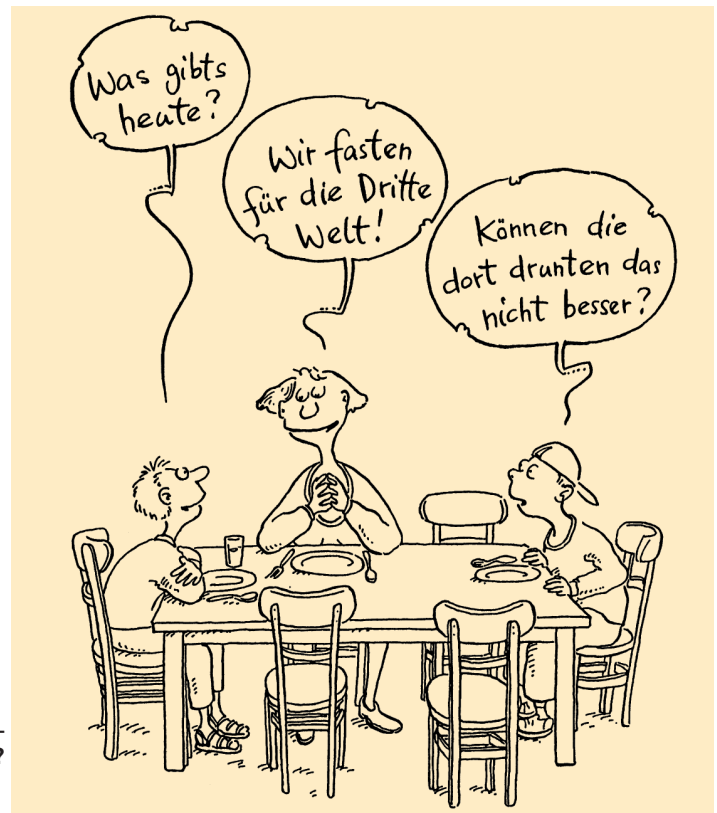


Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung

Jörg-Robert Schreiber und Stephan Schuler

Der globale gesellschaftliche Wandel ist durch zunehmende Komplexität und eine Informationsflut von erdrückender Fülle gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund liegen wesentliche Aufgaben des Globalen Lernens darin, problemangemessene Lernmethoden bereitzustellen und durch die Ausrichtung am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung einen tragfähigen Orientierungsrahmen zu bieten.

Anteil nehmen – verstehen – mitgestalten: nur wie?



Die Tsunami-Katastrophe in Südostasien hat uns in seltener Eindringlichkeit die Realität einer Weltgesellschaft vor Augen geführt und gezeigt, wie sich Menschen heute weltweit als Risikogemeinschaft verbunden fühlen. In beeindruckenden Bildern von Trauerfeiern rund um den Globus kam eine interkulturelle Verbundenheit mit den Opfern zum Ausdruck. Die enorme Spendenbereitschaft demonstrierte globale Solidarität. Fast schon selbstverständlich erscheint uns, dass wir über die Massenmedien eine solche Katastrophe an nahezu jedem Ort der Welt hautnah mitverfolgen können. Das Internet ermöglichte diesmal zudem eine individuelle und vor allem interaktive Kommunikation ungeachtet aller räumlichen Distanzen.

Noch deutlicher erschließt sich die Intensität der sozialen Verflechtungen über

die Dimension des globalen Tourismus. Die meisten Menschen in Deutschland kannten jemanden, der sich im entsprechenden Zeitraum in der Region aufgehalten hat, vielen war die Region aus eigener Anschauung bekannt. Letztlich hat die Naturkatastrophe auch auf der globalen politischen Ebene ihre Spuren hinterlassen, indem die Rolle der UN als globaler Krisenmanager gestärkt wurde.

Im Gegensatz zu einer solchen Naturkatastrophe erweisen sich die meisten anderen globalen Probleme als wesentlich komplexer. Themen wie der globale Klimawandel oder die Gestaltung eines gerechten Welthandels sind weit stärker von unterschiedlichen Interessen, Konflikten und Problembewertungen geprägt. Sie weisen außerdem konkrete Bezüge zu unserem Alltagshandeln auf und sind damit Ausdruck unseres globalisierten Lebenskontextes (vgl. Werlen 2000).

Angesichts der Komplexität des globalen Wandels und der zunehmenden Informationsflut kommt es im Rahmen des Globalen Lernens wesentlich darauf an, Lernmethoden zu entwickeln, die auch weiterhin für jeden Einzelnen einen sinnvollen Wissenserwerb ermöglichen.

Damit soll zwei Gefahren begegnet werden. Zum einen verführt didaktische Reduktion dazu, die Komplexität globaler Entwicklungsprobleme so weit zu vereinfachen, bis ein zwar leicht erfassbares, dafür aber stark verzerrtes Bild entsteht. Die andere – vielleicht größere – Gefahr liegt in der nachlassenden Bereitschaft, den Dingen auf den Grund zu gehen. Entziehen sich diese Probleme nicht jeder Analyse und Beurteilung? Sagt nicht ohnehin jeder etwas anderes? Sollte ich mich nicht besser um praktische Lösungen für mich selbst kümmern? Solche Fragen sind häufig mit ei-

nem Gefühl von Ohnmacht und Orientierungslosigkeit verbunden.

Von diesen Phänomenen ist kaum ein Schulfach ausgenommen. Warum sie im Rahmen des Globalen Lernens thematisiert werden, hat etwas mit den Besonderheiten dieses Lernfeldes und seiner Geschichte zu tun:

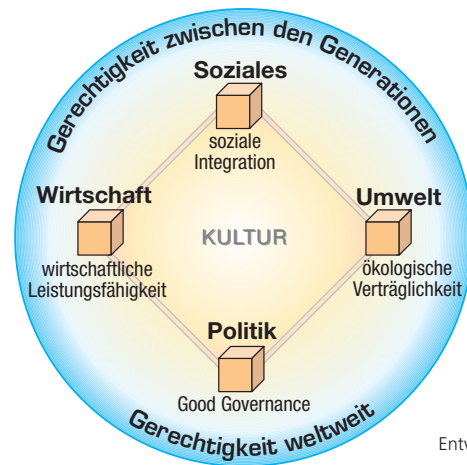
- Es hat sich ohne klare Bindung an eine Bezugswissenschaft entwickelt.
- Es erfährt seine wesentlichen Impulse über die Vermittlung entwicklungspolitischer Akteure aus den weltpolitischen Veränderungen.
- Es handelt sich erst ansatzweise um ein in sich geschlossenes didaktisches Konzept.¹
- Es hat seine normative Orientierung und ethische Zielsetzung deutlich herausgestellt.

Globales Lernen als zeitgeschichtliche Antwort

Globales Lernen hat in Deutschland seine Ursprünge in der entwicklungsbezogenen Bildung und der Dritte-Welt/Eine-Welt-Pädagogik. Diese waren in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg von der Erziehung zur Völkerverständigung über die Pädagogik der Entwicklungshilfe bis hin zur Eine-Welt-Pädagogik der 80er Jahre einem erheblichen Wandel unterworfen (vgl. *Seitz 1993, Kroß 2004b*) und spiegelten damit politische und gesellschaftliche Entwicklungen. Dies trifft auch auf das Globale Lernen zu, das sich zu Beginn der 90er Jahre und nach dem Ende des Kalten Krieges herausgebildet hat. Globales Lernen kann dabei als Reaktion auf die spürbar beschleunigte Globalisierung aufgefasst werden.

Was bei den frühen Ansätzen noch weitgehend fehlte, war das geeignete Analysewerkzeug, sowohl auf der Ebene der globalen entwicklungspolitischen Kooperation als auch in der unterrichtlichen Praxis des Globalen Lernens. Als ein solches Werkzeug kann das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung betrachtet werden (*Abb. 1*). Globales Lernen setzt in der Bildungspraxis um, was auf der weltpolitischen Bühne durch den Meilenstein der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 auf den Weg gebracht wurde.

¹ Von einem solchen Konzept sollten heute wenigstens Kern-Aussagen über die zu erwerbenden Kompetenzen und Anforderungen gemacht werden. Mit diesem Anspruch wird derzeit von einer KMK-BMZ-Projektgruppe „Entwicklungspolitische Bildung / Globales Lernen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ an einem Kerncurriculum gearbeitet.



Entwurf: J.-R. Schreiber

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung – ein normatives Orientierungskonzept für komplexe globale Entwicklungsfragen

Nachhaltige (oder zukunftsfähige) Entwicklung garantiert, dass die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne zu riskieren, dass künftigen Generationen dies nicht mehr möglich ist (Brundtland-Kommission 1987). Ausgehend von der Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 wurde dieses Leitbild als Orientierungsrahmen weiter ausgestaltet:

Vier Dimensionen der Nachhaltigkeit

Unter pragmatischen Gesichtspunkten werden vier Nachhaltigkeitsdimensionen mit jeweils eigenen Zielperspektiven unterschieden:

- **Wirtschaft:** wirtschaftl. Leistungsfähigkeit
- **Soziales:** soziale Integration
- **Umwelt:** ökologische Verträglichkeit
- **Politik:** Good Governance.

Alle vier Zielperspektiven müssen jeweils vor dem Hintergrund der globalen und intergenerativen Gerechtigkeit betrachtet werden.

Kultur als Hintergrundfolie

Als Leitbild ist das Konzept einerseits durch das ethische Rechtsverständnis der Aufklärung geprägt, andererseits aber auch unterschiedlichen kulturellen Interpretationen zugänglich. Der universelle Anspruch auf Menschenrechte und der Grundsatz der Chancengerechtigkeit werden für vereinbar gehalten mit unterschiedlichen kulturellen Prägnungen. Kultur wird dabei als vielgestaltiges Substrat gruppenspezifischer und gesellschaftlicher Wertvorstellungen und Handlungsweisen verstanden.

Strategien und Instrumente

Für die Umsetzung werden v.a. folgende Strategien diskutiert (vgl. *Glossar*):

- **Effizienzstrategie**
- **Suffizienzstrategie**
- **Subsidiaritätsprinzip**
- **Partizipationsprinzip**

- **regulative u. anreizorientierte Instrumente**

- **Liberalisierung und Deregulierung.**

Zielkonflikte

Zwischen den vier prinzipiell gleichrangigen Zielperspektiven, bestehen vielfältige Zielkonflikte (vgl. *Abb. 3*). Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung bietet als international vereinbarter und national deklariertes Orientierungsrahmen von Regierungspolitik eine Grundlage für die Analyse solcher Konflikte. Als Instrument zur Einhaltung nicht zu vereinbarenden Ziele und Konflikte wurde u.a. das Leitplankenkonzept entwickelt (vgl. *Glossar*).

Bedeutung für die Bildung

Das Leitbild bietet der pädagogischen Entwicklung von Analyse- und Urteilsfähigkeit sowie der interkulturellen Kommunikation grundlegende Orientierung. So können im Unterricht globale Entwicklungsprobleme, die Handlungen einzelner Akteure oder bestimmte Maßnahmen und Vorhaben vor dem Hintergrund des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung analysiert und beurteilt werden, z.B. im Hinblick darauf, welche Entwicklungsdimensionen beteiligt sind, ob Zielkonflikte vorliegen, ob bei Maßnahmen auf eine Kohärenz zwischen den Zielen geachtet wird oder auch wie die in der Entwicklungspraxis unumgänglichen Kompromisse begründet werden und welche Konsequenzen sie haben (vgl. *Leitfragen zu Abb. 2*).

Abb. 1: Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Parallel zum Globalen Lernen hat sich auch die Umweltbildung auf dieses Leitbild neu ausgerichtet. Ein Zeugnis dafür ist die im BLK-Programm „21“ entwickelte und bundesweit an vielen Schulen erprobte Konzeption der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (de Haan & Harenberg 1999).

Für die Zukunft sollte eine stärkere Integration von Globalem Lernen und Umweltbildung unter dem gemeinsamen Leitbild nachhaltiger Entwicklung angestrebt werden unter Beachtung der unterschiedlichen fachlichen Erfahrungsfelder und zivilgesellschaftlichen Verankerung beider Bereiche. Möglichkeiten ergeben sich z.B. im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (vgl. Abb. 4).

Eckpunkte Globalen Lernens

In Anlehnung an einen Vorschlag des VENRO (2000) lassen sich die wichtigsten Elemente Globalen Lernens zusammenfassen:

Leitbild: Globales Lernen ist dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet (Abb. 1).

Menschenbild: Das Recht und die Möglichkeit der Selbstorganisation und der Partizipation werden als Voraussetzung persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung verstanden.

Gegenstand: Inhaltlich ist Globales Lernen vor allem auf Themenfelder der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung,

die damit verbundenen ökologischen, politischen und kulturellen Aspekte sowie die Wechselwirkungen zwischen lokaler Lebenswelt und globalen Zusammenhängen ausgerichtet.

Methode: Globales Lernen bedient sich bevorzugt handlungsorientierter Methoden, die Perspektivenwechsel sowie interkulturelle Kommunikation ermöglichen und Komplexität ertragbar und durchschaubar machen (vgl. Scheunpflug und Schröck 2000, Schuler 2001, Selby und Rathenow 2003 sowie Abb. 5).

Lernziel: Globales Lernen stärkt die Fähigkeit Globalität wahrzunehmen sowie die Kompetenz der nachhaltigen Lebensgestaltung und der demokratischen Beteiligung an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft.

Bedarf an Orientierung

Je mehr uns bewusst wird, dass unsere eigenen Entscheidungen (als Staatsbürger und Konsumenten) ebenso wie die politischer und wirtschaftlicher Entscheidungsträger nicht nur unmittelbare Bedeutung für uns selbst haben, und je mehr wir erkennen, wie stark unser Leben durch die Entscheidungen anderer bestimmt wird, desto größer wird das Bedürfnis nach einem globalen Orientierungsrahmen. Ein wachsendes globales Bewusstsein stärkt den Wunsch, räumlich und zeitlich weitreichende Folgen für Mensch und Umwelt zu bedenken und dem menschlichen Handeln Grenzen zu setzen, wo es unwiderrufliche Schäden

hervorrufen. Ein solches Verhalten entspricht nicht nur dem rationalen und humanitären Bedürfnis des Einzelnen, sondern auch den (zumindest langfristigen) Grunderfordernissen der Wirtschaft sowie dem Verfassungsauftrag zum Schutz von Leben und Umwelt.

Ein solcher normativer Orientierungsrahmen ist das Leitbild nachhaltiger Entwicklung, das lange bei uns überwiegend im Kontext drohender ökologischer Gefahren herangezogen wurde, seltener jedoch bei der Lösung wirtschaftlicher, sozialer und politischer Probleme. Die Dominanz und Eigendynamik eines immer weiter liberalisierten globalen Marktes haben es zeitweilig aus dem Blickfeld gedrängt und gerade dadurch seine Notwendigkeit bestätigt. Die Entwicklungen seit dem 11. September 2001 führten dazu, dass Kultur und Entwicklung verstärkt in den Blick genommen wurden. So ist heute ein Leitbild nachhaltiger Entwicklung ohne kulturelle Sensibilität undenkbar.

Im Rahmen globaler Struktur- und Entwicklungspolitik kann das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung als Orientierungsrahmen für Global Governance, für verschiedene bi- und multilaterale Abkommen sowie als Richtschnur für die Entwicklungszusammenarbeit dienen. Auch in der Politik der einzelnen Länder zeigt sich eine wachsende Bereitschaft, die Strategie nationaler Regierungspolitik kohärenter an dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zu orientieren (vgl. Die Bundesregierung 2002).

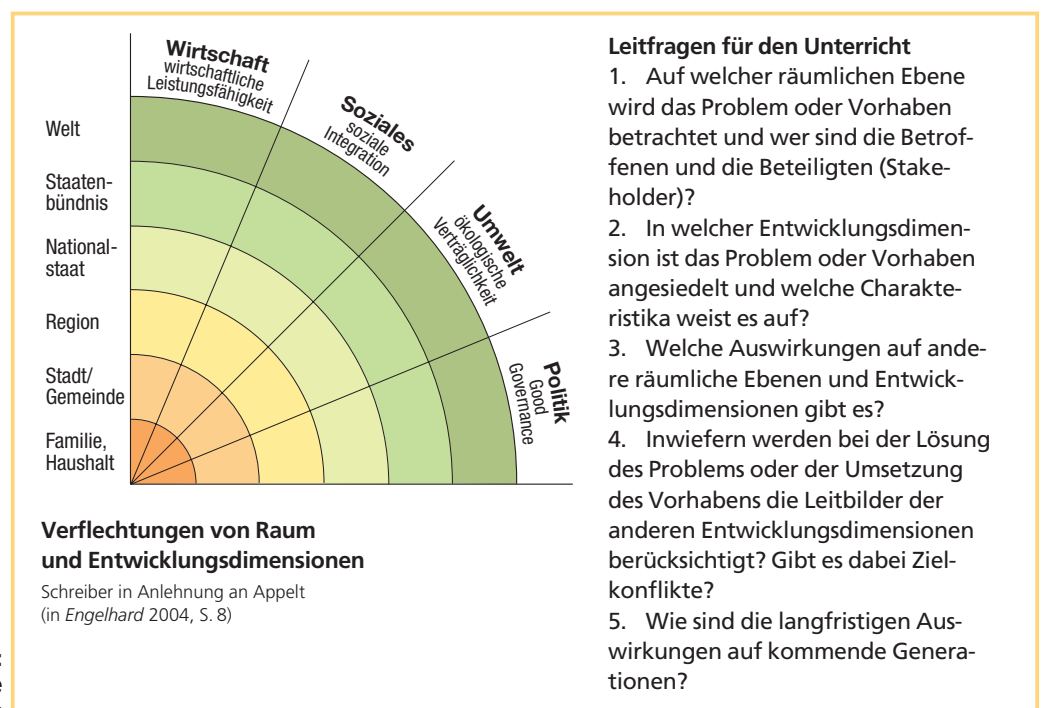


Abb. 2:
Das Leitbild nachhaltige Entwicklung als Lernwerkzeug

Integrationshorizont und Lernwerkzeug

In der Bildung ist das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung von zweifacher Bedeutung. Es führt gewachsene Bildungswege wie Globales Lernen, Umweltbildung, Interkulturelles Lernen, Mobilitätserziehung, Gesundheitsförderung zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammen. Sie können dabei durchaus als eigenständige Bildungswege erhalten bleiben, erkennen aber die Gemeinsamkeit eines Leitbildes als Integrationshorizont an.

Wichtiger ist, dass in dem Leitbild ein zentrales Lernwerkzeug zur Erschließung und Beurteilung des globalen Wandels geliefert wird. In diesem Sinne kann das Leitbild sowohl bei der Gestaltung von Unterricht, also in der Hand des Lehrenden, als auch im Unterricht selbst, d. h. in der Hand der Lernenden, eingesetzt werden (Abb. 2). Bei Lernaufgaben im Rahmen des Globalen Lernens kommt es darauf an, systematisch drei Aspekte miteinander zu verschränken:

- die räumliche Entscheidungsebene,
- die beteiligte(n) Entwicklungsdimension(en),
- die Perspektive der wichtigsten Akteure und Betroffenen (Stakeholder).

Soll nun ein Entwicklungsthema wie die globalen Wasserkonflikte oder die Weltmarktprobleme des Baumwollanbaus in Westafrika im Unterricht behandelt werden, so kann es anhand von Abb. 2 in das Leitbild eingeordnet und mithilfe der dort aufgeführten Leitfragen analysiert werden.

Dabei sollte berücksichtigt werden, dass es zwischen den einzelnen Entwicklungsdimensionen in der Regel zu Zielkonflikten kommt und dass es gilt, nach Komplementaritäten und sich gegenseitig positiv verstärkenden Prozessen Ausschau zu halten. Die Tabelle in Abb. 3 kann hier als Orientierung dienen. In jedem Fall sollen Lernende ihre jeweils eigene Position im Blick behalten (Was hat die Sache mit mir zu tun? Wo befinde ich mich im Verhältnis zu den Akteuren/zu dem Problem?). Nur dann ist auch ein Perspektivenwechsel, eine Identifikation mit anderen Akteuren möglich.

Das Ziel der Lernaufgabe muss nicht unbedingt die Lösung des Entwicklungsproblems sein, wohl aber ein Orientierungsgewinn und eine Vorstellung darüber, was meine nächsten Handlungs-

schritte sein könnten bzw. die der Personen, aus deren Perspektive ich das Problem untersucht habe.

Gesucht: Referenzcurriculum Globales Lernen

Saßen in der Vergangenheit Fachleute zum Globalen Lernen zusammen, so war die Streitfrage „Unterrichtsthema oder Unterrichtsprinzip?“ nahezu unausweichlich. Dahinter stand das Bewusstsein, dass überfachliche Unterrichtsprinzipien, wie sie eindrucksvoll von Selby und Rathenow (2003) in Anlehnung an amerikanische Vorbilder der „Global Education“ vertreten werden, in der Praxis deutscher Schulen nahezu chancenlos sind. Zudem sind die Bemühungen der Akteure Globalen Lernens in Deutschland vielfach durch ein inhaltliches Anliegen beflügelt, das sich aus der Erfahrung der Entwicklungszusammenarbeit und der Beobachtung des globalen Wandels im Zuge der Globalisierung ergibt (vgl. z. B. Engelhard 2004). Hier geht es in der Regel um sehr konkrete Themen, z. B. „Handy-Welten“², an denen globale Ungerechtigkeit, Menschenrechtsverletzungen und Mitverantwortung verdeutlicht werden können.

Als Einigung in dieser Streitfrage kann heute gelten: Globales Lernen ist beides, Themenfeld und Unterrichtsprinzip (vgl. Schreiber 2001). Wo dabei allerdings die Grenzen zu den Themenfeldern der Umweltbildung und anderer Lernfelder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung liegen, bleibt unbestimmt.

Die KMK-BMZ-Projektmission zur Erstellung eines neuen Grundkonzepts entwicklungspolitischer Bildung kommt zu der Feststellung, „dass entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen eine oft randständige Position im schulischen Unterricht haben. Die Bezüge zu den einzelnen Fächern und Fachbereichen bzw. die Integration in fächerübergreifende Konzepte im Rahmen aktueller Schulreformen sind selten systematisch entwickelt.“ (KMK-BMZ-Projektmission 2004, S. 4). Es komme darauf an, im Verlauf der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) die Spezifika des Globalen Lernens sowie das Kooperationspotenzial gegenüber benachbarten Bildungsbereichen wie Umweltbildung, Interkulturelles Lernen, Mobilitätserziehung und Gesundheitsförderung auszuloten und darzustellen. Vor allem aber gehe es darum, „Anschluss zu finden an neuere Ansätze der curricularen Planung, die sich am Erwerb von Kompetenzen orientieren“ (S. 3).

Leitplankenkonzept

Leitplanken sind definierte Schädensgrenzen bzw. politische Vereinbarungen, die auf jeden Fall eingehalten werden müssen (z. B. 2 °C als max. tolerierbare globale Erwärmung oder das Verbot einer Verbreitung von Atomwaffen). Sie markieren einen Spielraum, innerhalb dem sich die künftige Entwicklung bewegen sollte.

Effizienzstrategie

Erhöhung der Effizienz der Ressourcennutzung, v. a. durch die Entwicklung und den Einsatz umweltfreundlicher Technologien

Suffizienzstrategie

Förderung eines umweltbewussten und sozialverträglichen Lebensstils, der auch Änderungen der Konsum- und Verhaltensmuster mit einschließt

Subsidiaritätsprinzip

Aufgaben sollten nur dann auf einer übergeordneten politischen oder gesellschaftlichen Ebene wahrgenommen werden, wenn untergeordnete Ebenen sie nicht adäquat erfüllen können.

Global Governance

Ansätze einer „Weltordnungspolitik“ mit der Zielsetzung, Globalisierung politisch zu gestalten. Im Kern geht es um neue Mechanismen internationaler Kooperation, die eine kontinuierliche Problembearbeitung globaler Herausforderungen und grenzüberschreitender Phänomene ermöglichen. Beispiele sind die multilaterale Zusammenarbeit im UN-System und der Ausbau internationaler Institutionen.

Good Governance

Eine „gute Staatsführung“ bzw. ein „gutes Regierungshandeln“, das transparent, verlässlich und effektiv ist, das die Partizipation aller Menschen und den Schutz von Minderheiten gewährleistet und das rechtsstaatliche Prinzipien wie Menschenrechte oder die Gewaltenteilung beachtet.

Partizipation

Die Beteiligung von Einzelpersonen, Gruppen, Gemeinschaften und Institutionen an den sie betreffenden gesellschaftlichen Entscheidungen. Dabei werden den Kräften der Zivilgesellschaft in stärkerem Maße als bisher Mitsprachemöglichkeiten und -rechte gewährt. (Eisermann 2003, S. 165)

Stakeholder

Interessengruppen, Einzelpersonen, Institutionen (Akteure), die an Prozessen oder Maßnahmen unmittelbar beteiligt sind, an ihnen Interesse haben und/oder von ihnen betroffen sind (Eisermann 2003, S. 163)

² Unterrichtsmaterialien des Welthaus Bielefeld (2004) zu den Themen Handynutzung, digitale Kluft und Menschenrechtsverletzungen beim Handel mit dem Handy-Rohstoff Coltan in Afrika.

Dimensionen	Umwelt	Wirtschaft	Soziales	Politik
	K O N F L I K T E			
Umwelt	<p>Ordnungssystem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ökosystem <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und der Vielfalt der Natur 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzfristige Bedürfnisbefriedigung und Gewinnmaximierung zulasten des Ökosystems • Strikte Nutzungsbegrenzungen zulasten von Bedürfnisbefriedigung und Konkurrenzfähigkeit <p>Ordnungssystem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Markt - Subsistenz <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedürfnisbefriedigung - Gewinnmaximierung - Wirtschaftliche Stabilität 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialer Ausgleich (nachholende Entwicklung) zulasten des Ökosystems • Mögliche Spannungen zwischen traditionellen Nutzungsmustern und den aktuellen Ökosystemanforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurzfristige Machterhaltung versus langfristige Umweltziele • Individuelle Freiheit versus Naturschutzaufgaben
Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Innovationen im Bereich umweltschonender Technik • Eigeninteresse von Ressourcennutzern an Erhaltung (bei langfristigen Nutzungsrechten) • Naturerhaltung als Basis für langfristige Bedürfnisbefriedigung • Wirtschaftlicher Wohlstand erweitert Spielräume für Umweltschutz • Einsatz von Marktinstrumenten zum Umweltschutz (z.B. Einbeziehung der Kosten des Umweltverbrauchs in die Güterpreise) 	<p>Ordnungssystem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaftliche Stabilität 	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftlichkeit und Konkurrenzfähigkeit versus soziale Sicherheit • Flexibilitätsanforderungen des Arbeitsmarktes (z.B. Mobilität) versus soziale Einbindung / Kinderbetreuung • Gewinnmaximierende Investitionen versus soziale Investitionen (Solidaritätsprinzip) • Zusammenhalt zwischen den Generationen versus individuelle ökonomische Verantwortung (z.B. Altersvorsorge) • Zunehmende Spreizung der Einkommen („neue Armut“) versus sozialer Ausgleich 	<ul style="list-style-type: none"> • Herstellung günstiger Bedingungen für die Wirtschaft versus politische Legitimität (u.a. Korruption) • Politischer Regulierungsbedarf versus ökonomischem Deregulierungsbedarf
Soziales	<ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltigkeitsorientierte kulturelle Normen zum Umgang mit Natur • Tradiertes Naturwissen lokaler Gemeinschaften • Breite Akzeptanz gemeinsamer Werte verbessert den Stellenwert des Umweltschutzes • Naturerhaltung als Basis für konfliktfreies Zusammenleben 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialer Frieden als Basis für wirtschaftliche Entwicklung • Eigenverantwortlichkeit als Basis für wirtschaftliche Effizienz und Innovation • Wirtschaftlicher Wohlstand schafft Spielräume für Solidarität und sozialen Ausgleich • Umsetzung eines Rechts auf Bildung als Basis für wirtschaftliche Entwicklung 	<p>Ordnungssystem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesellschaft - Werte / Normen / Rechte <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesellschaftlicher Zusammenhalt: Gemeinsame Werte (u. a. Verteilungs- und Chancengerechtigkeit) - Solidarität / sozialer Ausgleich - Eigenverantwortlichkeit - Partizipation - Verantwortung zwischen den Generationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Identität gesellschaftlicher Teilgruppen versus nationale Einheit und Gesamtsystem-Stabilität • Anspruch staatlicher Souveränität versus grenzüberschreitende Bedrohungen und Menschenrechtsverletzungen • Anspruch auf Asyl versus gesetzliche Zuwanderungsbeschränkungen
Politik	<ul style="list-style-type: none"> • Frieden, demokratische Partizipation und politische Stabilität als Basis für Umwelterhaltung (z.B. bei Ressourcennutzungskonflikten) • Gesetzliche Regelungen und Anreizsysteme als Basis für Umwelterhaltung • Umwelterhaltung als Basis für Vermeidung von Krieg 	<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftlicher Wohlstand erweitert politische Gestaltungsspielräume • Frieden, politische Stabilität und Rechtssicherheit als Basis für wirtschaftliche Entwicklung 	<p>Ordnungssystem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechtsstaat <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politische Stabilität / Frieden - Freiheit des Individuums - demokratische Partizipation - angemessene institutionelle Regulierung 	<p>Ordnungssystem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rechtsstaat <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Politische Stabilität / Frieden - Freiheit des Individuums - demokratische Partizipation - angemessene institutionelle Regulierung
	K O M P L E M E N T A R I T Ä T E N			

Abb. 3: Zielkonflikte und Komplementaritäten zwischen den vier Nachhaltigkeitsdimensionen
 Grafik: Schreiber (nach Rauch/Tröger 2004)

UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“

Auf Empfehlung des Weltgipfels zur nachhaltigen Entwicklung in Johannesburg im Jahr 2002 haben die Vereinten Nationen die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen (vgl. Praxis Geographie 2/05, S. 46). Die UNESCO wurde mit der Federführung beauftragt. In Deutschland erhielt die Deutsche UNESCO-Kommission den Auftrag zur Koordinierung der nationalen Aktivitäten. Sie berief zu ihrer Unterstützung ein Nationalkomitee, in dem wichtige gesellschaftliche Gruppen und Institutionen sowie Repräsentanten der verschiedenen Bildungsbereiche und Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung vertreten sind. Globales Lernen wird neben Umweltbildung und anderen Lernfeldern als wesentlicher Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Maßnahmenkatalog der Dekade einbezogen. In einer Auftaktveranstaltung am 13.1.2005 wurde mit der Vorstellung eines Nationalen Aktionsplans der Startschuss gegeben. Er orientiert sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und stellt vier strategische Ziele in den Mittelpunkt:

1. Weiterentwicklung und Bündelung der Aktivitäten sowie Transfer guter Praxis in die Breite
2. Vernetzung der Akteure
3. Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung
4. Verstärkung internationaler Kooperationen

Die große Bedeutung, die in Deutschland der UN-Dekade beigemessen wird, zeigt sich an der Übernahme der Schirmherrschaft durch Bundespräsident Horst Köhler und das breite Interesse staatlicher und zivilgesellschaftlicher Institutionen an einem Runden Tisch. Verschiedene Bundesländer arbeiten an Aktionsplänen. Einzelne Akteure – wie Schulen – können sich mit ihren Aktivitäten für eine Auszeichnung als Dekade-Projekt bewerben.

weitere Informationen und Dokumente: www.dekade.org

Erst wenn es so etwas wie ein Kerncurriculum des Globalen Lernens gibt, wird es möglich sein, die schulische Umsetzung der Inhalte dieses Lernfeldes abzustimmen und wirkungsvoll zu gestalten. Das ist ein hoher Anspruch, da es zwar Ansätze für Fachcurricula gibt, noch nicht jedoch den Versuch, ein fachübergreifendes Kerncurriculum zu konzipieren. Genau das wird das Ziel der KMK-BMZ-Projektgruppe für 2005 sein. Derzeitige Schulstrukturen legen die Vermutung nahe, dass die Umsetzung eines solchen Kerncurriculums auch in Zukunft innerhalb bestimmter Fächer erfolgen wird. Der Geographie kommt dabei eine besonders wichtige Rolle zu, aber auch andere Fachdidaktiken wie die der Politik, Wirtschaft, Biologie und Religion haben ihre Tore weit geöffnet. Nicht alle werden dabei so weit gehen wollen wie Kroß (2004b, S. 21): „Der künftige Geographieunterricht sollte Globales Lernen nicht als Aufgabe neben vielen anderen behandeln, sondern sich in curricularem Sinne als Globales Lernen verstehen.“ Die wachsende Gestaltungsfreiheit von Schule nährt die Hoffnung, dass vielfältige fachübergreifende und fächerverbindende Modelle entwickelt werden, denen zu wünschen ist, dass sie die notwendige Unterstützung durch Lehrerbildung, Schulentwicklung und geeignete Unterrichtsmaterialien erhalten.

Zu den einzelnen Heftbeiträgen

Thematisch legen die Beiträge des Heftes einen Schwerpunkt auf die kognitive Ebene Globalen Lernens und zielen – in jeweils unterschiedlicher Gewichtung – besonders auf die Fähigkeit, lokal-globale Verflechtungen in der Weltgesellschaft und im eigenen Alltagsleben zu erkennen und entlang des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung bewerten zu können.

Abb. 4:

In methodischer Hinsicht weisen die Beiträge eine breite Vielfalt auf.

In den Beiträgen von Hermann und Schuler kommt die Mystery-Methode aus dem Ansatz „Thinking through Geography“ (Leat 1998) zum Einsatz – einmal konzipiert für jüngere Schüler ab Klasse 7, einmal für ältere ab Klasse 9. Die Methode ist v.a. auf die Förderung von alltagsnahem globalem Denken ausgerichtet (vgl. Abb. 5).

Eine zweite Vertiefung gilt dem Einsatz neuer Medien. Im Beitrag von Schreiber wird die „WebQuest“-Methode vorgestellt, die großen Wert auf eine klare didaktische Strukturierung von Internetrecherchen durch Schüler legt. Uphues zeigt die Möglichkeiten einer internetgestützten Zusammenarbeit zwischen Schulklassen anhand eines „länderverbindenden Lernzirkels“ auf.

Der im Rahmen des BLK-Programms „21“ entstandene Beitrag von Lauströer und Warning-Schröder greift zur Förderung von Bewertungskompetenz auf den Syndromansatz zurück.

Im Beitrag von Meyer werden lokal-globale Verflechtungen der „global city“ Frankfurt am Main analysiert. ■

Literatur

- Die Bundesregierung: Perspektiven für Deutschland. Unsere Strategie für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin 2004
- Eisermann, D.: Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. Bonn 2003 (Themendienst des Informationszentrums Entwicklungspolitik Nr. 13)
- Engelhard, K.: Welt im Wandel – Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern. Ein Informations- und Arbeitsheft für die Sekundarstufe II mit ergänzender CD-ROM. Grevenbroich/Stuttgart 2004
- Fuchs, G.: Global denken lernen. Die didaktische Kategorie für Globalisierung? In: Flath, M. und Fuchs, G.: Globalisierung. Beispiele und Perspektiven für den Geographieunterricht. Gotha 1998, S. 66–84
- Haan, G. de und Harenberg, D.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn 1999 (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 72)
- Haan, G. de und Seitz, K.: Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. 21 - Das Leben gestalten lernen, 2001, H. 1 (Teil1) und H. 2 (Teil2). Online verfügbar über www.blk21.de/daten/texte/bildungsauftrag.pdf (1.2.2005)
- Herz, O., Seybold, H. und Strobl, G. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen 2001 KMK-BMZ-Projektkommission: Erarbeitung eines Grundkonzepts für entwicklungspolitische Bildung an Schulen. Projektbeschreibung. Bonn 2004 (unveröffentlicht)
- Krings, T.: Baumwollproduktion für den Weltmarkt. Verzerrter Wettbewerb und die Folgen für Mali (Westafrika). Geographische Rundschau 56 (2004) H. 11, S. 26–33

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

Kroß, E.: Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts. In: Kroß, E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht. Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nürnberg 2004b (Geographiedidaktische Forschungen 38), S. 5–24

Messner, D. und Nuscheler, F.: Das Konzept Global Governance. Stand und Perspektiven. Duisburg 2003 (= INEF-Report H. 67)

Reinmann-Rothmeier, G. und Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A. und Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001

Scheunpflug, A. und Schröck, N.: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption entwicklungsbezogener Bildung. Stuttgart 2000

Schreiber, J.-R.: Konzepte des Globalen Lernens als pädagogische Antwort auf die Globalisierung. In: Blotvogel, H.-H. (Hrsg.): Lokal verankert - weltweit vernetzt. Tagungsband zum 52. Deutschen Geographentag Hamburg 1999, Stuttgart 2000, S. 439–445

Schuler, S.: Global lernen. E-Mail-Projekte im Geographieunterricht. Praxis Geographie 31 (2001) H. 11, S. 23–28

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

Seitz, K.: Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion. In: Scheunpflug, A. und Tremel, A. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen 1993, S. 39–77

Selby, D. und Rathenow, H.: Globales Lernen. Praxis-Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003

VENRO (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfield entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen, Arbeitspapier Nr. 10 (download: www.venro.org)

Welthaus Bielefeld: Handy-Welten. Globales Lernen am Beispiel der Mobiltelefone. Unterrichtsmaterialien mit DVD für die Klassen 8–13. Bielefeld 2004

Werlen, B.: Sozialgeographie. Bern, Stuttgart, Wien 2000

Internet

www.eine-welt-netz.de (EWIK)

Die Eine-Welt-Internet-Konferenz (EWIK) versteht sich als zentrale Einstiegsseite zum Globalen Lernen im deutschsprachigen Raum. Dahinter steht ein Zusammenschluss von Organisationen und Institutionen, die über das Internet Angebote zur entwicklungsbezogenen Bildung machen. Hier findet man eine aktuelle Übersicht aller Bildungsserver zum Globalen Lernen mit den jeweiligen Schwerpunkten sowie kommentierte Links zu allen Organisationen und Institutionen, die auf ihren Internetseiten hilfreiche Informationen und Bildungsangebote bereitstellen.

www.globales-lernen.de

Seiten der Arbeitsstelle Globales Lernen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg mit einem Schwerpunkt zum Einsatz neuer Medien und zur Didaktik des Globalen Lernens.

www.friedenspaedagogik.de

Homepage des Instituts für Friedenspädagogik e.V. in Tübingen mit einem vielseitigen Medienangebot zum Thema und allen Ausgaben der kostenfreien Zeitschrift „global lernen“ zum Download.

www.weltinderschule.uni-bremen.de/ Seiten des Projektes „Eine Welt in der Schule“, das sich u. a. mit Unterrichtsmaterialien speziell an die Grundschule und die Sekundarstufe I richtet. Alle Ausgaben der kostenfreien Zeitschrift „Eine Welt in der Schule“ seit 1996 stehen zum Download bereit.

www.globaleducation.ch

Seite der schweizerischen nationalen Fachstelle für Globales Lernen, getragen von der Stiftung Bildung und Entwicklung. Die Fachstelle richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen und bietet u. a. Unterrichtsmaterialien und Projekte, aber auch Kurse, Module und Beratung zum Globalen Lernen innerhalb der Lehrerbildung an.

www.suedwind-agentur.at

Seite des österreichischen Südwind-Vereins für entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit mit einem breiten Serviceangebot.

www.blk21.de

Homepage des BLK-Programms „Transfer 21“ zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mit umfangreichen Materialien („Werkstattmaterialien“), die im Rahmen des BLK-Programms erarbeitet wurden und vielen konzeptionellen Texten zum Thema.

www.dekade.org

Deutsche Homepage zur UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014

Thinking Through Geography (TTG)

Der TTG-Ansatz, der von einem Team aus Lehrern und Geographiedidaktikern um *David Leat* an der University of Newcastle (GB) entwickelt wurde, bezieht sich explizit auf die Lerntheorie des gemäßigten pädagogischen Konstruktivismus, bei dem Lernen als aktiver, selbstgesteuerter und konstruktiver Prozess aufgefasst wird (vgl. *Reinmann-Rothmeier* und *Mandl* 2001). Die Aufgabe des Lehrers wird darin gesehen, Lernaufgaben als eine Art „Gerüst“ (engl. *scaffolding*) anzulegen, das die Schüler auf dem Weg zum selbstständigen Denken und Lernen stützt und das mit der Zeit immer weiter abgebaut werden kann.

Der TTG-Ansatz eignet sich im Kontext des Globalen Lernens v. a. als Methode zur Förderung globalen Denkens. Im Zentrum des Ansatzes steht das Ziel, an geographischen Inhalten die Denkfertigkeiten (*thinking skills*) und Problemlösefähigkeiten von Schülern zu fördern (vgl. *Leat* 1997). Dazu zählen insbesondere Konzepte wie Klassifizieren und Ordnen, Denken in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, vernetzen des Denken, alltagsnahes Schlussfolgern, Verorten, Planen, Entscheiden und Bewerten. Beispiele für diese Lernmethoden sind neben den im Heft angeführten „Mysterys“ u. a.:

• „Lebendige Diagramme“ („Living Graphs“)

Zu einem geeigneten Diagramm (z. B. demographischer Übergang) bekommen die Schüler ähnlich wie bei einem Mystery eine Reihe von alltagsnahen, personalisierten Statements, die sie mit einer guten Begründung an einer möglichst passenden Stelle im Diagramm verorten sollen.

• „Odd one out“

Aus einer Liste mit Fachbegriffen zu einem Themenfeld werden immer 3–4 ähnliche Begriffe zu einer Gruppe gebündelt. Die Schüler müssen jeweils einen Begriff bestimmen, der nicht zu den anderen passt und ihre Entscheidung begründen.

Auch bekannte Methoden wie Fantasiereisen oder Concept Mapping wurden in den Ansatz integriert. Konkrete Umsetzungsbeispiele findet man in *Leat* (1998) oder unter www.geoworld.co.uk.

Am Ende jeder Lernaufgabe steht eine Reflexionsphase. Beim Sprechen über eigene und fremde Lösungswege machen sich Schüler dabei ihre eigenen Problemlösestrategien und Denkprozesse bewusst und öffnen sich für deren Bearbeitung und Optimierung. Dadurch besteht die Chance, grundlegende Einsichten in Lern- und Arbeitsweisen zu gewinnen und somit den Prozess eines selbstgesteuerten Lernens zu fördern.

Literatur zum TTG-Ansatz:

Nichols, A. und Kinniment, D.: More Thinking Through Geography. Cambridge 2001

Leat, D. (Hrsg.): Thinking Through Geography. Cambridge 1998

Leat, D. und Nichols, A.: Observing Pupils' Mental Strategies: Signposts for Scaffolding. International Research in Geographical and Environmental Education 9 (2000) H. 1, S. 19–33

Leat, D.: Cognitive Acceleration in Geographical Education. In: *Tilbury, D. und Williams M.* (Hrsg.): Teaching and Learning Geography. London, New York 1997, S. 143–153

van der Schee, J., Vankan, L. und Leat, D.: The International Challenge of More Thinking Through Geography. International Research in Geographical and Environmental Education 12 (2003) H. 4, S. 330–343

Abb. 5: Hinweise auf hilfreiche Lernmethoden