im Kontext Globaler Entwicklung zielt daher auf die Fähigkeit, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf Mensch und Natur – jenseits unseres unmittelbaren Erfahrungshorizontes – sowie auf die Lebenschancen zukünftiger Generationen abschätzen zu können und dementsprechend zu handeln.

Auf der Basis dieses spezifischen Beitrages des Biologieunterrichts zu den Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln im Kontext Globaler Entwicklung lassen sich den Kernkompetenzen entsprechende fachbezogene Kompetenzen zuordnen (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)

(Die mit Nummern gekennzeichneten fachbezogenen Kompetenzen sind Zitate aus den Bildungsstandards im Fach Biologie; die Nummern entsprechen der Nummerierung der Standards, vgl. KMK 2005)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Erkennen	
<p>1. Informationsbeschaffung u. -verarbeitung Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Möglichkeiten der globalen Kommunikation (Medien, Internet) zur Erschließung entwicklungspolitischer Aspekte nutzen. 2. globale Umweltprobleme als Probleme auf großen Raum-Zeitskalen verstehen. 3. Informationen aus Prognosen, Weltmodellen und Zukunftsszenarien verarbeiten. 4. relevante Sachinformationen über die betroffenen ökologischen, ökonomischen und sozialen Systeme zusammenstellen und kausale Beziehungen herstellen können.
<p>2. Erkennen von Vielfalt Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die biologische Vielfalt und deren Vernetzung auf genetischer, organismischer und ökologischer Ebene erkennen. 2. die ökologische, wirtschaftliche, wissenschaftliche, ästhetische und kulturelle Dimension biologischer Vielfalt erkennen. 3. die Reduktion natürlicher Vielfalt und damit verbundene Risiken erkennen. 4. die biologische Vielfalt der Art Homo sapiens sowie die Vielfalt der Kulturen erkennen.
<p>3. Analyse des Globalen Wandels Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eingriffe des Menschen in die Natur und Kriterien für solche Entscheidungen erörtern (F 3.8)*. 2. die Dimensionen Wirtschaft/Soziales/Politik mit Umwelt in Beziehung setzen u. Verflechtungen erkennen. 3. die grundlegenden Kriterien von nachhaltiger Entwicklung verstehen (F1.8). 4. Probleme nachhaltiger Entwicklung und der Entwicklungspolitik aus der Sicht von Industrieländern und Entwicklungsländern vergleichen.
<p>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. entwicklungspolitische Probleme auf unterschiedlichen Ebenen (Individuum, Gesellschaft) analysieren. 2. ökonomische, soziale und ökologische, Handlungsmöglichkeiten für einen nachhaltigen Umgang mit der Natur und deren wechselseitige Verknüpfung unterscheiden. 3. an Beispielen aus den Bereichen Ernährung, Heilmittel und Kosmetika, Kleidung, Genuss die Rollen der Handelnden als Produzenten, Konsumenten und Handelspartner beschreiben.

Bewerten	
<p>5. Perspektivwechsel und Empathie Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die genetische und phänotypische (biologische) Vielfalt und die Vielfalt des Menschen als Wert beschreiben und die Zugehörigkeit zur einen Art Homo sapiens erkennen. 2. die kulturelle Vielfalt und die Eigenart des Menschen hinsichtlich Arbeitsteilung, Nahrungsteilung, Werkzeugherstellung, Naturwissen oder Kunst reflektieren. 3. den Menschen in seiner Rolle als Teil und Gegenüber der Natur, als Gestalter, Nutzer und Zerstörer von Ökosystemen beschreiben. 4. die Perspektiven von beteiligten Personengruppen in ökologisch-sozialen Dilemmata und daraus resultierende Konflikte verstehen.
<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. unterscheiden zwischen beschreibenden oder erklärenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen (B 1). 2. verschiedene Maßnahmen und Verhaltensweisen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit und zur sozialen Verantwortung beurteilen (B 2). 3. die Einteilung von Menschen in Rassen als biologisch grundlos erkennen und die Benachteiligung von Menschen (z. B. Rassismus) am Maßstab der allgemeinen Menschenrechte beurteilen. 4. Erkenntnisse und Methoden in ausgewählten aktuellen Bezügen beschreiben und beurteilen [...] und zwar unter Berücksichtigung gesellschaftlich verhandelbarer Werte (B 3).
<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die Auswirkungen menschlicher Eingriffe in einem Ökosystem beschreiben und beurteilen (B 5). 2. Beispiele und Modelle nachhaltiger, d.h. möglichst umwelt- und sozialverträglicher Nutzungsformen von Ökosystemen durch den Menschen, bewerten und entwickeln. 3. die Beeinflussung globaler Kreisläufe und Stoffströme unter dem Aspekt nachhaltiger Entwicklung bewerten (B 6). 4. Bewertungsstrukturwissen und/oder Entscheidungsregeln für systematisches Bewerten unterschiedlicher Handlungsoptionen anwenden.
Handeln	
<p>8. Solidarität und Mitverantwortung Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Handlungsoptionen einer umwelt- und naturverträglichen Teilhabe im Sinne der Nachhaltigkeit erörtern (B 7). 2. sich als Teil der Einen Erde (des Bioplaneten) verstehen, mit deren Zukunft wir unentrinnbar verknüpft sind.
<p>9. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. den Zusammenhang von Bevölkerung, Lebensstandard und Ressourcenbedarf (Rohstoffe, Energie, Nahrung, Raum) bei der Erörterung von Konflikten angemessen berücksichtigen. 2. Möglichkeiten der Begrenzung des Bevölkerungswachstums durch Empfängnisverhütung und Verbesserung der Lebenssituation der Menschen erörtern.

<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. unterschiedliche Handlungsoptionen mittels geeigneter Instrumente (z.B. Ökobilanz, Umweltbewertung) bewerten. 2. langfristige Folgen mittels Modellbildung, Prognosen und Szenarien erschließen. 3. den Zusammenhang zwischen Infektionskrankheiten und Bevölkerungsdichte, Mobilität, Ferntourismus, Hygiene erkennen und sich entsprechend verhalten. 4. Lösungsstrategien für globale Herausforderungen (z.B. ökologisch-soziale Dilemmata) entwickeln und Umsetzungsmöglichkeiten sondieren.
<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. sich individuelle und gesellschaftliche, konkrete Handlungsoptionen in verschiedenen Bereichen wie Konsum, Freizeit und Medien erschließen. 2. sich individuelle Handlungsoptionen erschließen, die langfristige Wirkungen auf globale Aspekte haben.

3.12.2.3 Themen der globalen Entwicklung im Biologieunterricht

Um die Fachinhalte der naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer in einen für die Lernenden relevanten Zusammenhang zu stellen, werden sie in sog. Kontexte eingebettet. Unter Kontexten versteht man sinnstiftende Anwendungsaspekte der Fachinhalte im Alltag, in Wissenschaft und Gesellschaft, die dem Fachinhalt die Schüler- oder Gesellschaftsrelevanz verleihen. Die gegenseitige Bezugnahme von Inhalt und Kontext ist kennzeichnend für die Naturwissenschaftsdidaktik und soll auch hier genutzt werden.

Die Gliederung der Kontexte folgt weitgehend der Konzeption der PISA-Studie (vgl. OECD 2000; Mayer 2004). Den Kontexten sind zu verschiedenen Themenbereichen des Lernbereichs Globale Entwicklung exemplarische Beispielthemen zugeordnet. Um auch hier die Anschlussfähigkeit des Orientierungsrahmens an die Schulpraxis zu gewährleisten, wurden - wo möglich - Originaltitel von publizierten Unterrichtseinheiten einbezogen (jeweils in Anführungszeichen).

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um nahe liegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Abb. 3: Beispielthemen der Biologie in ihrer Zuordnung zu Kontexten, Themenbereichen und Kompetenzen (Originaltitel von publizierten Unterrichtseinheiten sind durch Anführungszeichen gekennzeichnet).

Kontext	Themenbereiche Lernbereich Glo- bale Entwicklung	Beispielthemen	Kompetenzen*
Leben und Gesund- heit	Gesundheit und Krankheit (6)	<ul style="list-style-type: none"> „Malaria – Verbreitung und Bekämpfung“* „Dengue-Fieber in Rio“ „Aids“ (im südlichen Afrika) „Die Geisel Allahs: Bilharziose“ 	1.1, 1.4, 3.2 , 3.3, 4.1, 5.2, 6.2, 10.3, 10.4
	Landwirtschaft und Ernährung (5)	<ul style="list-style-type: none"> „Welternährung“ (Knappheit an) „Trinkwasser“ „Brandrodungswanderfeldbau“ 	1.3, 3.2, 3.3 , 3.4, 4.2, 7.2 , 8.1, 8.2, 10.1
	Demographische Strukturen und Entwicklungen (14)	<ul style="list-style-type: none"> Empfängnisverhütung/Geburtenregulierung Kindersterblichkeit Bevölkerungspolitik u. Gesundheit/Ernährung 	1.3, 2.4, 3.2, 3.3, 4.1, 5.1 , 5.2, 6.1 , 6.4, 9.2 , 10.2, 10.3
	Frieden und Konflikt (16)	<ul style="list-style-type: none"> Nutzungskonflikte von natürlichen Ressourcen „Chemische und biologische Kampfstoffe“ 	1.4, 3.1 , 5.3, 5.4 , 8.2, 10.4
	Migration und Integration (17)	<ul style="list-style-type: none"> Fremdenfeindlichkeit/Menschenrassen „Naturvölker“ 	1.3, 3.3, 5.1 , 5.2, 6.3 , 8.2, 11.1
Natur und Umwelt	Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen (9)	<ul style="list-style-type: none"> „Gefährdung der Biosphäre“ „Der Treibhauseffekt“ „Grundlagen und Dimensionen der Nachhaltigkeit“ „Wie wächst Schokolade - ein Weg mit vielen Beteiligten“ Syndrome globalen Wandels „Leben auf ökologisch großem Fuß“ (Vergleich von IL und EL) Zertifizierte Produkte (Holz) und fairer Handel Nachhaltiger Tourismus und Umwelt „Tropische Regenwälder“ „Nachwachsende Rohstoffe“ (Holz, Baumwolle, Sisal, Kautschuk u.a.) „Zur wirtschaftlichen Bedeutung der Seide“ „Nachhaltige Nutzung der Biodiversität“ „Naturmaterialien aus fremden Ländern“ „Elefanten in Zimbabwe: Schützen durch Nützen“ 	1.1, 1.2 , 2.1, 2.2 , 3.1, 3.3, 3.4 , 4.2, 4.3, 7.2, 7.4, 10.1, 11.1, 11.2

	Globale Umweltveränderungen (11)	<ul style="list-style-type: none"> • „Fürsorge für kommende Generationen?“ • „Blick in die Zukunft“ (Weltmodelle) • Folgen der Klimaänderung 	1.1, 1.2 , 1.3 , 3.1 , 3.3, 4.2, 5.3, 7.1 , 7.3, 7.4, 10.2, 10.4 , 11.2
Technik	Energiegewinnung und –nutzung (9)	<ul style="list-style-type: none"> • Nachwachsende Rohstoffe • Alternative Energiegewinnung 	1.3, 3.2 , 9.1 , 10.1 , 10.2, 11.1 , 11.2
	Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts (10)	<ul style="list-style-type: none"> • Gentechnisch veränderte Lebensmittel • Patentierung von Saatgut • Pränatale Diagnostik (in Indien) 	3.2, 4.1, 6.1 , 6.4 , 7.1, 9.2, 11.1

- Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/ gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen (s. Kap. 3.12.2.2); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

3.12.2.4 Aufgabenbeispiel

Das Aufgabenbeispiel knüpft an eine Aufgabe aus den Bildungsstandards Biologie zu einem ökologischen Thema an (vgl. KMK 2005). Um die Dimensionen globaler Entwicklung stärker zu berücksichtigen wurde die Aufgabe erweitert.

Die Aufgabe ist innerhalb der Biologie im Basiskonzept ‚System‘ und im Themenbereich 9 (Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen) des Lernbereichs Globale Entwicklung einzuordnen.

Innerhalb eines schulischen Teilcurriculums Biologie ist die Aufgabe im Themenbereich Ökosysteme anzusiedeln. Lerninhalte dieses Themenbereichs sind die Struktur von Ökosystemen, abiotische und biotische Faktoren, ökologische Beziehungen (z.B. Nahrungsnetze) und Kreisläufe sowie nicht zuletzt die Bedeutung der Ökosysteme für den Menschen. Das Thema Ökosysteme wird meist am Beispiel des Ökosystems Wald und an Gewässerökosystemen erarbeitet. Aber auch stark anthropogen geprägte und genutzte Ökosysteme, wie Agrar- und Stadtökosysteme können Unterrichtsthema sein. Als Beispiel außereuropäischer Ökosysteme werden oft tropische Regenwälder oder Wüsten thematisiert.

Die Aufgabe ist als Beispielaufgabe konzipiert, die im Anschluss an einen entsprechenden Unterricht über das Ökosystem Meer, seine anthropogene Veränderung sowie deren ökonomische, soziale und politische Dimensionen bearbeitet werden kann. Für die Bearbeitung werden 60 Minuten veranschlagt.

Die Zukunft der Meere

Meere bedecken zwei Drittel der Erdoberfläche. Sie spielen eine zentrale Rolle für globale ökologische Kreisläufe und versorgen den Menschen über den Fischfang mit Nahrung. Meere werden durch eine Vielzahl natürlicher und vom Menschen bedingter Umweltveränderungen beeinflusst und wirken auf Mensch und Umwelt zurück. Eine intakte Meeresumwelt ist daher ein wichtiger Faktor für wirtschaftliche Entwicklung, soziales Wohlergehen und Lebensqualität.

Aufgaben

1. Ermitteln Sie aus dem Arbeitsmaterial die Umweltfaktoren, die Einfluss auf das Leben der Sardelle haben, und ordnen Sie diese in geeignete Gruppen.
2. Stellen Sie die Nahrungsbeziehungen der im Text genannten Lebewesen schematisch dar - mit der Sardelle als Mittelpunkt (benutzen Sie dabei Pfeile in der Bedeutung „wird gefressen von“) und skizzieren Sie eine Nahrungspyramide für diesen Zusammenhang.
3. Formulieren Sie begründete Befürchtungen aus Sicht der Fischer und deren Abnehmer, welche Auswirkungen eine weitere Überfischung der Sardellenbestände haben könnte. Gehen Sie dabei auf ökologische und ökonomische Gesichtspunkte ein.
4. „Die Zukunft der Meere – zu warm, zu hoch, zu sauer“ ist der Titel des Gutachtens des „Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ (WBGU 2006). Stellen sie eine Verknüpfung zwischen den drei genannten Umweltveränderungen Meerereswärmung, Meeresspiegelanstieg und Meeresversauerung her.
5. Ziel der gegenwärtigen globalen Umweltpolitik ist eine Reduzierung der Treibhausgase, insbesondere des Kohlenstoffdioxids. Erörtern Sie, welche der verschiedenen Möglichkeiten dazu in Ihrem Alltag (besonders) sinnvoll ist.

Arbeitsmaterial

Die Sardelle tritt hauptsächlich in den Küstenregionen Perus und Chiles auf und ist für diese Länder eine wichtige Erwerbsquelle. In den letzten Jahrzehnten wurden immer mehr Fische gefangen, sowohl als Nahrung für den Menschen als auch zur Herstellung von Fischmehl, das als Futter vor allem in der Massentierhaltung verwendet wird.

Wertvoll ist der Fisch für den Menschen auch aus anderen wirtschaftlichen Gründen, denn riesige Seevogelschwärme ernähren sich von ihm, deren Kotablagerungen (Guano) auf dem Festland als Dünger weltweit verkauft werden. Außerdem stellen Sardellen im Ökosystem Meer selbst eine wichtige Nahrung für andere Fische wie für den Thunfisch dar. Heute sind die Sardellenbestände aufgrund ständiger Überfischung stark geschrumpft.

Auch klimatische Wechsel beeinflussen die Bestände. Die wohl bekannteste Ursache für natürliche Bestandsschwankungen ist „El Niño“, ein Phänomen, das in unregelmäßigen Abständen meist um die Weihnachtszeit vor der südamerikanischen Küste auftritt. „El Niño“ ist eine warme Meeresströmung, die den sonst kalten Humboldtstrom vor der südamerikanischen Küste verdrängt. Kalte Gewässer enthalten mehr pflanzliches und tierisches Plankton, von dem sich die Sardelle ernährt. Die Sardellen sind daher gezwungen, sich in kühlere, tiefere Wasserschichten zurückzuziehen. Nahrungsmangel kann dazu führen, dass sich die ausgewachsenen Sardellen nicht mehr fortpflanzen und ein ganzer Sardellenjahrgang ausfällt.

Kompetenzbezug und Erwartungshorizont

Teilaufgabe	Kompetenzbezug	Anforderungsbereich	Leistungserwartungen (mittleres Niveau)
1	2.1	AFB I/II	<p>Die Schülerinnen und Schüler können wenigstens vier relevante Umweltfaktoren ermitteln und sie richtig gruppieren, z.B.:</p> <p>Biotische Faktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mensch • andere Fressfeinde: z.B. Tunfisch, Seevögel • Nahrung: Plankton <p>Abiotische Faktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wassertemperatur und Lufttemperatur • Zusammensetzung des Wassers
2	2.1	AFB II	<p>Die Schülerinnen und Schüler können mindestens vier der folgenden fünf Elemente in den beiden Skizzen richtig darstellen:</p> <p>a) Nahrungsbeziehungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plankton (wird gefressen von) Sardelle • (wird gefressen von) Seevogel, Thunfisch, Mensch. <p>b) Nahrungspyramide:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzenten (Plankton) • Konsumenten I. Ordnung (Sardelle) • Konsument II. Ordnung (Thunfisch, Seevogel,..)
3	2.2, 3.1, 7.1	AFB II	<p>Die Schülerinnen und Schüler können wenigstens fünf der folgenden Befürchtungen in richtigem Zusammenhang formulieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch verringert durch Befischen den Bestand der Sardelle. • Durch den El Niño steigt die Wassertemperatur, • das hat schlechtere Nahrungsbedingungen für die Sardellen zur Folge, also sinkt der Sardellenbestand weiter. • Raubfisch- (z.B. Tunfisch-) und Seevögelbestand werden wegen des geringeren Sardellenbestandes ebenfalls dezimiert (Räuber-Beute-Beziehung). • Dadurch werden die Fischer erwerbs- und einkommenslos. • Die Produkte (aus der Sardelle) werden für die Abnehmer teurer, da das Angebot geringer geworden ist, • und es steht auch weniger Guano zur Verfügung - also werden noch mehr Fischer erwerbs- und einkommenslos.
4	1.4	AFB II	<p>Die Schülerinnen und Schüler können die folgende kausale Verknüpfung im großen und ganzen (bei nur geringfügiger sachlicher Ungenauigkeit) richtig darstellen:</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Durch Menschen verursachte Zunahme der Treibhausgase führen zu einer globalen Erwärmung. • Dadurch wird auch die Temperatur der obersten Schicht der Weltmeere erhöht. • Als Folge steigt der Meeresspiegel (thermische Ausdehnung des Wassers sowie schmelzende Eismassen). • Gleichzeitig führt der Anstieg an Kohlenstoffdioxid in der Luft zu einer Versauerung der Meere.
5	0.4, 11.1	AFB III	<p>Die Schülerinnen und Schüler erörtern mehrere der folgenden Handlungsmöglichkeiten in angemessener Form:</p> <ul style="list-style-type: none"> • weniger individuelle Transportmittel und mehr ÖPNV • Energiesparen durch weniger Strom, Warmwasser und Heizungsverbrauch • Konsum/Nutzung von Recyclingprodukten • Konsum von regional hergestellten Lebensmitteln • geringerer Konsum von Tiefkühlkost • stärkere Nutzung alternativer Energien • Konsumeinschränkung

3.12.2.5 Literatur

Bögeholz, S., Barkmann, J.: Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. In: Klee, R.; Sandmann, A., Vogt, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Bd. 2, Innsbruck 2005, S. 211-224

Bögeholz, S., Hößle, C., Langlet, J., Sander, E. & Schlüter, K.: Bewerten - Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN), 10. Jg., 2004, S. 89-115

Eggert, S., Hössle, C.: Bewertungskompetenz im Biologieunterricht. Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule, 55, 1, 2006, S. 1-10

Gropengießer, H., Kattmann, U.: Lehren fürs Leben. Biologie in der Schule 43, 1994, S. 321-328

Jüdes, U.: Nachhaltigkeit. Themenheft Unterricht Biologie. 2001

KMK: Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, 2005

Mayer, J.: Qualitätsentwicklung im Biologieunterricht. Zeitschrift für den Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Unterricht, 57, 2, 2004, S. 92 - 99

Mayer, J.: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg 1998, S. 25 - 49

Mayer, J.: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung, DGU-Nachrichten, 14, 1996, S. 31 - 32

Menzel, S. & Bögeholz, S.: Lernvoraussetzungen für Biodiversity Education in Deutschland und Chile am Beispiel endemischer Medizinalpflanzen. In: Korn, H. & Feit, U. (Hrsg.): Treffpunkt biologische Vielfalt V., Bonn 2005, S. 97-103.

Menzel, S. , Bögeholz, S.:Vorstellungen und Argumentationsstrukturen von Schülerinnen und Schülern der elften Jahrgangsstufe zur Biodiversität, deren Gefährdung und Erhaltung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN), (im Druck)

OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000. Paris 2000

Rost, J., Lauströer, A., Rack, N. (2003). Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule, 52 (8), S. 10 -15

Rost, J.: Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28/2, 2005, S. 14-18

Sommer, C., Mayer, J.: Unterrichtseinheit: Nachhaltige Nutzung der biologischen Vielfalt. 3 Bände. Köln 2001

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen. Die Zukunft der Meere – zu warm, zu hoch, zu sauer. Berlin 2006

3.12.3 Geographie

*Dieter Böhn*⁶⁴

3.12.3.1 Der Beitrag der Geographie zum Lernbereich Globale Entwicklung

Geographie als Schulfach (in einzelnen Ländern auch unter den Bezeichnungen Erdkunde, Umweltkunde usw.) befasst sich mit der Erde und den auf ihr vorhandenen Strukturen und ablaufenden Prozessen, die sich räumlich auswirken bzw. die räumlich differenzierbar sind. Dabei wird unter „Erde“ primär die Erdoberfläche als dreidimensionaler Raum verstanden, der in verschiedenen Maßstabsebenen erfasst wird, von der kleinräumigen sublokalen bis hin zur globalen Ebene. „Der spezielle Beitrag des Faches Geographie zur Welterschließung liegt in der Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen der Natur und der Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe“⁶⁵.

Die Geographie als Schulfach ist Zentrierungsfach für Geowissenschaften (u. a. Geologie, Klimatologie), noch bedeutender ist ihre Funktion als Brückenfach zwischen den naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Lernbereichen.

Im Zusammenhang mit dem Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ kommt der Geographie im Schulunterricht eine sehr große Bedeutung zu. In der Geographie werden Themen bearbeitet wie „Eine Welt“, „Globalisierung/Globale Beziehungen und Abhängigkeiten“, „Entwicklungsländer“, „Kernprobleme des Globalen Wandels“ (Klimawandel, Bodendegradation, Süßwasserverknappung und -verschmutzung, Bevölkerungsentwicklung und Gefährdung der Welternährung, Verlagerung von Arbeitsplätzen, Globale Entwicklungsdisparitäten), „Nachhaltige Entwicklung“ und „Tragfähigkeit - Zukunftsfähigkeit“. Darüber hinaus lassen sich vom Fach Geographie aus zu anderen Fächern in diesem Lernbereich zahlreiche fächerübergreifende Beziehungen herstellen, die einen integrativen Unterricht ermöglichen.

Globale Entwicklung ist ein primär sozioökonomischer Prozess mit den Dimensionen Ökonomie, Soziales, Ökologie und Politik. Seine Untersuchung geht von einer Differenzierung einzelner Räume nach ihrem Entwicklungsstand aus und ist auf die zunehmende Verflechtung der einzelnen Räume in ein dichter werdendes globales Beziehungsnetz ausgerichtet, um daraus Handlungsoptionen und Verpflichtungen zu räumlich zukunftsfähigen Aktivitäten abzuleiten. Dabei werden alle Zeitebenen (Ursachen in der Vergangenheit, gegenwärtiger Zustand und Prozess sowie in die Zukunft gerichtetes Entwicklungspotenzial) einbezogen. Neben den politisch und gesellschaftswissenschaftlich erfassbaren Vorgängen spielen auch die Lagebeziehungen und vor allem die Naturraumausstattung (z. B. Klima, Naturressourcen, Gefährdungen durch Naturrisiken) eine sehr große Rolle. Die Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung verlangt dabei, dass die Nutzung sozioökonomischer und

⁶⁴ Autor: Prof. Dr. Dieter Böhn, Geographisches Institut, Universität Würzburg
unter Mitarbeit von: Prof. Dr. Karl-Heinz Otto und Prof. em. Dr. Eberhard Kroß, Geographisches Institut, Ruhr Universität Bochum sowie Jörg-Robert Schreiber, Landesinstitut Hamburg und Dr. Margit Colditz, Landesinstitut Sachsen-Anhalt

⁶⁵ Deutsche Gesellschaft für Geographie: Bildungsstandards. 2006, S. 2

vor allem natürlicher Ressourcen nach Grundsätzen globaler Gerechtigkeit erfolgt und sicherstellt, dass auch kommende Generationen die Möglichkeit haben, ein Leben zu führen, in dem sie ihre Bedürfnisse unter Beachtung nachhaltiger Lebensstile befriedigen können.

Geographiespezifische Teilkompetenzen der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung spielen in allen drei Kompetenzbereichen „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ eine wichtige Rolle.

Erkennen besteht vorwiegend in einer Analyse des vorhandenen sozioökonomischen und natürlichen Potenzials, welches mit Hilfe umfassend zur Verfügung stehender Arbeitsmittel (Karten, Luft- und Satellitenbilder, statistische Daten, Grafiken, wissenschaftliche Fachbeiträge) erfolgt. Hilfreich hierbei können die im Entwurf für „Bildungsstandards im Fach Geographie“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie 2006, S. 11-12) beschriebenen Kompetenzbereiche „Erkenntnisgewinnung/ Methoden“ sein. Dabei werden die Wechselwirkungen zwischen den Geofaktoren des Systems Erde berücksichtigt und menschliche Eingriffe in Geoökosysteme thematisiert. Auf diese Weise lassen sich die in den Bildungsstandards (op. cit. 2006, S. 2) genannten Leitziele des Geographieunterrichts verwirklichen: „Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“, die sich wiederum auf die „Internationale Charta der Geographischen Erziehung“ (IGU 1992) stützt.

Bewerten geht von der Erkenntnis aus, dass nicht nur die räumlich divergierenden natürlichen Bedingungen entscheidend sind, sondern dass die regional verschiedenen kulturspezifischen Wertsysteme für die in den einzelnen Räumen handelnden Menschen zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung und vor allem zu variierenden Handlungsalternativen führen. Globales Lernen muss also von der Erkenntnis ausgehen, dass Wertsysteme sowohl global relativ einheitliche Werte enthalten (z.B. das Recht auf nachhaltige Nutzung räumlicher Gegebenheiten zur Existenzsicherung), zum anderen aber auch räumlich abgrenzbare sehr unterschiedliche Handlungsstrategien bestehen. Dabei gilt es zum einen, die vorgefundenen Lebens- und Wirtschaftsweisen zu achten (u.a. um nachhaltige Handlungsstrategien zu ermöglichen, die im Rahmen der jeweiligen Kultur akzeptiert werden), zum anderen aber globale Wertsysteme zumindest anzubahnen, etwa im Bereich einer nachhaltigen Nutzung regional in unterschiedlicher Ausprägung vorgefundener Lebensgrundlagen.

Handeln, das aus der Fähigkeit und Bereitschaft zu effektivem und adäquaten (erdraumbezogenen) Verhalten resultiert, ist das wesentliche Ziel des Geographieunterrichts und wird in Lehrplänen überwiegend mit „raumbezogener Handlungskompetenz“ bezeichnet. „Adäquat“ bedeutet im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung „im Einklang mit dem international vereinbarten Leitbild der nachhaltigen Entwicklung“. „Eine besondere Rolle spielen die wertorientierten Handlungsfelder Umweltschutz und interkulturelle sowie internationale Verständigung in der Einen Welt, die in das übergeordnete Leitbild ‚Nachhaltige Entwicklung‘ einmünden“ (Bildungsstandards, op. cit. 2006, S. 16). Handeln ist im Unterricht im Hinblick auf eine räumliche Wirksamkeit nur bedingt möglich. Es wird im Geographieunterricht durch das Erkennen unterschiedlicher räumlicher Potenziale, Restriktionen und Zielkonflikte, durch eine Bewertung der vorhandenen Situation sowie die Entwicklung von Lösungsansätzen angebahnt. Der Einsatz geographischer Arbeitsmaterialien, computeranimierte Simulationsspiele und im Klassenverband durchgeführte Planspiele bieten

vielfältige Möglichkeiten, zukunftsfähiges Handeln vorzubereiten. Handeln im Unterricht kann sich auf den eigenen Lebensstil auswirken, z.B. auf ein nachhaltiges Konsumverhalten. Aus dem Geographieunterricht heraus erwachsen aber auch Einstellungen, Haltungen und Aktivitäten für entfernte Räume, die in Schulpartnerschaften, durch die Teilnahme an Kampagnen, bei der Unterstützung von Entwicklungsprojekten und über Hilfe bei (Natur-)Katastrophen den Schülerinnen und Schülern Anstöße für nachhaltiges Handeln geben.

Geographische Handlungsorientierung bedeutet, neben der Orientierung auf einen bestimmten Aktionsraum eine globale Perspektive und Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Räumen zu berücksichtigen. Nachhaltige Entwicklung ist eine globale Aufgabe und kann nur in weltweitem Maßstab angestrebt werden.

3.12.3.2 Fachbezogene Teilkompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler können:

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
ERKENNEN	1. Informationsbeschaffung und –verarbeitung Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	<ol style="list-style-type: none"> Schülerinnen und Schüler verfügen über topographisches Orientierungswissen und können Fragen der Globalisierung und Entwicklung räumlich einordnen. natur- und sozialwissenschaftliche Denkweisen und Arbeitstechniken themenbezogen miteinander verbinden. Textquellen sowie kartographische, graphische und statistische Darstellungsformen nutzen.
	2. Erkennen von Vielfalt Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.	<ol style="list-style-type: none"> das Zusammenwirken natur- und humangeographischer Faktoren erkennen. natur- und sozialräumliche Potenziale analysieren und Vielfalt als Entwicklungschance erkennen. unterschiedliche Gefährdungsrisiken durch Naturkatastrophen und wirtschaftliche Nutzung erfassen (vulnerability).
	3. Analyse des globalen Wandels Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.	<ol style="list-style-type: none"> das Leitbild der Nachhaltigkeit auf Prozesse der Raumentwicklung anwenden. Auswirkungen der Globalisierung in Regionen der Erde analysieren.
	4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	<ol style="list-style-type: none"> die Abhängigkeit und Gestaltungsmöglichkeiten des einzelnen Konsumenten in weltweiten Produktionsnetzen an Beispielen darstellen. kommunale Veränderungen, die durch Prozesse der Globalisierung hervorgerufen werden, erkennen.

		<ol style="list-style-type: none"> 3. die unterschiedliche Rolle einzelner Staaten in der Entwicklungs(zusammen-)arbeit analysieren. 4. die Auswirkungen der Wirtschaftsweise transnationaler Konzerne an Beispielen darstellen.
BEWERTEN	5. Perspektivenwechsel und Empathie Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.	<ol style="list-style-type: none"> 1. unterschiedliche Weltbilder und Sichtweisen durch Perspektivenwechsel erfassen. 2. eigene und fremde Wertvorstellungen bei der Analyse von Konflikten und Entwicklungsproblemen reflektieren.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.	<ol style="list-style-type: none"> 1. unterschiedliche Entwicklungsstrategien in ihrer Wirkung untersuchen und bewerten. 2. wirtschaftliche Eingriffe in Natur und Umwelt vor dem Hintergrund ihrer ökologischen und sozialen Verträglichkeit bewerten. 3. die unterschiedliche Gewichtung von Menschenrechten wahrnehmen und dazu Stellung beziehen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Chancen von wissenschaftlich-technischen Möglichkeiten der Ertragssteigerung den damit verbundenen Risiken gegenüberstellen. 2. Intentionen der internationalen Arbeitsteilung mit ihren Auswirkungen vergleichen. 3. Raumplanungsmaßnahmen zur Überwindung von Unterentwicklung analysieren und unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit bewerten.
HANDELN	8. Solidarität und Mitverantwortung Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	<ol style="list-style-type: none"> 1. die Mitverantwortung für den Erhalt globaler Gemeinschaftsgüter wie Klima, Wasser und biologische Vielfalt als Aufgabe erkennen. 2. Möglichkeiten der Solidarität mit Menschen, die von Naturkatastrophen, Kriegen und Armut betroffen sind, wahrnehmen. 3. den eigenen Lebensstil unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit hinterfragen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.	<ol style="list-style-type: none"> 1. raumwirksame Interessenkonflikte analysieren und Ideen zur Konfliktlösung entwickeln.
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelle zur Reduktion von Komplexität anwenden und ihre Aussagekraft einschätzen. 2. die Widersprüchlichkeit von Analysen, Entwicklungsstrategien und Prognosen an Beispielen der eigenen Lebenswelt darstellen und angemessene Verhaltensweisen entwickeln.

	<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ein individuelles Leitbild der Nachhaltigkeit entwickeln und das eigene Handeln daran orientieren. 2. begründen, warum sie sich für bestimmte Aktionen und Projekte, die auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sind, einsetzen/einsetzen würden.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.12.3.3 Beispielthemen

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um nahe liegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen *
Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse (1)	1. Leben in unterschiedlich entwickelten Räumen der Erde	2.1, 2.2 , 5.1 , 5.2, 6.3, 9.1
Globalisierte Freizeit (8)	2. Reisen in Entwicklungsländer Tourismusregionen: Analyse von wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung, Ressourcenverbrauch und kulturellen Wirkungen	1.2 , 2.2, 2.3 , 3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.3, 7.3, 8.3 , 9.1 , 11.1
Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum (4)	3. Kaffee – Genuss auf Kosten der Produzenten? Produktionsbedingungen, Welthandel und Konsum 4. Äpfel aus Neuseeland oder aus der heimischen Region?	1.2, 3.2, 4.1 , 4.4, 7.1 , 8.2 2.2, 3.2, 4.1 , 7.1 , 8.1, 8.3 , 11.1
Landwirtschaft und Ernährung (5)	5. Ernährungssicherung der wachsenden Weltbevölkerung Auswirkungen von wissenschaftlich-technischen Methoden der Ertragssteigerung und angepassten Methoden der Landwirtschaft auf die Nahrungssicherheit 6. Cash Crops oder Subsistenzwirtschaft?	2.1, 2.2, 3.2, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 , 5.2, 6.1, 6.2 , 7.1 , 7.3, 8.1, 10.2 2.2, 3.1, 3.2 , 6.1 , 7.1, 9.1

Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr (12)	<p>7. Metropolisierung und Fragmentierung in Städten (v.a. der Entwicklungsländer)</p> <p>8. Nachhaltige Verkehrssysteme z.B. Schiene vs Straße</p> <p>15. Chinas Wanderarbeiter – soziales Proletariat oder Motor sozio-ökonomischer Reformen im ländlichen Raum</p>	<p>3.1, 3.2, 4.2, 6.1,</p> <p>3.1, 6.1, 6.2, 9.1, 11.1</p> <p>2.2, 3.2, 5.2, 6.1, 6.3</p>
Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit (13) + Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum (4)	<p>16. Exportzonen - ein nachhaltiger Entwicklungsimpuls?</p> <p>17. Globalisierung in der Zuckerdose</p>	<p>3.1, 3.2, 4.3, 4.4, 6.1, 8.2</p> <p>3.2, 4.1, 7.1, 7.2</p>
Demographische Strukturen und Entwicklungen (14)	<p>18. „Ihr dürft nicht mehr Kinder haben“ - „Ihr sollt mehr Kinder haben“ Bevölkerungspolitik in Entwicklungs- und Industrieländern</p>	<p>4.3, 5.1, 5.2, 6.1, 10.1, 11.1</p>
Armut und soziale Sicherheit (15)	<p>19. Armut als Ursache und Folge von Umweltzerstörung z.B. - Bodenzerstörung in Nepal - Desertifikation im Sahel - Entwaldung in Madagaskar</p> <p>20. Abbau der Armut durch forciertes Wirtschaftswachstum oder partizipative Entwicklungsstrategien? (Beispiele China und Indien)</p>	<p>2.1, 2.3, 3.2, 6.1, 6.2, 8.2,</p> <p>2.2, 3.2, 4.3, 6.1, 6.3, 7.1, 7.3,</p>
Migration und Integration (17)	<p>21. Menschen verlassen ihre Heimat Flüchtlinge aus Afrika suchen den Weg nach Europa</p> <p>22. Segregation und Integration von Migranten</p>	<p>3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 6.3, 8.2, 9.1, 10.2</p> <p>3.2, 5.1, 5.2, 6.1, 6.3, 8.2, 9.1</p>
Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen (19)	<p>23. Entwicklungsstrategien – Wege zur Überwindung der Unterentwicklung Beispiele der Entwicklungszusammenarbeit</p>	<p>2.2, 4.3, 5.2, 6.1, 7.1, 7.3</p>

* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben / gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen; fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt. Die zweite Nummer bezieht sich auf die „Fachbezogenen Teilkompetenzen Geographie“.

3.12.3.4 Aufgabenbeispiel

Die Aufgabe ist von der Erarbeitung spezifischer Inhalte in einem vorangegangenen Unterricht unabhängig. Fachliche Grundfertigkeiten und geographisches Grundwissen werden ebenso erwartet wie Kernkompetenzen im Lernbereich Globale Entwicklung und die Fähigkeit, sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren.

Die Bearbeitungszeit beträgt 60 Minuten. Die Aufgaben beziehen sich vor allem auf den Themenbereich 8 (Globalisierte Freizeit).

Galápagos – ein Weltnaturerbe in Gefahr

Die einzigartige Natur der Galápagos ist als „Schaufenster der Evolution“ für die gesamte Menschheit bedeutsam. Zugleich ist sie die Grundlage für einen schnell wachsenden Fremdenverkehr, eine schnell zunehmende Bevölkerung und ein Wohlstandswachstum auf den Inseln. Da es schon zum jetzigen Zeitpunkt zu Problemen kommt, muss überlegt werden, wo die Grenzen der Tragfähigkeit liegen und unter welchen Bedingungen eine nachhaltige Entwicklung möglich ist.

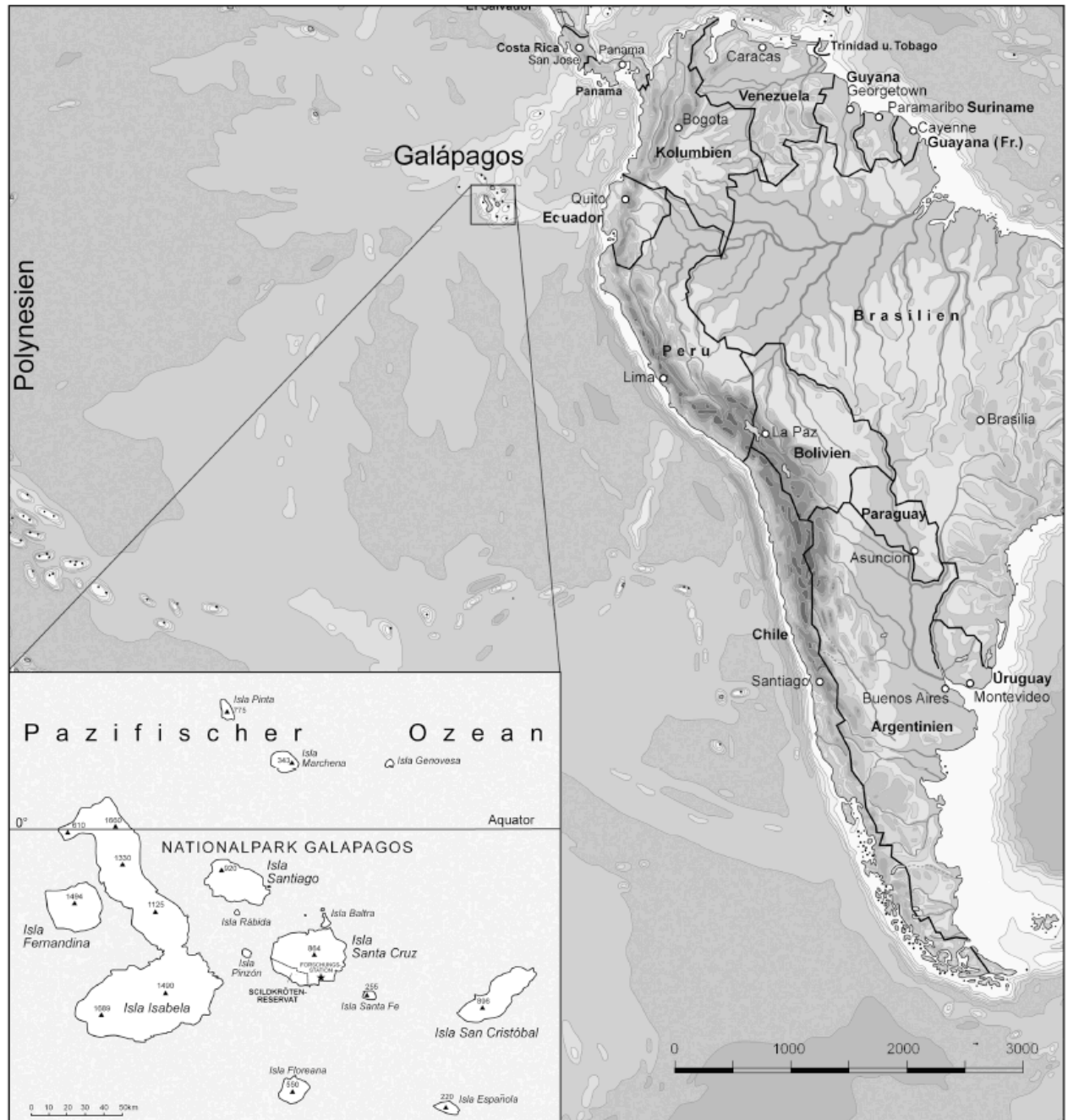
Aufgaben:

1. Entwerfen sie mit Hilfe der Materialien ein (etwa halbseitiges) Informationsblatt für deutsche Touristen, mit Aussagen über:
 - a) die Lage und Größe der Galápagos
 - b) die klimatischen Verhältnisse im Juli-August
 - c) touristische Attraktionen
2. Stellen Sie die Entwicklung der Einwohnerzahl und der Touristen dar und untersuchen Sie die Gründe.
3. Erörtern Sie, welche Meinungen (siehe M 5) die ecuadorianische Regierung aufgreifen oder verwerfen sollte, um dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung näher zu kommen.

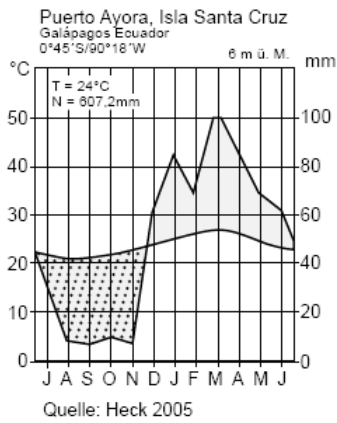
Materialien

(s. Folgeseiten)

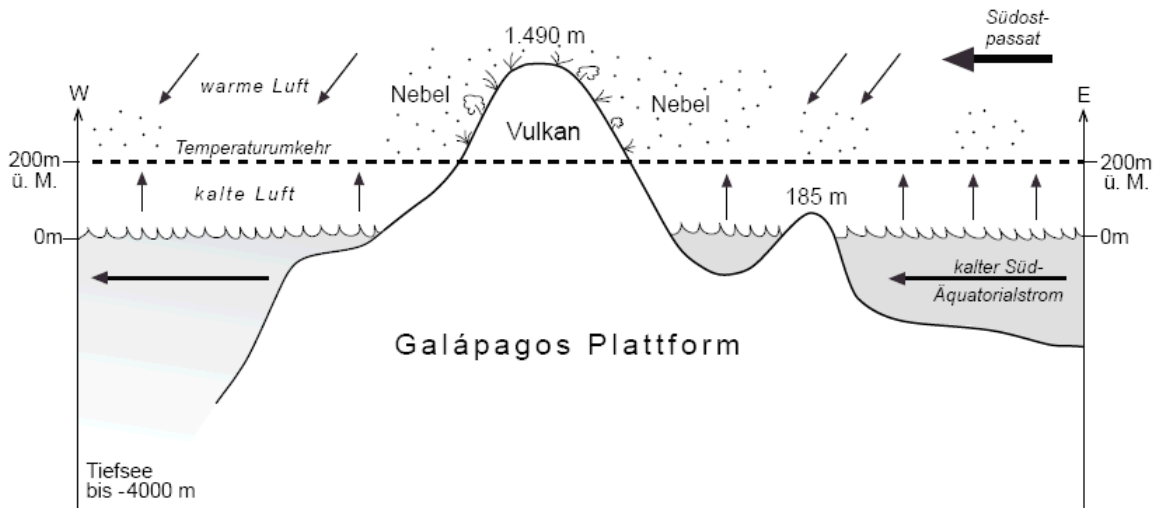
Mat. 1: Lage der Galápagos-Inseln



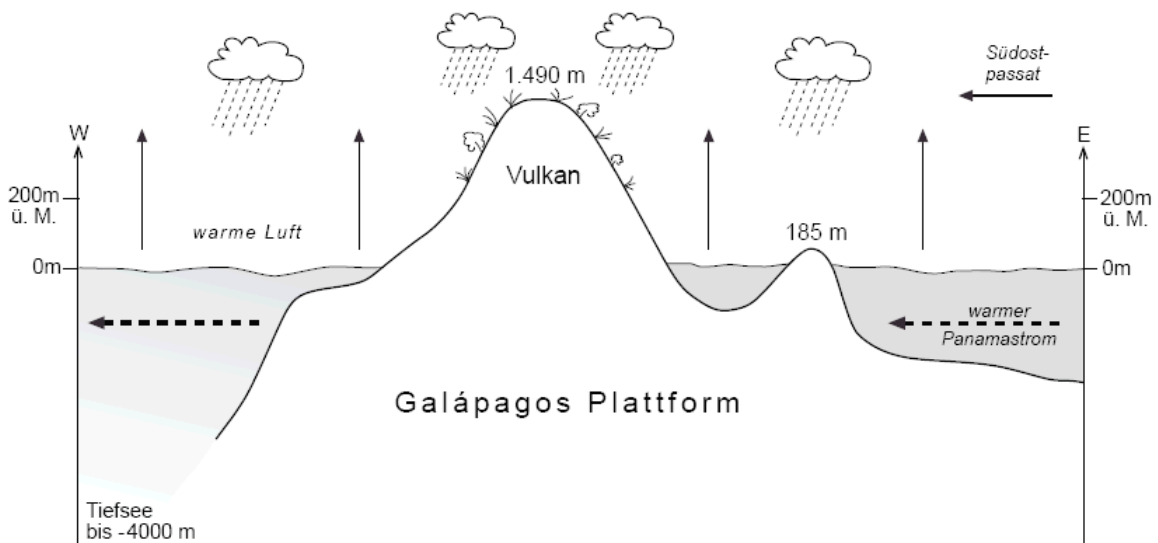
Mat. 2: Klimadiagramm und Klimaprofile der Galápagos-Inseln



**Trockene und kühle Jahreszeit
(Juni - November)**



**Warme und feuchte Jahreszeit
(Januar - April)**



Entwurf: K.- H. Otto

M 3

Die Galápagos sind eine Gruppe von etwa 120 Inseln, die berühmt wurden, weil es dort weit über 1300 verschiedene Tier- und Pflanzenarten gibt, die endemisch sind. Das heißt, dass sie nur auf den Galápagos, ja oft nur auf einer einzigen Insel vorkommen und sich den jeweils dort herrschenden Verhältnissen optimal angepasst haben.

Die natürlichen Bedingungen sind für den Menschen ungünstig, vor allem gibt es zu wenig Wasser. Darum wurden die Galápagos auch in den Jahrhunderten nach ihrer Entdeckung kaum besiedelt, über 100 Inseln sind noch immer unbewohnt.

Die Galápagos wurden bereits 1959 unter Naturschutz gestellt. Ausgenommen sind nur die drei größeren Orte sowie einige landwirtschaftliche Nutzflächen. 1979 wurde die Inselgruppe dann von der UNESCO zum Weltnaturerbe erklärt: Ihre Zerstörung wäre ein unersetzlicher Verlust für die gesamte Menschheit. Die Aufnahme in die Liste des Weltnaturerbes ist eine hohe Auszeichnung, die den internationalen Tourismus anzieht und damit zu erheblichen Einnahmen führt.

M 4

Jahr	Touristen	Einwohner
1980	3.000	6.000
1985	11.000	7.000
1990	25.000	10.000
1995	40.000	15.000
2000	56.000	18.000
2005	86.000	27.000

Quelle: nach E. Kroß, geographie heute 25 (2004) 225, S. 31, ergänzt

M 5

Die Regierung von Ecuador hat strenge Regeln erlassen, um die Inseln zu schützen. Die Meinungen sind geteilt:

Hotelbesitzer:

Erst mit den steigenden Touristenzahlen ist bei den Bewohnern überhaupt der Wille entstanden, die Natur zu schützen, vorher hatte man z.B. die Schildkröten fast ausgerottet. Bisher haben sich die seltenen Tiere nicht an den Besuchern gestört. Der Tourismus sollte ausgebaut werden dürfen.

Unternehmer, deren Schiffe Touristen zu den Inseln bringen:

Bisher dürfen nur wenige Inseln angefahren werden. Man könnte die Zahl der Touristen stark erhöhen und damit vielen Menschen Verdienstmöglichkeiten bieten, wenn man die Besucher auf mehr Inseln verteilen würde.

Reiseleiter:

Der Tourismus ist die Haupteinnahmequelle der Inseln. Das liegt auch daran, dass die Touristen nur unter der Führung von Einheimischen die Inseln betreten dürfen, um Tiere und Pflanzen zu besichtigen. Dieser gelenkte Tourismus schafft nicht nur Arbeitsplätze, er sorgt auch dafür, dass die Einzigartigkeit der Inseln erhalten bleibt. Eine Zunahme der Touristen würde die Verdienstmöglichkeiten erhöhen. Allerdings besteht die Gefahr, dass bei zu vielen Touristen die Tiere flüchten – der Tourismus ginge zurück.

Ecuadorianer vom Festland:

Der Tourismus ist in den letzten Jahren stark gewachsen. Daher zogen in den letzten Jahrzehnten Menschen auf die Inseln: dort gibt es Arbeitsplätze und gute Verdienstmöglichkeiten. Dass die Regierung den Zuzug jetzt unterbindet, finden viele nicht richtig. Denn noch immer sind die meisten Inseln gar nicht für den Fremdenverkehr erschlossen.

Erwartungshorizont

Aufgabe (Anforderungsbereich) <i>Bezug zu Kompetenzen</i>	Leistungserwartungen (mittleres Niveau)
Aufgabe 1 (AFB I und II) <i>Kompetenzen</i> 1.1, 1.3	<p>1.1 „Schülerinnen und Schüler verfügen über topographisches Orientierungswissen und können Fragen der Globalisierung und Entwicklung räumlich einordnen.“</p> <p>1.3 „Schülerinnen und Schüler können Textquellen, kartographische, graphische und statistische Darstellungsformen nutzen.“</p> <p>Das von den Schülerinnen und Schülern entworfene Informationsblatt sollte weitgehend richtige Aussagen enthalten zur Lage und Größe der Galápagos. Erwartet werden kann:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lage im Pazifik, am Äquator, etwa 1000 km vor der südamerikanischen Küste / vor Ecuador • Durchschnittstemperaturen im Juli-August knapp über 20° C, Trockenheit (geringe Niederschläge um 20 mm/Monat) und Nebelbildung oberhalb von 200 m

	<ul style="list-style-type: none"> • endemische Tier- und Pflanzenwelt mit über 1300 Arten unter Naturschutz gestellt und UNESCO Weltnaturerbe
<p>Aufgabe 2 (AFB I und II) <i>Kompetenzen</i> 1.3, 2.2</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können:</p> <p>1.3 „Textquellen, kartographische, graphische und statistische Darstellungsformen nutzen.“</p> <p>2.2 „natur- und sozialräumliche Potenziale analysieren und Vielfalt als Entwicklungschance erkennen.“</p> <p>Es können weitgehend richtige Aussagen erwartet werden zu</p> <ul style="list-style-type: none"> • dem Wachstum der Einwohnerzahl und dem noch zügigeren Anstieg der Touristenzahlen • sowie dem Zusammenhang zwischen beiden Entwicklungen.
<p>Aufgabe 3 (AFB III) <i>Kompetenzen</i> 2.3, 3.1, 6.2, 9.1</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können:</p> <p>2.3 „ unterschiedliche Gefährdungsrisiken durch wirtschaftliche Nutzung erfassen (vulnerability)“</p> <p>„das Leitbild der Nachhaltigkeit auf Prozesse der Raumentwicklung anwenden“</p> <p>6.2 „wirtschaftliche Eingriffe in Natur- und Umwelt vor dem Hintergrund ihrer ökologischen und sozialen Verträglichkeit bewerten.“</p> <p>9.1 „raumwirksame Interessenkonflikte analysieren und Ideen zur Konfliktlösung entwickeln.“</p> <p>Es wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler die 4 Meinungsäußerungen vor dem Hintergrund des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung weitgehend richtig bewerten und zu begründeten Empfehlungen kommen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dem Vorschlag des Hotelbesitzers, den Tourismus auszubauen, kann nur begrenzt und unter Einhaltung strikter Naturschutzregeln zugestimmt werden • die Forderung der Schiffsunternehmer, weitere Inseln für den Tourismus zu erschließen, sollte als nicht nachhaltig erkannt werden • der Argumentation des Reiseleiters kann man sich unter der Perspektive der Nachhaltigkeit anschließen • bei der Forderung nach Aufhebung der Zuzugsbeschränkungen muss zwischen kurzfristig positiven sozialen Wirkungen und langfristigen Schäden abgewogen werden.

3.12.3.5 Literatur

Boersma, P. D., Vargas, H., Merlen, G.: Living Laboratory in Peril. In: Science, Vol. 308, No 5724, 13 May 2005, S. 925

Deutsche Gesellschaft für Geographie: Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Berlin 2006

Deutsche Gesellschaft für Geographie: Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Bonn, Stuttgart 2003

Deutsche Gesellschaft für Geographie: Curriculum 2000+. In: geographie heute, H. 200, 2002, S. 4-7

Engelhardt, K.I.: Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern. Grevenbroich, Stuttgart 2004

Engelhard, K. (Hrsg.): Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Münster u. a 1998

Engelhard, K., Otto, K.-H. (Hrsg.): Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. Münster u. a. 2005

Flath, M., Fuchs, G. (Hrsg.): „Globalisierung“. Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. = Perthes pädagogische Reihe. Gotha 1998

de Haan, G., Harenberg, D.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. = BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung H. 72. Bonn 1999

Hauenschild, K., Bolscho, D.: Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Schule = Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 4, Frankfurt/M. 2005

Heck, V.: Galápagos. Vielschichtige Konflikte in einem einzigartigen Naturraum. In: Praxis Geographie 9/2005, S. 16-21

Internationale Geographische Union (IGU): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. Washington/USA 2004 (Abdruck in Haubrich, H.): International Charter on Geographical Education = Geographiedidaktische Forschungen, Band 24, Nürnberg 1992

Karrasch, H.: Galápagos: fragiles Naturparadies und Ökotourismus. In: Geographische Rundschau 3/2003, S. 26-33

Köck, H.: Raumverhaltenskompetenz. In: Böhn, Dieter (Hrsg.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München 1999, S. 128

Kroß, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung = Geographiedidaktische Forschungen, Band 38, Nürnberg 2004

Kroß, E.: Weltnaturerbe Galápagos. In: geographie heute 225/2004, S. 28-34

Kroß, E.: Global lernen. In: geographie heute, H. 134, 1995, S. 4-9

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.) : Globale Entwicklung. Band 1: Arbeitsbericht, Band 2: Handreichung. Donauwörth 2001

Verband Deutscher Schulgeographen: Grundlehrplan Geographie. Bretten 1999

Internetquellen:

Protected Areas Programme: Galapagos

http://www.unep-wcmc.org/protected_areas/data/wh/galapago.html

IGTOA (International Galapagos Tour Operators Association)

<http://www.igtoa.org/newsletter/2005/may-june/>

3.12.4 Politische Bildung

Ingo Juchler⁶⁶

3.12.4.1 Bezüge zum Lernbereich Globale Entwicklung

Der Lernbereich Globale Entwicklung stellt bislang ein didaktisch vernachlässigtes Aufgabenfeld der politischen Bildung wie der Politikdidaktik dar. Darüber hinaus wird dieser Lernbereich bisher in den verschiedenen Lehr- bzw. Rahmenplänen der Länder sehr unterschiedlich berücksichtigt. Die unterrichtliche Umsetzung desselben erscheint mithin aus fachdidaktischer Perspektive gegenwärtig recht arbiträr.

Die im Folgenden vorgestellten Fachkompetenzen mit Themenvorschlägen verstehen sich als fachspezifischer Beitrag zum Erwerb der Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens. Bei dieser fachspezifischen Sichtweise bleibt zu beachten, dass der Lernbereich Globale Entwicklung nur fächerübergreifend zu bearbeiten ist, weshalb mit den fachbezogenen Kompetenzen Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Im Hinblick auf die Einteilung der im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ausgewiesenen Kernkompetenzen in die Bereiche „Erkennen“, „Bewerten“ sowie „Handeln“ ist aus politikdidaktischer Perspektive darauf hinzuweisen, dass für die politische Bildung die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung die zentrale Kompetenz ausmacht.⁶⁷ Politische Urteilsfähigkeit stellt eine fachspezifische Kompetenz dar, die für den gesamten Orientierungsrahmen von herausragender Bedeutung ist.

Darüber hinaus ist im Lernbereich Globale Entwicklung, wo der Vergleich von politischen Entwicklungen in Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern von besonderer Bedeutung ist, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sehr wichtig. In der Politikdidaktik wird diese Kompetenz mit der Fähigkeit zur erweiterten Denkungsart erfasst, welche den spezifischen Modus der politischen Urteilsbildung qualifiziert: Das politische Urteil weist sich durch das verständigungsorientierte Abwägen des Eigeninteresses des Individuums mit den tatsächlichen oder vorgestellten Interessen anderer nach Maßgabe politischer Werte aus (vgl. Juchler 2005).

Schließlich ist für den Bereich „Handeln“ der Kernkompetenzen des Lernbereichs aus politikdidaktischer Perspektive auf das erste Prinzip des „Beutelsbacher Konsenses“, das „Überwältigungsverbot“ (vgl. Wehling 1977) hinzuweisen. Die Schülerinnen und Schülern sollten sehr wohl Kommunikations- und Handlungskompetenzen im Kontext dieses Lernbereichs erwerben und damit die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung von nachhaltiger Entwicklung erwerben. Auch in einem normativ orientierten Lernbereich ist es den einzelnen Schülerinnen und Schülern selbst vorbehalten, sich aufgrund ihrer politischen Urteilsbildung zum (politischen) Engagement zu entscheiden oder davon Abstand zu nehmen. Der Anschluss des Lernbereichs Globale Entwicklung zum Ansatz „Demokratie als globales Projekt“ (vgl. Himmelmann 2005) ist gleichwohl gewährleistet.

⁶⁶ Autor: Prof. Dr. Ingo Juchler, Päd. Hochschule Weingarten, unter Mitarbeit von Clemens Jürgenmeyer, OStR Martin Sachse, Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Dr. Thomas Weber und Prof. Dr. Heribert Weiland

⁶⁷ Vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts. 2004, S. 15 ff.

3.12.4.2 Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
ERKENNEN	<p>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<p>1. Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung themenadäquat auswählen und anwenden.</p> <p>2. sich Informationen zur politischen und wirtschaftlichen Situation in Entwicklungs- und Industrieländern aus Print- und elektronischen Medien beschaffen.</p> <p>3. auf der Grundlage von (selbst beschafften) Informationen die in Frage stehende Thematik eigenständig bearbeiten.</p>
	<p>2. Erkennen von Vielfalt Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>	<p>1. unterschiedliche politische Systeme und Strukturen von Entwicklungs- und Industrieländern darstellen.</p> <p>2. die Bedeutung unterschiedlicher politischer Systeme und Strukturen für die Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen einschätzen.</p>
	<p>3. Analyse des globalen Wandels Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<p>1. die Spannungsverhältnisse der Politik zu den Dimensionen Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt analysieren.</p> <p>2. die grundlegenden politischen Unterschiede zwischen einzelnen Ländern herausarbeiten.</p> <p>3. die politischen Besonderheiten einzelner Länder in ihrer Bedeutung für Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse vergleichend darstellen.</p>
	<p>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen ebene, vom Individuum bis zur Welt ebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<p>1. Formen der politischen Partizipation des Einzelnen darstellen.</p> <p>2. die Rolle und Bedeutung von staatlichen wie nicht staatlichen Akteuren für die Gestaltung des Globalisierungsprozesses erkennen.</p> <p>3. verschiedene Handlungsebenen – von lokal bis global – für die Gestaltung von Globalisierungsprozessen erkennen.</p>

BEWERTEN	<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die eigenen Interessen mit ihrer Wertgebundenheit wahrnehmen. 2. die Interessen anderer wahrnehmen bzw. antizipieren. 3. die eigenen Interessen sowie die Interessen anderer unter der Maßgabe politischer Werte 4. bei ihrer politischen Urteilsbildung berücksichtigen.
	<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die Relevanz von good governance für eine nachhaltige Entwicklung erkennen und bewerten. 2. Menschenrechte in ihren verschiedenen politischen Ausprägungen begründen und dadurch entstehende Spannungen reflektieren.
	<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die Auswirkungen politisch-rechtlicher Maßnahmen auf verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen erkennen 2. die Bedeutung politisch-rechtlicher Maßnahmen für die nachhaltige Entwicklung einschätzen.
HANDELN	<p>8. Solidarität und Mitverantwortung Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung im Globalisierungsprozess wahrnehmen und auf dieser Grundlage die Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortlichem politischen Handeln entwickeln.
	<p>9. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die Bedeutung der Menschenrechte für die Verständigung im globalen Rahmen würdigen. 2. kulturelle Unterschiede und Interessensgegensätze ertragen. 3. zu Interessen ausgleichenden Konfliktlösungen beitragen.
	<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. komplexe politische Problemlagen des Globalisierungsprozesses erkennen und ertragen. 2. sich in unterschiedlichen politischen Situationen im Sinne nachhaltiger Entwicklung angemessen verhalten.

	<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<p>1. Die Schülerinnen und Schüler können und sind bereit sich auf der Grundlage politischer Urteilsbildung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen für Ziele der nachhaltigen Entwicklung zu engagieren.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.12.4.3 Beispielthemen

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um nahe liegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich (s. Kap. 3.6.1)	Beispielthemen	Kompetenzen *
Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum (4)	<p>1. Zucker (Agrarsubventionen, Zuckerrübenanbau, Zuckerrohranbau, Handelsschranken)</p>	8.1, 8.2, 11.1
Bildung (7)	<p>2. Kinderrechte (Menschenrechte, Recht auf Bildung, Grundbildung, Bildungsbeteiligung, Millenniumsentwicklungsziele)</p>	1.1, 1.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2
Armut und soziale Sicherheit (15) + Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen (19)	<p>3. Millenniums-Entwicklungsziele</p>	4.1, 4.2, 4.3, 8.1
Frieden und Konflikt (16)	<p>4. Krieg und Frieden (an Beispielen: innerstaatliche und zwischenstaatliche Konflikte, Kriegsursachen, Frieden und Entwicklung)</p>	9.1, 9.2, 9.3, 10.1
Migration und Integration (17)	<p>5. Bevölkerungswanderungen (Pull- und Pushfaktoren, Verstädterung, Flucht, soziale Konflikte)</p>	3.1, 3.2, 9.2, 9.3, 10.1
Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance) (18)	<p>6. Good Governance (Partizipation, Rechtsstaat, Demokratie, Gerechtigkeit, Menschenrechte)</p>	6.1, 6.2, 11.1

	7. Failed States (Staatszerfall, Bürgerkrieg, war lords, Kindersoldaten) 8. Diktatur vs. Demokratie (Willkürherrschaft, Grundrechte, freie Wahlen, Legitimität) 9. Nichtregierungsorganisationen (politische Partizipation, globale Netzwerke, transnationale Demokratie)	2.1, 2.2 3.1, 3.2, 3.3 4.1, 4.2, 4.3
Global Governance - Weltordnungspolitik (20)	10. Global Governance (Verrechtlichung der internationalen Beziehungen, Ausbau der internationalen Institutionen, z.B. Internationaler Strafgerichtshof)	4.2, 9.1 , 11.1

- Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen (siehe Kap. 3.123.4.2); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

3.12.4.4 Aufgabenbeispiel: Global Governance

Bezug: Beispielthema 10 „Global Governance“ – Themenbereich 20 „Global Governance – Weltordnungspolitik“

Arbeitszeit: 60 Minuten

Unterrichtliche Voraussetzungen

Bei der Beschäftigung mit „Global Governance“ lernen die Schüler, dass das traditionelle Verständnis vom Regieren (Governance) innerhalb nationalstaatlicher Grenzen gegenwärtig durch die Globalisierung in den Politikfeldern Wirtschaft, Finanzen, Sicherheit, Kultur und Umwelt herausgefordert wird. Auf politischer Ebene bilden die Vereinten Nationen ein weltpolitisches Forum für die Entwicklung einer Weltordnungspolitik (Global Governance). Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das politische Konzept von Global Governance darin besteht, dem Verhalten von Individuen, Organisationen und Unternehmen durch einen Rahmen von Regeln Grenzen aufzuerlegen. Ziel ist dabei die Verrechtlichung der internationalen Beziehungen für ein normgeleitetes Verhalten der verschiedenen Akteure bei politischen Konflikten. Als Beispiel hierfür lernen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht die Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs (IStGH) zur Verfolgung und Bestrafung der Urheber schwerer Menschenrechtsverletzungen kennen.

Das Aufgabenbeispiel thematisiert die Diskussion um die Errichtung des IStGH als exemplarischen Fall des politischen Konzepts von Global Governance. Die nachstehenden geschichtlichen Stationen der Idee vom Internationalen Strafgerichtshof und deren Umsetzung dienen der Lehrerinformation.

Geschichtliche Stationen der Idee vom Internationalen Strafgerichtshof

1945/46: Die Internationalen Militärgerichtshöfe von Nürnberg und Tokyo führen Prozesse gegen die Hauptkriegsverbrecher des Zweiten Weltkriegs durch.

1993 und 1994: Die beiden Strafgerichtshöfe für das ehemalige Jugoslawien und für Ruanda werden durch den UN-Sicherheitsrat eingerichtet. Hierbei werden die massiven Verstöße gegen das humanitäre Völkerrecht im ehemaligen Jugoslawien und die Massaker in Ruanda gerichtlich verfolgt. Die Einrichtung dieser beiden Strafgerichtshöfe trug dazu bei, dem Vorhaben eines ständigen Internationalen Strafgerichtshofs weiteren Auftrieb zu geben.

1998: Die Staatenkonferenz in Rom zur Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs wird vom Generalsekretär der Vereinten Nationen, Kofi Annan, eröffnet. Nach langen Verhandlungen stimmt die Staatenkonferenz über das Statut des Internationalen Strafgerichtshofs ab. Dieses wurde mit der Ja-Stimme von 120 Staaten, bei 21 Stimmenthaltungen und 7 Gegenstimmen verabschiedet. Gegen die Annahme des Statuts haben nach eigenem Bekunden unter anderem die Vereinigten Staaten, China und Israel gestimmt.

1. Juli 2002: Das Römische Statut ist in Kraft getreten. Damit hat der Aufbau des Internationalen Strafgerichtshofs begonnen. Inzwischen haben 99 Staaten – darunter alle EU-Mitgliedstaaten bis auf Tschechien – das Statut ratifiziert.

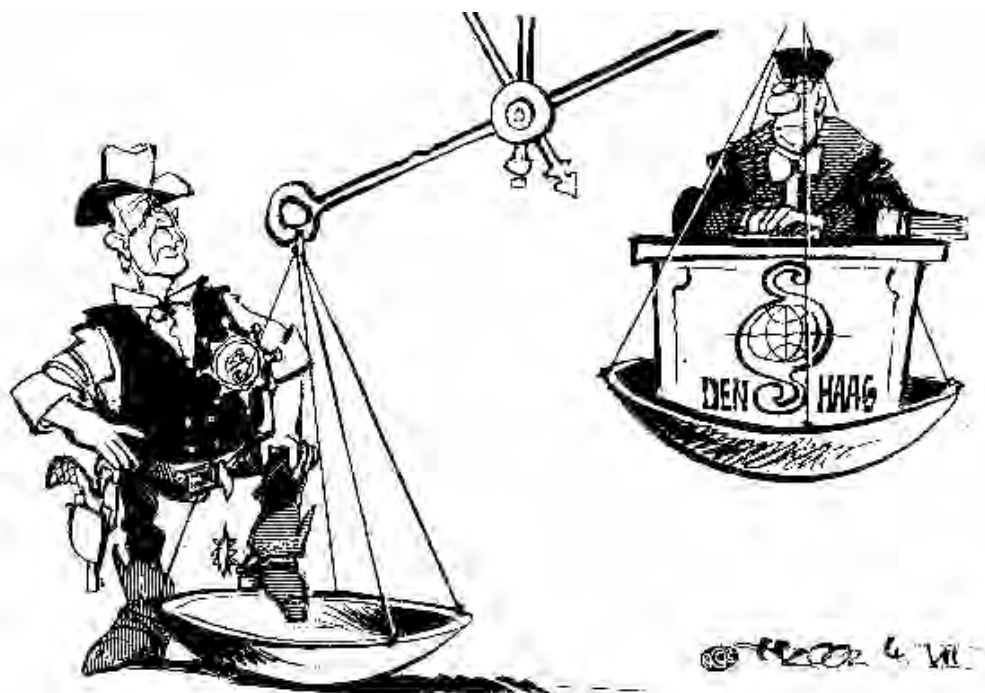
März 2006: Vor dem Internationalen Strafgerichtshof wird das erste Verfahren eröffnet: Thomas Lubanga muss sich als Anführer einer politischen und militärischen Bewegung für Kriegsverbrechen verantworten, welche auf dem Territorium der Demokratischen Republik Kongo begangen wurden.

Aufgaben

1. Beschreiben Sie die Karikatur zur Einrichtung des Internationalen Strafgerichtshofs und erläutern Sie ihre Aussage.
2. Fassen Sie die Positionen und entsprechenden Begründungen des außenpolitischen Vertreters der Europäischen Union zur Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs zusammen.
3. Legen Sie die amerikanische Position gegen den Internationalen Strafgerichtshof dar, und untersuchen Sie das Selbstverständnis der USA, das dabei zum Ausdruck kommt.
4. Bewerten Sie abschließend die Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs im Zusammenhang der Bemühungen um eine Weltordnungspolitik (Global Governance).

Materialien

Material 1: Karikatur „Weltpolizist kontra Weltstraftgericht“ (Horst Haitzinger, 07. April 2002)



Weltpolizist kontra Weltstraftgericht

Anmerkung: In Den Haag (Niederlande) befindet sich der Sitz des Internationalen Strafgerichtshofs.

Material 2: Europäische Perspektive

Nun werden wir Zeugen, wie eine neue Ära des internationalen Rechts beginnt. Das Inkrafttreten des Statuts von Rom macht die weltweite Entschlossenheit deutlich, diejenigen der Gerechtigkeit zuzuführen, welche die schlimmsten Verbrechen begehen. Diese Entschlossenheit haben die Opfer – und die Täter – bei Völkermord, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen verdient. Wir haben uns für die Schaffung des Weltgerichts eingesetzt, weil es mit den Prinzipien der Gerechtigkeit und der Menschenrechte, die wir schätzen, völlig übereinstimmt und sie noch unterstützt. Wir müssen dafür sorgen, dass solche Verbrechen künftig weniger wahrscheinlich werden, indem wir eine feste Erwartung schaffen, dass sich die Herrschaft des Rechts durchsetzen wird. Wir müssen die Ära der Straflosigkeit beenden, in der, allzu oft, die Opfer vergessen werden und die Täter ungestraft davonkommen.

(nach: Javier Solana: Entschlossen gegen den Völkermord, in: Süddeutsche Zeitung vom 2. Juli 2002; Javier Solana ist seit 1999 Hoher Repräsentant für die Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik der Europäischen Union)

Material 3: US-amerikanische Perspektive

Gewiss haben Menschenrechtsverletzungen, Kriegsverbrechen, Völkermord und Folter dem modernen Zeitalter derart Schande bereitet, und dies an so vielen verschiedenen Orten, dass das Bestreben, hier rechtliche Normen einzuschalten, um solche Übergriffe zu verhindern oder zu bestrafen, den Fürsprechern zur Ehre gereicht. Die Gefahr besteht darin, dass dieses Konzept zu weit getrieben wird und an die Stelle der Tyrannei von Regierungen die von Richtern tritt; in der Geschichte hat die Diktatur der Rechtschaffenen oft zu Inquisition und sogar zu Hexenjagden geführt. (...)

Kann zum Beispiel jeder Führer der Vereinigten Staaten oder anderer Länder vor internationale Tribunale gezerrt werden, die für andere Zwecke eingerichtet wurden? (...) Die meisten Amerikaner wären wohl erstaunt zu erfahren, dass das Jugoslawien-Tribunal, auf amerikanische Veranlassung im Jahr 1993 ins Leben gerufen, um sich der Balkan-Kriegsverbrecher anzunehmen, sich das Recht anmaßt, gegen Amerikas politische und militärische Führer Ermittlungen wegen angeblichen kriminellen Verhaltens einzuleiten.

(Henry Kissinger: Die Herausforderung Amerikas. Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München/Berlin 2002, S. 353 und S. 362; Henry Kissinger, Sohn deutscher Emigranten, ist Politikwissenschaftler und war Berater der US-Präsidenten J. F. Kennedy, L. B. Johnson, R. M. Nixon und G. R. Ford, sowie von 1973-1977 US-Außenminister.)

Kompetenzbezug und Erwartungshorizont

Teilaufgabe	Kompetenzbezug	Anforderungsbereich	Leistungserwartungen (mittleres Niveau)
1	1. 2-3	AFB I/II	Die Schülerinnen und Schüler können die Kernaussage der Karrikatur in ihren Grundzügen richtig beschreiben (USA in der Rolle des übermächtigen Weltpolizisten versuchen Aufbau und Arbeit des Internationalen Strafgerichtshofes zu behindern).
2	1.3, 5.2	AFB II	Die Schülerinnen und Schüler stellen in ihrer Zusammenfassung wenigstens zwei der folgenden Positionen richtig dar: <ul style="list-style-type: none"> • Internationaler Gerichtshof schafft Gerechtigkeit für Opfer und Täter bei Völkermord, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen, • seine Einrichtung entspricht den Prinzipien der Gerechtigkeit und der Menschenrechte und stärkt sie, • durch Bestrafung werden solche Verbrechen weniger wahrscheinlich, • die Ära der Straflosigkeit und des fehlenden Opferschutzes muss beendet werden.
3	1.3, 5.2, 6.2	AFB II	Die Schülerinnen und Schüler erkennen wenigstens in Grundzügen <ul style="list-style-type: none"> • die ablehnende amerikanische Haltung, die auf der Befürchtung beruht, dass amerikanische politische oder militärische Füh-

			<p>rer vor internationalen Tribunalen zur Rechenschaft gezogen werden könnten,</p> <ul style="list-style-type: none">• dass in der amerikanischen Position ein überlegenes Rechtsverständnis zum Ausdruck kommt.
4	5.1-3, 6.1, 7.1-2, 9.1	AFB III	Die Schülerinnen und Schüler kommen zu einer (in wenigstens zwei bis drei Punkten) schlüssig begründeten Bewertung der Einrichtung des Internationalen Strafgerichtshofs und setzen diese in den Kontext von Global Governance.

3.12.4.5 Literatur

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts. 2004

Himmelman, G.: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts, 2005

Juchler, I.: Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik. Schwalbach/Ts. 2005

Wehling, H.-G.: Konsens à la Beutelsbach?, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173-184

Weißeno, G. (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden 2005

3.12.5 Fächergruppe Religion - Ethik

*Klaus Hock und Norbert Klaes*⁶⁸

3.12.5.1 Beitrag der Fächergruppe Religion - Ethik zum Lernbereich Globale Entwicklung

Der Bildungsbereich Religion/Ethik fällt in verschiedener Hinsicht aus dem üblichen Fächerspektrum heraus. Eine Besonderheit besteht darin, dass es sich um mindestens drei Fächer handelt (ev. Religionsunterricht, kath. Religionsunterricht, Ethik), wobei das Spektrum potenziell auf weitere Fächer hin angelegt ist (Lebensgestaltung-Ethik-Religion - LER; jüdischer, buddhistischer, islamischer... Religionsunterricht). Das schließt nicht aus, sondern legt es geradezu nahe, vom Ideal einer Fächergruppe auszugehen, in der „die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden“ (s. Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern, § 7.3). Diese Kooperation trägt insbesondere hinsichtlich des Lernbereichs Globale Entwicklung das Potenzial in sich, dass gerade im Austausch miteinander multiperspektivisch Fragestellungen und Einsichten eingebracht werden und sich gegenseitig befruchten können.

Der Fächergruppe Religion/Ethik kommt in besonderer Weise die Aufgabe zu, gewissermaßen „quer“ zu den übrigen Fächern übergreifende (ethische) Fragestellungen zu thematisieren und so zu bearbeiten, dass dem Kohärenzaspekt besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Aufgrund seiner besonderen Konfiguration (nichtkonfessionell-religionsdistanzierter Ethikunterricht einerseits, konfessionell gebundener Religionsunterricht andererseits) eröffnet sich der Fächergruppe darüber hinaus die Möglichkeit, exemplarisch Erkenntnisse und Einsichten aus der notwendigen Grundlagenarbeit im Bereich des Globalen Lernens zu vermitteln. Deshalb ist es angemessen, im Blick auf die Umsetzung der im Orientierungsrahmen benannten Fragestellungen Religions- und Ethikunterricht nicht in zwei Fächer auseinander zu reißen. Dafür spricht weiterhin, dass einerseits im Religionsunterricht eine theologische oder religionswissenschaftliche Perspektivierung – ungewollt – oftmals einen blinden Fleck für nicht-religiöse Dimensionen hinterlässt; andererseits ist umgekehrt die Thematisierung von globaler Entwicklung auch im Kontext des Ethik-Unterrichts nicht ohne ganz solide Kenntnis religionswissenschaftlicher Sachverhalte, religiöser Positionierungen sowie theologischer Reflexionsarbeit zu leisten. Von zentraler Bedeutung ist jedoch, dass in der Fächergruppe Religion/Ethik jenseits spezifischer Fachinhalte transdisziplinär Grundlagenarbeit geleistet und ein Reflexionshorizont auf fachübergreifend zu bearbeitende Zusammenhänge eröffnet werden kann, wie es in dieser Form in den anderen Fächern nicht möglich ist.

Auf diese Weise wird in der Fächergruppe gewissermaßen das Herzstück Globaler Entwicklung selbst nochmals verhandelt und in kritischer Reflexion thematisiert: Das Leitbild einer nachhaltigen globalen Entwicklung ist als solches bereits ethisch „aufgeladen“, weil es ja handlungsorientierend und handlungsleitend sein soll. Insofern ist zu erwarten, dass mehr oder weniger in allen Fächern ethische Fragen aufgewor-

⁶⁸ Autoren: Prof. Dr. Klaus Hock, Universität Rostock und Prof. Dr. Norbert Klaes, Universität Würzburg unter Beteiligung von Julia Dietrich, Universität Tübingen, Martin Geisz, Landesamt für Lehrerbildung, Frankfurt a.M., Beate-Irene Hämel und Prof. Dr. Thomas Schreijäck, Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt a.M.

fen werden. Die Arbeitsverteilung zwischen den anderen Fächern und der Fächergruppe Religion/Ethik könnte man sich dabei in der Schule so vorstellen, dass in jenen die fachlichen Aspekte sowie die Wahrnehmung der ethischen Fragen als solche im Vordergrund stehen, während in der Fächergruppe Religion/Ethik diese ethischen Fragen vertieft reflektiert und argumentativ ausgearbeitet werden. Gerade in der Fächergruppe Religion/Ethik sollte die mit dem Orientierungsrahmen vorgegebene Grundintention und die ihr zugrunde liegende Idee einer nachhaltigen globalen Entwicklung selbst in einen weiteren Reflexionszusammenhang gestellt werden: Was ist eine Kultur? Definiere ich sie über Nationalität, Ethnizität, Religion, Philosophie, Geistesgeschichte und/oder geteilte Werte und Normen? Gehöre ich immer nur einer Kultur an oder nicht zugleich mehreren? Ist „Kultur“ etwas klar Definiertes? Auf welcher Ebene können Konflikte entstehen? Wie unterscheiden sich die verschiedenen Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung? Welche Konzepte der Nachhaltigkeit liegen zugrunde? Welche ethischen Debatten gibt es hierzu (z. B. starke vs. schwache Nachhaltigkeit)? Mit welchen (z.B. teleologischen) Vorstellungen ist der Entwicklungsbegriff verbunden?

Dem kann in der konkreten Ausarbeitung von fachspezifischen Kompetenzen, Themen und Aufgabenbeispielen für die Sekundarstufe I selbstverständlich nur in einem begrenzten Rahmen Rechnung getragen werden. Entscheidend ist jedoch, dass diese Fragen innerhalb der Fächergruppe zur Sprache kommen und entsprechend weiterführende Reflexions- und Verhaltensprozesse initiieren können.

Schließlich bringt die Fächergruppe Religion/Ethik auf ganz spezifische Weise Aspekte zum Tragen, die in den anderen Fächern, falls überhaupt, nur sehr randständig thematisiert werden können. Wiederum geht es dabei insofern um Grundsätzliches, als im Orientierungsrahmen essentielle Probleme zur Sprache kommen, so insbesondere

- die Frage der Differenzierung von religiösem Fanatismus und kulturell geprägten bzw. politisch motivierten Ressentiments,
- das Problem, eine gemeinsame Verständigungsebene zu eruieren, zwischen potentiellen Dialogpartnern mit kulturell-religiös gemeinschaftsorientierenden Prägungen und mit säkular-areligiös individualistischen Orientierungen,
- oder angesichts der fehlenden Resonanz de-kontextualisierter Toleranzappelle die Schwierigkeit, beispielsweise Menschenrechtsdiskurse in außereuropäischen kulturell-religiösen Traditionen zu kontextualisieren.

Damit werden solche Fragen thematisiert, die weitgehend aus der spezifischen Verantwortung der anderen Schulfächer herausfallen – eine besondere Herausforderung, aber auch eine besondere Chance für die Arbeit im Lernbereich Globale Entwicklung, für die in der Fächergruppe Religion/Ethik eine ebenso breite wie fundierte Fachgrundlage bereitsteht. In diesem Zusammenhang sind insbesondere auch Erfahrungen und Einsichten des ökumenischen Lernens aufzugreifen, wo entwicklungspolitisches, interkonfessionelles, interreligiöses, interkulturelles Lernen sowie Friedenspädagogik und gewaltfreie Konfliktbearbeitung aufeinander bezogen wurden, um das Globale und das Lokale in Denken und Handeln miteinander zu verknüpfen und eine veränderte Lebenspraxis einzuüben.

3.12.5.2 Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
ERKENNEN	<p>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<p>1. sich zur Ausbreitungsgeschichte der Religionen Informationen beschaffen und themenbezogen bearbeiten.</p> <p>2. mit Hilfe selbst beschaffter Informationen Kritik an Religionen aus unterschiedlicher kultureller Perspektive erkennen und formulieren.</p> <p>3. Informationen zu Phänomenen wie Migration und Pluralisierung gezielt auswählen und in die Debatte über den Zusammenstoß der Kulturen vs. die Herausbildung kultureller Hybridität einbringen.</p>
	<p>2. Erkennen von Vielfalt Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>	<p>1. unterschiedliche religiöse und philosophische Auffassungen vom Menschen darstellen und die diesen Entwürfen zugrunde liegenden Annahmen erkennen.</p> <p>2. verschiedene kulturelle oder religiöse Vorstellungen, von einer sich entwickelnden Welt beschreiben.</p>
	<p>3. Analyse des globalen Wandels Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<p>1. aktuelle Konflikte zwischen den Entwicklungsdimensionen Umwelt und Ökonomie aus unterschiedlichen religiösen oder philosophischen Perspektiven analysieren.</p> <p>2. sich mit den Chancen und Grenzen der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie der Globalisierung aus religiöser und ethischer Sicht auseinandersetzen.</p> <p>3. exemplarische Konfliktszenen aus der Religions- und Philosophiegeschichte benennen und die jeweiligen Problemlösungsansätze analysieren.</p>

	<p>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. an Beispielen beschreiben, welche religiös bzw. philosophisch geprägte Bedeutung und Verantwortlichkeit dem Individuum / der Familie / dem Clan / der Gemeinschaft und ihren Führern bzw. Repräsentanten zugeschrieben ist. 2. Spannungen zwischen einzelnen sozialen Ebenen analysieren und erkennen, wie sie sich auf Entwicklungsprozesse auswirken. 3. ethische Positionen zwischen Kommunitarismus und Universalismus an Beispielen erläutern. 4. die Bedeutung des Dialogs auf verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsebenen an Beispielen darstellen.
BEWERTEN	<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. kulturelle Voraussetzungen unterschiedlicher Wertorientierungen und der sich daraus ergebenden Prägung von Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen an Beispielen darstellen und kritisch hinterfragen. 2. den Versuch der Übertragung normativer Vorstellungen auf die globale Ebene problematisieren. 3. sich die religiös/philosophisch-kulturelle Prägung der eigenen Wahrnehmung bewusst machen und die Unsicherheit über das Eigene und Fremde reflektieren. 4. (selbst)kritisch erkennen, dass die kontextuell bedingte Wahrnehmung auch zu Vorurteilen und Ausgrenzungen führen kann.
	<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, die Menschenrechte und andere internationale Beschlüsse in ihren jeweiligen ethischen und religiösen Voraussetzungen begreifen und sie als Ansätze der globalen Konsensbildung und des interkulturellen Dialogs zu Wertfragen verstehen und bewerten. 2. die Universalisierbarkeit von Ansätzen der globalen Konsensbildung und ihre Anschlussfähigkeit an religiöse und philosophische Traditionen reflektieren. 3. zwischen Sachfragen und ethischen sowie religiösen Fragen der globalen Entwicklung unterscheiden und an Beispielen ihr Verhältnis zueinander wertend darstellen. 4. über die Beziehung zwischen soziokultureller Diversität und globalen Entwicklungsprozessen reflektieren.

	<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spannungen und Widersprüche entwicklungs-politischer Zielsetzungen aufzeigen, die durch religiöse Ideale, philosophisch begründete Leit-bilder und Realfaktoren hervorgerufen werden. 2. Entwicklungsprojekte hinsichtlich ihrer Realisie-rungschancen vor dem Hintergrund religiöser Interessen und kultureller Rahmenbedingungen beurteilen. 3. Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichti-gung der Interessen religiös motivierter Akteure bewerten.
HANDELN	<p>8. Solidarität und Mitverantwortung Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die eigene Solidarität mit Menschen in be-stimmten Situationen sowie die eigene Mitver-antwortung für die Umwelt ethisch begründen. 2. die eigene Grundorientierung der Solidarität und Mitverantwortung im Dialog und angesichts neuer Erkenntnisse überprüfen und weiterent-wickeln.
	<p>9. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusam-menarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die eigene Bindung an ethische Normen in Entwicklungsfragen erkennen und kritisch hinterfragen. 2. konstruktiv mit Widersprüchen zwischen religi-ös/ethisch und sachlich begründeten Grundpo-sitionen umgehen. 3. gut begründete Vorschläge zur Lösung von Konflikten machen, die durch religiöse bzw. so-ziokulturelle Gegensätze und widerstreitende Interessen ausgelöst wurden. 4. sich in wertschätzender Haltung auf den Dialog mit Anderen einlassen und die eigene Position deutlich machen.
	<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. globale Komplexität und damit verbundene ethische Widersprüche und Ungewissheiten als gegeben erkennen und konstruktiv bearbeiten. 2. in der Auseinandersetzung mit kultureller Viel-falt die eigenen religiös/ethisch begründeten Grundpositionen offen halten und weiterent-wickeln. 3. aus den eigenen ethisch/religiös begründeten Grundpositionen heraus verbindende und ver-bindliche Handlungsoptionen als Beitrag zu ei-ner Humanisierung der Welt formulieren.
	<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Ent-scheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. darstellen, was im Privatleben, in der eigenen Familie sowie in religiösen Gemeinschaften o-der Gruppen gemeinsamer Interessen für das Ziel einer zukunftsfähigen Entwicklung getan werden kann und sollte. 2. die eigene Haltung zu Maßnahmen der nach-haltigen Entwicklung ethisch begründen und gegebenenfalls mit religiösen Überzeugungen in Einklang bringen.

3.12.5.3 Beispielthemen

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um nahe liegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielthema	Kompetenzen*
Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse (1)	1. Utopien und Paradiesvorstellungen - Modelle und Ideale vom „guten Leben“ in den Religionen und in philosophischen Entwürfen, islamische und christliche Paradiesvorstellungen im Vergleich, - buddhistische Vorstellungen vom „Reinen Land“.	2.1, 5.2
+ Globale Umweltveränderungen (11)	2. Schöpfung, Weltentstehung, Weltverantwortung - Schöpfungsmythen und Urknall-Theorie, christliche und islamische Schöpfungsverantwortung; Verantwortung für die Welt, - der Streit um die These, Umweltzerstörung als Folge christlicher Schöpfungstheologie zu verstehen.	2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 8.1, 11.2
+ Migration und Integration (17)	3. Die Verantwortung des Einzelnen - Entwürfe partizipativer Verantwortung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten.	2.1, 4.1, 4.2, 8.1, 8.2, 10.1, 10.2, 10.3
+ Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen (19)	4. Das Fremde/ Das Andere und das Eigene - afrikanische Formen des Christentum bzw. des Philosophierens, - Geburtenkontrolle als „rationale“ Strategie vs. Kinderreichtum als religiös gedeutetes Zeichen von Segen und Machtbesitz.	2.1, 4.4, 5.1, 5.3, 5.4, 9.2, 10.1, 10.2
	5. Interreligiöser Dialog - Einladung von VertreterInnen, die sich einer religiösen bzw. einer dezidiert nicht-religiösen Tradition zugehörig fühlen.	4.4, 5.1, 5.3, 6.1, 7.1, 8.2, 9.1, 9.2, 9.4, 10.2
	6. Religion als Entwicklungshemmnis – Religion als Entwicklungsmotor - religionsbegründete Unterordnung der Frau, - religionsbegründete Skepsis gegen moderne Bildung, - religionsbegründeter Kampf um Geltung der Menschenrechte für alle, - Einsatz der Kirchen für ein allgemeines effektives Bildungswesen in Entwicklungsländern.	1.2, 2.1, 5.1, 6.2, 7.1, 7.2, 7.3, 9.3

<p>Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder (2)</p>	<p>7. Mission und Kolonialismus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neue Perspektive von "Gerechtigkeit" (gegen den traditionellen Missionsgedanken), der sich in der Arbeit der beiden kirchlichen Werke ("Miserere" und "Brot für die Welt") widerspiegelt , - Die <i>Indirect Rule</i> in Nordnigeria, - Friedrich Fabri und seine religiöse Legitimation der Kolonialmission, - (Selbst)Kritik an „Eurozentrismus“ und Entwicklung von „Globalen Perspektiven“ in der offiziellen Politik der Kirchen der Gegenwart, - Aufarbeitung der Missions- und Kolonialgeschichte in den Kirchen, - „Globales Lernen“ gegen „Almosen geben“ und „Missionsdidaktik als pädagogischer Schwerpunkt kirchlicher Bildungsarbeit. <p>8. Ethik im Dialog: Weltethos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis und Befähigung zur Kritik der Konzeption des „Weltethos“ und von Bemühungen seiner Umsetzung. 	<p>1.1, 1.2, 2.2, 5.1, 5.2, 7.3</p> <p>2.1, 2.2, 3.2, 4.3, 4.4, 5.2, 6.1, 6.2, 9.3, 10.2</p>
<p>Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts (10)</p>	<p>9. Gentechnik: Die Grenzen des Machbaren</p> <ul style="list-style-type: none"> - christliche / nicht-religiös-ethische / islamische / jüdische / buddhistische... Positionierungen zur Gentechnik kennen lernen. 	<p>1.1, 3.2, 5.1, 5.2, 9.2, 10.1</p>
<p>Migration und Integration (17)</p>	<p>10. Migration und Religion</p> <ul style="list-style-type: none"> - afrikanische christliche Diaspora, - junge Muslime in Deutschland. 	<p>1.1, 1.2, 1.3, 4.1, 4.3, 5.1, 6.2, 6.4, 9.2, 9.3, 10.1, 10.2</p>
<p>Armut und soziale Sicherheit (15)</p> <p>Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse (1)</p>	<p>11. Armut und Reichtum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Armutsbekämpfung vs. Armut als Ausdruck innerer Freiheit und Gelassenheit in ausgewählten religiösen und philosophischen Traditionen, - Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen kirchlichen Entwicklungsdiensten, nicht-religiösen NROs, islamischen Hilfsorganisationen etc., - „Theologie der Befreiung“ als Neuorientierung in den weltkirchlichen Perspektiven, - Unterstützung von „ethischem Investment“ durch kirchliche Hilfswerke (Oikocredit). <p>12. Diakonie in interkultureller und interreligiöser Perspektive</p> <ul style="list-style-type: none"> - evangelische Diakonie und katholische Caritas, interreligiöse Zusammenarbeit mit nichtchristlichen religiösen Organisationen und Hilfswerken, - Sozialarbeit islamischer Basisgruppen/islamische Hilfsorganisationen, - soziales, ökologisches und Friedens-Engagement buddhistischer Mönchsgruppen, - das Engagement nicht-religiöser NROs und seine Begründung, - christlich-hinduistische Frauengruppen in Indien, - sozial-pastorale Aktionen in Basisgemeinden Lateinamerikas und Europas. 	<p>2.1, 2.2, 3.2, 7.2, 7.3, 8.1, 8.2, 10.2</p> <p>2.1, 4.1, 7.3, 8.1, 8.2, 11.1</p>

Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance) (18)	13. Religionsfreiheit und Menschenrechte <ul style="list-style-type: none"> - islamische Menschenrechtserklärung, - die Debatte um „asiatische Werte“, - der konstruktive Beitrag der Religionen zur Weiterentwicklung der Menschenrechte (insbes. im Bereich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte). 	2.1, 5.1, 5.2, 6.1, 6.2 , 9.1, 10.3
übergreifend	14. Engagierte Religion und Zivilcourage <ul style="list-style-type: none"> - Entwürfe, Planspiele und Beteiligung von/an Kampagnen innerhalb und jenseits der eigenen Gemeinschaft, - Einladung von Politikern und anderen Entscheidungsträgern zu Themen des globalen Wandels. 	3.1, 3.2 , 8.1, 9.3, 11.1 , 11.2

* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/ gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen (s. Kap. 3.12.5.2); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

3.12.5.4 Aufgabenbeispiel

Dieses Unterrichtsbeispiel eignet sich nicht als Vergleichsaufgabe, vermittelt aber Leistungsanforderungen für die entsprechenden Kompetenzen des Mittleren Abchlusses.

Deutsche Türken und arabische Deutsche

Ömer ist in der Türkei geboren und lebt mit seiner Familie schon seit seiner frühen Kindheit in Berlin. In der letzten Nacht wurde sein Vater vermutlich von rechtsradikalen Jugendlichen zusammengeschlagen und liegt jetzt im Krankenhaus. Am nächsten Tag trifft sich Ömer nach der Schule mit seinen Schulfreunden.

Christian: „Ömer, du weißt, dass ich mich richtig dafür schäme, was man deinem Vater angetan hat.“

Raschid: „Oh, Mann! Was soll dieser Quatsch? Sag mir, warum du dich schämst! Warst du dabei? Nein! Sind diese Mörder etwa aus deiner Sippschaft, hast du einen Bruder, der sich `ne Glatze scheren ließ?“

Markus: „Er schämt sich dafür, dass er Deutscher ist.“

Kenan: „Und wir? Wir sind wieder keine Deutschen? Mensch, begreift doch endlich, dass man uns nicht in solche Lager einteilen kann! Dieses ganze Gerede von ‚Ich schäme mich, Deutscher zu sein‘! Erst wenn dieser Quatsch ein Ende hat, werden wir, werden wir ...“

Murat: „Du hast gut reden. Du bist ja auch mehr Deutscher als Türke. Du fällst nicht auf, du unterscheidest dich überhaupt nicht von den anderen.“

Ömer: „Wisst ihr was? Ihr geht mir richtig auf die Nerven mit eurem Türken, Deutsche, Araber! Mich interessiert, ob wir Freunde sind oder nicht!“

(bearbeiteter Ausschnitt aus: Dilek Zaptcioglu, Der Mond isst die Sterne auf, Stuttgart-Wien-Bern 1998, 128f.)

Arbeitsschritte

(Zeitbedarf: eine Doppelstunde)

1. Lesen des Textes mit verteilten Rollen und erste Verständigung über die Situation
→ Was ist hier vorgefallen?
2. Erarbeitung des Konflikts in Kleingruppen
→ Einteilung der Gruppen durch Ziehen vorbereiteter Kärtchen, auf denen der Name eines der Jungen und der Arbeitsauftrag stehen
→ Ergebnissicherung auf Plakatkarton
 - Verlauf und Ergebnisse der Diskussion in der Kleingruppe
 - Antwort der Jungen (2. Teil der Aufgabe)
3. Präsentation im Plenum, Rückfragen
4. Weiterführung (im Anschluss an die Doppelstunde) mit einer Diskussion im Plenum: Was können wir zu einem besseren Zusammenleben beitragen?

Aufgaben

Christian	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, warum Christian sich schämt und was gerade in ihm vorgeht. • Was könnte Christian auf Raschids und Kenans Aussagen antworten? Schreibt eure Antwort in der Ich-Perspektive auf euer Plakat.
Raschid	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, worüber Raschid sich aufregt und warum er Christian so anfährt. • Was könnte er Christian über seine Auffassung von Schuld und Verantwortung sagen? Schreibt eure Antwort in der Ich-Perspektive auf euer Plakat.
Kenan	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, worüber Kenan sich aufregt und warum er Christian so anfährt. • Was könnte er Christian über seine Auffassung von Deutschsein und nicht Deutschsein sagen? Schreibt eure Antwort auf euer Plakat und beginnt dabei mit der Vervollständigung des Satzes: „Erst wenn dieser Quatsch ein Ende hat, werden wir, werden wir ...“
Murat	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, was Murat an Kenan bemerken könnte, das diesen aus Murats Sicht mehr zum Deutschen als zum Türken macht. • Notiert auf eurem Plakat, wann wir Menschen als „Fremde“ bezeichnen.
Ömer	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegt in eurer Gruppe, wie Ömer über Türkisch-, Deutsch- und Arabischsein denkt und was ihr von seiner Sicht haltet. • Notiert auf eurem Plakat, was die sechs Jugendlichen tun könnten, um ihre Freundschaft noch zu verbessern.

Bezug zu Kernkompetenzen/Teilkompetenzen

Kernkompetenzen

Teilkompetenzen

- | | |
|-------------------------------------------------------|---------|
| 2. Erkennen von Vielfalt: | 1 und 2 |
| 4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen: | 1 |
| 5. Perspektivenwechsel und Empathie: | 1 und 3 |
| 6. Kritische Reflexion und Stellungnahme: | 1 und 4 |
| 8. Solidarität und Mitverantwortung: | 1 |
| 11. Partizipation und Mitgestaltung: | 1 |

Erwartungshorizont

(Regelniveau Mittlerer Abschluss)

Die Schülerinnen und Schüler können

1. die mehrschichtige Problematik verstehen und formulieren,
 - Gewalt gegenüber Anderen (Fremdenhass, rechtsradikale Jugendliche),
 - individuelle und kollektive Schuld und Verantwortung, auch die Besonderheiten „Familienehre“, historische Schuld,
 - Abgrenzung Angehöriger der Aufnahmekultur gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund (und umgekehrt), *othering* – kulturelle Identität – jugendliche Ich-Identität,
 - Mischkultur – graduelle Unterschiede von Differenz in der Selbst- und Fremdwahrnehmung,
 - Es gibt die Möglichkeit eines mitmenschlichen Umgangs jenseits tatsächlicher oder behaupteter Differenzen; diese Möglichkeit ist nicht nur als Utopie beschreibbar, sondern ist in der Wirklichkeit erfahrbar (Freundschaft).
2. eigene Erfahrungen in die Reflexion zu den genannten Problemen einbringen und die Gesamtproblematik als lebensrelevant und dringlich erfassen.
3. eigenständig zu Lösungsansätzen/konkreten Handlungsoptionen gelangen,
 - Stichwort „interkultureller und interreligiöser Dialog“,
 - Stichwort „Konfliktstrategien“, „Gewaltprävention“.

3.12.5.5 Literatur:

Elsenbast, V., Schreiner, P., Sieg, U. (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005

Groß, E., König, K. (Hrsg.): Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik. Münster u.a. 2000

Hämel, B.-I., Schreijäck, T. (Hrsg.): Basiswissen Kultur und Religion. 101 Grundbegriffe für Unterricht, Studium und Beruf, Stuttgart (Kohlhammer); 2007

Hirsch, K., Seitz, K. (Hrsg.): Zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral. Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik. Frankfurt/M. 2005

Kesselring, T.: Ethik der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung. München 2003

Krappmann, L., Scheilke, C.T. (Hrsg.): Religion in der Schule - für alle?! Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse. Seelze 2003

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (in Kooperation mit: IZEW, Arbeitsbereich Ethik und Bildung; Ethisch-Philosophische Grundlagen im Vorbereitungsdienst) (Hrsg.): Ethik im Fachunterricht. Entwürfe, Konzepte, Materialien. Für allgemeinbildende Gymnasien und berufliche Schulen. 2005
Im Internet abzurufen unter: http://www.izew.uni-tuebingen.de/epg/ref_doku.html

Renz, A., Leimgruber, S. (Hrsg.): Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte - Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder. Münster 2002

Rohbeck, J. (Hrsg.): Ethisch-philosophische Basiskompetenz. Dresden 2004

Scheunpflug, A., Treml, A. K. (Hrsg.): In Gottes Namen: Religion. Edition Ethik kontrovers. Jahrespublikation der Zeitschrift "Ethik und Unterricht", 2003

Schicktanz, S., Tannert, C., Wiedemann, P. (Hrsg.): Kulturelle Aspekte der Biomedizin. Bioethik, Religionen und Alltagsperspektiven. Frankfurt/M. 2003

Schreijäck, T. (Hrsg.): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz. Münster u.a. 2000

Schreijäck, T. (Hrsg.): Religionsdialog im Kulturwandel. Interkulturelle und interreligiöse Kommunikations- und Handlungskompetenzen auf dem Weg in die Weltgesellschaft. Münster u.a. 2003

Schreijäck, Thomas (Hrsg.): Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Freiburg-Basel 2001

Simon-Opitz, N.: Zur ethischen Begründung nachhaltiger Entwicklung: Eine Untersuchung ausgewählter Konzepte. Aachen 2002

Weiß, W. (Hrsg.): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik. Münster 2002

3.12.6 **Wirtschaft**

Gerd-Jan Krol und Andreas Zörner⁶⁹

3.12.6.1 **Beitrag der ökonomischen Bildung zum Lernbereich Globale Entwicklung**

Knappheit und Markt als zentrale Paradigmen der Ökonomie

Die wirtschaftliche Entwicklungsdimension umfasst spezifische Aufgaben, Gesetzmäßigkeiten und Kategorien (Codes)⁷⁰. So ist z.B. Effizienz ein typisch ökonomischer Wert, die Frage nach der Effizienz einer Maßnahme eine genuin ökonomische Frage, und eine ökonomische Analyse hat die Frage nach der Effizienz von ökonomischem Handeln zu stellen. Wirtschaftliches Handeln ist allgemein an Kosten-/Nutzenkalkülen ausgerichtet. Für Unternehmen konzentriert sich dies auf Rentabilität, Gewinnmaximierung und Ertragssteigerung. Gesellschaftlich dient dies u.a. der Vermeidung von Verschwendung; eingesparte Ressourcen stehen dann für andere Verwendungsmöglichkeiten zur Verfügung. Wie ist das zu verstehen?

Im Sinne der Wirtschaftstheorie gelten Güter generell als knapp. Dies trifft auch für die für das Wirtschaften zur Verfügung stehenden Ressourcen zu. Diese auf den ersten Blick vielleicht überraschende Betrachtungsweise hängt zusammen mit dem ökonomischen Verständnis von Knappheit. Knappheit im ökonomischen Sinne bedeutet nicht allein, dass Güter in absolut geringer Zahl vorhanden sind (wie Wasser in der Wüste), sondern dass nicht ausreichend Mittel (Ressourcen, Produktionsfaktoren, Einkommen usw.) zur Verfügung stehen, um alle Bedürfnisse gleichzeitig zu erfüllen. Dies gilt für Individuen wie auch für Unternehmen und Gesellschaften. Wirtschaften ist der Umgang mit Knappheit und bedeutet, die Bedürfnisse der Menschen unter dem universellen Diktat der Knappheit mit Gütern (Waren und Dienstleistungen), für deren Herstellung (auch natürliche) Ressourcen und Produktionsfaktoren (der „Kapitalstock“) genutzt werden, möglichst weitgehend zu decken und Verfahren zu entwickeln, nach denen Güter in einer Gesellschaft so zugeteilt werden, dass sowohl die jeweils dringlichsten Bedürfnisse zuerst gedeckt als auch negative Auswirkungen auf die künftige Güterbereitstellung vermieden werden. Wirtschaften ist eine Schlüsselfunktion menschlicher Existenz und keine Veranstaltung zur vorrangigen Bedienung von Unternehmensinteressen, sondern dient gesellschaftlichen Zielen.

Die Wirtschaftstheorie befasst sich intensiv mit dem Markt als Regulierungsmechanismus für die Bereitstellung und den Austausch knapper Güter und Ressourcen. Die auf dem Individualinteresse an Nutzenmaximierung basierenden Handlungen führen auf funktionierenden Märkten sowohl zu einem effizienten Einsatz von Produktionsfaktoren und Ressourcen (Allokation) als auch über den „Umweg“ des Gewinninteresses zu einer Versorgung mit knappen Gütern.

Diese Fundamente der klassische Wirtschaftstheorie sind unter den bisherigen Rahmenbedingungen der Industrieländer formuliert worden. Die Bedrohtheit frei verfü-

⁶⁹ Unter Mitarbeit von Dieter Appelt und Hannes Siege

⁷⁰ Karpe, J., Krol, G.-J.: Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung, in: Krol, G.-J., Kruber, K.-P.: Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?, 1999, S. 21-48

barer Güter wie der Naturressourcen war dabei ebenso wenig vorauszusehen wie die globale Vernetzung der Wirtschaftsprozesse zwischen äußerst heterogenen Wirtschaftsstrukturen. Die aktuellen Fragestellungen der nachhaltigen Entwicklung und der Globalisierung geben daher Anlass zur Weiterentwicklung der Theorie. Dauerhafte wirtschaftliche Leistungsfähigkeit als eine Zieldimension nachhaltiger Entwicklung etwa ließe sich definieren als Wirtschaften, das sowohl den natürlichen Kapitalstock langfristig sichert als auch durch Investitionen neue Möglichkeiten sozial- und ökologieverträglicherer Einnahmeerzielung aufbaut. Dies wird durch Sparen (Konsumverzicht) ermöglicht und eine Kreditaufnahme, die sich durch die zukünftigen Erträge der Investitionen speist, finanziert.⁷¹ In den Wirtschaftswissenschaften ist man sich weitgehend einig, dass dazu letztlich wirtschaftliches Wachstum erforderlich ist.

In der realen Welt beeinflussen sehr unterschiedliche Faktoren das Funktionieren von Märkten. Wichtige Bedingungsfaktoren vollkommener Märkte sind beispielsweise Markttransparenz und freier Marktzugang sowie eine Vielzahl von Marktteilnehmern auf der Angebots- und der Nachfrageseite. Real sind Märkte mehr oder weniger unvollkommen – sei es hinsichtlich des physischen Markt- bzw. Informationszugangs (z.B. mangelnde Verkehrsinfrastruktur, unzureichende Kommunikationsmöglichkeiten u.a.), sei es hinsichtlich unzureichender Markttransparenz, sei es in Form einseitiger Machtkonstellationen durch Monopole bzw. Oligopole auf der Angebots- oder/und der Nachfrageseite (z.B. Oligarchien in Entwicklungsländern mit geballter wirtschaftlicher und politischer Macht), sei es, dass Marktzutrittsbeschränkungen als (unbeabsichtigte) Nebenwirkungen staatlicher Regulierungen wirksam sind.

Ökonomische Herausforderungen der Globalisierung

Im Rahmen der Nachhaltigkeitsbeschlüsse spielt das Zusammenwirken der Wirtschaft mit den anderen Entwicklungsdimensionen der Ökologie und sozialen Gerechtigkeit eine zentrale Rolle – bei unterschiedlichen institutionellen und natürlichen Rahmenbedingungen in Industrie-, Transformations-, Schwellen- und Entwicklungsländern. In vielen Industrieländern werden angesichts der gesicherten materiellen Grundversorgung, ja – im globalen Vergleich – des materiellen Überflusses, die wirtschaftlichen Herausforderungen eher mit Fragen der Bestandssicherung in der globalen Konkurrenz, der Zukunft der Arbeit und des Verhältnisses zur ökologischen Vorsorge verbunden. Eines der Stichworte ist der „ökologische Umbau der Industriegesellschaft“.

In den Entwicklungsländern sind die Sicherung menschlicher Grundbedürfnisse, die Verminderung von absoluter Knappheit, von Armut und Versorgungsengpässen, der Schutz vor Willkür, die Freiheit zur Entfaltung individueller Potenziale sowie die Zukunftsvorsorge zentrale wirtschaftspolitische Ziele. Wirtschaftswachstum ist zur Überwindung der Armut und der Versorgung wachsender Bevölkerungen unverzichtbar.

So sind Handel und Investitionen für die UNDP⁷² entscheidende Strategien zur Erreichung der Millenniumsziele⁷³ im Rahmen eines umwelt- und sozialverträglichen Wachstums. Sie dienen nicht nur der Verminderung der Armut. Untersuchungen zei-

⁷¹ Siehe die in Landesverfassungen und im Grundgesetz enthaltenen Vorschriften, dass die Nettokreditaufnahme im entsprechenden öffentlichen Haushalt nicht die Investitionssumme übersteigen darf.

⁷² United Nations Development Programme

⁷³ MDGs, Millenniumsziele, <http://www.un.org/millenniumgoals>

gen, dass Handel und Investitionen oft auch Gerechtigkeitsziele fördern⁷⁴. Chancengleichheit beim Zugang zu nationalen wie internationalen Märkten erhöht die Wachstumschancen eines Landes und ist gleichzeitig von grundlegender Bedeutung für eine nachhaltige Verbesserung der Gerechtigkeit in einer Gesellschaft. Es zeigt sich, dass viele Staaten, die ihre Volkswirtschaft dem Weltmarkt öffnen und z.B. die Rahmenbedingungen für Unternehmensgründungen erleichtern, Entwicklungsfortschritte machen, während Staaten, an denen der Welthandel weitgehend vorbeifließt oder die Zugangsbarrieren für wirtschaftliche Aktivitäten errichten, im internationalen Vergleich an Boden verlieren.

Bei der wirtschaftswissenschaftlichen Behandlung der Globalisierung konkurrieren Ansätze, die sie als Verlängerung älterer Entwicklungen betrachten und solche, die in ihr etwas grundsätzlich Neues sehen⁷⁵:

- die eher traditionelle Sichtweise sieht Globalisierung als die zunehmende Integration nationaler Volkswirtschaften, die weiterhin existent bleiben. Die nationalen Regierungen kooperieren, um die Marktkräfte zu rahmen und zu kanalisieren und die Wirtschaftsabläufe auf nationaler und internationaler Ebene unter Beibehaltung der nationalen sozialen Errungenschaften zu gestalten.
- die „Globalisten“, die die wirtschaftliche Macht transnationaler Unternehmen und staatliche Macht vergleichen und schlussfolgern, dass die Staaten durch die internationalen Wirtschaftsverflechtungen und die Macht der Konzerne den Einfluss auf ihre nationalen Wirtschaften verloren hätten. Sie agierten nur noch als eine Art Vermittlungsinstanz zwischen globalen Kräften und den heimischen Märkten, wobei sich die Politik der Wirtschaft anpassen müsse und nicht umgekehrt.
- die „Transformisten“ betonen sinkende Kosten der Raumüberwindung, insbesondere durch die neuen Möglichkeiten der Kommunikations- und Informationstechnologie, die „Vernichtung von Raum durch Zeit“, just-in-time-Produktion und die resultierende Fähigkeit der „Weltwirtschaft“, in Echtzeit miteinander zu kooperieren. Sie sehen darin völlig neue Bedingungen.

Es fällt auf, dass diese Ansätze wichtige Entwicklungslinien herausarbeiten, die nicht für alle Länder und Räume gleichermaßen gelten. Die weltwirtschaftliche Verflechtung ist durch große Unterschiede gekennzeichnet. Insbesondere arme Länder bleiben bisher ausgeschlossen. So ist z.B. die „digital divide“ kennzeichnend für die Binnendifferenzen innerhalb der Länder, wenn in manchen Entwicklungsländern oft nur 3% der Bevölkerung die Voraussetzungen für den Internetzugang haben, andere Entwicklungsländer aber einen florierenden digitalen Sektors für Industrieländer aufbauen. In der Frage, ob die armen Länder arm bleiben, weil sie von der Globalisierung ausgeschlossen sind oder ob sie von der Globalisierung ausgeschlossen bleiben, weil sie zu arm sind, neigen Ökonomen dem Erstgenannten zu.

⁷⁴ Weltbank: Weltentwicklungsbericht 2006. Chancengerechtigkeit und Entwicklung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Düsseldorf 2006

⁷⁵ Wollenberg, K.: Globalisierung als Gegenstand wirtschaftswissenschaftlicher Betrachtung – ein historischer Überblick. In: Meier-Walser, R. C., Stein, P. (Hrsg.): Globalisierung und Perspektiven internationaler Verantwortung. München 2004

Wollenberg beruft sich insbesondere auf: Thomson, G.: Economic globalization?, in: Held, D. (Hrsg.), A globalizing world. Culture, economics, politics. London, New York 2000, S. 85 ff. sowie Zürn, M.: From Interdependence to Globalization, in: Handbook of International Relations, London 2001, S. 238 f.

Wirtschaft und Nachhaltigkeit

Die Wirtschaft ist mit den anderen Entwicklungsdimensionen vielfach vernetzt. Sie reagiert auf Vorleistungen der anderen Teilsysteme, ist auf sie angewiesen und ist gleichzeitig selbst Lieferant von Leistungen an diese Systeme.

Das in Rio entwickelte Postulat der Gleichrangigkeit von Umwelt und Entwicklung bedeutet, dass das insbesondere auf die Natur bezogene Ziel der Bewahrung mit dem auf Wirtschaft und Gesellschaft bezogenen Anliegen des Fortschritts, der Armutüberwindung und sonstigen Entwicklung harmonisiert werden muss.⁷⁶ Dies verweist auf unterschiedliche „Logiken“ der Entwicklungsdimensionen Umwelt und Wirtschaft. Während Nachhaltigkeit im Sinne der Ökologie auf Schutz von (natürlichen) Ressourcen zielt, ist die Wirtschaft auf deren Nutzung angewiesen, auch wenn inzwischen das Wirtschaftswachstum vom Ressourcenverbrauch inzwischen weitgehend abgekoppelt wurde. Nachhaltige Entwicklung muss daher die unterschiedlichen Logiken der Dimensionen gleichberechtigt aufeinander abstimmen bzw. bis zu einem gewissen Grade integrieren. Dabei müssen auch die unterschiedlichen Prioritäten in Industrie- und Entwicklungsländern zu einem fairen Ausgleich gebracht werden. Weder der Umweltschutz noch die Durchsetzung sozialer Standards dürfen zulasten der verbesserten Bedürfnisbefriedigung der Menschen insbesondere in den armen Ländern gehen.

Zur Überwindung der globalen ökonomischen Disparitäten fordern die Entwicklungsländer, dass die Industrieländer den Zugang zu ihren Märkten weiter öffnen, Handelshemmnisse abbauen und dass faire Regeln des internationalen Wirtschaftsaustausches geschaffen werden. Die damit verbundenen Spannungsverhältnisse angesichts der eigenen Wirtschaftsinteressen, des Arbeitsmarkts und der Sozialstandards dürfen bei einer realistischen Betrachtung der zu lösenden Konflikte auf dem Weg zur sozialen und wirtschaftlichen Kohärenz nicht ausgeklammert werden. Würden die Standards der Industrieländer auf die Entwicklungsländer übertragen, würden diese ihre Wettbewerbsvorteile verlieren. Dies ist nur ein Beispiel in diesem Kontext für das Problem, dass „gute Absichten“ keineswegs immer gute Ergebnisse hervorbringen. Ökonomik nimmt solche Probleme in den Blick.

Die möglichen Konsequenzen der Endlichkeit natürlicher und nicht substituierbarer Ressourcen für längerfristige Entwicklungsprozesse und damit für das Wirtschaftswachstum werden in der Wirtschaftswissenschaft verstärkt seit den 70er Jahren (u.a. Club of Rome – Grenzen des Wachstums) diskutiert.⁷⁷

Zahlreiche Beobachtungen zeigen, dass Menschen in der Regel die kurzfristige, zeitnahe Befriedigung von Bedürfnissen höher bewerten als die zukünftige. Ebenso zeigt sich, dass sie kostenlose, frei zugängliche Ressourcen nicht sparsam nutzen, auch wenn durch eine kollektive Übernutzung der Bestand der Ressource langfristig beschädigt wird. Dies gilt auch und insbesondere für Unternehmen, deren strategische Entscheidungen bei liberalisierten Kapitalmärkten zunehmend kurzfristigeren Zeithorizonten unterliegen.

Die Rahmung von Marktwirtschaften in Richtung Nachhaltigkeit ist daher eine wichtige Schnittstelle des ökonomischen mit dem politischen System: Politik muss die

⁷⁶ Eisermann, D.: Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. In: InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Hrsg.): Themendienst 13, 2003

⁷⁷ D. Meadows et al: Grenzen des Wachstums, 1972 – auch bereits im 19. Jh. wurden Wachstumsgrenzen diskutiert. Siehe der Volkswirt Thomas Malthus, der 1798 die natürlichen Grenzen der Nahrungsmittelproduktion bei rapidem Bevölkerungswachstum behauptete.

Rahmenbedingungen, unter denen die Akteure ihre Ziele verfolgen, entsprechend den ökologischen, ökonomischen und entwicklungspolitischen Erfordernissen gestalten. Dies ist nur zu erwarten, wenn Bürger dies mitinitiiieren und unterstützen. Ein Beispiel für diesen Dreiklang der Rahmengestaltung kann in der Einführung eines (weltweiten) Emissionsshandelssystems gesehen werden, bei dem die Kostenzurechnung auf die Verursacher mit einem Nord-Süd-Ressourcentransfer gekoppelt werden kann. Nach Einigung auf eine insgesamt reduzierte Menge an Emissionsrechten können Südländer bei einer geeigneten (z.B. gleichen Pro-Kopfverteilung) Anfangsverteilung gegenwärtig noch nicht benötigte Emissionsrechte den Industrieländern zu Knappheitspreisen zur Verfügung stellen und diesen damit Zeit zur Entwicklung zukunftsverträglicherer Entwicklungspfade einräumen. Wer dies als modernen Ablasshandel diskreditiert, erschwert die Suche nach Ansätzen, Konflikte zwischen Ökologie, Ökonomie und Entwicklung kooperativ entschärfen wollen.

Ökonomie als unverzichtbares Element des Lernbereichs Globale Entwicklung

Begreift man globale Entwicklung als eine Herausforderung an den Bildungsprozess, wie dies die Dokumente der UN-Konferenzen in Rio de Janeiro und Johannesburg betonen, so muss Bildung die Vernetzung wie auch die jeweilige Spezifik der Teilsysteme nachhaltiger Entwicklung – und damit der Ökonomie – zum Gegenstand des Lernens machen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann daher nicht ohne eine fachlich fundierte ökonomische Bildung auskommen. Ökonomische Bildung kann ebenso vor einer Verabsolutierung des Ökonomischen schützen wie helfen, die Einbettung ökonomischen Handelns – des ökonomischen Systems – in Politik, Gesellschaft und Umwelt zu erkennen.

Ökonomische Bildung hilft zu unterscheiden, wo individuelle Moral und Verantwortung als Problemlösung ausreicht und wo sie an systemische Grenzen stößt⁷⁸, wo betriebswirtschaftliche Handlungsmaximen eine Rolle spielen, wo volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen zu betrachten sind und wo heute weltwirtschaftliche Strukturen in der Globalisierung wirksam sind und der Gestaltung bedürfen.

Ökonomische Bildung ist bislang in nur wenigen deutschen Ländern ein eigenes Unterrichtsfach. Vielmehr ist sie zumeist Teil eines Integrationsfaches, in dem mehrere Fachperspektiven auch auf die Fragen der globalen Entwicklung angewendet werden. Im Integrationsfach besteht die Chance, die Unterschiedlichkeit fachlicher Weltzugänge und Problemperspektiven von Ökonomie und den anderen wissenschaftlichen Disziplinen aufzuzeigen – ebenso wie ihre gegenseitigen Bezugs- und Ergänzungsmöglichkeiten. Interdisziplinäres Arbeiten kann damit eine transparentere Grundlage erhalten.

Für den ökonomischen Bereich kann es allerdings nicht darum gehen, Schülerinnen und Schüler derart zu Expertinnen und Experten zu machen, dass sie z.B. Standortentscheidungen internationaler Unternehmen umfassend analysieren können. Doch sollten sie generell die aus ökonomischer Perspektive wichtigen Parameter von Handlungs- und Entscheidungssituationen in den Blick nehmen und auf dieser Basis begründet Stellung beziehen können. Sie sollten ökonomische Fragen auch in ihren ökologischen, sozialen oder politischen Zusammenhängen beurteilen können.

Dabei spielen auch ihr eigener lebensweltlicher Kontext, ihre eigene Handlungsperspektive, ihr eigener Kontakt mit ökonomischen und anderen Globalisierungsprozessen

⁷⁸ Bayertz, K.: Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. In: ders. (Hrsg.): Verantwortung. Prinzip oder Problem?, Darmstadt 1995, S. 3-71

sen eine besondere Rolle. In diesem Zusammenhang sind nicht nur unmittelbare lebensweltliche Bezüge wie zum Beispiel der private Konsum, sondern auch durch Medien vermittelte Globalisierungserfahrungen oder die persönlichen und beruflichen Zukunftserwartungen einzubeziehen. Wo im Wirtschaftsunterricht berufsvorbereitende Elemente enthalten sind, werden Kompetenzen an Bedeutung gewinnen, die generell auf die Handlungsfähigkeit im internationalen Kontext zielen.

Über die in der folgenden Liste dargestellten fachbezogenen Teilkompetenzen sollen Schülerinnen und Schüler zum mittleren Schulabschluss verfügen. Sie können an unterschiedlichen Themen und Inhalten erworben werden (siehe 6.3 Beispielthemen).

3.12.6.2 Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
ERKENNEN	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1. Informationen zu wirtschaftlichen Sachverhalten und Entwicklungen beschaffen (bzw. aus bereitgestellten Quellen entnehmen) und selbstständig verarbeiten. 2. zu wirtschaftlichen Fragen Informationen über entsprechende politische, soziale und ökologische Aspekte beschaffen und in Beziehung setzen. 3. die Bedeutung von Informationen für das Ergebnis von Entscheidungsprozessen am Markt erkennen.
	2. Erkennen von Vielfalt Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.	5. Wirtschaftssysteme – von der Subsistenzwirtschaft bis zum globalisierten Markt – unterscheiden. 6. die Abhängigkeit wirtschaftlicher Prozesse von gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Rahmenbedingungen in verschiedenen Teilen der Welt untersuchen. 7. Marktprozesse als ergebnisoffene Suchverfahren für Problemlösungen erkennen. 8. die wirtschaftlichen Interessen von Industrie- und Entwicklungsländern gesamtwirtschaftlich und auf verschiedene Bevölkerungsgruppen bezogen erkennen.

	<p>3. Analyse des globalen Wandels Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auslöser und vernetzte Wirkungen des technischen, gesellschaftlichen und ökologischen Wandels für weltweite ökonomische Entwicklungen erkennen. 2. ökonomische Parameter wie Sozialprodukt, Einkommen, Investition, Konsum, Produktion, Außenhandel bei der Analyse von Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen nutzen und ihren Aussagewert erkennen. 3. ökonomische Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse auf Nachhaltigkeit analysieren.
	<p>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auswirkungen der Globalisierung für den eigenen Haushalt und individuellen Konsum erkennen. 2. Beispiele für Änderungen in der eigenen Kommune geben, die durch die Globalisierung hervorgerufen wurden. 3. die abnehmende Gestaltungskraft des Nationalstaates hinsichtlich der Wirtschaft und die damit einhergehende Notwendigkeit zur internationalen Kooperation erkennen. 4. das Handeln von Unternehmen in Abhängigkeit von ihrer Größe und dem Grad ihrer Weltmarktanbindung untersuchen.
BEWERTEN	<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. die Wirkung von Anreizen sowie von (erwarteten) Kosten und Nutzen für die Wahl von Handlungsalternativen abschätzen. 2. sich bei Urteilen die Situations- und Standortgebundenheit von wirtschaftlichen Positionen und Entscheidungen bewusst machen. 3. fremde Wertorientierungen bei wirtschaftlichen Entscheidungen nachvollziehen und sie eigenen Wertungen gegenüberstellen.
	<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spannungen zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und der Einhaltung von Menschenrechten untersuchen. 2. Globalisierungsprozesse als Chancen und Risiken darstellen und bewerten. 3. ihre Stellungnahme zu globalen wirtschaftlichen Problemen auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen.

	<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. wirtschaftliche Zielsetzungen und Kriterien für nachhaltige Entwicklungsprojekte erarbeiten 2. Rahmenbedingungen und unterschiedliche Interessen bei der Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigen. 3. kurzfristige und langfristige Folgen bei der Einschätzung von wirtschaftlichen Entwicklungsmaßnahmen in den Blick nehmen.
HANDELN	<p>8. Solidarität und Mitverantwortung Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Möglichkeiten individuellen wirtschaftlichen Handelns erkennen und so eine nachhaltige Entwicklung unterstützen. 2. Lösungsansätze auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zur Durchsetzung wirtschaftlicher Ziele im Sinne der Nachhaltigkeit entwickeln.
	<p>9. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ideen für kooperative Lösungen von Problemen entwickeln, bei denen die gemeinsamen Interessen durch Verteilungs- und Machtkonflikte überlagert werden. 2. Ansätze darstellen, die ökonomische Konflikte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern durch Handel und wirtschaftliche Zusammenarbeit lösen können. 3. Vorschläge zur Gestaltung von wirtschaftlichen Anreizen machen, die im Sinne der nachhaltigen Entwicklung zur Lösung von Problemen beitragen.
	<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Richtungsziele für komplexe wirtschaftliche Problemlagen entwickeln. 2. die eigene Haltung gegenüber einer ungewissen wirtschaftlichen Zukunft begründen.
	<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltiger Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. wissen, wie sie in ihrer Rolle als Konsumenten zur nachhaltigen Entwicklung beitragen können und sind dazu bereit. 2. können eigene Beiträge zur Gestaltung der Rahmenbedingungen nachhaltiger Entwicklung einbringen.

3.12.6.3 Beispielthemen

Die auf der Ebene von Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um nahe liegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich (s. Kap. 3.6.1)	Beispielthemen	Kompetenzen *
Waren aus aller Welt – Produktion, Handel und Konsum (1) + Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit (13)	<p>1. Produktion auf dem Weg um die Welt. Herstellung eines Gutes in internationaler Arbeitsteilung (z.B. Automobil- oder Textilindustrie)</p> <p>2. Fairer Handel</p>	<p>2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 6.1, 6.2, 11.1</p> <p>2.1, 2.2, 2.3, 3.3, 4.1 5.1, 5.2, 6.2, 6.3, 8.1, 8.2, 9.2, 9.3, 11.1</p>
Bildung (7)	<p>3. Zahlt Bildung sich aus? Kosten und Nutzen von Bildung aus individueller und gesellschaftlicher Entwicklungsperspektive</p>	5.1, 5.3, 10.2
Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen (9) + Globale Umweltveränderungen (11)	<p>5. Der Markt: Nur Ursache oder auch Lösung von Umweltproblemen?</p> <p>6. Internationaler Klimaschutz durch Zertifikatehandel</p>	<p>2.1, 2.3, 3.3, 4.2, 5.1, 9.3, 10.1,</p> <p>2.3, 3.3, 4.3, 5.1, 6.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2, 9.1, 9.3</p>
Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts (10)	<p>7. Von der Brieftaube zum Internet. Die Bedeutung der Kommunikationstechnologie für wirtschaftliche Entscheidungen, Prozesse und Strukturen</p>	3.1, 3.3, 4.1 , 4.3, 5.1, 6.2, 7.3
Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit (13)	<p>8. Globalisierung in der Region bzw. im Alltag</p> <p>9. Standortentscheidungen</p> <p>10. Globalisierung und multinationale Unternehmen: Umwelt- und Sozialstandards in Gefahr</p>	<p>1.1, 1.2, 2.2, 2.3, 3.3, 4.1, 4.2, 5.1, 6.2, 6.3, 7.3, 10.2, 11.1</p> <p>2.2, 2.3, 3.2, 4.2, 5.1, 7.3,</p> <p>2.1, 3.3, 4.3, 6.1, 6.2,</p>

Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance) (18)	12. Wann und wie funktionieren Kaufboykotte? 13. Wirtschaftliche Entwicklung und Menschenrechte	2.2, 6.1, 7.3, 8.1, 11.1 2.2, 3.3, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2, 9.3
-----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen (s. Kapitel 3.12.6.2); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

3.12.6.4 Aufgabenbeispiel: Standortentscheidung von DaimlerChrysler

Unterrichtliche Voraussetzungen

Die Aufgabe bezieht sich auf den Themenbereich 13 „Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit“. Für eine ökonomische Perspektive auf die Problematik ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Kosten und Anreizen für Entscheidungen von Wirtschaftssubjekten kennen. Zugleich sollten sie (bei der Bearbeitung der Teilaufgabe 2) einen einfachen Wirtschaftskreislauf vor Augen haben. Es wird erwartet, dass sie wissen, dass Unternehmensentscheidungen durch Konsumenten sanktioniert werden und dass Unternehmen, die auf unbekanntem Märkten agieren, von Konsumenten mit eigenen Interessen ausgehen müssen. Im vorangegangenen Unterricht sollten Standortentscheidungen von international tätigen Unternehmen thematisiert worden sein.

Bearbeitungszeit: 45 Minuten

Lesen des Textes: 8 Minuten

1. Teilaufgabe: 10 Minuten
2. Teilaufgabe: 17 Minuten
3. Teilaufgabe: 10 Minuten

Thema : Produktionsverlagerung nach Südafrika

1. Teilaufgabe

Beschreiben Sie knapp die **Interessenlagen** der im Text (M 1) beschriebenen Arbeitnehmer sowie des Unternehmens DaimlerChrysler.

2. Teilaufgabe

Analysieren Sie, was an diesem Beispiel typisch ist für Probleme einer globalisierten Wirtschaft.

3. Teilaufgabe

Nehmen Sie Stellung zu der These, aus entwicklungspolitischer Sicht ist es zu begrüßen, wenn Arbeit aus Deutschland in Entwicklungs- oder Schwellenländer wie Südafrika verlagert wird.

M 1: Standorte und Perspektiven

Wilfred Mestile gehört in Südafrika zu den privilegierten Arbeitern. Seit sieben Jahren lebt er im Neubauviertel Sunnyridge, einer Siedlung, die DaimlerChrysler für seine Arbeiter mit aufgebaut hat. Mestile, 42, wohnt in einem 45-Quadrat-meter-Häuschen mit seiner Tochter und seiner Frau [...] Mestile montiert an der Mercedes C-Klasse den Benzintank, normalerweise 40 Stunden pro Woche, seit März aber 45 Stunden, weil es so viele Autobestellungen gibt. Mit den Überstundenzuschlägen und Bonus kommt er auf 860 Euro brutto im Monat.

Thomas Langenbach arbeitet auch an der C-Klasse, allerdings in der Lackiererei im Daimler-Werk in Bremen. Er fährt täglich eine Stunde von Bremerhaven aus, wo er in einem Einfamilienhäuschen mit seiner Frau und den drei Söhnen lebt. Früher konnten sie noch Fahrgemeinschaften von Bremerhaven aus bilden, doch heute sind die Arbeitszeiten so verschieden, dass er oft allein fahren muss. Der 44-jährige Langenbach verdient 2.825 Euro brutto pro Monat und arbeitet 35 Stunden pro Woche. [...]

Artur Ziebarth schafft ebenfalls beim Daimler, im Werk Sindelfingen. Er ist gelernter Kfz-Mechaniker und legt Elektrokabel in die C-Klasse. Der 32-jährige verdient 2.904 Euro brutto im Monat und lebt mit seiner Frau und den drei Kindern im Souterrain bei den Schwiegereltern. Die früher häufigen Nachtschichtzuschläge seien zwar gut gewesen, aber weil „der Daimler spart“, werden kaum noch Nachtschichten gefahren. [...]

Mestile in Südafrika, Langenbach in Bremen, Ziebarth in Sindelfingen: Alle drei arbeiten im gleichen Konzern, montieren das gleiche Auto. Und alle drei wurden in den vergangenen Wochen [...] gegeneinander ausgespielt: In Südafrika fordern die Arbeiter zurzeit acht Prozent Lohnerhöhung. Die Werksleitung droht immer wieder damit, die Produktion nach Indien oder Namibia zu verlagern. Dort könne man die Luxuskarossen billiger bauen. In der Stuttgarter Daimler-Zentrale wiederum verlangte der Mercedes-Chef von den Betriebsratschefs aller deutschen Werke, dass sie jährlich 500 Millionen Euro sparen sollten, sonst würden in Sindelfingen 6.000 Arbeitsplätze gestrichen und die Produktion nach Südafrika und Bremen verlagert. [...]

Ökonomen finden es grundsätzlich logisch, dass ein Unternehmen seine Gewinne steigern will. [...] Den Beschäftigten hingegen leuchtet diese Logik gelegentlich nicht ein. Das musste auch Helmut Lense spüren, Betriebsratsvorsitzender im Werk Stuttgart-Untertürkheim, als er [...] den so genannten Kompromiss mehreren tausend Daimler-Arbeitern auf einer Betriebsversammlung verkaufen musste. [...] Nur mühsam konnte Lense, der auch im IG-Metall-Vorstand sitzt, die Beschäftigten davon überzeugen, dass sie ab 2007 knapp 2,8 Prozent weniger Lohn bekommen, dass das Kantinenpersonal, der Werkschutz und die Druckereiarbeiter künftig vier Stunden länger malochen müssen und die bezahlten Pausen für alle reduziert werden. [...]

[Mestile in Südafrika, Langenbach in Bremen, Ziebarth in Sindelfingen:] Sie wissen, dass Mercedes mit 3,1 Milliarden Euro Gewinn im vergangenen Jahr die erfolgreichste Sparte des Daimler-Konzerns war, aber sie wissen auch, dass andere Autobauer noch mehr Gewinn machen, BMW zum Beispiel, und dass die Shareholder-Value*-Logik heute zählt. Außerdem steckt ihnen die Meldung in den Knochen, dass McKinsey** jeden zehnten Daimler-Mitarbeiter für überflüssig hält. [...] Schließlich steht ja jeden Tag in der Zeitung, dass Firmen tatsächlich ihre Produktion nach Osteuropa oder gleich nach Asien verlagern.

Quelle: „Daimler-Beschäftigte: Kampf unter Brüdern“

<http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/arbeit/527557.html> 29.07.2004

*Aktienwert der Anteilseigner

** bedeutende Unternehmensberatungsfirma

Erwartungshorizont	
	<p>Leistungserwartungen (mittleres Niveau) Die Formulierungen gehen von der Definition der jeweiligen Teilkompetenzen aus und stellen einen Bezug zum Inhalt der jeweiligen Teilaufgabe her.</p>
<p>1. Teilaufgabe Kompetenzbezug: 1.1 AFB: I</p>	<p>1.1 „Schülerinnen und Schüler können Informationen zu wirtschaftlichen Sachverhalten und Entwicklungen beschaffen bzw. aus bereitgestellten Quellen entnehmen und selbstständig verarbeiten.“</p> <p>Genannt werden sollten:</p> <p>Arbeitnehmer: Sicherheit des Einkommens und des Arbeitsplatzes Unternehmer (DaimlerChrysler): Gewinn, Befriedigung der Ansprüche der Anteilseigner (Shareholder-Value)</p>
<p>2. Teilaufgabe Kompetenzbezug: 3.3, 5.1, 5.2, 7.2 AFB: II</p>	<p>Schülerinnen und Schüler können:</p> <p>3.3: ökonomische Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse auf Nachhaltigkeit analysieren.</p> <p>5.1: die Wirkung von Anreizen sowie von (erwarteten) Kosten und Nutzen für die Wahl von Handlungsalternativen abschätzen.</p> <p>5.2: sich bei Urteilen die Standortgebundenheit von wirtschaftlichen Positionen und Entscheidungen bewusst machen.</p> <p>7.2: Rahmenbedingungen und unterschiedliche Interessen bei der Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigen.</p> <p>Die Mehrzahl der aufgeführten, nicht allgemein als positiv oder negativ zu kennzeichnenden Folgen von Globalisierungsprozessen, sollte von den Schülerinnen und Schülern richtig dargestellt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globalisierungsprozesse bieten grundsätzlich den betroffenen Gesellschaften Vor- und Nachteile, Chancen und Risiken. • Diese sind in der Regel ungleich zwischen den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern bzw. Wirtschaftssubjekten verteilt. • So profitieren vor allem die Konsumenten in den entwickelten Ländern von preiswert produzierten Waren, wenn Unternehmen dort ihre Standorte wählen, wo sie kostengünstig produzieren können. • Gleichzeitig können sie dadurch als Arbeitnehmer von Lohnkürzungen, Mehrarbeit und einer zunehmenden Unsicherheit des Arbeitsplatzes bedroht oder betroffen sein. • Arbeitnehmer wünschen sich eine möglichst hohe Entlohnung ihrer Arbeit, gleichzeitig sind sie daran interessiert, dass „ihr“ Unternehmen am Weltmarkt wettbewerbsfähig bleibt und Marktanteile hält bzw. hinzu gewinnt.
<p>3. Teilaufgabe Kompetenzbezug: 6.2, 7.2, 7.3, 8.2, 9.2 AFB: III</p>	<p>Schülerinnen und Schüler können:</p> <p>6.2: Globalisierungsprozesse als Chancen und Risiken darstellen und bewerten.</p> <p>7.2: Rahmenbedingungen und unterschiedliche Interessen bei der Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigen.</p> <p>7.3: kurzfristige und langfristige Folgen bei der Einschätzung von wirtschaftlichen Entwicklungsmaßnahmen in den Blick nehmen.</p>

	<p>8.2 kollektive Lösungsansätze zur Durchsetzung wirtschaftlicher Ziele im Sinne der Nachhaltigkeit entwerfen.</p> <p>9.2 Ansätze darstellen, die ökonomische Konflikte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern durch Handel und wirtschaftliche Zusammenarbeit lösen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler nehmen argumentativ zu der These Stellung und berücksichtigen dabei stringent mehrere der folgenden Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none">• Produktionsverlagerungen haben je nach Sichtweise positive und negative Folgen• positive Folgen aus entwicklungspolitischer Sicht wären die Stärkung der Wirtschaft des Entwicklungs- bzw. Schwellenlandes und die Schaffung von Arbeitsplätzen• sowie die damit verbundene Dämpfung von Migration• und allgemeine wirtschaftliche und politische Stabilisierung• die Rückwirkungen für Deutschland könnten jedoch ein entsprechender Verlust von Arbeitsplätzen und damit verbundene soziale Kosten sein• und zu Krisen und weiterem Reformdruck führen• was die Akzeptanz als entwicklungspolitische Maßnahme gefährden würde• erfolgreiche Kooperationsformen könnten sowohl im Entwicklungsland als auch in Deutschland positive Impulse geben
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.12.6.5 Literatur

Bayertz, K.: Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. In: ders. (Hrsg.): Verantwortung. Prinzip oder Problem?, Darmstadt 1995, S. 3-71

Dörner, D.: Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek 1992

Eisermann, D.: Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. In: InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Hrsg.), Themendienst 13, 2003

Homann, K., Blome-Drees, F.: Wirtschafts- und Unternehmensethik. Göttingen 1992

Karpe, J., Krol, G.-J.: Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung, in: Krol, G.-J., Kruber, K.-P.: Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?, 1999, S. 21-48

Krol, G.-J., Zoerner, A., Karpe, J.: Sozialökologische Kartographierung. Ein Instrument zur Förderung von Nachhaltigkeit in Umweltbildungsprozessen, herausgegeben vom Umweltbundesamt, Münster 1999

Suchanek, A.: Ökonomische Ethik. Tübingen 2001

Weltbank: Weltentwicklungsbericht 2006. Chancengerechtigkeit und Entwicklung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Düsseldorf 2006

3.12.7 Berufliche Bildung

Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten⁷⁹

Konrad Kutt, Heinrich Meyer, Barbara Toepfer

3.12.7.1 Vorbemerkungen zum Arbeitsauftrag

Die berufliche Bildung umfasst, neben ca. 350 dualen Ausbildungsberufen in Schule und Betrieb, schulische voll- und teilqualifizierende berufliche Bildungsgänge (insbes. Berufsvorbereitungsjahr, verschiedene Formen von Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachoberschulen und –gymnasien, die auch allgemein bildende Abschlüsse vom Hauptschulabschluss bis zur Fachhochschulreife und zum Abitur ermöglichen) sowie die berufliche Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht möglich, im Rahmen dieses Arbeitsauftrags für die einzelnen Berufe, Bildungsgänge und Lernorte spezifische Überlegungen anzustellen. Vielmehr werden übergreifende Kompetenzen der Berufsbildung sowie Lernbereiche und Leitfragen formuliert. Diese können sowohl für Experten bei der Erstellung von neuen Berufsordnungsmitteln und (Rahmen-) Lehrplänen als auch für das Berufsbildungspersonal in Betrieben und Berufsbildenden Schulen bei der curricularen Umsetzung bestehender Ordnungsmittel und (Rahmen-) Lehrpläne handlungsleitend sein. Dabei ist es das Ziel, berufliche Bildungsprozesse so anzulegen, dass sie dazu befähigen, die globale Entwicklung mitzugestalten. Diese Gestaltungskompetenz wird für das berufliche Handeln, aber auch für das private und gesellschaftliche Handeln der Schülerinnen und Schüler angestrebt.⁸⁰

Im Zentrum unserer Ausführungen steht die berufliche Erstausbildung, in der die Förderung des lebenslangen Lernens eine zentrale Herausforderung darstellt.

Berufliche Bildung orientiert sich am Berufsprinzip, d.h. den konkreten beruflichen und betrieblichen Anforderungen in den verschiedenen Berufsfeldern. Aus ihnen heraus werden berufsspezifische und -übergreifende Zielsetzungen und Kompetenzen formuliert. Ein Konzept zur Integration von Fragestellungen, die sich auf den Lernbereich Globale Entwicklung in Praxis und Theorie der beruflichen Bildung beziehen, muss daher anschlussfähig an die berufliche Entwicklung sowie an die gegenwärtige Ausbildungs- und Berufsbildungsrealität sein.

⁷⁹ Die Durchsicht der von den oben genannten Autoren erarbeiteten Entwurfsmanuskripte, die dieser Empfehlung vorangingen, erfolgte durch alle Mitglieder des Facharbeitskreises: Konrad Kutt (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn); Prof. Dr. Heinrich Meyer (Universität Hamburg, Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen), Leitung des Facharbeitskreises berufliche Bildung und Redaktion der Manuskriptarbeit; Prof. Dr. Bernd Overwien (Technische Universität Berlin, Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation); Barbara Toepfer (Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden); Hartmut Wiedemann (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin) sowie als beratende Expertin einer NRO: Pamela Jäger (EPIZ, Berlin)

⁸⁰ Der Begriff „Globale Entwicklung“ wird im Kapitel 1 des Orientierungsrahmens sowie in diesem Kapitel 3 in 3.1-3.8, insbes. 3.2 erläutert. Er wird im Abschnitt 3.12.7.3 hinsichtlich der Beruflichen Bildung in Beziehung zur ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Nachhaltigkeit gesetzt.

Basis der folgenden Überlegungen sind die Bildungsziele zur Beruflichen Handlungskompetenz, die den Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe seit 1996 zugrunde liegen (in der Fassung von KMK 2000).

Das existierende, für die berufliche Bildung entworfene Modell für die Entwicklung Beruflicher Handlungskompetenz unterscheidet sich in der Struktur der Darstellung vom Modell der Kernkompetenzen, wie es für die Unterrichtsfächer im allgemein bildenden Bereich (vgl. 3.2) direkt genutzt wird, insoweit, als die Berufliche Handlungskompetenz einzelne Teilkompetenzen (Sach-/Fach-, Personal-, Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz) in dem Modell der "vollständigen (beruflichen) Handlung" (planen, durchführen, überprüfen, korrigieren, bewerten) für die Curriculumentwicklung und Implementation zusammenführt und für die Bildungsgänge im beruflichen Bereich verbindlich ist. Von dieser Kompetenzdefinition, die allen Lehrplänen vorangestellt ist, kann aus fachlichen Gründen nicht abgewichen werden.

Der Facharbeitskreis Berufliche Bildung entwickelte daher eine auf die Berufliche Bildung bezogene spezifische Ausformung mit dem Titel: „Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten“. Damit wird ein Konzept bereitgestellt, das für die Curriculararbeit in einzelnen Berufen und beruflichen Bildungsgängen mit ihren Lernfeldern und Unterrichtsfächern genutzt werden kann. Es stellt eine Verschränkung der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung mit dem Modell der Beruflichen Handlungskompetenz dar.

Die folgenden Ausführungen gehen davon aus, dass zumindest für eine Übergangszeit die Kompetenzen zum Lernbereich Globale Entwicklung, welche die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I erreichen sollen und auf denen die berufliche Bildung aufzubauen müsste, faktisch noch sehr heterogen sein werden.

Aufgrund des innovativen Charakters der Thematik für die Berufsbildung und der Begrenztheit von Regelungsvorgaben für die Erstellung von Berufsordnungsmitteln enthält der Abschnitt 3.12.7.8 eine ergänzende Empfehlung für ein Erkundungs- bzw. Umsetzungsmodell.

3.12.7.2 Ziele des Konzepts „Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten“

Die Integration des Lernbereichs Globale Entwicklung in die umfassende Handlungs- und Gestaltungskompetenz der Berufsbildung ist eine Herausforderung für die Akteure der Berufsbildung in Deutschland. Ziele und Inhalte zur globalen Entwicklung sind bisher in den Präambeln wenig ausdifferenziert und nur vereinzelt bzw. unspezifisch in Lernfeldern einzelner Lehrpläne zu finden.

Dieses Konzept beschreibt daher an den Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung orientierte berufsbildungsbezogene Kompetenzen, um bei der Bildungsplan- und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Berufsbildungsgängen Globalisierungsaspekte in die berufliche Handlungskompetenz einbringen zu können.

Hierbei soll(en)

- die Notwendigkeit verdeutlicht werden, dass Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher Handlungskompetenz und Kompetenzen zur globalen Entwicklung im beruflichen Handeln hergestellt werden;
- notwendige Voraussetzungen erfüllt werden, um auf der Basis berufsfeldübergreifender Empfehlungen spezifische berufsbezogene Kompetenzen und Inhalte formulieren zu können, die den Lernbereich Globale Entwicklung in spezifischen Berufsfeldern, Berufen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen integrieren helfen;
- in Anbetracht der Begrenztheit curricularer Rahmenvorgaben vorgeschlagen werden, ein praxisnahes Erkundungs- und Umsetzungsprogramm aufzulegen, in das alle Lernorte beruflicher Bildung und ausgewählte Berufsbereiche, insbesondere aber die an der Berufsbildung Beteiligten und für die Weiterentwicklung Verantwortlichen einbezogen werden. Dabei soll auch anhand ausgewählter Good-Practice-Beispiele punktuell verdeutlicht werden, wie der Lernbereich Globale Entwicklung im Unterricht behandelt werden kann;⁸¹
- über ein Aufgabenbeispiel (siehe 3.12.7.7) gezeigt werden, wie eine unterrichtliche Einbindung im Rahmen des Lernfeldansatzes möglich ist.

3.12.7.3 Generelle Überlegungen

Ökonomische Wettbewerbsfähigkeit, ökologische Verträglichkeit, Einhaltung von Sozialstandards und soziale Verantwortung sowie die Wahrung der Menschenrechte sind unverzichtbare Bestandteile einer nachhaltigen Entwicklung. Darauf hinzuarbeiten hat sich die internationale Staatengemeinschaft auf dem Weltgipfel von Rio 1992 geeinigt. Bildung in diesem Sinne und unter Einbeziehung gesellschaftlicher Akteure wie Unternehmen und Nichtregierungsorganisationen ist in diesem Kontext als Schlüsselaufgabe definiert.

Der Lernbereich Globale Entwicklung umfasst Fragen der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens in und zwischen Volkswirtschaften und Gesellschaften, und zwar unter Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungen und Disparitäten in ökologischer, ökonomischer, sozialer, politischer, kultureller und kommunikativer Hinsicht. Die Herausforderungen der Globalisierung betreffen alle Mitglieder der Gesellschaft.

Globalisierungsprobleme erfordern spezifische Anstrengungen zur beruflichen Mitgestaltung der globalen Entwicklung. Es geht aber außerdem darum, eigene Lebensentwürfe und -perspektiven so zu entwickeln, dass auch beschäftigungslose Zeiten und Freizeit zukunftsfähig gestalten werden können. Berufliche Bildung ist ganz besonders gefordert, diese Gestaltungskompetenz auch Jugendlichen mit zu vermitteln, deren berufliche Perspektiven schlecht aussehen.

⁸¹ vgl. die Ausführungen unter Abschnitt 7.8 sowie die Praxisbeispiele auf der BIBB-Homepage, unter www.bibb.de/nachhaltigkeit, die Beiträge von Meyer/Toepfer 2004, S. 9-21, 31-54 und Jäger www.epiz-berlin.de sowie www.dblernen.de

Der Lernbereich Globale Entwicklung kann hierzu Beiträge leisten, denn er behandelt unter anderem Fragen des Miteinanders und der Austauschbeziehungen auf zwischenmenschlicher und einzelbetrieblicher Ebene aus Perspektiven, die in den bisherigen curricularen Vorgaben und Empfehlungen nicht oder wenig berücksichtigt sind.

Berufliche Bildung mit ihrem beruflichen und allgemeinbildenden Auftrag schließt grundsätzlich in pädagogischer Absicht die Disposition zur Gestaltung von Globalisierung ein. Sie ist eine im Wesentlichen auf die Zukunft zielende, nicht exakt beschreibbare Anforderung, sich „zu verhalten“, zu handeln. Hierfür muss ein Prozess begonnen und/oder stabilisiert werden, in dem fortlaufend Wissen erworben, Positionen neu bezogen, diese bewertet und handelnd umgesetzt werden.

Die Bezüge des beruflichen Handelns zur Globalisierung stellen sich aus den unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen verschieden dar. Auswirkungen der Globalisierung auf die Wahrnehmung und den Gebrauch von Raum, Zeit, Kommunikation sowie auf kulturbedingte Traditionen, Werte und Verhaltensmuster sind nur schwer beschreibbar. Die Mitgestaltung der globalen Entwicklung ist daher in hohem Maße auf interkulturelle Kommunikation angewiesen. Folglich ist interkulturelle Kommunikationskompetenz eine der entscheidenden Kompetenzen - sowohl für die Berufstätigkeit als auch für das Handeln im persönlichen und sozialen Kontext. Darüber hinaus beinhaltet interkulturelle Kompetenz grundlegende Fähigkeiten wie Perspektivenwechsel und das Lernen von anderen Kulturen. Sie wird damit auch zu einer unverzichtbaren Grundlage für Innovationen und kreative Weiterentwicklungen. Dies drückt sich sowohl in den Bildungsstandards als auch in allen neueren Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen aus. Interkulturelle berufliche Handlungskompetenz als Qualifikationsbereich wird künftig darauf aufbauen können und müssen.

Umfassende Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung orientiert sich curricular an Geschäfts- und Arbeitsprozessen und wird, dem Stand der Didaktik der beruflichen Bildung entsprechend, vorwiegend in handlungsorientierten Lehr-/ Lernprozessen erworben. Die Fähigkeit zur Mitgestaltung der globalen Entwicklung ist daher in Lernfelder und Lernsituationen eingebettet zu vermitteln. Beispielsweise werden mit erfahrungsgeleiteten Methoden auf Erkennen, Bewerten und Handeln bezogene berufliche Kompetenzbereiche gleichermaßen integrativ und situativ bei der Arbeit in den Lernfeldern der Berufe und Bildungsgänge herausgebildet. Nur so kann das zentrale Ziel beruflicher Bildung, die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz mit Sach-/ Fach-, Human-, Personal- und Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz, unter Berücksichtigung globaler Aspekte nachhaltig verwirklicht werden.⁸²

⁸² KMK 2000, S.4; Bader 2004, S. 20 ff.

3.12.7.4 Kompetenzen beruflicher Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung

In diesem Abschnitt werden Ideen vorgestellt, wie die allgemein für den Lernbereich Globale Entwicklung beschriebenen Kernkompetenzen mit berufsbildungsbezogenen Kompetenzen in Verbindung gesetzt werden können. Wie bereits ausgeführt, ist dies zunächst ein Hilfskonstrukt, da diese noch in ein Konzept beruflicher Handlungskompetenz überführt werden müssen. Dazu bedarf es weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeit (siehe Abschnitt 7.8).

In der linken Spalte sind die angestrebten Kernkompetenzen für den Lernbereich Globale Entwicklung in der Sekundarstufe I aufgeführt, auf denen in der beruflichen Bildung grundsätzlich aufgebaut werden kann. (Wie bereits ausgeführt, müssen diese Kompetenzen jedoch in der Sekundarstufe I mit der Implementation des Orientierungsrahmens erst noch systematisch vermittelt werden.)

Die in der rechten Spalte aufgeführten berufsbildungsbezogenen (Teil-) Kompetenzen bestehen aus Kompetenzbündeln, die noch weiter zu spezifizieren sind. Sie sind unten um Inhalte ergänzt, die deutlich machen sollen, wie Fragen der Globalisierung und nachhaltigen Entwicklung in beruflichen (Aus)Bildungsgängen bearbeitet werden können. Es handelt sich dabei um Vorschläge mit dem Ziel, bei der curricularen Umsetzung möglichst viel Gestaltungsraum für schulinterne Curricula und schulspezifische Profile zu schaffen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

Kernkompetenzen	Berufsbildungsbezogene Kompetenzen
Kompetenzbereich Erkennen	Schülerinnen und Schüler ...
<p>1. Informationsbeschaffung und –verarbeitung Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<p>beschaffen Informationen zu Fragen der Globalisierung aus geeigneten Medien mit begrenzter Unterstützung, die</p> <ul style="list-style-type: none"> • im Kontext der Lernziele ausgewählter Lernfelder stehen, • sich auf berufsqualifizierende Handlungssituationen beziehen, • Spezifika der Branche(n) in verschiedenen Ländern/Regionen der Welt verdeutlichen, • den Vergleich von Aspekten wie Produktionsbedingungen, Strukturen und Ausformungen von Berufs(aus)bildung, Berufsarbeit und bestimmenden Faktoren unterschiedlicher Beschäftigungs- und Wirtschaftssysteme ermöglichen. <p>entnehmen auf der Basis von Leitfragen oder Arbeitsaufträgen zu Fragen der Globalisierung den ermittelten Informationen mit geeigneten Methoden der Textbearbeitung sowie spezifischer Methoden beruflicher Bezugswissenschaften wesentliche Aussagen.</p>

<p>2. Erkennen von Vielfalt Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>	<p>identifizieren und vergleichen in der eigenen Berufs- und Arbeitswelt sowie in der anderer Länder und Regionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • kulturelle, und/oder • soziale, • ökonomische, • politische, • ökologische, • gesellschaftliche <p>Spezifika.</p>
<p>3. Analyse des globalen Wandels Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Dimensionen des globalen Wandels von Berufsarbeit und berufsbezogene Problemstellungen, • arbeiten damit verbundene Veränderungen betrieblichen Handelns, wirtschaftliche Verflechtungen, Konflikte sowie politischer Einflussnahme heraus.
<p>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln spezifische Handlungsebenen in Beruf und Arbeit vom Individuum bis zur globalen Ebene und stellen diese an Beispielen dar, • beschreiben auf ausgewählten Handlungsebenen Möglichkeiten von Entwicklungsprozessen im Sinne nachhaltiger Entwicklung.
<p>Kompetenzbereich Bewerten</p>	
<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • vollziehen Perspektivenwechsel zwischen durch Globalisierung geprägten Menschen, Kulturen, Religionen, Ethnien, vor allem mit Blick auf ihre berufliche und ökonomische Situation, • versetzen sich in deren (Handlungs-)Muster in beruflichen Situationen und erklären diese anhand relevanter sozialer und wirtschaftlicher Strukturen, • interpretieren Unterschiede in den Handels-, Kooperations- und Austauschbeziehungen zwischen Ländern, Wirtschaftsregionen und Unternehmen, <p>ausgehend von den Arbeits- und Geschäftsprozessen im Beruf und dem beruflichen Handeln im Zusammenhang mit der Beschaffung, der Produktion und dem Absatz sowie dem Konsum/der Nutzung von Gütern.</p>
<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Vorstellungen und Interessen von politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsträgern und Machtpromotoren sowie verschiedener möglicher Zukunftsszenarien zur globalen Entwicklung kritisch und beziehen diese auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung,

	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren und bewerten den Kontext individueller und gruppenspezifischer Gestaltungsmöglichkeiten von Berufsarbeit, Arbeits- und Betriebsorganisation, Technik, Wirtschaft und Sozialsystem sowie der Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit der arbeitenden Menschen durch lebenslanges Lernen, • nehmen reflektiert Stellung zu demokratischer Kontrolle wirtschaftlicher Macht und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Arbeitnehmer.
<p>6. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erschließen und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen Projekte der wirtschaftlichen Zusammenarbeit und • beziehen dabei unterschiedliche Interessengruppen und Ausgangslagen sowie normative Bezüge Beteiligter und politische Rahmenbedingungen ein.
Kompetenzbereich Handeln	
<p>8. Solidarität und Mitverantwortung Bereiche persönliche Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln ihre persönliche Mitverantwortung in beruflichen Handlungszusammenhängen • entwickeln Handlungsalternativen und –szenarien und erproben diese fiktiv in der Lerngruppe oder konkret im Ausbildungsbetrieb/im schulischen Umfeld.
<p>9. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln Strategien und nutzen Methoden des interkulturellen Lernens zur Überwindung von Barrieren und Lösen von Konflikten, die häufig in innerbetrieblichen und zwischenbetrieblichen Kommunikationssituationen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen entstehen, • erproben und festigen diese in unterrichtlichen Lernsituationen und im beruflichen Alltag, • reflektieren diese in der Lerngruppe/mit Arbeitskollegen.
<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren, entwickeln und festigen ihre Offenheit und Innovationsbereitschaft in beruflichen Handlungszusammenhängen und entwickeln Handlungsalternativen in berufsbezogenen Szenarien • gehen in dem Bewusstsein der Unvorhersehbarkeit von Zukunft flexibel mit ihren Ideen und Kompetenzen um • gehen gelassen und reflektiert mit Misserfolgen und Unsicherheiten um.
<p>11. Partizipation und Mitgestaltung Fähig und auf Grund mündiger Entscheidungen bereit sein, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • sind dazu bereit, sich in ausgewählten Tätigkeitsfeldern nach eigenen Überzeugungen und Prioritäten für gesellschaftliche, private und berufliche Belange im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu engagieren.

3.12.7.5 Die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und das Modell der beruflichen Handlungskompetenz



Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass bei der Umsetzung der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung für das allgemeinbildende Schulwesen der Kompetenzbereich Handeln in Teilkompetenzen zerlegt wird. Dies ist im Modell der Beruflichen Handlungskompetenz anders. Die Teilkompetenzen sind hier grundsätzlich auf Handeln bezogen und in Lernszenarien ganzheitlich so zu entwickeln, dass sie zum konkreten und umsichtigen beruflichen Handeln befähigen.

Wenn hier dennoch gemäß dem Orientierungsrahmen von den allgemeinen Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung ausgegangen wird, dann in dem Bewusstsein, dass bei Gestaltung und curricularer Umsetzung der Berufsordnungsmittel das Modell der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz zur „Mitgestaltung der Globalen Entwicklung“ handlungsleitend werden soll. Dieses umfasst die eng aufeinander bezogenen Teilkompetenzen: Fach-/Sachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz, in denen sich auch die Methodenkompetenz und Lernkompetenz entfaltet. Ihr Erwerb ist Ziel der curricularen und prozessbezogenen Gestaltung der Ausbildungsprozesse in den einzelnen Berufen und Bildungsgängen. Daraus ergeben sich entsprechende Inhalte/Themen, die in die Lernfelder der berufs- oder berufsfeldbezogenen Rahmenlehrpläne, der fachbezogenen Lehrpläne und Ausbildungsrahmenpläne sowie Weiterbildungsmaßnahmen eingebracht werden können.

3.12.7.6 Themenbereiche und Leitfragen zur kompetenzorientierten Überprüfung/Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen sowie Weiterbildungsgängen

- **Themenbereiche im Kontext beruflicher Bildung:
Globale Entwicklung in der beruflichen Bildung mitgestalten**

Es geht folglich um die Entwicklung umfassender Mitgestaltungskompetenz, die über die Teilkompetenzen beruflicher Handlungskompetenz an relevanten (exemplarischen) Themen und Inhalten vermittelt werden soll. Diese Vorschläge wenden sich an die Lernorte Schule, Betrieb und überbetriebliche Ausbildungsstätten sowie Träger der Weiterbildung und beziehen sich auf spezifische Arbeits- und Geschäftsprozesse des Ausbildungsberufs/des Betriebs/der Branche und der Lernenden. Diese Kompetenzen sind bereits als Kompetenzbündel unter Punkt 3.12.7.4 beschrieben worden.

Als relevante Themen zum Erwerb dieser Mitgestaltungskompetenzen bei globalen Entwicklungen werden vorgeschlagen:

1. Nachhaltigkeitsaspekte und globale Entwicklungen im beruflichen Handeln

- a) Ressourcennutzung/ökologisch verträgliche Produktion, Qualitätsmanagement und Auditierung,
- b) Zusammenhänge zwischen Produktion und Konsum,
- c) Arbeits- und Organisationsbedingungen, Berufsbildungs- und Sozialstandards in der Branche, in Deutschland, der EU und anderen Teilen der Welt, zum Beispiel in arabischen Sprach- und Kulturräumen,
- d) multikulturelle Zusammensetzung der Belegschaften/der Kundenstruktur,
- e) Unternehmensziele/Betriebs- und Unternehmensorganisation/-kultur in Deutschland, der EU und anderen Teilen der Welt.

2. (Globale) wirtschaftliche Verflechtungen

- f) im Bereich der Beschaffungs- und Absatzmärkte von Waren und Dienstleistungen einschließlich der Nutzung natürlicher Ressourcen,
- g) direkte und indirekte (digitale) Kommunikation mit Kunden und Lieferanten verschiedener ökonomischer, sozialer, politischer, kultureller und ethischer/ religiöser Prägung.

3. Globalisierung der Produktion/ des Wettbewerbs

- h) Informationsstrukturen,
- i) Vernetzung von Unternehmen/Verlagerung von Arbeitsplätzen,
- j) Wettbewerbsstrukturen, wirtschaftliche, finanzielle und politische Macht,
- k) Geldwirtschaft und Unternehmenspolitik (Shareholder Value versus Nachhaltigkeit).

4. Politische, gesellschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschaftens/der (Berufs-)Arbeit

- l) wirtschafts- und ordnungspolitische, rechtliche, auf technische Normung bezogene sowie sozialpolitische Gestaltung der Arbeits- und Wirtschaftswelt/ des ökonomischen und gesellschaftlichen Handelns durch nationale und internationale Institutionen sowie Verbände,
- m) ökonomische, ökologische, soziale und politische Folgen der Gestaltung von Wirtschaft und Arbeit/Beruf.

Diese Themenbereiche müssen berufsbezogen und branchenspezifisch konkretisiert und in Lernfeldern und Lernsituationen realisiert werden.

- **Leitfragen zur Überprüfung/Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen sowie Weiterbildungsgängen**

Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen der dualen Berufsausbildung fordern die Entwicklung umfassender beruflicher Handlungskompetenz und setzen sich aus den bereits beschriebenen Teilkompetenzen sowie persönlicher und gesellschaftlicher Handlungskompetenz zusammen.

Analysen der Rahmenlehrpläne für die schulische Berufsbildung ausgewählter Berufe (z.B. für gastronomische Berufe: Meyer/Toepfer 2004, 39ff.) verdeutlichen jedoch, dass auf der Ebene der Lernfelder meistens berufsbezogene Sachziele und -inhalte dominieren. Bezüge zu umfassenden beruflichen und persönlichen sowie gesellschaftlichen Handlungskompetenzen sowie die angemessene Berücksichtigung von Nachhaltigkeit und globaler Entwicklung fehlen weitestgehend. Gleiches gilt für vollschulische und auf Weiterbildung bezogene berufliche Bildungsgänge. Betriebliche Ausbildungsrahmenpläne begnügen sich mit der Auflistung von Fertigkeiten und Kenntnissen. Gleichwohl können aber an berufsspezifischen Lernsituationen über geeignete Themen und Inhalte Kompetenzdimensionen unter Einschluss von Aspekten globaler Entwicklung erschlossen werden. Für den Erwerb von Kompetenzen im Lernbereich Globale Entwicklung bedarf es aber zusätzlicher Lernangebote seitens des Lehr- und Ausbildungspersonals.

Die hier verfolgte Strategie zur Überprüfung/Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen ist mit dem Bildungsauftrag der Berufsschule ebenso vereinbar wie mit der betrieblichen Ausbildung. Generell soll die Berufsschule „zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in ökologischer und sozialer Verantwortung befähigen“⁸³.

Die curriculare Überprüfung/Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen sowie von Weiterbildungsgängen in Bezug auf berufliche Handlungskompetenz zur Mitgestaltung globaler Entwicklung kann durch die Berücksichtigung folgender Leitfragen gefördert werden:

⁸³ KMK 2000, Handreichungen, S. 8; KMK 1991; vgl. Meyer,Toepfer 2004, 41 ff.; Bader 2004, S.13 ff

Wie wird für einen spezifischen Beruf/beruflichen Bildungsgang ein kompetenzorientiertes Entwicklungskonzept für selbstständiges berufliches, privates und gesellschaftliches Handeln in zukunftsfähigen Bildungsstrukturen verstanden?

- Welche berufsbezogenen, die globale Entwicklung betreffenden Zielformulierungen und Themen sind benannt und wie sind diese dimensioniert?
- Sind die Zielformulierungen als zu erwerbende Kompetenzen beschrieben und wenn ja, wie und welche? Sind sie auf Offenheit und Reflexivität gegenüber neuen Entwicklungen ausgerichtet? Wie sind sie evaluierbar?
- Wie kann die auf Gestaltung bezogene Teilhabe der Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung der Prozesse als konstitutives Prinzip umgesetzt werden?
- (Wie) ist die Öffnung der Betriebe, der Schule und des Unterrichts gegenüber Nichtregierungsorganisationen, Stakeholdern und Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit mit Blick auf zukunftsfähige Modelle nachhaltigen betrieblichen Handelns beschrieben? Welche Veränderungen/Ergänzungen sind notwendig?

Wie können die spezifischen Lernfelder globale Entwicklung berücksichtigen?

Wie und in welchem Umfang können Lernfelder Kompetenzen und Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung aufnehmen? Welche Beiträge können - ausreichend komplexe - Handlungs- und Lernfelder der spezifischen Berufe und beruflichen Bildungsgänge für die Entwicklung von berufsbezogenen, privaten und gesellschaftlichen Lernsituationen zur Mitgestaltung globaler Entwicklung leisten?

- Wie sind die für die Mitgestaltung von globaler Entwicklung erforderlichen Kompetenzen auf den Kontext beruflichen Handelns bezogen?
- Welche Erfahrungen und Überzeugungen von Unternehmen, etwa durch Betriebsvereinbarungen, von internationalen Zusammenschlüssen wie Global Compact gibt es, die thematisch einbezogen werden können?
- Wie können Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Bereichen Beschaffung, Produktion und Absatz generell sowohl unter ökonomischen als auch unter ökologischen, sozialen und politischen Gesichtspunkten betrachtet werden? Ist die Konzentration auf ausgewählte Lernfelder mit ihren Möglichkeiten situativer, exemplarischer Gestaltung sinnvoll? In Verbindung mit welchen (berufsspezifischen) Themen können diese Kompetenzen entwickelt werden? Welche Bezüge zum privaten und gesellschaftlichen Bereich lassen sich integrativ einbeziehen?
- Wie berücksichtigt das Anspruchsniveau die heterogenen schulischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen der Lernenden?

Wie wird Gestaltungsoffenheit und persönlichkeitsorientiertes Lernen angeregt?

Welche Möglichkeiten schafft die Struktur der kompetenzorientierten Ziele und Inhalte des jeweiligen Lernfeldes für gestaltungsoffene Lernprozesse? Welche Möglichkeiten der Vertiefung im Rahmen der (späteren) Weiterbildung und der Verknüpfung mit Zusatzqualifikationen bestehen/ sind notwendig?

Wie wird selbstbestimmte Bereitschaft und Fähigkeit

- zum vorausschauenden, systemisch vernetzten Denken, zum Perspektivwechsel und zur Kreativität vermittelt?
- zur Wahrnehmung kultureller und religiöser Vielfalt, die sowohl berufsbezogenes als auch privates und gesellschaftliches Handeln prägen, gefördert?
- zur interkulturellen, wertbasierten Verständigung und Kooperation systematisch erlernt? Inwieweit unterstützen dabei eingesetzte Medien mehrperspektivische Sichtweisen und sozio-kulturell unterschiedliche Wahrnehmungen?

Wie nehmen die spezifischen Lernfelder die Komplexität globaler Fragestellungen auf?

Fördern die Lernfelder eine kompetenzorientierte (ausreichend komplexe) Struktur bei der Entwicklung von Lernsituationen, die ganzheitliche handlungsorientierte berufliche Bildungsprozesse ermöglichen?

- Wie beziehen die geforderten Zusammenhänge Themenbereiche zur globalen Entwicklung mit ein?
- Wie lassen sich dabei ökonomische, ökologische, gesellschaftliche und politische Dimensionen nachhaltigen Handelns zielgruppenspezifisch berücksichtigen?
- Wie wird zur Teilhabe an der (z. B. ökonomischen, ökologischen, sozialen und organisatorischen) Gestaltung von Berufsarbeit auch in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen in betriebs- und branchenspezifischen sowie nationalen und internationalen Kontexten angeregt?
- Welche Anstöße geben die Lernfelder für wertorientiertes, humanes, soziales und solidarisches Handeln und das Eintreten für weltweite Gerechtigkeit?

Wie werden Unsicherheit und Widersprüche berücksichtigt?

Welche Fragen der persönlichen Lebens- und Berufsplanung, des Engagements in der (Welt-) Gesellschaft, aber auch des Umgangs mit individuellen Dilemmata, die sich z. B. aus der Diskrepanz zwischen ethisch begründetem Wollen und betriebswirtschaftlich begründetem Müssen ergeben, sind inhaltlich und methodisch zu bearbeiten?

- Wie lassen sich mögliche Konfliktsituationen berücksichtigen? (z. B. Verletzung von Sozialstandards, Menschenrechten, starke Umweltbelastung, Kinderarbeit)
- Wie können diese ergebnisoffen und handlungsorientiert bearbeitet werden?
- Wie lässt sich anhand existierender Vereinbarungen und praktizierter Konzepte in den Unternehmen verdeutlichen, dass nachhaltiges Wirtschaften und Arbeiten national und international als Prinzip anerkannt wird und Vorteile für unternehmerisches Handeln bietet?

Wie erfolgt eine Differenzierung von Zielgruppen nach Leistungsniveau und Migrationshintergrund?

- Welche Differenzierungen zwischen Zielgruppen in der beruflichen Bildung müssen zweckmäßigerweise vorgenommen werden?
- Wie kann im Lernbereich Globale Entwicklung zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern in Berufsbildungsgängen auf unterschiedlichen Niveaustufen unterschieden werden?

- Wie können Kompetenzen, berufsspezifische Inhalte und Methoden auf Zielgruppen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund bezogen werden?
- Wie wird Offenheit für regionale Besonderheiten gewährleistet, zum Beispiel, wenn sich die globale Entwicklung im Mikrokosmos der Schule bzw. des Ausbildungsbetriebes spiegelt, etwa durch multikulturelle Belegschaften, Kunden, Lieferanten, Lerngemeinschaften oder Nachbarschaften?
- Wie wird berücksichtigt, dass eine qualifizierte Berufs(aus)bildung nicht immer zu Beschäftigung führt, sondern u.U. Perspektiven für (vorübergehende) Arbeitslosigkeit und sonstige berufliche Leerräume entwickelt werden müssen?

Wie erfolgt eine Abstimmung und Vernetzung der Ordnungsmittel?

Wie sind die Ordnungsmittel der Berufsbildung (Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan) curricular im Hinblick auf die Mitgestaltung der globalen Entwicklung vernetzt?

- Wie sind berufsbezogene Rahmenlehrpläne und Lehrpläne der Fächer (Sprachen, Mathematik, Wirtschaft/Politik/Sozialkunde, Religion/Ethik, Sport ...) kompetenz- und inhaltsbezogen vernetzt? Kann die schulische Unterrichtsorganisation diese angemessen berücksichtigen?
- Wie sind Rahmenlehrplan und Ausbildungsrahmenplan hinsichtlich des Lernbereichs Globale Entwicklung aufeinander abgestimmt?
- Welche Hinweise auf eine Kooperation der Lernorte (Schule, Betrieb, außer-/überbetriebliche Bildungsstätten, Orte des Geschehens usw.) sind möglich und wünschenswert? Von welcher Vorstellung der Schul- und Ausbildungsorganisation gehen diese aus?
- Welche Verweise und Abstimmungen gibt es zwischen der Ausbildung und der Weiterbildung, welche Zusatzqualifikationen sind möglich und sinnvoll und auf welchen Kernkompetenzen sollten sie aufbauen?

3.12.7.7 Aufgabenbeispiel „Willkommen im EINE WELT HOTEL“⁸⁴

(Das Praxisbeispiel für die Duale Berufsbildung für Hotelberufe, insbesondere für Hotel- und Restaurantfachleute, wurde in hessischen Berufsschulen erprobt.)

Informationen für Lehrkräfte

Mit diesem Hörspiel wird an bestimmten Marketingaspekten, aber auch an anderen Bereichen der Unternehmenspolitik wie zum Beispiel der Personalpolitik, aufgezeigt, wie Prinzipien der Nachhaltigkeit im Gastgewerbe umgesetzt werden könnten. Es handelt sich folglich um ein handlungsorientiertes Modell, auf das sich Lehrpersonen und Auszubildende bei der Entwicklung und Ausgestaltung von Lernsituationen in einer ganzen Reihe von Lernfeldern der Hotel- und Gastronomieberufe beziehen können.

Volkswirtschaften weltweit orientieren ihre wirtschaftliche Entwicklung an Wachstumszahlen und Wachstumsprognosen. Betriebe operieren intern mit Kennzahlen

⁸⁴ Autoren: Prof. Dr. Heinrich Meyer und Barbara Toepfer; s. auch: Meyer, H. & Toepfer, B. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld 2004

wie Umsatz, Gewinn, Wirtschaftlichkeit oder Rentabilität. Diese zu errechnen und zu interpretieren lernen Auszubildende in der Berufsschule. Die Frage nach der Nachhaltigkeit unternehmerischer Entscheidungen im Kontext Globaler Entwicklung wird jedoch eher selten gestellt. Beliebter – und oft auch einfacher – sind kurz- und mittelfristige Strategien, wie die Orientierung am „Shareholder Value“ oder dem „Stakeholder Value“ oder das Outsourcing, das zunächst mit niedrigeren Produktions-, vor allem Personalkosten Erfolg verspricht. Gleichzeitig kritisieren Unternehmen die durch hohe Arbeitslosigkeit verursachten Gemeinkosten und zu geringen Inlandskonsum. Um diese Widersprüche aufzulösen, sind Strategien für nachhaltige Entwicklung in unserer Gesellschaft gefragt, die das betriebliche und das gesellschaftliche Wohl, also das Verhältnis von Ökonomie, Ökologie und Sozialem, in der Balance halten.

Auch Normen und Standards für gastgewerbliche Betriebe sind inzwischen weit verbreitet und bekannt. Neu aber ist vielleicht ihr Bedeutungsgehalt im Kontext von Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit, denn „nachhaltiges“ Wirtschaften wird immer mehr zu einem Synonym für „zukunftsfähiges“ Wirtschaften. Umweltschutz, umweltverträgliches Handeln und sparsame Ressourcennutzung sind auch in Hotels und Restaurationsbetrieben Vielen – Anbietern wie Gästen - selbstverständlich gewordene Elemente von Dienstleistungen. Doch ist dies schon gleichzusetzen mit „nachhaltigem Wirtschaften“, mit beruflichem und betrieblichem Handeln, das so zu lokalen, regionalen und globalen Entwicklungen beiträgt, dass auch die Menschen auf den „Schattenseiten“ dieser Entwicklungen davon profitieren? Ein anschauliches Beispiel dafür, wie wenig Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt lokal und regional begrenzt und steuerbar sind, zeigen die Probleme auf dem Dienstleistungssektor nach der Osterweiterung der Europäischen Union.

Trotz vielfältiger Regelungen, Gesetze und freiwilliger Selbstverpflichtungen missachten oder unterlaufen Regierungen und Unternehmen in der ganzen Welt ökologische, ökonomische und soziale Standards. Manche Firmen bedienen sich zwecks besserer Vermarktung und Ansehens in der Öffentlichkeit einschlägiger Labels, welche die Einhaltung dieser Standards garantieren sollen, und verstoßen gleichzeitig gegen sie. Einige Touristikunternehmen bieten einerseits Reisen in Bereichen wie „Massentourismus“ und „Sextourismus“ an und nehmen deren Folgen in den Zielländern billigend in Kauf. Andererseits werben oft dieselben Reiseveranstalter unter dem Schlagwort „Sanfter Tourismus“.⁸⁵

Diese Realitäten setzen Mitarbeiter voraus, die mit solchen Widersprüchen kompetent umgehen können.

Mit dem „Global Compact“ der Vereinten Nationen, wird der Agenda 21, aber auch dem Weltsozialgipfel von Kopenhagen 1995, der Erklärung der Internationalen Arbeitsorganisation ILO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit, und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte Nachdruck verliehen. Das Wissen über und die Auseinandersetzung mit dem „Globalen Pakt“ ist bedeutsam für die Bestimmung der eigenen Position der Auszubildenden. Er sollte Gegenstand des berufsschulischen Unterrichts sein – und zwar nicht nur im Fach „Wirtschaftslehre/ Politik“, sondern als integraler Bestandteil einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ immer dann, wenn Auszubildende unternehmerische Entscheidungsprozesse

⁸⁵ http://www.yourvisit.info/index_dt.html und (<http://www.viabono.de>) (29.08.2006)

nachvollziehen oder modellieren sollen. Handlungskompetenzen zur Umsetzung des Global Compact in Unternehmen bedingen die Einbeziehung (welt-) wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Faktoren im Sinne der Agenda 21 in betriebliche Entscheidungsfindungsprozesse. Hier bietet auch die Zusammenarbeit zwischen Nichtregierungsorganisationen und Schulen eine hervorragende Möglichkeit, am Beispiel von Projekten der wirtschaftlichen Zusammenarbeit aufzuzeigen, wie Prozesse von der Leistungserstellung bis zum Verkauf sozial und ökologisch vertretbar gestaltet werden können.

Im Jahr 2005 wurde von der UNO die Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgerufen. Den damit verbundenen Bildungszielen ist auch die Berufliche Bildung verpflichtet.

Einsatz eines Hörspiels im Unterricht

Das unten skizzierte Hörspiel macht auf die in den folgenden Zielen benannten Zusammenhänge aufmerksam und kann zu einer ersten Auseinandersetzung mit Elementen eines auf Nachhaltigkeit und die Mitgestaltung globaler Entwicklung ausgerichteten Hotelkonzepts genutzt werden. Davon ausgehend sind weiterführende Aufträge denkbar, die sich vertieft mit Einzelaspekten befassen, wie z.B.

- Elemente kulturspezifischer Gästebetreuung und Wissenserwerb über Lebens- und Konsumgewohnheiten bestimmter Gästegruppen
- Ausstattung von Gasträumen in anderen Kulturen unter Nachhaltigkeitsaspekten
- Kosten und Nutzen fair gehandelter Produkte
- Multikulturelle Belegschaft und Personalentwicklung

Angeknüpft werden kann an Lernfelder wie: „Nachspeisen“, „Aktionswochen“, „Regionale in- und ausländische Küche“, „Arbeiten im Service“ in der Grundstufe oder in der Fachstufe bei „Beratung und Verkauf im Restaurant“, „Marketing“, „Wirtschaftsdienst“ oder „Warendienst“. Vertieft werden die Kenntnisse und Fertigkeiten dann in der besonderen beruflichen Fachbildung im dritten Ausbildungsjahr, beispielsweise in den Lernfeldern „Arbeiten im Empfangsbereich“, „Führungsdienste im Wirtschaftsdienst“, „Führen einer Station“ oder „Veranstaltungsorganisation“.

Unter anderen können bei der Auseinandersetzung mit dem Hörspiel folgende Kompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung gezielt gefördert werden⁸⁶:

Die Auszubildenden

1. lernen alternative Konzepte und Handlungsmöglichkeiten bei der Gestaltung und Vermarktung gastgewerblicher Produkte und Dienstleistungen kennen (Marketingpolitik) (2),
2. bewerten die Verwendung von Naturprodukten für die Ausstattung der Gasträume (2,6),
3. erkennen und positionieren sich zu Gründen für die Ausstattung von Gasträumen mit Ausrichtung auf die Kultur der Herkunftsländer der Gäste (2,6),
4. erkennen und bewerten die Bedeutung von sparsamer Nutzung von Energie im Kontext von nachhaltiger Entwicklung (2,3,6),

⁸⁶ Der Bezug zu den Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ und den Berufsbildungsbezogenen Kompetenzen ist in Klammern angegeben (s. Kap. 3.12.7.4).

5. erkennen und bewerten die Verwendung von ökologisch unbedenklichen Waren und von fair gehandelten Produkten als Teil einer Marketingstrategie eines Anbieters aus der Tourismusbranche (2,8,9),
6. entwickeln Handlungsstrategien zur Weiterentwicklung von Produkten und Dienstleistungen und zur Personalentwicklung für in einer multikulturell zusammengesetzten Belegschaft (9,10,11),
7. entwickeln das fiktionale Konzept unter Nachhaltigkeitsaspekten weiter oder transferieren es modellhaft auf ihren Ausbildungsbetrieb (11),
8. erkennen die Bedeutung der Lernortkooperation bei der Aus- und Weiterbildung (8).

Die aktive Mitgestaltung von Entwicklung ist außerdem sowohl implizit als auch explizit Ziel des Unterrichts in beruflichen Schulen. Die zu erwerbende umfassende Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler, verstanden als Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Handlungssituationen sachgerecht, durchdacht und sozialverantwortlich zu verhalten, nimmt auch globale Entwicklungen und Phänomene unternehmerischen und beruflichen Handelns mit in den Blick.

Das Hörspiel: „Willkommen im EINE WELT HOTEL“

Auftrag: Lesen Sie mit verteilten Rollen

- D:** Direktorin, Mme. Bonnard
M: Marketingleiterin, Frau Scheufler
P: Personalchef, Mr. Kusumoto

Szene: ein fiktives Kundengespräch der Hotelleitung mit dem Vorstand der Firma „Laptop etcetera“, die mit japanischen Geschäftspartnern im Hotel tagen wird. Die Firma möchte für künftige Tagungen das Unternehmenskonzept der „Eine-Welt-Hotels“ kennen lernen und hat um eine Kurzpräsentation gebeten.

D: Sehr geehrte Damen und Herren, unser Unternehmen trägt den Namen „Eine Welt Hotel“, weil unsere Firmenphilosophie wesentlich von den Grundprinzipien der Nachhaltigkeit geprägt ist, von internationalem Denken und von kultureller Vielfalt. In diesem Flair bieten wir unseren Gästen Wohn- und Wohlgefühl, das Seinesgleichen in der Landschaft der Hotellerie suchen lässt. Für uns steht der Gast mit seinen spezifischen Bedürfnissen und Lebensgewohnheiten im Mittelpunkt. Dabei ist unser Ziel, Mensch und Natur in Einklang mit einander zu bringen. Dies ist ganz besonders für Geschäftsreisende wichtig, die zur dauerhaften Erhaltung ihrer Gesundheit und ihrer Leistungskraft dieser inneren Balance bedürfen.

Vielleicht beginnen wir ganz einfach mit der Einrichtung. Das Mobiliar im Empfangsbereich, wie auch die Ausstattung der Gästezimmer, des Restaurants und der Seminarräume wurde ausschließlich aus heimischen Nutzhölzern wie Birke, Eiche, Buche und Fichte gefertigt.

P: Wir legen in unserem Hause Wert auf eine international zusammengesetzte Belegschaft, die wir bewusst auswählen. So erlangen wir eine Offenheit unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenüber Gästen, die sonst schwer zu erreichen ist. Klischees und Vorurteile bringt jeder von uns mit, das ist ja ganz normal – sie sind

jedoch Thema in unseren Qualitätszirkeln und wir sind immer wieder darüber erstaunt, wie sich Menschen und Situationen für jeden Einzelnen von uns ganz unterschiedlich darstellen. Da unsere Mitarbeiter entsprechend sensibilisiert sind und selbst ja ganz unterschiedliche kulturelle Erfahrungen mitbringen, können sie sehr gut auch auf die unausgesprochenen Wünsche unserer Gäste eingehen.

D: Wir achten sehr auf große persönliche Wertschätzung die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einander entgegenbringen. Ich arbeite seit 25 Jahren im Gastgewerbe und habe diesbezüglich schon schlimme Erfahrungen gemacht. Dafür haben wir Herr Kusumoto, der für interkulturelles betriebsinternes Training als Teil der Personalentwicklung zuständig ist.

P: Um noch einmal auf unser Unternehmenskonzept zurückzukommen ...unsere Auswahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und unsere Produktpolitik sind Teil unserer Firmenphilosophie, die wir auch als Franchisegeber vertreten und umsetzen.

D: Wir wissen seit dem Zeitpunkt Ihrer Buchung, dass Sie am Nachmittag japanische Geschäftspartner empfangen werden. Sie haben sich ja bereits intensiv mit unserem japanischen Commis de Rang, Herrn Suwaki, abgesprochen, wie das Besprechungszimmer farblich gestaltet werden soll, welche Auswahl an Speisen und Getränken bereitstehen werden und welche Möglichkeiten Sie haben, den Abend in unserem Hause zu gestalten.

M: Sie können also gleich anschließend in Ihr Zimmer gehen und sich dort auf Ihre Geschäftsverhandlungen einstellen. Vielleicht möchten Sie sich noch etwas entspannen. Sie können mit dem Duschgel „Bergamotte“ der Firma Body Shop, die dieses Produkt aus ökologischer Herstellung in Italien bezieht, eine erfrischende Dusche nehmen. Sie können sich aber auch mit einer Tasse fair gehandeltem Tee oder Kaffee in Schwung bringen – in Ihrem Zimmer steht neben dem erforderlichen Wasserkocher und Geschirr ein kleines Sortiment für Sie bereit.

M: Sie werden in Ihrem Zimmer fast nur mit Materialien in Berührung kommen, die unter ökologisch einwandfreien Bedingungen hergestellt wurden – soweit wir dies nachvollziehen können. Die Stoffe sind aus Baumwolle, Leinen oder Seide. Ein Teil des Inventars ist in Kooperativen in Mocambique und Kenia hergestellt. Wir haben Verträge mit Kooperativen und Kleinbetrieben, mit denen wir genau die Produktqualitäten absprechen. Sie beliefern uns direkt und in ihre Verkaufspreise sind Beträge mitkalkuliert, die es ihnen erlauben, ihr Gemeinwesen, vor allem ihre Schulen und Gesundheitsstationen, mitzufinanzieren. Unsere Lieferverträge sind auf mindestens drei Jahre angelegt, damit unsere Partner ihre Firmen solide aufbauen können. Nach Ablauf der Vertragsdauer übernehmen sie ihre eigene Vermarktung und gewinnen neue Kunden, bleiben aber in der Regel in unserem Lieferantenkreis. Übrigens, wer uns beliefert und welche Projekte Sie durch ihren Aufenthalt in unserem Eine Welt Hotel unterstützen, können Sie nachlesen – wir haben in jedem Gästezimmer eine Informationsmappe ausliegen.

D: Aufgrund unserer Personalpolitik konnten wir übrigens auch für Ihr Treffen mit den Herren aus Japan gut einschätzen, was wir berücksichtigen sollten, um für Sie angemessene Rahmenbedingungen für Ihre geschäftlichen Verhandlungen zu schaffen. Wir haben für Sie ein Abendessen arrangiert, das deutlich regionale Züge trägt, aber, auf einer Steinplatte gegart, auch asiatische Elemente enthält. So kommen Sie

auch in der Auswahl der Speisen und Getränke zu kulturellen Kompromissen, die Ihre Handschrift tragen, ihre Gäste sich aber nicht fremd fühlen lassen oder in Verlegenheit bringen.

M: In manchen Fällen holen wir uns übrigens über Botschaften und ausländische Handelsvertretungen die erforderlichen Kompetenzen. Für Sie und Ihre Gäste haben wir für den späteren Abend eine kleine Teezeremonie arrangiert, die im Besprechungszimmer abgehalten wird. Danach sorgen wir dann für die erforderlichen Getränke und Unterhaltung, die für den Aufbau von Geschäftsbeziehungen mit Japanern eine wichtige Rolle spielen.

M: Die meisten Rohstoffe in unseren Restaurants stammen aus ökologischer Produktion, in der Regel von regionalen Obst- und Gemüsebauern, Saftereien und Imkern. Bei der Auswahl unserer Fleischer und Bäcker achten wir auf die Verarbeitung ausgewählter Tiere und kontrollierten Getreides. Die Milch beziehen wir direkt von einem Bauernhof im Taunus. Unsere Lieferverträge sind in der Regel langfristig und mit Preisbindung– sind wir mit der Qualität nicht zufrieden, so reden wir mit unseren Lieferanten. Da wir für bestimmte Laufzeiten feste Preise vereinbaren, müssen unsere Lieferanten nicht befürchten, dass wir die Preise drücken. Andererseits bestehen wir auf ökologischen Standards und Qualitäten der Ware, was eine hohe Leistungsbereitschaft bei den Lieferanten voraussetzt. Werden diese bei Reklamationen von unserer Seite nicht an unsere Erfordernisse angepasst, so kündigen wir den Vertrag. Aber das ist ganz selten der Fall. Die langfristige Lieferantenbindung hat sich bei uns sehr bewährt.

D: Sie werden daher auf unserem Frühstücksbuffet keine warmgehaltenen Eierspeisen, in Portionen verpackte Butter oder Plastikjoghurtbecher finden. Unser Frühstückssortiment ist relativ schmal - Tee, Kaffee und Kakao aus fairem Handel, saisonale Säfte von lokalen Saftereien und Orangensaft aus einer spanischen Kooperative, Brote und Brötchen aus ökologisch angebautem Getreide, verschiedene Konfitüren aus der Region und fair gehandelter Honig stehen auf dem Buffet, dazu zwei Käsesorten aus unserer „Hausmolkerei“, eine Schinkensorte und eine Wurstsorte und weich gekochte Bioeier. Die bereit gehaltenen Mengen sind gering, es wird nach Bedarf frisch am Buffet nachgelegt, um den Abfall möglichst gering zu halten. Extrawünsche unserer Gäste werden natürlich erfüllt, sollten sie beispielsweise Rühreier, ein amerikanisches Frühstück oder besondere Kost verlangen.

M: Wahrscheinlich wird Ihnen auffallen, dass unsere Tische – auch abends – unterschiedlich gedeckt sind. Wir beziehen unsere Tischwäsche und unser Geschirr aus verschiedenen lateinamerikanischen Kooperativen, die sich noch im Aufbau befinden. So gelingen nicht alle Dekore gleich, und es entstehen hin und wieder Engpässe bei den Nachlieferungen. Da Sie aber inzwischen wissen, wer die Teller, Tassen und Gläser produziert, werden Sie sich wahrscheinlich nicht daran stören. Unsere Gäste – inzwischen viele Stammkunden – sagen eher, dass sie kleine Mängel und Unstimmigkeiten als „Markenzeichen“ unseres Hotels empfinden und dass sie sich außerdem über Farben- und Dekorvielfalt und Veränderungen freuen.

D: Unsere Auszubildenden und Mitarbeiter sind selbstverständlich natürlich auch in dieser Hinsicht geschult. Sie können über die Herkunft und Produktion der Waren Auskunft geben und stehen hinter unserer Unternehmensphilosophie des „Eine Welt

Hotels“. Natürlich gibt es auch Gäste, die sich nicht dafür interessieren, aber recht Viele lesen unsere kleinen Tischaufsteller mit Produktinformationen und fragen nach.

P: Die Identifikation unserer Auszubildenden mit unserem Haus ist übrigens sehr groß – anders als viele andere Auszubildende fühlen sie sich auch in der Ausbildungssituation anerkannt und können ihre Fähigkeiten entfalten. Aber es ist mehr als das – sie haben ihren Ausbildungsplatz bei uns gewählt – und natürlich haben wir sie ausgewählt – weil sie mehr wollen als in „irgendeinem“ Betrieb zu arbeiten. Das „Eine Welt Hotel“ gibt ihnen die Möglichkeit, eigene Lebensprinzipien zu leben. Natürlich ist unser Konzept für viele Jugendliche überhaupt nicht attraktiv, aber Sie würden staunen wenn Sie wüssten, wie viele Bewerbungen wir trotzdem abweisen müssen. Übrigens: nicht wenige unserer Auszubildenden werden später Franchisenehmer in eigenen Familienbetrieben.

M: Nun noch zu den Preisen. Natürlich sind ökologisch angebaute und fair gehandelte Produkte häufig teurer als die handelsüblichen. Dadurch, dass wir aber hauptsächlich saisonale Produkte aus der Region verarbeiten, kommt es einerseits nicht zu hohen Wareneinsatzkosten für importierte Nahrungs- und Genussmittel wie Erdbeeren im Winter oder exotische Früchte als Teller- und Plattengarnitur. Auch unser Wein- und Spirituosenortiment ist schmal – unsere Lagerkosten sind gering.

Durch unsere Vergabe von Lizenzen an Franchisenehmer, deren Buchhaltung und Controlling, Personalabrechnung und Marketing wir entweder ganz oder teilweise übernehmen, können wir die fremden und eigene firmeninternen Dienstleistungen bei gleichzeitiger Optimierung der Arbeitsablauforganisation und des Einsatzes von EDV kostengünstig durchführen und sparen auch hier erhebliche Kosten. Daher ist es uns möglich, Ihnen unsere Leistungen zu branchen- und ortsüblichen Preisen zu bieten.

D: Gerne empfehlen wir Ihnen für künftige Aufenthalte in Hessen auch die Eine Welt Hotels in Kassel, Marburg, Offenbach, Wiesbaden und Bad Hersfeld. Alle diese Betriebe arbeiten mit derselben Firmenphilosophie.

Wir wünschen Ihnen einen angenehmen und erfolgreichen Aufenthalt.“

Global Compact – ein Unternehmenszusammenschluss besonderer Art

Der Global Compact wurde im Januar 1999 in einer Rede anlässlich des Weltwirtschaftsforums in Davos vorgestellt. Kofi Annan forderte darin damals die Wirtschaftsführer in aller Welt auf, sich für den Aufbau sozialer und ökologischer Eckpfeiler zur Abstützung der neuen globalen Wirtschaft zu engagieren und dafür zu sorgen, dass die Globalisierung allen Menschen dieser Erde zugute kommt.

Dem Pakt haben sich inzwischen weit mehr als 3.500 Unternehmen und Organisationen in aller Welt angeschlossen (2006), unter ihnen 83 Unternehmen aus Deutschland wie Allianz Gruppe, BASF, Bayer, BMW, DaimlerChrysler, Deutsche Bank, Deutsche Telekom, Gerling Gruppe, Henkel, Lufthansa, SAP, Otto-Gruppe, Volkswagen AG und neben Institutionen und Verbänden die Städte Berlin und Nürnberg.⁸⁷

Der Global Compact basiert auf neun Prinzipien, zu deren Einhaltung bzw. aktiven Förderung sich die Mitglieder verpflichten:

Menschenrechte:

Prinzip 1:

Die Wirtschaft soll die international verkündeten Menschenrechte in ihrem Einflussbereich unterstützen und achten und

Prinzip 2:

sicherstellen, dass sie nicht zum Komplizen von Menschenrechtsverletzungen wird.

Arbeitsbeziehungen:

Prinzip 3:

Die Wirtschaft soll die Vereinigungsfreiheit wahren und die wirksame Anerkennung des Rechts auf Tarifverhandlungen gewährleisten sowie ferner auf

Prinzip 4:

die Beseitigung aller Formen von Zwangs- oder Pflichtarbeit,

Prinzip 5:

die tatsächliche Abschaffung der Kinderarbeit und

Prinzip 6:

die Beseitigung von Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf hinwirken.

Umweltschutz:

Prinzip 7:

Die Wirtschaft soll umsichtig an ökologische Herausforderungen herangehen,

Prinzip 8:

Initiativen zur Förderung eines verantwortlicheren Umgangs mit der Umwelt durchführen und

Prinzip 9:

sich für die Entwicklung und Verbreitung umweltfreundlicher Technologien einsetzen.

⁸⁷ <http://www.gtz.de/de/leistungsangebote/12279.htm> (29.08.2006)

Die beteiligten Firmen sollen ferner Belege aus ihrer Geschäftstätigkeit für ihr Engagement im „Global Compact“ auf einer Internetseite veröffentlichen.⁸⁸

Das Auswärtige Amt stellt die Bedeutung auch im Zusammenhang mit seiner Menschenrechtspolitik dar.⁸⁹

Aufgaben

1. Werten Sie den Hörspieltext und den Global Compact nach folgenden Leitfragen aus:
 - Aus welchen Elementen besteht das Konzept: „EINE WELT HOTEL“ und wo liegen die wesentlichen Unterschiede zu den in Deutschland üblichen Hotelkonzepten/zu Ihrem Ausbildungsbetrieb?
 - Welche Gesichtspunkte des Global Compact berücksichtigt das „EINE WELT HOTEL“? Welche Aspekte des Global Compact haben für Sie persönlich einen hohen Stellenwert? Wie würden Sie sich für ihre Realisierung im Betrieb einsetzen? Welchen Nutzen hätte das Unternehmen von der Einhaltung dieser Prinzipien?
2. Mit welchen Aspekten, die im „EINE WELT HOTEL“ angesprochen wurden, möchten Sie sich vertieft befassen? Entwickeln Sie erste Ideen für eine Fragestellung und die Gewinnung von weiteren Informationen.
3. In Deutschland gibt es den Firmenzusammenschluss „kompakt“. Eignet er sich als „Dach“ für ein Hotel oder ein Restaurant? Bitte recherchieren Sie und nehmen Sie persönlich dazu Stellung.

3.12.7.8 Vorschlag für ein Erkundungs- und Umsetzungsprogramm

• Grundsätzliche Überlegungen

Die Frage nach dem Sinn und der Realisierungschancen eines Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung richtet sich im Bereich der beruflichen Bildung auf zwei Hauptaspekte. Diese ergeben sich aus politisch-gesellschaftlich gewollten, bildungstheoretisch begründeten Anforderungen und zum anderen aus den Anforderungen des Beschäftigungssystems und der Wirtschaft. Hieraus leitet sich eine immer dringlicher werdende Forderung nach Kompetenzentwicklung für die Mitgestaltung globaler Entwicklung ab. Für die duale Berufsbildung sind zu berücksichtigen:

- die ordnungspolitische Ebene (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne) und
- die Umsetzungsebene.

⁸⁸ www.unglobalcompact.org (29.08.2006).

⁸⁹ http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/aussenpolitik/menschenrechte/mr_inhalte_ziele/mrb6/teil_a/5/5_1_hm (29.08.2006).

Wie die Erfahrungen bei der Entwicklung bzw. Überarbeitung von Ausbildungsordnungen für die betriebliche Berufsbildung zeigen, müssen eigentlich beide Aspekte gleichzeitig, zumindest in Abhängigkeit von einander betrachtet werden. Das Ausbildungsberufsbild enthält die typischen Fertigkeiten, Kenntnisse bzw. Fähigkeiten des Berufs in zusammengefasster Form, der Ausbildungsrahmenplan enthält die Anleitung, wie die Vermittlung der Fähigkeiten sachlich und zeitlich gegliedert werden kann.

Die Regelungen sind Mindestanforderungen, auf die eine zeitgemäße Ausbildung auf hohem Niveau nicht verzichten kann. Sie beschreiben die aktuellen Standards der gegenwärtigen Ausbildungsrealität, sie lassen der Praxis aber genügend Raum, um künftige, noch nicht absehbare Entwicklungen in die Ausbildung zu integrieren. Berufe mit immer mehr Offenheit und flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten sind in den letzten Jahren entstanden, sogenannte gestaltungsoffene Ausbildungsberufe, die sich z. B. durch verschiedene Wahlmöglichkeiten je nach betrieblichen oder persönlichen Gegebenheiten auszeichnen. Gleichzeitig gehen Ausbildung und Weiterbildung teilweise ineinander über - insbesondere auch durch das immer stärker ins Spiel gebrachte Konstrukt der „Zusatzqualifikationen“.

Für die Neuordnung der Berufe, also auch für die Überarbeitung und damit Integration neuer Kompetenzen und Inhalte, sind im Wesentlichen die Sozialparteien (Arbeitgeber und Arbeitnehmer) und die Bundesregierung (meistens BMBF und BMWI) zuständig. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wirkt federführend als wissenschaftlicher Berater im Einigungsprozess der Gruppen mit. Die Ausbildungsordnungen für die Betriebe werden mit den entsprechenden Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen abgestimmt. Mitunter gehen der Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen Forschungsarbeiten, z. B. in Form von Problemanalysen, Fallstudien und Tätigkeitsanalysen, voraus.

Wegen einer einzigen Herausforderung, z. B. der Mitgestaltung globaler Entwicklung, wird ein Neuordnungsverfahren derzeit nicht eingeleitet. Anders war es bei der Einbeziehung des Umweltschutzes in die berufliche Bildung. Dieser bekam einen eigenen Eckwerte-Charakter zugesprochen. Die Überarbeitung einer Ausbildungsordnung konnte also allein des Umweltschutzes wegen von den Sozialparteien beantragt werden.

Bei der Integration der Nachhaltigkeit und der Mitgestaltung globaler Entwicklung in die Aus- und Fortbildungsberufe muss deshalb im Grunde jeweils deren ohnehin anstehende Neuordnung abgewartet und genutzt werden. Da es dabei aber für die Kompetenzen und Inhalte keine Ankerpunkte oder Pflichtenhefte gibt, bleibt es dem bildungspolitischen Spiel der Kräfte und dem Bewusstsein der Sozialparteien, dem BIBB und auch der KMK überlassen, inwieweit sie diese Problemstellung überhaupt in den Blick nehmen und sich auf entsprechende kompetenzbezogene und inhaltliche Formulierungen einigen. Im Übrigen gibt es in der Regel ein ganzes Bündel fachlicher und technologischer wie auch struktureller Änderungswünsche, in die sich dann der Lernbereich Globale Entwicklung „einzufügen“ hätte.

Die jüngsten Erfahrungen mit der Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in der Berufsbildung sind eher ernüchternd. Sie zeigen, wie schwer es ist, diese mit Lernzielen und -inhalten bzw. in Verbindung mit Arbeits- und Geschäftsprozessen zu verankern.

Eingewandt werden Aspekte wie die Justiziabilität, die Prüfbarkeit in der Zwischen- und Abschlussprüfung, Gefahren für die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe, Schwierigkeiten, die Ziele von allen Betrieben zu vermitteln, Wahrung der Beschäftigungsfähigkeit.

In einer der Neuordnungen, der Ausbildung zum Industriekaufmann/-frau vom Juli 2002, heißt es in der Ausbildungsordnung zur Struktur und Zielsetzung der Berufsausbildung (§ 3):“...die Berufsbildpositionen nach § 4, Abs. 1, Nr. 1 bis 4 sind während der gesamten Ausbildungszeit arbeitsfeldübergreifend **auch unter Berücksichtigung des Nachhaltigkeitsaspekts** zu vermitteln“. Immerhin erscheint hier das Wort Nachhaltigkeit. Sonstige Hinweise auf Nachhaltigkeit oder den Lernbereich Globale Entwicklung gibt es in den anderen Berufsbildpositionen nicht. Im Rahmenlehrplan Industriekaufmann/-frau sind die diesbezüglichen Ziele ebenfalls relativ offen: die „Orientierung an Geschäftsprozessen wird ergänzt durch die Berücksichtigung der vielfältigen Systemverflechtungen zwischen Märkten, Gesamtwirtschaft und Gesellschaft. Die Zielformulierungen sind im Sinne des Grundsatzes der Nachhaltigkeit ökologischer, sozialer und ökonomischer Entwicklung zu interpretieren.“ (KMK 2002)

Generell gilt für die Berufsschule, dass sie im allgemeinbildenden wie auch im berufsbildenden Unterricht auf Kernprobleme unserer Zeit, wie zum Beispiel „...friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität, Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlage sowie Gewährleistung der Menschenrechte“ eingehen soll (KMK 1991).

• Begründung für das Programm

Die Erfahrungen im BIBB mit der Frage der Integration innovativer, zunächst gesellschaftlich umstrittener Themen zeigen, dass es günstig ist, wenn durch partizipativ orientierte Strategien, Akteurskonferenzen, Modellversuche, Beispielsammlungen usw. ein erkundender und konkretisierender Weg gewählt wird, der zu mehr Akzeptanz, Fundierung sowie Erkenntnissen mit Machbarkeitsbelegen führt.

Modellversuche oder ähnliche pilotartige Erprobungen könnten in ausgewählten, strategisch und fachlich prädestinierten Bereichen zeigen, wie Anforderungen des Lernbereichs Globale Entwicklung umgesetzt werden können, so dass mit den dabei erworbenen Kompetenzen auch konkrete berufliche und betriebliche Nutzeffekte verbunden sind. Diese Vorhaben dienen dazu, entweder im Vorgriff auf bildungspolitische Entscheidungen eine Legitimations- und Akzeptanzbasis zu schaffen und damit den Weg für konsensuale Ausbildungsordnungen frei zu machen, oder sie dienen im Nachgang zu bildungspolitisch getroffenen Entscheidungen dazu, Handlungs- und Umsetzungshilfen mit der Praxis zu entwickeln und zu erproben.

Der vom BIBB initiierte Förderschwerpunkt Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung mit der dialogischen Vorgeschichte (2001-2003) zur Entwicklung eines Programms ist ein gutes Beispiel statt der sofortigen Festschreibung in Vorschriften eine aktivierende und moderierende Funktion des Staates zu wählen.

• Arbeitsschwerpunkte des Programms

Der Facharbeitskreis Berufliche Bildung des gemeinsamen KMK-BMZ-Projekts schlägt vor, in der offenen Gemengelage von erwartbaren Schwierigkeiten und Widerständen in der beruflichen Bildung ein praxisorientiertes Vorbereitungs-/ Umsetzungsprogramm zum Lernbereich Globale Entwicklung aufzulegen. Die Kompetenzen dieses Lernbereichs werden allein schon unter wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Gesichtspunkten bei sich öffnenden Märkten und zunehmender wirtschaftlicher Verflechtung in nahezu allen Arbeitsbereichen benötigt.

Das Vorbereitungs- und Umsetzungsprogramm könnte u.a. folgende Arbeitsschwerpunkte beinhalten:

- Dialog, Erkundung, Akzeptanz und Perspektive

Durchführung von ca. 5-7 Akteurskonferenzen in ausgewählten Berufsbereichen und Branchen mit den an der Berufsbildung beteiligten verantwortlichen Personen in Institutionen, zuständigen Stellen, Verbänden. Dazu gehören insbesondere Vertreter der schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis, der Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften sowie der Wissenschaft. Pro Berufsbereich/ Branche sollten dabei 3-5 Arbeitsgruppen die entsprechenden (Teil-) Kompetenzen und Themenbereiche/ Schlüsselthemen des Lernbereichs Globale Entwicklung identifizieren, Anforderungsprofile beschreiben, Status-quo-Analysen vornehmen und Handlungserfordernisse definieren, Forschungs- und Förderungsdesiderate benennen usw.

Mit diesen Akteurskonferenzen würde ein dialogisch-partizipatives Verfahren zur Erkundung der Praxiserfordernisse und Möglichkeiten der Umsetzung eingeleitet, das auf Bewusstseins- und Akzeptanzbildung ebenso ausgerichtet ist wie auf kritische Reflexion und kreative Vorschläge.

- Good-practice

Sammlung guter Beispiele, deren Dokumentation und Aufbereitung für das Internet. Die begonnenen Arbeiten vom BIBB, vom EPIZ und Anderen könnten fortgesetzt und in die vom BIBB gemeinsam mit der DBU aufgebaute Good-practice-Agentur eingebunden werden. Für diese Beispiele werden Kriterien und eine einheitliche Präsentationsstruktur entwickelt. Sie werden von Strategien des „aktiven Transfers“ begleitet, indem das Lernen aus guten Beispielen der Praxis „Schule macht“. Bildungsbemühungen im Lernbereich Globale Entwicklung bekämen ein „Gesicht“ mit spezifischen Erfolgsgeschichten einer zentralen dauerhaften Adresse.

- Modellversuchsartige Erprobungen

Ausgehend von den Erfahrungen der Dialogphase und der Good-practice-Sammlung werden modellversuchsartige Entwicklungen und Erprobungen in innovativen Bereichen mit hoher Transferorientierung eingeleitet. Dazu gehören u. a.:

- Module zur Lehrer- und Ausbilderfortbildung,

- Konzepte zur Mitgestaltung des Lernbereichs Globale Entwicklung in der Berufsschullehrerausbildung,
- erfahrungsorientierte Methoden der Umsetzung, Medienentwicklung,
- Entwicklung und Erprobung von Arbeitsaufträgen und Aufgaben, Fallsammlungen etc.,
- Entwicklung und Erprobung eines berufsübergreifenden Leitmediums (z.B. Handbuch) zur Sensibilisierung und Qualifizierung zur „Mitgestaltung von Globalisierung“ in der Berufsbildung,
- Entwicklung einer entsprechenden Konzeption für Auslandseinsätze und Praktika, für Austauschprojekte, internationalen Begegnungen und Kooperationen sowie deren Erprobung und Auswertung.

- Zusatzqualifikationen

Entwicklung von Modulen für berufsübergreifende oder domänenspezifische Zusatzqualifikationen, beispielsweise für Tourismusfachleute: „kulturspezifische und kulturübergreifende Kompetenzen für das Arbeiten in spezifischen Regionen des afrikanischen Kontinents“ - derartige Zusatzqualifikationen könnten zertifiziert, flexibel eingesetzt und auch schon parallel zur Berufsausbildung erworben werden.

- Forschung

Berufspädagogische Forschung zur „Berufsbildung in Zeiten der Globalisierung“, beispielsweise zu den Themenschwerpunkten:

- Handlungsmöglichkeiten und –grenzen zur Mitgestaltung von globaler Entwicklung im Berufsalltag,
- Wissenschaftliche Fundierung und Konkretisierung des spezifischen Kompetenzbegriffs der Berufsbildung und Identifizierung von Schnittmengen in der „Wertschöpfungskette“ des Bildungswesens,
- Untersuchungen zum Lernzielbereich: Umgang mit Inkonsistenzen und Widersprüchen,
- Qualifikationsanforderungsanalyse und Tätigkeitsanalysen im Umgang mit Fremdheit und Globalisierung,
- Entwicklung eines entsprechenden berufs(feld)übergreifenden Gesamtkonzeptes für die berufliche Bildung.

- Wissenschaftliche Begleitung

Das Programm erhält eine wissenschaftliche Begleitung für Dokumentation, Beratung, Service, Evaluation und Transfer.

3.12.7.9 Literatur

Bader, R., Müller, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeld-Konzept. Bielefeld 2004

Bader, R.: Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischen Jahresplanungen für die Berufsschule, S. 11-37. In: Bader, R., Müller, M. (Hrsg.), s.o., 2004

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Zukunft lernen und gestalten - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. BLK-Kongress am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 97, Bonn 2001, <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (29.08.2006)

BLK: Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 69, Bonn 1999, <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (29.08.2006)

BLK: Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, Freie Universität Berlin. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72, Bonn 1999, <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (29.08.2006)

BMBF (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 2002, <http://www.bmbf.de> (20.02.2006)

de Haan, G.: Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspolitik, Heft 1, 2002, www.blk21.de/daten/texte/kernthemen.pdf (29.08.2006)

de Haan, G.: Politische Bildung für Nachhaltigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Das Parlament, Heft 7-8, 2004, S.39-46

de Haan, G., Harenberg, D.: Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung. Schulmagazin, Heft 7-8, 2000

Fischer, A.: Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potentiale für die ökonomische Bildung, S. 383-408. In: Huisinga, R.; Lisop, I.; Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M. 1999

Fischer, A.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (Einleitung), 2000, S. 1-11. In: <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/einl.htm> (29.08.2006)

Fischer, A.: Lernfelder und nachhaltige Entwicklung, 2000, S. 1-14. In: <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/fischer.htm> (29.08.2006)

Heinrich-Böll-Stiftung, Bildungskommission: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum (überarbeitete Fassung Januar 2004). Berlin 2004

<http://www.boell.de/downloads/bildung/5.Empfehlung.pdf> (20.02.2006)

KMK: Umwelt im Unterricht. Beschluss der KMK v. 17.10. 1980. Bonn 1980

KMK: Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule. Empfehlung der KMK v. 28.02. 1997. Bonn 1997

KMK: Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe, Ausbildungsberufe Fachkraft im Gastgewerbe; Hotelfachmann/-frau; Restaurantfachmann/ -frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/-frau, Beschluss der KMK v. 05.12.1997. Bonn 1997, <http://www.kmk.org/beruf/home.htm?plan> (29.08.2006)

KMK: Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau. Beschluss der KMK v. 14.06.2002. Bonn 2002, <http://www.kmk.org/beruf/home.htm?plan> (29.08.2006)

KMK: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der KMK v. 14./15.3.1991

KMK: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Beschluss der KMK v. 15.09.2000, <http://www.kultusministerkonferenz.de/beruf/home.htm> (29.08.2006).

Kutt, K.: Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. BWP, Heft.1, 2001

Kutt, K.; Mertineit, K.-D. (Hrsg.): Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dokumentation eines Expertengesprächs am 25. und 26. Okt. 2000 in Bonn. Umweltschutz in der beruflichen Bildung, Heft 74, Bonn 2000

Mertineit, K.-D.; Exner, V.: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten. Köln 2003

Mertineit, K.-D.; Nickolaus, R. , Schnurpel, U.: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn 2001

Meyer, H., Toepfer, B. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld 2004

Meyer, H., Toepfer, B.: Nachhaltigkeit im Hörspiel: „Willkommen im EINE WELT HOTEL“. In: Meyer, H., Toepfer, B., s.o., 2004, S. 9-21

Tiemeyer, E.: Fachberater für nachhaltiges Wirtschaften (FANWI). Curriculumentwicklung und -erprobung, Projektevaluation und Ergebnistransfer. Soest 2005

Tiemeyer, E., Wilbers, K.: Berufliche Bildung und nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele. Bielefeld 2006

Toepfer, B. (o. J.): Globales Lernen in der Beruflichen Schule.
<http://www.globlern21.de/glberuf.html> (29.08.2006)

Toepfer, B.: Globales Lernen und Berufliche Schulen. In: Praxisbuch Globales Lernen. Solidarisch leben lernen e.V. (Hrsg.). Frankfurt 2002

Trampe, W. : Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Seminar, Heft 4, 2001, S. 101-108

Weber, B.: Möglich, aber nicht zwingend: Lehrpläne und nachhaltige Entwicklung, 2000, In: <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/weber.htm> (29.08.2006)

Weltkommission zur sozialen Dimension der Globalisierung (Hrsg.): Bericht der Weltkommission zur sozialen Dimension der Globalisierung (deutsche Synopse), 2004, <http://www.ilo.org/public/german/region/eurpro/bonn/download/synopsisde.pdf> (29.08.2006)

Kapitel 4

4. **Lehrerbildung und Lehrerkompetenzen für den Lernbereich Globale Entwicklung***

Im Dezember 2004 hat die Kultusministerkonferenz Standards für die Lehrerbildung in den Erziehungswissenschaften beschlossen.

Vor allem in den dort definierten Kompetenzbereichen

- Unterrichten
- Erziehen, beraten und begleiten
- Allgemeine Berufskompetenzen
- Schule entwickeln und gestalten

sollten auch Inhalte und didaktisch-methodische Grundkompetenzen mit Bezug zum Lernbereich globale Entwicklung in der Ausbildung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung vermittelt werden.

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten – auf einem höheren Abstraktions- und Durchdringungsniveau – die Kompetenzen erworben haben, bei deren Entwicklung sie ihre Schülerinnen und Schüler unterstützen sollen:

1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung

Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.

2. Erkennen von Vielfalt

Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.

2. Analyse des globalen Wandels

Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.

4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen

Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.

* Kap. 4 erstellt von Reiner Mathar, Landesamt für Lehrerbildung, Gießen, in Abstimmung mit der Arbeitsgruppe des KMK-BMZ Projekts zur Erstellung des Orientierungsrahmens

5. Perspektivenwechsel und Empathie

Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.

6. Kritische Reflexion und Stellungnahme

Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.

7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen

Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.

8. Solidarität und Mitverantwortung

Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.

8. Verständigung und Konfliktlösung

Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.

10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel

Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.

11. Partizipation und Mitgestaltung

... und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

4.1 Lehrerbildung der ersten Phase

In der universitären Ausbildung sollten im Rahmen der Fachorientierung wesentliche Aspekte und Themenbereiche der globalen Entwicklung fester Bestandteil der Basisausbildung werden. Dabei sollten auch die Unterschiede von Fachperspektiven und kulturell geprägten Betrachtungsweisen zur Sprache kommen. Nur wenn Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Erstausbildung die grundsätzliche Bedeutung des Perspektivenwechsels durchdrungen haben, können Sie diese Betrachtungsweise fundiert im Unterricht und in fachübergreifenden Vorhaben umsetzen.

Für den Lernbereich globale Entwicklung ist die interdisziplinäre Perspektive auf Entwicklungsprobleme und -chancen ebenfalls von zentraler Bedeutung. Sie spielt nicht erst in der didaktisch-methodischen Umsetzung in der Schule eine Rolle, sondern auch bei der wissenschaftlichen Durchdringung der Zusammenhänge. Perspektivenwechsel auch auf dieser Ebene ist ein grundlegendes Profil.

Außer im pädagogischen Teil der ersten Phase sollten auch in den fachwissenschaftlichen Studiengängen in allen betroffenen Fächern der ästhetisch-kulturellen Wissenschaften, der Sozialwissenschaften, im Bereich der Wirtschaftswissenschaften und der Naturwissenschaften zentrale Inhalte und Fragestellungen globaler Entwicklung integriert werden. Auch hier sollten unterschiedliche Perspektiven auf die Themenfelder genutzt werden.

4.2 Zweite Phase der Lehrerbildung

In der zweiten Phase der Lehrerbildung sollten die grundlegenden Aspekte und Kompetenzen des Lernbereichs globale Entwicklung in die modularisierte Ausbildung im Pflichtbereich integriert werden.

- Für den **Kompetenzbereich „Unterrichten“**: Methoden der BNE und fachdidaktische Inhalte für einzelne Fächer, bzw. Fächergruppen/interdisziplinäres Arbeiten
- Für den **Kompetenzbereich: „Erziehen, beraten und begleiten“**: Analyse und Umgang mit kultureller Vielfalt; Vermitteln von Werten und Normen einer nachhaltigen Entwicklung; Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung eigener Einstellungen und zukunftsfähiger Lebensstile unter Beachtung globaler Perspektiven und Sichtweisen.
- Für den **Kompetenzbereich: „Allgemeine Berufskompetenz“**:
 - K2: aktive Einbindung der Lernenden, Partizipation, Einbindung außerschulischer Partner, insbesondere auch der Entwicklungspraxis und der entwicklungspolitischen Bildung/integratives Lernen, sich und andere motivieren, Übernahme von Verantwortung.
 - K3: Selbstbestimmtes und selbstgeplantes Lernen
 - K4: soziale und kulturelle Hintergründe der Schüler/ kulturelle Vielfalt, hier sollten grundlegende Aspekte der globalen sozio-kulturellen Vielfalt und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel vermittelt und erprobt werden;

- K5: Demokratie lernen, Werte und Normen, selbstbestimmtes Handeln, Werte und Werthaltungen entwickeln/Urteilskompetenz
- K6: Mediation, Konfliktbewältigung (Kompetenzen aus KMK 12/04)

4.3. Berufsbegleitende Fortbildung in der dritten Phase

Aufgrund der dynamischen globalen Entwicklungen ist eine berufsbegleitende Fortbildung in der dritten Phase der Lehrerbildung notwendig. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich dabei mit den entsprechenden aktuellen Prozessen und Auswirkungen auf allen Ebenen vertraut machen, die nicht nur schulische Inhalte verändern, sondern auch unmittelbare Auswirkungen auf Unterricht und Schulgestaltung haben können. Sie sollten die jeweiligen Entwicklungen anhand des Modells der vier Entwicklungsdimensionen analysieren und in ihre Arbeit einbeziehen.

Bei Fortbildungsmaßnahmen sollten Lehrerinnen und Lehrer die methodisch-didaktischen Grundlagen des Perspektivenwechsels erfahren und themen- und anlassbezogen erproben. Dies gilt insbesondere für die vier Entwicklungsdimensionen. Ihre Systemeigenschaften und Interdependenzen lassen sich mit einer traditionellen, in der Regel kausalbezogenen, Betrachtungsweise nicht hinreichend erklären und stellen daher grundsätzlich neue Herausforderungen für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung dar.

Literaturverzeichnis

ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften): Serviceangebot der „Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen (GESIS)“. Seit 1980 im zweijährigen Rhythmus

Asbrand, B.: Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierung von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8.Jhg., Heft 2/2005, S. 222-238

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

Bader, R., Müller, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeld-Konzept. Bielefeld 2004

Bader, R.: Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischen Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Bader, Reinhard, Müller, M. (Hrsg.), Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeld-Konzept. Bielefeld 2004, S. 11-37

Bayertz, K.: Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. In: ders. (Hrsg.): Verantwortung. Prinzip oder Problem?. Darmstadt 1995, S. 3-71

BLK-Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Zukunft lernen und gestalten - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. BLK-Kongress am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 97, Bonn 2001, BLK <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (29.08.2006)

BLK: Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 69, Bonn 1999, BLK <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (29.08.2006)

BLK: Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, Freie Universität Berlin. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72, Bonn 1999, BLK <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (29.08.2006)

BMBF (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 2002, <http://www.bmbf.de> (20.02.2006)

Bos, W., u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003

BMZ: Armutsbekämpfung – eine globale Aufgabe. Aktionsprogramm 2015. Der Beitrag der Bundesregierung zur weltweiten Halbierung extremer Armut. 2001

BMZ: Foliensatz zur Entwicklungspolitik

BMZ: Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2004/2005. Bonn 2004

BMZ: Mehr Wirkung erzielen. Die Ausrichtung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit auf die Millenniumentwicklungsziele. BMZ Spezial Nr. 130, Bonn 2005

Boersma, P. D., Vargas, H., Merlen, G.: Living Laboratory in Peril. In: Science, Vol. 308, No 5724, 13 May 2005, S. 925

Bögeholz, S., Barkmann, J.: Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. In: Klee, R.; Sandmann, A., Vogt, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik. Bd. 2, Innsbruck 2005, S. 211-224

Bögeholz, S., Hößle, C., Langlet, J., Sander, E. & Schlüter, K.: Bewerten - Urteilen – Entscheiden im biologischen Kontext: Modelle in der Biologiedidaktik. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN), 10. Jg., 2004, S. 89-115

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

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

Bundesregierung: Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin 2005

Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning. Brussels 2005

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

Deutsche Gesellschaft für Geographie: Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Berlin 2006

Deutsche Gesellschaft für Geographie: Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Bonn, Stuttgart 2003

Deutsche Gesellschaft für Geographie: Curriculum 2000+. In: geographie heute, H. 200, 2002, S. 4-7

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Konzeption und Koordination: Hurrelmann, K., Albert, M. in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung, Frankfurt/M. 2002

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Konzeption und Koordination: Hurrelmann, K., Albert, M. in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung, Frankfurt/M. 2006

Deutscher Bundesrat: Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – Ein europäischer Referenzrahmen. Drucksache 820/05, 2005

Deutscher Bundestag: Beschluss zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
10.5.2000. Bundestagsdrucksache 14/3319

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Dörner, D.: Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek 1992

Eggert, S., Hössle, C.: Bewertungskompetenz im Biologieunterricht. Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule, 55, 1, 2006, S. 1-10

Eisermann, D.: Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. In: InWent – Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Hrsg.), Themendienst 13, 2003

Elsenbast, V., Schreiner, P., Sieg, U. (Hrsg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Gütersloh 2005

Engelhard, K., Otto, K.-H. (Hrsg.): Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. Münster u. a. 2005

Engelhardt, K.: Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern. Grevenbroich, Stuttgart 2004

Engelhard, K. (Hrsg.): Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Münster u. a. 1998
Flath, M., Fuchs, G. (Hrsg.): „Globalisierung“. Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. = Perthes pädagogische Reihe. Gotha 1998

Enquête-Kommission des 13. Deutschen Bundestages: Schutz des Menschen und der Umwelt. Bonn 1998

Fischer, A.: Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potentiale für die ökonomische Bildung, S. 383-408. In: Huisinga, R.; Lisop, I.; Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M. 1999

Fischer, A.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (Einleitung), 2000, S. 1-11. In: <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/einl.htm> (29.08.2006)

Fischer, A.: Lernfelder und nachhaltige Entwicklung, 2000, S. 1-14, <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/fischer.htm> (29.08.2006)

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2002

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts. 2004

Gropengießer, H., Kattmann, U.: Lehren fürs Leben. In: Biologie in der Schule, 43, 1994, S. 321-328

Groß, E., König, K. (Hrsg.): Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik. Münster u.a. 2000

de Haan, G.: Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspolitik, Heft 1, 2002, www.blk21.de/daten/texte/kernthemen.pdf (29.08.2006)

de Haan, G.: Politische Bildung für Nachhaltigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Das Parlament, Heft 7-8, 2004, S. 39-46

de Haan, G., Harenberg, D.: Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogramm-entwicklung und Qualitätsverbesserung. Schulmagazin, 2000, Heft 7-8

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

de Haan, G., Harenberg, D.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. = BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung H. 72. Bonn 1999

Hauenschild, K., Bolscho, D.: Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Schule = Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 4, Frankfurt/M. 2005

Hämel, B.-I., Schreijäck, T. (Hrsg.): Basiswissen Kultur und Religion. 101 Grundbegriffe für Unterricht, Studium und Beruf, Stuttgart (Kohlhammer); erscheint Frühjahr 2007

Heck, V.: Galápagos. Vielschichtige Konflikte in einem einzigartigen Naturraum. In: Praxis Geographie 9/2005, S. 16-21

Heinrich-Böll-Stiftung, Bildungskommission: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum (überarbeitete Fassung Januar 2004). Berlin 2004, <http://www.boell.de/downloads/bildung/5.Empfehlung.pdf> (20.02.2006)

Heitmeyer, W. (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 1 (2002) bis Folge 4 (2006), Frankfurt/M. 2002-2006

Himmelmann, G.: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts. 2005

Hirsch, K., Seitz, K. (Hrsg.): Zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral. Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik. Frankfurt/M. 2005

Homann, K., Blome-Drees, F.: Wirtschafts- und Unternehmensethik. Göttingen 1992

Juchler, I.: Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik. Schwalbach/Ts. 2005

Jüdes, U.: Nachhaltigkeit. Themenheft Unterricht Biologie. 2001

Karpe, J., Krol, G.-J.: Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung. In: Krol, G.-J., Kruber, K.-P.: Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?, 1999, S. 21-48

Internationale Geographische Union (IGU): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. Washington/USA 2004 (Abdruck in Haubrich, H.): International Charter on Geographical Education = Geographiedidaktische Forschungen, Band 24, Nürnberg 1992

Karrasch, H.: Galápagos: fragiles Naturparadies und Ökotourismus.

In: Geographische Rundschau 3/2003, S. 26-33

Kesselring, T.: Ethik der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung. München 2003

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

KMK: Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, 2005

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

KMK: Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule. Empfehlung der KMK v. 28.02.1997. Bonn 1997

KMK: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Beschluss der KMK v. 15.09.2000,

<http://www.kultusministerkonferenz.de/beruf/home.htm> (29.08.2006).

KMK: Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe, Ausbildungsberufe Fachkraft im Gastgewerbe; Hotelfachmann/-frau; Restaurantfachmann/ -frau, Fachmann/-frau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/-frau, Beschluss der KMK v. 05.12.1997. Bonn 1997, <http://www.kmk.org/beruf/home.htm?plan> (29.08.2006)

KMK: Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung zum Industriekaufmann/zur Industriekauffrau. Beschluss der KMK v. 14.06.2002. Bonn 2002

<http://www.kmk.org/beruf/home.htm?plan> (29.08.2006)

KMK: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule, Beschluss der KMK vom 14./15.3.1991

KMK: Umwelt im Unterricht. Beschluss der KMK vom 17.10.1980. Bonn 1980

KMK (Hrsg.): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der KMK in der Fortschreibung vom 15. Mai 2002

KMK (Hrsg.): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss vom 04.12.2003

Knörzer, M.: Bestandsaufnahme zum Sachunterricht an Grundschulen. Dokumente zur 4. Fachtagung, www.gc21.de/KMK-BMZ

Knörzer, M.: Bestandsaufnahme zum Sachunterricht an Grundschulen hinsichtlich Zugängen zu nachhaltiger Entwicklung, Umwelt, Globalisierung und interkulturellem Lernen. Lehrplananalysen der deutschen Länder. 2006

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

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Frankfurt/M. 2006
www.bildungsbericht.de

Köck, H.: Raumverhaltenskompetenz. In: Böhn, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München 1999, S. 128

Krappmann, L., Scheilke, C.T. (Hrsg.): Religion in der Schule - für alle?! Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse. Seelze 2003

Krol, G.-J., Zoerner, A., Karpe, J.: Sozialökologische Kartographierung. Ein Instrument zur Förderung von Nachhaltigkeit in Umweltbildungsprozessen, herausgegeben vom Umweltbundesamt, Münster 1999

Kroß, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung = Geographiedidaktische Forschungen. Band 38, Nürnberg 2004

Kroß, E.: Weltnaturerbe Galápagos. In: geographie heute 225/2004, S. 28-34

Kroß, E.: Global lernen. In: geographie heute, H. 134, 1995, S. 4-9

Kutt, K.: Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. BWP, Heft.1, 2001

Kutt, K.; Mertineit, K.-D. (Hrsg.): Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dokumentation eines Expertengesprächs am 25. und 26. Okt. 2000 in Bonn. Umweltschutz in der beruflichen Bildung, Heft 74, Bonn 2000

Lambert, W.E., Klineberg, O.: Children's views of foreign people. A cross-national study. New York 1967

Lang-Wojtasik, G., Scheunpflug, A. : Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung u. Entwicklungspädagogik, Jg.28./2, 2005,S. 2-7

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1997

Lumpe, A.: Kompetenzen für die Welt von Morgen – Übergang Schule-Beruf. Kompetenzentwicklung in der Schule: neue Perspektiven. Hamburg 2006

Massing, P., Sander, W. (Hrsg.): Bildungsstandards. Evaluation in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 2005

Mayer, J.: Qualitätsentwicklung im Biologieunterricht. Zeitschrift für den Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Unterricht, 57/2, 2004, S. 92 - 99

Mayer, J.: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg 1998, S. 25 - 49

Mayer, J.: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung, DGU-Nachrichten, 14, 1996, S. 31 - 32

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

Menzel, S., Bögeholz, S.: Lernvoraussetzungen für Biodiversity Education in Deutschland und Chile am Beispiel endemischer Medizinalpflanzen. In: Korn, H. & Feit, U. (Hrsg.): Treffpunkt biologische Vielfalt V.. Bonn 2005, S. 97-103.

Menzel, S. , Bögeholz, S.: Vorstellungen und Argumentationsstrukturen von Schülerinnen und Schülern der elften Jahrgangsstufe zur Biodiversität, deren Gefährdung und Erhaltung. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN), (im Druck)

Mertineit, K.-D.; Exner, V.: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten. Köln 2003

Mertineit, K.-D.; Nickolaus, R. , Schnurpel, U.: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn 2001

Meyer, H.: Handlungsorientierte ökonomische Grundbildung – Arbeit mit einem Unterrichtswerk Arbeitslehre – Wirtschaft. Hamburg 2006

Meyer, H., Toepfer, B. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld 2004

Meyer, H.,Toepfer, B.: Nachhaltigkeit im Hörspiel: „Willkommen im EINE WELT HOTEL“. In: Meyer, H.,Toepfer, B., Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004, S. 9-21

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (in Kooperation mit: IZEW, Arbeitsbereich Ethik und Bildung; Ethisch-Philosophische Grundlagen im Vorbereitungsdienst) (Hrsg.): Ethik im Fachunterricht. Entwürfe, Konzepte, Materialien. Für allgemeinbildende Gymnasien und berufliche Schulen. 2005, http://www.izew.uni-tuebingen.de/epg/ref_doku.html

MORI: Schools Omnibus 2000-2001 (Wave 7). Report. A Research Study Among 11-16 Year Olds on behalf of the Department for international Development (DfID). London 2001, S. 6

OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000. Paris 2000

Oesterreich, D.: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen 2002

Overwien, B.: Sichtung des Sach- und Diskussionsstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen. Dokumentation der 3. Fachtagung, www.gc21.de/kmk-bmz

Rost, J.: Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg./2, 2005, S. 14-18

Rost, J.: Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28/2, 2005, S. 14-18

Rost, J., Laustöer, A., Raack, N.: Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule 52/8, 2003, S. 10-15

Rauch, T., Tröger, S.: Nachhaltige Entwicklung - Die gesellschaftliche Dimension. (unveröffentlichtes Gutachten), 2004

Rauch, Prof., Troeger, Prof., Loose, Dr., Wolff, Dr., Ferdowski, Dr.: Expertisen. Dokumentation der 3. Fachtagung, www.gc21.de/kmk-bmz

Renz, A., Leimgruber, S. (Hrsg.): Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte - Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder. Münster 2002

Rohbeck, J. (Hrsg.): Ethisch-philosophische Basiskompetenz. Dresden 2004

Rychen, D.S., Salganik (Hrsg.): Key competencies for a successful life and a well-functioning society, Göttingen 2003

Scheunpflug, A.: Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. ZfE Jg.6, Heft 2, 2003, S. 159-172

Scheunpflug, A., Asbrand B.: Global Education and education for sustainability. In: Environmental Education Research Vol. 12, No.1, 2006, S. 33-46

Scheunpflug, A., Tremel, A. K. (Hrsg.): In Gottes Namen: Religion. Edition Ethik kontrovers. Jahrespublikation der Zeitschrift "Ethik und Unterricht". 2003

Schicktanz, S., Tannert, C., Wiedemann, P. (Hrsg.): Kulturelle Aspekte der Biomedizin. Bioethik, Religionen und Alltagsperspektiven. Frankfurt/M. 2003

Scholz, E., Colditz, M.: Von guten Aufgaben zu anspruchsvollen Klassenarbeiten. Anregungen zur Gestaltung regionaler Fortbildungen. Geographie. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA). Halle 2006

Schmitt, R.: Befragung von 30 Repräsentanten zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen. Dokumente zur 4. Fachtagung, www.gc21.de/kmk-bmz

Schmitt, R. (Hrsg.): Eine Welt in der Schule. Klasse 1-10. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/M. 1997

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

Schmitt, R., Pahl, A., Brünjes, W. (Hrsg.): Eine Welt in der Schule. 5. Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt/M. 2005

Schreiber, J.-R.: Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg. 2/2005, S. 19-25

Schreiber, J.-R., Schuler, S.: Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. In: Praxis Geographie 4/05, 2005, S. 4-9

Schreijäck, T. (Hrsg.): Religion im Dialog der Kulturen. Kontextuelle religiöse Bildung und interkulturelle Kompetenz. Münster u.a. 2000

Schreijäck, T. (Hrsg.): Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Freiburg-Basel-Wien 2001

Seitz, K.: Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In: Rauschenbach, T. et.al.: Informelles Lernen im Jugendalter. München 2006, S. 63-91

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

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

Simon, M.D., Tajfel, H., Johnson, N.: Wie erkennt man einen Österreicher? Eine Untersuchung über Vorurteile bei Wiener Kindern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 19/1967, S. 511-537

Simon-Opitz, N.: Zur ethischen Begründung nachhaltiger Entwicklung: Eine Untersuchung ausgewählter Konzepte. Aachen 2002

Sommer, C., Mayer, J.: Unterrichtseinheit: Nachhaltige Nutzung der biologischen Vielfalt. 3 Bände. Köln 2001

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.) : Globale Entwicklung. Band 1: Arbeitsbericht, Band 2: Handreichung. Donauwörth 2001

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim (ZUMA): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2006

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

Suchanek, A.: Ökonomische Ethik. Tübingen 2001

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

Tiemeyer, E.: Fachberater für nachhaltiges Wirtschaften (FANWI). Curriculumentwicklung und -erprobung, Projektevaluation und Ergebnistransfer. Soest 2005

Tiemeyer, E., Wilbers, K.: Berufliche Bildung und nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte – Curricula – Methoden – Beispiele. Bielefeld 2006

Toepfer, B. (o. J.): Globales Lernen in der Beruflichen Schule.
<http://www.globlern21.de/glberuf.html> (29.08.2006)

Toepfer, B.: Globales Lernen und Berufliche Schulen. In: Praxisbuch Globales Lernen. Solidarisch leben lernen e.V. (Hrsg.), Frankfurt 2002

Torney-Purta, J. u.a.: Demokratie und Bildung in 28 Ländern. Politisches Verstehen und Engagement bei Vierzehnjährigen (IEA Civic Education Study, Kurzbericht). Internet 2001

Trampe, W. : Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.
In: Seminar, Heft 4, 2001, S. 101-108

Uphues, R.: Die Einstellungen Jugendlicher zur Globalisierung. Eine empirische Untersuchung an Hauptschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Erscheint im Januar 2007 in der HGD-Reihe „Geographiedidaktische Forschung“

United Nations: Johannesburg Summit on Sustainable Development 2002, Vorwort zum Maßnahmenkatalog von Nitin Desai, Generalsekretär des Weltgipfels, Johannesburg 2002

United Nations: Report of the World Summit on Sustainable Development. Chapter I, Annex, Johannesburg Declaration on Sustainable Development. Johannesburg 2002

VENRO: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen, VENRO-Arbeitspapier Nr. 10, Bonn 2000

VENRO: Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. VENRO-Arbeitspapier 15, Bonn 2005

Verband Deutscher Schulgeographen: Grundlehrplan Geographie. Bretten 1999

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen: Die Zukunft der Meere – zu warm, zu hoch, zu sauer. Berlin 2006

Weber, B.: Möglich, aber nicht zwingend: Lehrpläne und nachhaltige Entwicklung, 2000, In: <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/weber.htm> (29.08.2006)

Wegener-Spöhring, G.: Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter – eine empirische Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 535-545

Wehling, H.-G.: Konsens à la Beutelsbach?. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977, S. 173-184

Weinert, F.E.: Leistungsmessungen in Schulen. Beltz, Weinheim 2001

Weiß, W. (Hrsg.): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik. Münster 2002

Weißeno, G. (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden 2005

Weltbank (Hrsg.): Weltentwicklungsbericht 2004. Funktionierende Dienstleistungen für arme Menschen. Washington D.C., Bonn 2004

Weltbank: Weltentwicklungsbericht 2006. Chancengerechtigkeit und Entwicklung. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Düsseldorf 2006

Welthaus Bielefeld u.a.: Eine Welt im Unterricht - Sek. I/II. Ausgabe 2006/2007. Materialien, Medien, Adressen. Broschüre A4, 80 S., Bielefeld 2006

Weltkommission zur sozialen Dimension der Globalisierung (Hrsg.): Bericht der Weltkommission zur sozialen Dimension der Globalisierung (deutsche Synopse), 2004, <http://www.ilo.org/public/german/region/eurpro/bonn/download/synopsisde.pdf> (29.08.2006)

Internetquellen:

Protected Areas Programme: Galapagos

http://www.unep-wcmc.org/protectes_areas/data/wh/galapago.html

IGTOA (International Galapagos Tour Operators Association)

<http://www.igtoa.org/newsletter/2005/may-june/>

Abkürzungsverzeichnis

AFB	Anforderungsbereiche
ALLBUS	Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften
BE	Berlin
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWI	Bundesministerium für Wirtschaft
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
CSD	Commission on Sustainable Development
DESECO	Definition and Selection of Competencies
EQF	European Qualifications Framework
HE	Hessen
HH	Hamburg
IGLU	Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung
IGU	Internationale Geographische Union
InWEnt	Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
IstGH	Internationaler Strafgerichtshof
KMK	Kultusministerkonferenz
LEB	Lebensgestaltung-Ethik-Religion
MDGs	Millennium Development Goals
NRO	Nichtregierungsorganisation
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
TH	Thüringen
UN	United Nations
UNCED	United Nations Conference on Environment and Development
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
VENRO	Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.
VN	Vereinte Nationen