

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

3'14

Die Kompetenzdebatte im Globalen Lernen

- Kompetenzen von Lehrkräften in der Weltgesellschaft
- Was sollen Schüler im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen?
- Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung
- Globale Entwicklung als Lernbereich in den Naturwissenschaften
- Politische Bildung für die Weltgesellschaft



Spätestens seit der Veröffentlichung des Orientierungsrahmens „Globale Entwicklung“ ist die Kompetenzorientierung zum herrschenden Paradigma im Diskurs des Globalen Lernens avanciert. Vielfältige Bildungsangebote in der Praxis des Globalen Lernens richten sich am Orientierungsrahmen und dem darin vorgeschlagenen Kompetenzmodell aus. Die elf Kernkompetenzen dienen als Maßstab für Qualität im Globalen Lernen. Gleichzeitig ist eine theoretische oder konzeptionelle Debatte darüber, was Kompetenzorientierung eigentlich ausmacht, im Bereich des Globalen Lernens wenn überhaupt nur in Ansätzen auszumachen.

Diesem Desiderat soll mit diesem ZEP-Heft begegnet werden. Es geht um theoretische Überlegungen zur Förderung und Entwicklung von Kompetenzen, assoziierter Kompetenzmodelle und didaktischer Überlegungen und Perspektiven, wohin die weitere Reise gehen kann. Zentrales Anliegen des Heftes ist es, das in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verfügbare Wissen zur Kompetenzorientierung für den Diskurs des Globalen Lernens fruchtbar zu machen. Dabei legen wir einen Schwerpunkt auf Fragen der Gestaltung von schulischen Lehr-Lernarrangements im Sinne der Kompetenzorientierung.

Im gesamten Diskurs werden drei Spannungsfelder deutlich: Verhältnis von Theorie und Empirie für ein tragfähiges Kompetenzverständnis, Anbindung an aktuelle bildungs-

wissenschaftliche Debatten zwischen Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung sowie Positionierung im Feld politischer Bildungsarbeit ohne normative Überwältigung der Adressat/inn/en der Bildungsangebote.

Gregor Lang-Wojtasik beschäftigt sich theoretisch mit den notwendigen Kompetenzen professionalisierter Lehrkräfte, die als Global Teacher kompetenzorientiertes Globales Lernen anregen sollen und wollen. *Barbara Asbrand* formuliert ebenfalls aus theoretischer Perspektive die Frage, welche Kompetenzen Schüler/-innen im Lernbereich Globale Entwicklung erwerben sollen, und setzt sich dabei kritisch mit dem Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens auseinander. *Matthias Martens* stellt das didaktische Konzept des Kompetenzorientierten Unterrichts vor und arbeitet heraus, wie die Umsetzung im Feld des Globalen Lernens aussehen könnte und welche Herausforderungen sich dabei ergeben. *Hendrik Härtig*, *Sascha Bernholt* und *Burkhard Schroeter* zeigen am Beispiel der Naturwissenschaften, wie sich der Lernbereich „Globale Entwicklung“ in die fachspezifische Logik von Schulfächern einfügt und wie die Realisierung von Unterrichtsvorhaben im Fachunterricht aussehen kann. *Heidi Grobbauer* stellt das Konzept eines Lehrgangs zur Global Citizenship Education vor und analysiert dies vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen in der Durchführung des Lehrgangs sowie den damit verbundenen Kompetenzerwartungen.

Zwischen den einzelnen Beiträgen gibt es zahlreiche Überschneidungen. *Gregor Lang-Wojtasik* und *Barbara Asbrand* beschäftigen sich aus theoretischer Perspektive mit der Frage, um welche Kompetenzen es im Globalen Lernen eigentlich geht, *Heidi Grobbauer* erörtert dieselbe Frage vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen in der Lehrerweiterbildung. Sowohl *Matthias Martens* als auch *Hendrik Härtig*, *Sascha Bernholt* und *Burkhard Schroeter* thematisieren die Umsetzung der Kompetenzorientierung im Unterricht. Auch der Beitrag von *Barbara Asbrand* nimmt diese Frage zum Ausgangspunkt. Sie und *Heidi Grobbauer* verorten Globales Lernen im Kontext Politischer Bildung. Die Beiträge von *Gregor Lang-Wojtasik* und *Heidi Grobbauer* verbindet das gemeinsame Thema der Befähigung von Lehrkräften, kompetenzorientiert zu unterrichten. Aus unserer Sicht sind die Schnittstellen zwischen den Beiträgen kein Zufall, sondern sie zeigen, dass die Beitragenden aus verschiedenen disziplinären Zugängen und zu unterschiedlichen Gegenstandsbereichen ähnliche Fragen aufwerfen. Wir hoffen, dass das vorliegende Heft zu der notwendigen Debatte um Kompetenzorientierung im Globalen Lernen einen weiterführenden Beitrag leistet, und wünschen eine anregende Lektüre!

Barbara Asbrand/Gregor Lang-Wojtasik
Frankfurt/Weingarten im Oktober 2014

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © gustavofraza, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

3'14

- Themen
- 4 **Gregor Lang-Wojtasik**
Global Teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten
- 10 **Barbara Asbrand**
Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen? Ein Diskussionsbeitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive
- 16 **Matthias Martens**
Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – Perspektiven der Allgemeinen Didaktik
- 22 **Hendrik Härtig/Sascha Bernholt/Burkhard Schroeter**
Globale Entwicklung als Lernbereich in den Naturwissenschaften
- 28 **Heidi Grobbauer**
Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft
- Porträt 34 Global What? A Study on Facts and Needs of Global Learning in Germany, Portugal and Romania
- VIE 35 Neues aus der Kommission/UN-Dekade mit Wirkung
37 Rezensionen
43 Informationen

WAXMANN

Gregor Lang-Wojtasik

Global Teacher für die Weltgesellschaft!?

Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten

Zusammenfassung

In diesem Aufsatz werden historisch-systematische Anregungen zur Debatte um Kompetenz und Kompetenzen im Kontext bildungs- und professionstheoretischer Überlegungen angeboten. Dies ist der Ausgangspunkt für ein Nachdenken über angestrebte Kompetenzen Globalen Lernens sowie Kompetenzfelder des Global Teachers, um einen kompetenzorientierten Umgang damit zu ermöglichen.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Kompetenz, Kompetenzen, Lehrenden-Professionalität, Global Teacher*

Abstract

This article offers historical-systematical suggestions to debate competence and competencies concerning educational and profession theoretical debates. This is the starting point for reflections on intended competencies of Global Learning as well as competence-fields of global teachers to provide a competence-oriented dealing with these.

Keywords: *Global Learning, competence, competencies, teacher-professionalism, Global Teacher*

Anlässe¹

In einem Workshop zum Thema ‚Global Teacher für die Weltgesellschaft!‘² bat ich die 25 teilnehmenden Expert/inn/en aus Wissenschaft und Praxis des Globalen Lernens, Assoziationen zu 1) Kompetenz(en) Globalen Lernens und 2) Kompetenz(en) des Global Teachers auf Karten zu notieren. Es ging mir einerseits um angestrebte Kompetenz(en) von Lernenden und andererseits als notwendig erachtete Kompetenz(en) für Lehrende. Da sich nur wenige Unterschiede in allgemeinen und Kompetenzanforderungen des Global Teachers benennen lassen, konzentriere ich mich auf letztere und versehe diese mit Oberbegriffen. Global Teacher sollen demnach über folgende Kompetenzen verfügen:

- *Haltung und Bereitschaft:* Extrovertiertes, sprachgewaltiges, suchendes, authentisches, positiv denkendes, liebevolles/nicht beliebiges Vorbild, Pares Inter Pares, Glaubhaftigkeit im BNE-Lehr-Lern-Prozess, Offenlegung eigener Werte
- *Kennen und Können:* Als Allrounder zur Entfaltung eigenständigen Denkens bei sich und anderen beitragen, Kompetenzentwicklung bei Lernenden fördern können, Interkulturelle Sensibilität, Empathie, kritische Selbstreflexion, Ambiguitätstoleranz (Nichtwissen etc.), Perspektivenwechsel

- *Entwicklung und Entdeckung:* Hoffnungsträger für eine gute Welt sein, Mut sich auf neue Diskurse einzulassen, lebenslange Lernbereitschaft, altes Denken vergessen können, Kreativität und Flexibilität, Offenheit, Neugierde und Freude in der Gestaltung zukunftsfähiger Lebensstile
- *Geerdeter Weltblick:* Über den Tellerrand der eigenen Situation und der Institution Schule blicken können, Lebensweltorientierung im globalen Horizont, Transdisziplinarität, Vernetzung, weltweites Denken

Die meisten Aspekte beziehen sich auf empirisch-statistisch Nicht-Überprüfbares. Vielmehr geht es um pädagogische Hoffnung und Positionierung. Möglicherweise ist dies deshalb wenig überraschend, weil die Gefragten aus dem Feld Globalen Lernens kamen und sich diesem Arbeitsbereich verpflichtet sehen. Gleichzeitig waren die Teilnehmenden des Workshops in der Mehrzahl Menschen, die sich professionell mit Bildungsprozessen befassen und eine grundsätzliche Idee des Kompetenzdiskurses vorausgesetzt werden kann. Insofern ist es lohnend, einen historisch-systematischen Blick über den Tellerrand des aktuell prominenten Bildungsdiskurses zu wagen, um Kompetenzen des Global Teachers für kompetenzorientierte Lehr-Lern-Prozesse zu formulieren. Bildung und Kompetenz sind keine Erfindungen der 1990er Jahre. Vielmehr werden bildungspolitische und -theoretische Debatten durch eine spezifische Rezeption des Kompetenzbegriffs spätestens seit dem ‚PISA-Schock‘ überlagert. Im vorliegenden Beitrag wird in drei Schritten vorgegangen: 1) Systematische Trennung und Inbeziehungsetzung von Kompetenz(en) und Bildung; 2) Beschreibung angestrebter Kompetenzen der Lernenden im Rahmen Globalen Lernens; 3) Identifizierung notwendiger Kompetenzbereiche von Lehrkräften, um die Aneignung dieser Kompetenzen zu unterstützen.

Kompetenz, Kompetenzen, Bildungsauftrag

Bei der Formulierung von Kompetenzen im Rahmen von Unterrichtsentwürfen und Studienordnungen ist auffallend, dass diese häufig nichts anderes als implizite Lehr- und Lernziele sind. Aus dem ‚sollen‘ wird ein ‚kennen/können‘. Das aus der Juristensprache stammende Adjektiv ‚kompetent‘ bedeutet in seiner Wortbedeutung ‚zuständig, maßgebend, befugt‘. Kompetenz wird etymologisch als ‚Zuständigkeit‘ und ‚Zusammentreffen‘ charakterisiert (Duden 1989, S. 368). Angesichts zunehmender Arbeitsteilung wird der Begriff für heutige Wortbedeutungen vorbereitet (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XVIII).

Bildungspolitische Debatten um Output- und Kompetenzorientierung werden zwar ab den 1990er Jahren in engem Zusammenhang geführt, ihre Herkunft ist jedoch unterschiedlich. Die enge Verknüpfung ist in der Semantik quantitativ-empirischer Bildungs- und Schulforschung angelegt, in der eine statistisch relevante Überprüfbarkeit von Leistungen, eine Nachvollziehbarkeit von Entwicklungsverläufen und Festlegung von Anforderungen in Bildungseinrichtungen und -systemen als realisierbar angesehen wird. Konsequenterweise werden modellierbare Kompetenzen, Kompetenzmodelle und -stufen entwickelt sowie Kompetenzerwartungen in Bildungsstandards festgeschrieben, die diesen Zweck erfüllen sollen. Ging man in den 1960er/70er Jahren davon aus, zu erreichende Bildungsziele in Curricula und/oder Lehrbüchern festzulegen, war mit der zunehmenden Individualisierung und Lernbedürfnisorientierung in den 1970er/1980er Jahren auch eine stärkere Verknüpfung der Wissensbestände mit den Bildungssubjekten verbunden. In den 1990er Jahren wird der messbare Lernerfolg zum zentralen Maßstab von Bildungsqualität. Hier finden sich erste Hinweise auf die Umstellung von einer Input- zu einer Output-Orientierung, die schließlich mit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 bis hin zu PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) im Jahr 2011/12 als Status Quo der Bildungspolitik und großen Teilen der Bildungsforschung festgeschrieben wird. In der Folge wird auch ein spezifischer Kompetenz-Begriff favorisiert und mit Bildungsstandards in Beziehung gesetzt (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005).

Im Kontext internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen ab den 1990er Jahren wird meistens auf den aus der Expertiseforschung stammenden Kompetenzbegriff Bezug genommen (vgl. Weinert 2001). Es ist auffallend, dass v.a. kognitive und damit erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen, die zu einer erfolgreichen und verantwortungsvollen Problemlösung in „variablen Situationen“ (ebd., S. 27) in Verbindung mit volitionalen, motivationalen und sozialen Bereitschaften beitragen. Angesprochen ist bereits hier ein Set, das über ein bloßes Wissen und Können hinaus geht und in dem auch Einstellungen, Werthaltungen und Routinen bedacht werden (vgl. Asbrand/Martens 2012). Neben fachlichen und überfachlichen kommen Handlungskompetenzen in den Blick, in denen auch „moralische Kompetenzen“ (Weinert 2001, S. 28) bedeutsam sind. Möglicherweise ist dieser letzte Aspekt deshalb im aktuellen Bildungs- und Kompetenzdiskurs so wenig prominent, weil er sich aus dem Blickwinkel quantitativ-empirischer Forschung einer „Modellierung, Operationalisierung und Messung“ entzieht (Asbrand/Martens 2012, S. 101).

Heinrich Roth hatte pädagogisch-anthropologisch auf den engen Zusammenhang von *Reife und Mündigkeit* für die Entwicklung von Kompetenz hingewiesen. Die von ihm vertretene Trias der *Selbstkompetenz* als selbstverantwortliches Handeln, *Sachkompetenz* als urteils- und handlungsfähige Zuständigkeit für Sachbereiche sowie *Sozialkompetenz* als urteils- und handlungsfähige Zuständigkeit für „sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche“ basiert auf der Autonomie des Individuums; also: „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren“ (Roth 1971, S. 180 f.).

Betont wird darüber hinaus, dass Kompetenz als „Selbstorganisationsdisposition“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2007, S. XXIII) sich einer Reduktion auf bloße Leistungsdispositionen oder Qualifikationen entzieht. Entscheidend ist die Unterscheidung von Kompetenz und spezifischer Performanz. Überschritten wird mit einem

solchen Verständnis die Konzentration auf formale Bildungs- und formelle Lernprozesse. In den Blick kommen Aspekte informellen Lernens und non-formaler Bildung im Kontext einer ‚Neuen Lernkultur‘ (vgl. ebd., S. XX). Mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen der ‚Risikogesellschaft‘ für das menschliche Lernen geht es um „Lernresultate (...), die nichtexplizit und in der Regel wertbehaftet sind, also weniger mit dem deutlichen als mit dem deutenden Wissen“ (ebd.) verbunden sind. Vorgeschlagen werden – als *Schlüsselkompetenzen* – Personale, Aktivitäts-/umsetzungsorientierte, Fachlich-methodische sowie Sozial-kommunikative Kompetenzen, die als messbar eingeschätzt werden (vgl. ebd., S. XXIV). Dabei wird zwischen Singular (Kompetenzgesamtheit) und Plural des Kompetenzbegriffs (Hinweis auf Teilkompetenzen) unterschieden. Dies sind hilfreiche Überlegungen, um sich systematisch gegenüber Versuchen abzugrenzen, Kompetenzen als ein Set von Fähigkeiten zu beschreiben, ohne eine Handlungs- und Problemorientierung in Performanz mitzudenken.

Im Mittelpunkt steht somit der Mensch in seiner Welt mit anderen, der zu einer eigenständigen Problembewältigung durch Reflexion und Handlung fähig ist. Wenn man in Wilhelm von Humboldts Litauer Schulplan von 1809 nachliest und sich daran erinnert, dass „Allgemeine Menschenbildung“ (Humboldt 1964/2010, S. 188) zweckfrei gedacht ist, lässt sich die Schwierigkeit zumindest theoretisch abschätzen, Bildung als standardisiert messbare Größe anzunehmen. Von dieser allgemeinen wird dort eine spezielle Bildung abgegrenzt, was sich heute mit der Differenz von Bildung und Ausbildung übersetzen lässt. Damit wird der bedeutsame Unterschied einer intellektuellen, verantwortungsvollen, mündigen Stärkung des Menschen gegenüber einer Vermittlung von Fertigkeiten stark gemacht. Die im Königsberger Schulplan von 1809 angesprochene Spannung materialer Aspekte („das Lernen selbst“) und formaler Aspekte („Lernen des Lernens“) wird mehr als 150 Jahre später zum bildungstheoretischen Ausgangspunkt der kategorialen Bildungstheorie Wolfgang Klafkis (1985/1996). Im Zentrum stehen die Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Ausgangspunkt epochaltypischer Schlüsselprobleme, womit erneut der Zusammenhang von Bildung, Schule und Gesellschaft in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt (vgl. Lang-Wojtasik/Pfeiffer-Blattner 2012). Eine bildungstheoretische Verankerung bedeutet somit in aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen, den Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung seiner Welt mit anderen zu stellen, in der er das Recht auf zweckfreie Bildung hat, die in einem weiteren Schritt durch Fertigkeiten erweitert werden kann. Akzeptiert man Mündigkeit, moralische Urteilskompetenz und Selbstorganisationsdispositionen als Rahmen von Handlungskompetenz, so entzieht sich dies einer kognitivistisch verkürzten und technokratisch-pragmatischen Messbarkeit eines wie auch immer begriffenen ‚Humankapitals‘. Auch Überlegungen zu ‚Bildungsstandards‘ müssen in diesem Zusammenhang auf ihre Ziele, Möglichkeiten und Grenzen überprüft werden.

Beim Nachdenken über Kompetenzen eines Global Teacher sind die Bedeutungen von Bildung als Mündigkeit für die heutigen gesellschaftlichen Entwicklungen zu bedenken. Es geht einerseits um die Lernenden als zu Bildende und andererseits um Lehrende, die für diese Bildungsprozesse einen Rahmen bereitstellen; also: „Menschen [...] zu reflexiven Handlungen im Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand“ zu befähigen (Datta/Lang-Wojtasik 2013, S. 6).

Kompetenzen Globalen Lernens

Mit Globalem Lernen (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000; Lang-Wojtasik 2010) wird v.a. auf vier zirkuläre Reflexions- und Handlungsfelder Bezug genommen: *Frieden und Gewaltfreiheit* als Rahmen angestrebter Handlungsoptionen (räumlich), *Migration und Interkulturalität* als zentrale Herausforderungen auf der Wissensebene (sachlich), *Entwicklung und Umwelt* für Überlebensfragen der Menschheit (zeitlich) sowie *Menschenrechte und Vielfalt* als Prämissen des Zusammenlebens von Menschen (sozial).

Diese Felder kommen als gesellschaftliche Herausforderungen in ihrer Relevanz für menschliches Lernen in den Blick. Die Entwicklungsstatsache einer variations- und risikoreichen Weltgesellschaft (vgl. Luhmann 1971; 1997) ist von Ambivalenz in der Spannung von *Sicherheit und Unsicherheit* charakterisiert. Dies lässt sich in vier Perspektiven beschreiben: Mit der zunehmenden *räumlichen* Entgrenzung nationalgesellschaftlicher Semantik und Glokalisierung ist die Lernherausforderung eines Umgangs mit Offenheit und Eingrenzung verbunden. *Sachlich* wird angesichts exponentiell steigender Informationsangebote die Komplexität der Wissensgenerierung angesichts der Legitimierbarkeit immer greifbarer. In der Konsequenz geht es darum, den Umgang mit Wissen und Nichtwissen zu erlernen, wobei Letzteres immer stärker wahrgenommen wird. Ein beschleunigter Sozialer Wandel und die Zunahme von Entzeitlichung erschweren eine *zeitliche* Positionierung mit Folgen für veränderte Bedeutungen von Modernität und Traditionalität. Lernende sind damit konfrontiert, Gewissheit zu erwarten und immer größere Ungewissheit als Regelfall aushalten zu müssen. *Sozial* ist mit der verstärkten Bedeutung von Individualisierung eine Pluralisierung möglicher Lebensentwürfe verbunden, wobei sich die Vereinheitlichung von Lebenswelten zunehmend weniger nach geographischen Bezügen als vielmehr nach Privilegierungsfragen ausdifferenziert. Damit verbunden ist eine Veränderung der nationalgesellschaftlich gewohnten Bedeutung von Vertrautheit in der Nähe und Fremdheit in der Ferne (vgl. Tremml 2000; Scheunpflug 2003; Lang-Wojtasik 2013).

Um generelle Herausforderungen der Kompetenzen Globalen Lernens in den Blick zu bekommen, ist ein Schritt hinter den aktuellen Diskurs sinnvoll, die sich in diesem Themenfeld für die Funktionalität von Bildungserwartungen und -optionen eröffnen. Zwei Beispiele sollen dies andeuten: In seinem Traktat über ‚Anmut und Würde‘ weist Friedrich Schiller (1793) auf das Spannungsfeld von Seele und Gesinnung hin (ebd., S. 51), in dem sich der Mensch in Welt verorten muss. In letzterer legitimiere sich das „Subjekt als eine selbständige Kraft“ zwischen „Vernunftfreiheit“ und „Naturnotwendigkeit“ (ebd., S. 60). Fast 200 Jahre später plädiert Günther Anders für eine „Ausbildung der moralischen Phantasie und die Plastizität des Gefühls“ (1961, S. 271–276) angesichts der zweiten industriellen Revolution der 1950er/1960er Jahre. Die damit einher gehende begrenzte individuelle Freiheit durch unreflektierte Teilhabe am medialen und realen nuklearen Overkillpotenzial müsse auf ihren Beitrag zur Menschlichkeit geprüft werden. Zugespitzt geht es um die Bedeutung und Bedeutsamkeit des Individuums in Welt als verantwortungsvollem und affektivem Wesen zwischen der Einheit einer gegebenen biologischen Tatsache als Körper und sozialer Verortung des Leibes (Plessner 1928/2003, S. 360–382; Lang-Wojtasik 2013). Es ist die Frage nach der Verantwortungsübernahme des Individuums für sich selbst als notwendige Voraussetzung für das

Handeln mit Anderen, die heute mit dem Begriff Zivilcourage umschrieben und mit der auch die Machtfrage verbunden werden kann. Also: Bildung und (Selbst-)Befreiung (vgl. Gandhi 1941, S. 16ff.; Lang-Wojtasik 2002).

Im Feld Globalen Lernens laufen historisch-systematisch im Hintergrund vier zentrale Diskurslinien als Traditionen mit. *Räumlich* wird die Vision des *Weltbürgertums* bemüht, deren Wurzeln bis in die griechische Antike zurückreichen und die von Immanuel Kant (1784/1969) und Rabindranath Tagore (1904, S. 124ff.; 245ff.; Datta 2002) stark gemacht worden ist. Alle Menschen sollen – jenseits nationalstaatlicher Ausdifferenzierung und Zuordnung – von Natur aus als gleich angesehen und über Vernunft zu Individuen in Mitmenschlichkeit werden (vgl. Seitz 2012).

Daran schließt sich in *sachlicher* Perspektive auch die Idee der Bildbarkeit des immer verschiedenen Menschen an. Begreift man Kultur in einem erweitert-entdramatisierten Sinne als ‚selbst-reflexive Offerte der Weltbeschreibung und -verortung mit anderen‘ (Lang-Wojtasik 2014/im Erscheinen), dann ist *Multikulturalität* der Normalfall menschlicher Lebenswelten, Manifestationen, Orientierungen und Anerkennungen. In den Überlegungen von Comenius (1657/1954) wird ausgehend von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen die Bildungsgerechtigkeit als Chance durch die Homogenisierung von Bildungseinrichtungen stark gemacht (vgl. Lang-Wojtasik 2011a, S. 90f.). Die damit verbundenen Herausforderungen werden bis heute im globalen Norden und Süden in reform- und befreiungspädagogischen Überlegungen diskutiert (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2002, S. 11).

In *zeitlicher* Perspektive geht es um eine Realisierung intra- und intergenerationeller *Gerechtigkeit* für eine *nachhaltige Welt* durch Bildung (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2013). Um mit der Schwierigkeit umzugehen, vom Wissen zum Handeln zu kommen, könnte eine Bezugnahme auf die südafrikanische Tradition des ‚Ubuntu‘ als neuem rationalen Humanismus hilfreich sein, mit dem öffentliche Moral für Nachhaltigkeit, die Freiheit des Individuums im kooperativen Kollektiv sowie die Förderung lokaler anstelle universal-globaler Entwicklungen als möglichen Erfolgsfaktoren gesellschaftlicher Entwicklung stark gemacht wird (vgl. Metz 2011; Alexander/Töpfer/Czada 2012, S. 44f.).

In *sozialer* Perspektive liegen Fragen der Umsetzbarkeit des Zieles einer *Bildung für alle* auf der Hand, wie sie im Rahmen des Education-for-All-Prozesses spätestens seit den Weltbildungskonferenzen von Jomtien und Dakar (UNESCO 2014; Adick 2012) und für die Umsetzbarkeit der Millennium-Entwicklungsziele (vgl. Lang-Wojtasik/Pfeiffer-Blattner 2012) diskutiert werden.

Der Diskurs um explizite Kompetenzen Globalen Lernens ist relativ jung (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005). Neben verschiedenen Angeboten fachdidaktischer Provenienz sind es v.a. folgende Vorschläge, auf die immer wieder Bezug genommen wird: Development and Selection of Competencies (DeSeCO) der OECD (Rychen 2003), Gestaltungskompetenz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (<http://www.transfer-21.de/index.php?p=222>) sowie der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (BMZ/InWEnt/ISB/KMK 2007).³ Des Weiteren existiert ein Kompetenzkonzept, das die zentralen Lernherausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts mit fachlichen, methodischen, kommunikativen sowie personal-sozialen Kompetenzen in Beziehung setzt (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000). Auch ist eine Auswahl von Schlüsselkompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in globaler Perspektive vorgelegt worden, in dem der im Rahmen

einer Delphi-Studie erhobene Stand aus Sicht von Expert/inn/en dokumentiert und an ein systemtheoretisches Verständnis Globalen Lernens systematisch angeschlossen wird (vgl. Rieckmann 2010). Darüber hinaus wird mit Globalem Lernen konzeptionell die Notwendigkeit einer ‚neuen Lernkultur‘ (Schreiber 2012) unterstrichen, in der jenseits einer erhofften Vermittlung von Inhalten „ein Lernen mit sich verändernden Strukturen, sich erweiternden Dimensionen und vielfältigeren Perspektiven“ stark gemacht wird. Analog zur Dysfunktionalität ‚nachholender Entwicklung‘ geht es dabei um eine Überwindung erhoffter Möglichkeiten ‚nachholenden Lernens‘ (Schreiber 2014, S. 48).

Die angestrebten Kompetenzen der Lernenden im Rahmen Globalen Lernens umfassen ein hoch komplexes Feld des Menschen in seiner Beziehung zur Welt mit stark normativen Orientierungen. Über kognitive Wissensbestände hinaus geht es um Veränderungen von Einstellungen und Haltungen der am Lernprozess beteiligten Personen, um erhoffter gesellschaftlicher Veränderung näher zu kommen. Im Zentrum steht die Entwicklung einer reflexiv-aufklärerischen Haltung, die sich an gesellschaftlichen Querschnittsthemen bewähren und im Rahmen Selbsttätigkeit fördernder Lernarrangements angeeignet werden kann.

Kompetenzen des Global Teachers für kompetenzorientiertes Unterrichten

Mit dem Nachdenken über Kompetenzen des Global Teachers sollen konzeptionelle Anregungen für eine existierende Praxis angeboten werden, um diese systematischer an bestehende erziehungswissenschaftliche sowie professionstheoretische Debatten anzuschließen. Um dabei die Fallstricke ethnozentrischer Begrenztheit kontrollierbar zu halten, braucht es eine grundlegende Bereitschaft, über den Tellerrand der individuellen Lebenswelt in ihrer Vernetzung mit anderen im globalen Süden und Norden zu blicken. Dazu gehört die Reflexion des eigenen Lebensstils im Kontext von Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit als rahmenden Konstanten Globalen Lernens. Bedeutsam erscheint auch, die ‚globale Lernkrise‘ (selbst)reflexiv zu betrachten und im Rahmen des Möglichen an ihrer Überwindung mitzuarbeiten. Konkret geht es darum, den Lehrendenmangel international zu beenden, die besten Kandidat/inn/en für die Tätigkeit als Lehrkraft zu gewinnen, diese durch eine attraktive Tätigkeit an einer Abwanderung zu hindern und die Professionalität von Lehrkräften in Theorie und Praxis fortlaufend zu verbessern (UNESCO 2014, S. 37–39). Möglicherweise hilft hier ein reformpädagogisches Erinnern aus dem globalen Süden, dass Lehrkräfte ‚Politiker und Künstler‘ (Freire 1981) sein sollten, die solidarisch, dialogisch, verständigungsorientiert und kreativ mit jenen umzugehen haben, die lebenslang lernen wollen und deren kritische Haltung auch eine Infragestellung der im Lehr-Lern-Prozess angelegten Hierarchie beinhaltet (vgl. Freire 1993). Zentral in der damit assoziierten Bildungsarbeit ist die Fähigkeit zu fokussierter didaktischer Analyse, die sich an ‚generativen Themen‘ orientiert; also einerseits den Inhalt und andererseits seinen Kontext als Medium zwischen Mensch und Welt zum Ausgangspunkt macht und methodisch an der Lebenswelt der Adressat/inn/en von Lerngelegenheiten orientiert.

Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich auf Kompetenzen des Global Teachers im globalen Norden und Optionen, die sich aus den Überlegungen zu Kompetenzen im Allgemeinen und zu Globalem Lernen im Speziellen ergeben. Angesprochen sind v.a. drei Fragen: 1) Was ist über Aneignungsprozesse von Ler-

nenden im Globalen Lernen bekannt, die von Lehrenden aufgegriffen werden können? 2) Welche Herausforderungen stellen sich generell an die Plan- und Verfügbarkeit von Lehr-Lern-Prozessen? 3) Welche Wissenshorizonte, Einstellungen und Haltungen brauchen Lehrkräfte in einem kompetenzorientierten Unterricht Globalen Lernens und müssten sie angesichts der hohen Komplexität nicht selbst aus dem Feld kommen, um authentisch Lernprozesse (an)moderieren zu können?

Wir wissen aus qualitativ-rekonstruktiver Forschung, dass Jugendliche über Strategien verfügen, um mit der Komplexität von Weltgesellschaft umzugehen. Dabei scheint es darauf anzukommen, den Lernerfolg und das -ergebnis in den Blick zu nehmen. Ebenso ist es bedeutend die Lernwege in spezifischen didaktischen Arrangements zu berücksichtigen (vgl. Asbrand 2009, S. 230f.). Ob die dabei vorgenommene Komplexitätsreduktion als Kompetenz im Sinne des hier skizzierten Globalen Lernens eingeschätzt werden kann, ist eine andere Frage. Darüber hinaus liegen v.a. empirische Studien aus der Geographiedidaktik zur Interessens- und Einstellungsforschung sowie zu den Schüler/innen-Vorstellungen (vgl. Uphues/Schleicher 2012) und Lernarrangements vor, die auf die Notwendigkeit der Koppelung von Wissensorientierung mit affektiven Aspekten, Sozialitätserlebnissen sowie einem reflexiven Umgang mit Vielfalt und Hierarchie hindeuten, um Lernprozesse wahrscheinlich zu machen (vgl. Scheunpflug/Uphues 2010, S. 70ff.; Applis 2012; Höhnle 2014). In den Blick kommen somit folgende Aspekte: Lernende kennen eigene Wege, um sich zu räumlicher, sachlicher, zeitlicher und sozialer Komplexität zu verhalten und mit dieser für sie Ziel führend umzugehen. Die Herausforderung liegt für Lehrende darin, diese spezifischen Wege der Komplexitätsreduktion mit konzeptionellen Überlegungen Globalen Lernens in Einklang zu bringen, also Wege anzubieten, wie ein Umgang mit Sicherheit und Unsicherheit eigenständig in Performanz ermöglicht werden kann. Des Weiteren scheint es bedeutsam zu sein, Informationen in eine sinngebende Beziehung zu den Menschen innewohnenden Bedeutungszuschreibungen über Emotion und Motivation zu bringen sowie Sozialerlebnisse zu ermöglichen. Darüber hinaus kommt in den Blick, wie individualisierte Lernprozesse eigenständig reflektiert und dokumentiert werden können, um zum Ausgangspunkt für nachvollziehbaren und beurteilbaren Kompetenzerwerb zu werden. Anregungen dazu liegen aus dem Bereich der Portfolioforschung vor (vgl. Häcker 2004). Hilfreich sind hier auch Überlegungen aus dem medienpädagogischen Kontext. Um den dynamischen Zusammenhang von Lern-Produkt und -Prozess zu dokumentieren, werden Leistungsdarstellung, Self- und Peer-Assessment mit Zielen und Werkzeugen sowie Aufgaben des Lehrenden und Lernenden in Beziehung gesetzt (vgl. Stratmann/Preussler/Kerres 2009, S. 9).

Diese Überlegungen können ein Ausgangspunkt für Überlegungen zum Global Teacher sein, die als Begleiter in gestalteten Lernumgebungen (vgl. Schnebel 2013, S. 281f.) im Kontext der globalen Dimension begriffen werden. Entsprechende Lehrpersonen müssten über ein (selbst)reflexives Handlungsrepertoire verfügen, mit dem sie Lernanlässe schaffen, in denen aus Information über Bildung handlungsleitendes Wissen transformiert werden kann (vgl. Treml 2000, S. 211f.). Im Hintergrund laufen implizite Werte und Normen, an denen die Auswahl für den Transformationsprozess orientiert und die reflexiv expliziert werden können. Darüber hinaus müssten sie in der Lage sein, eine Idee der Sinngebenden Bezüge jener zu haben, für die sie Lernumgebungen anbie-

ten, um abschätzen zu können, wie Selbstkompetenz oder Selbstorganisation durch motivationale, volitionale, soziale und moralische Optionen angeeignet werden können. Damit wäre eine Verbindung von Vorwissen und neuen Anregungen als machbar annehmbar. Diese Überlegungen sind anschlussfähig an das heuristische *Modell professioneller Handlungskompetenz*, in dem auf das „Zusammenspiel von spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können), professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen, motivationalen Orientierungen sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten professioneller Selbstregulation“ hingewiesen wird (Baumert/Kunter 2006, S. 481). Darin wird die über kognitive Wissensbestände hinausgehende und vielmehr *komplexe Verzahnung sehr unterschiedlicher Aspekte von Professionalität* stark gemacht, die die Berücksichtigung von Normen, Werten und individuellen Orientierungen sowie reflexive Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen einschließt. Bei alledem muss zweierlei im Blick behalten werden, das jeden Lehr-Lern-Prozess letztlich unverfügbar macht. Zum einen ist es die generell bestehende Spannung von Lernangebot und -nutzung (Opportunitäts-Nutzungsmodell). Zum anderen besteht eine Unsicherheit darin, dass es bei Lehr-Lern-Prozessen immer um Menschen geht, deren Interaktions- und Kommunikationsstruktur durch „soziale (...) Ko-Konstruktion“ (Baumert/Kunter 2006, S. 477) charakterisiert ist. Ins Spiel kommt ein strukturelles Technologiedefizit angesichts rational Handelnder, kausal hoffender und mit doppelter Kontingenz konfrontierter Personen in Gesellschaft, die keine Trivialmaschinen sind (vgl. Luhmann/Schorr 1982) oder als Humankapital betrachtet werden könnten. Vielmehr steht in Lehr-Lern-Prozessen der Homo Absconditus (vgl. Plessner 1969/2003) als unverfügbarer und unergründlicher Mensch mit anderen im Zentrum (vgl. Plessner 1928), der Lehrender oder Lernender in selbstbestimmter Freiheit ist. Zum Umgang mit dem Variationsreichtum der Weltgesellschaft kommen so Offerten von Spiel, Phantasie, Kreativität und Langeweile als Chancen in den Blick.

Akzeptiert man diese grundsätzlichen Überlegungen als rahmende Begrenzungen allen Lehr-Lern-Handelns, bleibt zu überlegen, welche Wissensbestände und Haltungen Global Teacher brauchen, um professionell im Sinne der in Deutschland für die Bildungswissenschaften politisch gesetzten Kompetenzbereiche zu agieren; nämlich zu Unterrichten, zu Erziehen, zu Beurteilen und zu Beraten sowie zu Innovieren durch Selbst- und Schulentwicklung (vgl. KMK 2004).

Damit komme ich zurück zum eingangs erwähnten Workshop, im dem professionell Agierende des Globalen Lernens erhoffte Kompetenzen formuliert hatten. Systematische Überlegungen zum Global Teacher liegen aus systemisch-liberärer Tradition vor (vgl. Pike/Selby 1988, S. 272ff.). Im Folgenden sollen diese mit den eingangs beschriebenen erhofften Kompetenzen, den Prämissen Globalen Lernens sowie den Überlegungen für Unterricht in der globalen Dimension (vgl. Hicks/Holden 2007) und jenen im Education-For-All-Prozesses (vgl. UNESCO 2014, S. 37–39) in Verbindung gebracht werden.

1. *Haltung und Können* (sozial) zum Umgang mit Individualisierung und Pluralisierung für Erziehung, Bildung und Unterricht, Beurteilen und Beraten:
 - Authentizität als Lehrperson und Teil der menschlichen Gemeinschaft;

- Bewusst-reflexiver Umgang mit Kulturen, Perspektiven, Machtstrukturen;
 - Facilitator mit Lernbedürfnis- und Lebensweltorientierung sowie Vielseitigkeit und Kenntnis von Grenzen der Anregung von Lehr-Lern-Prozessen;
 - Entwicklung und Förderung Lerngruppenspezifischer Diagnostik und (Selbst)Bewertungsmöglichkeiten
2. *Inhalte und Themenfelder* (sachlich) für einen Umgang mit Wissen und Nichtwissen:
 - Transdisziplinäre Inhaltsverbindungen;
 - Interdependentes Curriculum;
 - Bereitschaft zu Kontroversität, Perspektivenwechsel und Widersprüchen;
 - Fokus auf Querschnittsfeldern wie gewaltfreie Konfliktbewältigung, soziale Gerechtigkeit, Werte und Wahrnehmungen, Nachhaltige Entwicklung, Interdependenz, Menschenrechte, Diversität und global citizenship
 3. *Entwicklung und Entdeckung* (zeitlich) für einen Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit:
 - Zukunftsorientierte Bildung und lebenslange Lernprozesse mit Biographieorientierung;
 - curriculare und methodische Innovationen
 - Bereitschaft zu grenzüberschreitender Kreativität, Flexibilität und Neugierde für zukunftsfähige Lebensstile;
 - Hoffnungsträger für alternative Lebensentwürfe und Handlungsoptionen
 4. *Geerdeter Weltblick und Menschlichkeit* (räumlich) für einen Umgang mit Offenheit und Eingrenzung:
 - Global-zentrische, vernetzte und holistische Rahmung;
 - Glaube an das menschliche Potenzial;
 - Respektvoller Umgang mit Menschenrechten als allgemeinen Werten und als genuiner Bestandteil von Ausnahmungsprozessen;
 - Über den Tellerrand des eigenen, schulischen Tuns blicken.

Diese zirkulär gedachte Systematik enthält allgemeine und spezifische Bereiche, in denen ein kompetenter Prozess zur Aneignung von Kompetenz als möglich eingeschätzt werden kann. Deutlich wird, dass Global Teacher über die bisher bildungspolitisch geforderten Kompetenzbereiche hinausgehen. Insofern erscheint für die Schaffung erfolgreicher Lerngelegenheiten die Kenntnis der historisch-systematischen Zugänge Globalen Lernens sowie damit assoziierter Haltungen als hilfreich. Diese theoretisch dargelegte Position bietet Anhaltspunkte für weitere empirische Forschung. Erhofft wird darüber hinaus auch eine Weiterentwicklung vorliegender Kompetenzmodelle.

Anmerkungen

- 1 Ich bedanke mich für diskursive Anregungen zu diesem Aufsatz bei Asit Datta, Barbara Asbrand, Stefanie Schnebel, Jörg Stratmann und Nina Bergmann.
- 2 Auf der Tagung „WeltWeitWissen 2014 – Perspektiven Wechseln“ in Stuttgart am 17. Januar 2014.
- 3 Vgl. hierzu auch die konkreten Umsetzungsideen: <http://li.hamburg.de/globaleslernen/material/>.

Literatur

- Adick, Ch. (2012):** Bildung für alle/Grundbildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 22–26.
- Alexander, N./Töpfer, K./Czada, R. (2012):** Afrika – Neue Wege zu nachhaltigem Wohlstand, Frieden und Demokratie. In: Osnabrücker Jahrbuch Frieden und Wissenschaft, 19, S. 39–60.

- Anders, G. (1961):** Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München.
- Applis, St. (2012):** Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten.
- Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster et al.
- Asbrand, B./Martens, M. (2012):** Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm/Münster, S. 99–103.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, Jg. 9, H. 4, S. 469–520.
- BMZ/InWEnt/ISB/KMK (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Comenius, J. A. (1657/1954):** Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Stuttgart.
- Datta, A. (2002):** Ein Ashram namens Santiniketan. Zum Versuch Tagores, die koloniale Bildung zu verändern. In: Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt, S. 169–183.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2002):** Einleitung. In: Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt, S. 9–17.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2013):** Bildung für die Welt im Jahr 2050. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 35, H. 3, S. 4–10.
- Duden (1989):** Das Herkunftswörterbuch. Mannheim (2. völlig neu bearb. u. erw. Aufl.).
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (2007):** Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. XVII–XLVI.
- Freire, P. (1981):** Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek.
- Freire, P. (1993):** Schule und Entwicklung. In: Kuhl-Greif, M. (Hg.): Literatur und Kinderbücher der südlichen Kontinente im Unterricht. Wuppertal, S. 26–32.
- Gandhi, M. K. (1941):** Constructive Programme. Its meaning and place. Ahmedabad.
- Häcker, Th. (2004):** Portfolio – ein Medium zur Weiterentwicklung von Unterricht? In: Haushalt und Bildung, 3, S. 31–40.
- Hicks, D./Holden, C. (Hg.) (2007):** Teaching the Global Dimension. Key principles and effective practices. London/New York.
- Höhnle, St. (2014):** Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven. Münster.
- Humboldt, W. v. (1964/2010):** Werke IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen (hg. v. A. Flitner & K. Giel). Darmstadt.
- Kant, I. (1784/1969):** Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Kant, I.: Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg, S. 27–44.
- Klafki, W. (1985/1996):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004):** Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn.
- Lang-Wojtasik, G. (2002):** Gandhis Nai Talim im Kontext von Education for all. In: Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt, S. 185–200.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration. Frankfurt, S. 115–130.
- Lang-Wojtasik, G. (2011a):** Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen – historisch-systematische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Münster/Ulm, S. 89–108.
- Lang-Wojtasik, G. (2011b):** Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Rüp, M. (Hg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Baltmannsweiler/Zürich, S. 237–257.
- Lang-Wojtasik, G. (2013):** Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In: Hornberg, S./Richter, C./Rotter, C. (Hg.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick. Münster et al., S. 13–34.
- Lang-Wojtasik, G. (2014/im Erscheinen):** Inklusion in die Weltgesellschaft durch differenzsensible Schule – schultheoretische und allgemeindidaktische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Pädagogische und gesellschaftliche Teilhabe – interkulturelle und interreligiöse Perspektiven. Ulm/Münster.
- Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.) (2012):** Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm.
- Lang-Wojtasik, G./Pfeiffer-Blattner, U. (2012):** Millennium-Entwicklungsziele und Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 185–188.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005):** Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.
- Luhmann, N. (1971):** Die Weltgesellschaft. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, 57, S. 1–35.
- Luhmann, N. (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982):** Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt, S. 11–40.
- Metz, Th. (2011):** Ubuntu as a moral theory and human rights in South Africa. In: African Human Rights Law Journal, Jg. 11, H. 2, S. 532–559.
- Pike, G./Selby, D. (1988):** Global Teacher, Global Learner. London/Sydney/Auckland/Toronto.
- Plessner, H. (1928/2003):** Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. GS IV. Frankfurt.
- Plessner, H. (1969/2003):** Homo absconditus. In: Ders.: Conditio humana. GS VIII. Frankfurt, S. 353–366.
- Rieckmann, M. (2010):** Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin.
- Roth, H. (1971):** Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.
- Rychen, D. S. (2003):** Key competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Key competencies for a successful life and well-functioning society. Göttingen, S. 63–108.
- Scheunpflug, A. (2003):** Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: ZfE, Jg. 6, H. 2, S. 159–172.
- Scheunpflug, A./Uphues, R. (2011):** Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrifer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster et al., S. 63–100.
- Scheunpflug, A./Schroök, N. (2000):** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.
- Schiller, F. (1793/1964):** Über Anmut und Würde. In: Ders.: Schriften zur Philosophie und Kunst. München, S. 20–66.
- Schnebel, St. (2013):** Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching – neue Handlungskonzepte in der Allgemeinen Didaktik? In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 3, S. 278–296.
- Schreiber, J. R. (2012):** Globales Lernen und Neue Lernkultur. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 126–129.
- Schreiber, J.R. (2014):** UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014. In: Keller, J./Radeke, G./Stojanovic, T./Fulterer, Ch. (Hg.): WeltWeitWissen. Perspektiven wechseln. Dokumentation zum Bundesweiten Kongress für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Stuttgart, S. 46–53.
- Seitz, K. (2012):** Weltbürgerliche Erziehung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 235–240.
- Stratmann, J./Preussler, A./Kerres, M. (2009):** Lernerfolg und Kompetenz bewerten. In: Medienpädagogik, Jg. 18, S. 1–19; (Online im Internet unter: <http://mediendidaktik.uni-due.de/biblio/245> [23.05.2014]).
- Tagore, R. (1904):** Sikkhsa. Kolkata.
- Trembl, A. K. (2000):** Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln.
- UNESCO (2014):** Education For All. Teaching and Learning: Achieving quality for all. Paris.
- Uphues, R./Schleicher, Y. (2012):** Geographiedidaktik. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 69–72
- Weinert, F. E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17–31.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

Prof. für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie).

Barbara Asbrand

Was sollen Schüler/-innen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ lernen? Ein Diskussionsbeitrag aus sozialwissenschaftlicher Perspektive

Zusammenfassung

Gegenstand des Beitrags ist die kritische Diskussion der elf Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens ‚Globale Entwicklung‘. Ausgehend von einer theoretischen Reflexion der Domänenspezifität des Lernbereichs und des zugrundeliegenden Handlungsbegriffs wird die Fokussierung der Kompetenzziele auf die sechs Kompetenzen Fachwissen, politische Urteils- und Handlungsfähigkeit, Perspektivenübernahme, Reflexionsfähigkeit und Umgang mit unsicherem Wissen vorgeschlagen.

Schlüsselworte: *Kompetenzmodell, Lernbereich Globale Entwicklung, Domänenspezifität, Handlungstheorie, Praxistheorie*

Abstract

The contribution critically discusses the competence model of the ‚Orientierungsrahmen Globale Entwicklung‘. Based on a theoretical reflection upon the domain-specificity of global development and the underlying theoretical understanding of action the contribution suggests to focus six competencies, namely subject-specific knowledge, the ability to judge and to act politically, the competence of perspective adoption, abstract thinking and the ability to deal with uncertainty.

Keywords: *competence model, education for global development, domain-specificity, theory of action, theory of social practices*

Ausgangspunkte

In Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, bei denen es um Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung geht, stellt sich immer wieder heraus, dass die Liste der elf Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens (KMK/BMZ 2007) zu umfangreich ist.

Bei der Entwicklung kompetenzorientierter Lernaufgaben werden Anforderungssituationen identifiziert, bei deren Bearbeitung die domänenspezifischen Kompetenzen angewendet und erlernt bzw. weiterentwickelt werden (vgl. Martens in diesem Heft). Lehrkräfte orientieren sich dabei an Kompetenzstrukturmodellen, die auf der Grundlage theoretischer Vorstellungen der domänenspezifischen Lernprozessen Kompetenzdimensionen, Teilkompetenzen sowie deren Beziehung zueinander beschreiben (vgl. Klieme/Leutner 2006; Klieme/

Maag Merki/Hartig 2007). Da in der praktischen Bewältigung von Anforderungssituationen die gleichzeitige Anwendung mehrerer, häufig aller Kompetenzen einer Domäne notwendig ist, spricht eine gute kompetenzorientierte Lernaufgabe ebenfalls mehrere bzw. möglichst alle Kompetenzbereiche einer Domäne gleichermaßen an (vgl. Leuders 2006). Im Umgang mit dem Orientierungsrahmen bei der Entwicklung von Unterrichtsaufgaben ist dies eine Herausforderung. In einer Lernaufgabe gezielt die Förderung von elf Kernkompetenzen vorzusehen, kommt der Quadratur des Kreises gleich. Eine Fokussierung auf das Wesentliche sieht anders aus. Es muss also eine Auswahl getroffen werden. Aber an welchen Kriterien orientiert sich diese Entscheidung für die eine oder gegen die andere sogenannte Kernkompetenz? Was ist wirklich der Kern des Lernbereichs und welche der elf Kompetenzen können in einem konkreten Unterrichtsvorhaben vernachlässigt werden?

Erschwerend kommt hinzu, dass die elf Kernkompetenzen im Orientierungsrahmen nur vage konkretisiert werden. Was genau kann eine Person, die zum solidarischen Handeln fähig ist? Woran kann ich erkennen, ob ein Schüler bzw. eine Schülerin „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern“ (KMK/BMZ 2007, S. 78) kann? Welches Verhalten oder welche Stellungnahmen z.B. in einem Unterrichtsgespräch verweisen auf „Innovationsbereitschaft“? Welche Haltungen und Einstellungen bedeuten „Offenheit“? Welches Maß an Offenheit ist gefordert und in welcher Hinsicht? Was ist eine „angemessene“ Komplexitätsreduktion? In welchen Fällen kann man von „gesicherter“ Handlungsfähigkeit sprechen? Für die Planung von Unterricht ist es notwendig zu wissen, welche beobachtbaren Handlungen oder Äußerungen in der Performanzsituation des Unterrichts auf die angestrebten Kompetenzen hinweisen, damit Aufgaben entwickelt werden können, in denen diese Kompetenzen angewendet werden müssen und gelernt werden können. Letztlich mutet es der Orientierungsrahmen den Lehrkräften zu, diese Konkretisierungen selbst vorzunehmen – eine Aufgabe, die im Schulalltag nicht zu leisten ist.

Auch aktuelle Forschungsbefunde geben Anlass zu der Annahme, dass es sich bei den elf Kompetenzen nicht um den Kern der Domäne handelt. Vielmehr ergibt die empirische Rekonstruktion von Lernprozessen des Globalen Lernens, dass

drei Kompetenzbereiche zentral sind: der Umgang mit der Begrenztheit und Standortgebundenheit von Wissen, die Fähigkeit der Perspektivenübernahme und die Frage, wie man handlungsfähig wird unter der Bedingung von Ungewissheit (vgl. Asbrand 2009; Asbrand/Martens 2013; Martens/Asbrand 2009; Kater-Wettstädt in Druck; Wettstädt/Asbrand 2013; 2014).

Vor dem Hintergrund der geschilderten Erfahrungen setzt sich der Beitrag kritisch mit dem Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (KMK/BMZ 2007) auseinander und beleuchtet aus einer theoretischen Perspektive zwei zentrale Fragen: Was sind die spezifischen Anforderungssituationen der Domäne ‚Globale Entwicklung‘? Und was müssen Lernende wissen und können, um diese Anforderungen zu bewältigen? Dabei werden drei Gesichtspunkte bearbeitet: Im ersten Schritt frage ich, worin die Domänenspezifität des Lernbereichs Globale Entwicklung besteht. Daraus folgen zweitens Konsequenzen für die Einordnung des Lernbereichs in den schulischen Fächerkanon. Drittens werde ich die implizite Handlungslogik des Kompetenzmodells des Orientierungsrahmens rekonstruieren und hierzu eine Alternative formulieren.

Die Domänenspezifität des Lernbereichs Globale Entwicklung

Das Spezifische des Lernbereichs besteht gemäß seiner Bezeichnung darin, dass Fragestellungen erstens in *globaler Perspektive* thematisiert werden und zweitens auf *Entwicklung* ausgerichtet sind. Was bedeutet das?

Die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beinhaltet, dass der Lernbereich auf gesellschaftliches und politisches Handeln abzielt. Unabhängig davon, wie Entwicklung qualifiziert ist und was genau unter Nachhaltigkeit verstanden wird, geht es darum, gesellschaftliche Verhältnisse in der Zukunft zu verändern bzw. Lernende dazu zu befähigen, zu gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen beizutragen. Dieses Ziel wird als Gestaltungs- oder Handlungskompetenz bezeichnet (vgl. KMK/BMZ 2007; Bertschy et al. 2007; de Haan 2008). Mit dieser Zielformulierung ist die Domäne des Lernbereichs als *politisches Handlungsfeld* definiert. Zwar kann der Einzelne sein individuelles Konsumverhalten an sozialen und ökologischen Kriterien ausrichten, die Lösung globaler Probleme wie der Schutz der Biodiversität oder die Bekämpfung der weltweiten Armut bedarf entsprechender politischer Rahmenbedingungen auf nationaler und internationaler Ebene. Explizit verortet der Orientierungsrahmen den Lernbereich im Kontext globaler Politik, seine Relevanz wird aus den internationalen politischen Vereinbarungen zur nachhaltigen Entwicklung abgeleitet (KMK/BMZ 2007, S. 23ff.; vgl. ähnlich auch de Haan 2008). Globales Lernen ist demnach in erster Linie Politische Bildung (vgl. auch den Beitrag von Grobbauer in diesem Heft).

Das Spezifische des Lernbereichs ergibt sich allerdings aus dem Bezug auf Fragen *globaler* Politik. Globale Zusammenhänge werden theoretisch als Weltgesellschaft beschrieben und zeichnen sich durch *Komplexität* und *Ungewissheit* aus (vgl. Luhmann 1997). Merkmal der modernen Gesellschaft ist Luhmann zufolge die grenzenlose weltweite Kommunikation und Mobilität, ihre funktionale Differenzierung überschreitet nationalstaatliche bzw. regionale Grenzen. Da die globale Kommunika-

tion keine Grenzen kennt, ist die Weltgesellschaft von Außen nicht beobachtbar, eine einheitliche Weltsemantik kann es deshalb nicht geben. Vielmehr ist die Pluralität von Sichtweisen, Wirklichkeitsdeutungen und Perspektiven gesellschaftliche Realität (vgl. ebd., S. 159ff.). Komplexität als wesentliches Merkmal der Weltgesellschaft ergibt sich auch aus der unbegrenzten Verfügbarkeit von Wissen bei gleichzeitiger Wahrnehmung des individuellen Nichtwissens sowie aus der Umstellung der Zeitsemantik auf Zukunft (ebd.). Für domänenspezifische Anforderungssituationen gilt, dass in der Regel nicht eindeutig zu entscheiden ist, welche Handlungsoptionen angemessen sind und welches Wissen für Problemlösungen benötigt wird. Die Wirkung der Handlungen in der Zukunft sind offen und nicht intendierte Nebenfolgen wahrscheinlich. Vielfältige, auch widersprüchliche Informationen, unterschiedliche Situationsdeutungen und alternative Handlungsmöglichkeiten müssen berücksichtigt, integriert oder gegeneinander abgewogen werden. Perspektivenvielfalt bedeutet dabei einerseits, dass sich unterschiedliche Akteure mit je eigenen Interessen und Sichtweisen in globalen Zusammenhängen begegnen und miteinander interagieren müssen. Andererseits bedeutet Perspektivenvielfalt auch, dass das verfügbare Wissen standortgebunden ist. Das Verständnis eines Zusammenhangs und die Vorstellungen davon, wie ein Problem zu bewältigen ist, sind abhängig von unterschiedlichen Erfahrungshintergründen oder Einstellungen und häufig widersprüchlich. Beispielsweise machen die einen die „grüne Gentechnik“ maßgeblich für die Gefährdung der Ernährungssicherheit in Entwicklungsländern verantwortlich, während andere darin den Königsweg der Hungerbekämpfung sehen. Hinter den kontroversen Positionen stehen jeweils wissenschaftliche Erkenntnisse über die Potenziale unterschiedlicher landwirtschaftlicher Strukturen, ökonomische Analysen, aber auch ideologische Gegensätze, die sich nicht einfach als falsch oder richtig einordnen lassen.

Ungewissheit entsteht auch dadurch, dass die Fragestellungen des Lernbereichs in der Regel für Lernende schwer zugänglich sind. Aus der Perspektive einer evolutionstheoretischen Anthropologie wird die Schwierigkeit, globale Phänomene angemessen zu erfassen, mit der Orientierung des Menschen am Mesokosmos erklärt (vgl. Scheunpflug 1996; Scheunpflug/Schröck 2002; Schmidt 2009). Erfahrungen, Gefühle und Bedürfnisse von Menschen in Ländern des Südens, die Folgen des Klimawandels oder die globalen Auswirkungen unseres Alltagshandelns sind im Nahbereich von Kindern und Jugendlichen in Deutschland nicht unmittelbar erfahrbar und werden deshalb als nicht relevant wahrgenommen. Die Lerngegenstände – internationale Gerechtigkeit, nachhaltige Ressourcennutzung, Schutz der Biodiversität, Friedens- und Konfliktlösung etc. – stellen für Lernende abstrakte Phänomene dar und können deshalb nur kognitiv erschlossen werden (vgl. ebd.). Aus der Feststellung, dass die Gegenstände des Globalen Lernens bzw. der Bildung für nachhaltige Entwicklung für Schülerinnen und Schüler im wahrsten Sinne des Wortes weit entfernt sind, lässt sich nun entweder die Schlussfolgerung ziehen, dass bei der Auswahl von Anforderungssituationen, die im Unterricht zu Lerngelegenheiten werden, besonders darauf zu achten sei, Bezüge zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen herzustellen. Die Frage der Zugänglichkeit wird dann zu einer

didaktischen Frage und stellt eine Herausforderung für die Planung von Unterricht dar. Oder die Fähigkeit, sich die abstrakten Lerngegenstände kognitiv anzueignen, wird als spezifische Kompetenzanforderung des Lernbereichs konstatiert (vgl. z.B. Scheunpflug/Schröck 2002). Dies ist folgerichtig, da es sich um ein Spezifikum der Domäne ‚Globale Entwicklung‘ handelt. Bei sehr vielen, in Hinblick auf globale Nachhaltigkeit relevanten Themen liegt es in der Natur der Sache, dass es keine Bezüge zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in Deutschland gibt.¹

In der empirischen Rekonstruktion des Umgangs Jugendlicher mit globalen Fragen (vgl. Asbrand 2009; Kater-Wettstädt in Druck) zeigt sich, dass die Notwendigkeit, sich einen Zugang zu abstrakten globalen Themen kognitiv zu erarbeiten, das Problem der Standortgebundenheit von Wissen virulent werden lässt. Denn wenn die Lerngegenstände nicht (auch) auf der Basis von Erfahrungen erschlossen werden können, sind Informationen Dritter die einzige Erkenntnisquelle. Schülerinnen und Schüler stehen nun vor der Herausforderung, die Relevanz und die Qualität vielfältiger und häufig kontroverser Informationen einschätzen zu müssen, haben aber wenig Möglichkeiten, den Gehalt medial vermittelter Informationen anhand eigener Anschauung, mit Hilfe von Experimenten, durch Beobachtungen oder Befragungen zu überprüfen. Je kontroverser die Positionen, umso schwieriger wird es. Auf welcher Basis sollen Jugendliche entscheiden, ob die „grüne Gentechnik“ zur Steigerung der Erträge der Landwirtschaft und damit zur Bekämpfung des weltweiten Hungers beitragen kann, oder ob sie die Existenz vieler Kleinbauern in Entwicklungsländern und damit die Ernährungssicherheit gefährdet? Die Erfahrung, dass viele Fragestellungen des Lernbereichs offen bleiben (müssen), verstärkt die Wahrnehmung des eigenen Nicht-Wissens angesichts globaler Fragen bei den Jugendlichen (vgl. ebd.). Es ist eine Ungewissheit, die nicht einem unzulänglichen Verständnis der Schülerinnen und Schüler geschuldet, sondern der Sache inhärent ist.

Globales Lernen ist Politische Bildung

Wird Globales Lernen als Politische Bildung verstanden, bietet es sich an, von den Kompetenzbeschreibungen der Politischen Bildung auszugehen und zu fragen, ob und wenn ja welche spezifischen Kompetenzen entwickelt werden müssen, um auch in globalen Zusammenhängen politisch handlungsfähig zu sein.

Das Kompetenzmodell der Politischen Bildung umfasst vier Kompetenzbereiche. Grundlegend ist das *Fachwissen*. Dabei handelt es sich um Konzeptwissen, welches Lernenden erlaubt politische Prozesse in unterschiedlichen Alltagssituationen zu verstehen, einschätzen und mitgestalten zu können (vgl. Detjen et al. 2012, S. 29). „Zentral für die Politische Bildung ist (...) solches Deutungswissen, das Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen – erschließt.“ (GPJE 2004, S. 14). Dabei handelt es sich nicht um Unterrichtsinhalte, sondern um Strukturen des Politischen, die auch die Unterrichtsinhalte strukturieren, anhand derer Politikkompetenz erworben wird (vgl. Detjen et al. 2012, S. 29ff.; Weißeno et al. 2010). Die weiteren Kompetenzbereiche des Kompetenzmodells sind die *politische Urteilsfähig-*

keit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten (GPJE 2004; Detjen et al. 2012). Explizit wird darauf verwiesen, dass diese drei Kompetenzbereiche in Anwendungssituationen miteinander verbunden sind (GPJE 2004, S. 13). Auch der Erwerb von Fach- bzw. Deutungswissen ist mit den grundlegenden Fähigkeiten verschränkt: Konzeptwissen ist notwendig, um politisch zu urteilen, gleichzeitig wird Fachwissen in Prozessen des Beurteilens, Analysierens und Reflektierens erworben bzw. ausdifferenziert (vgl. ebd.).

Unzweifelhaft trägt Politische Bildung zum Globalen Lernen bei, wenn im Politikunterricht globale Fragestellungen bearbeitet werden. Insbesondere der Umgang mit der Vielfalt von Perspektiven und Interessen gehört zu den Grundprinzipien des Politikunterrichts. Globales Lernen als fächerübergreifenden Lernbereich zu denken, macht allerdings deutlich, dass darüber hinaus Beiträge anderer Fächer fruchtbar sein können. So kann der Lernbereich zum Beispiel von den modernen Fremdsprachen in Hinblick auf den Umgang mit Diversität und Pluralität profitieren. Im Geschichtsunterricht können Schülerinnen und Schüler lernen, mit der Standortgebundenheit von Wissen umzugehen (vgl. Martens 2010) und Perspektivenübernahme zu üben (vgl. Hartmann/Sauer/Hasselhorn 2009). Der Geographieunterricht vermittelt Raumkompetenz, in den Naturwissenschaften wird Bewertungskompetenz in Hinblick auf naturwissenschaftliche Phänomene eingeübt (vgl. den Beitrag von Härtig, Bernholt und Schroeter in diesem Heft) und im Religions- und Ethikunterricht lernen Schülerinnen und Schüler Empathiefähigkeit und ethische Urteilsfähigkeit. Globales Lernen ist also vermutlich im Kern Politische Bildung, geht aber in einigen Aspekten doch deutlich darüber hinaus. Kompetenzen, die über die Politikkompetenz hinausgehend Relevanz haben, sind interkulturelle Kompetenzen im Sinne von *Perspektivenübernahme* (vgl. Asbrand/Martens 2013) sowie der *Umgang mit der Standortgebundenheit und Unsicherheit von Wissen* über Phänomene, die im Nahbereich nicht unmittelbar wahrnehmbar sind.

Handlungstheoretische Grundlagen der Handlungskompetenz

Für die Förderung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit gilt, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend des Beutelsbacher Konsenses nicht im Sinne einer bestimmten politischen Meinung oder Positionierung überwältigt werden dürfen und dass Kontroverses im Unterricht kontrovers thematisiert werden soll (vgl. GPJE 2004, S. 15). Die konkreten Beschreibungen der Erwartungen an das kompetente Urteilen durch Schülerinnen und Schüler des Kompetenzmodells der Politischen Bildung verdeutlichen, dass es möglich ist, die Kompetenz im Unterricht unter Wahrung der Vielfalt von Perspektiven zu fördern. Sie sind nicht auf bestimmte politische Bewertungen und Urteile bezogen, sondern beschreiben formale Anforderungen an Prozesse des Analysierens, Reflektierens und Beurteilens, z.B. die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven oder die formale Qualität von Argumenten (vgl. GPJE 2004, S. 19ff.). An anderer Stelle (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2007; Asbrand/Martens 2012) wurde bereits dargelegt, dass der Orientierungsrahmen im Unterschied dazu die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in einer Weise als normatives Bildungsziel formuliert, die dem Überwälti-

gungsverbot der Politischen Bildung tendenziell entgegensteht. Es wurde die kritische Frage gestellt, ob es sich bei allen elf Kernkompetenzen wirklich um Kompetenzen im Sinne von Can-do-Statements handelt oder nicht vielmehr um normativ wünschenswerte Ergebnisse Globalen Lernens. Dass es wie eingangs dargestellt bei einigen der elf Kompetenzen schwierig ist, konkrete Tätigkeiten oder Äußerungen von Schülerinnen und Schülern zu benennen, die beschreiben, was jemand kann, der über die jeweilige Kompetenz verfügt, könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass es sich bei diesen Bildungszielen nicht um Kompetenzen, sondern um bestimmte wünschenswerte (politische) Einstellungen handelt.² Im Umgang mit der impliziten Normativität des Orientierungsrahmens hilft eine handlungstheoretische Fundierung. Denn es zeigt sich, dass die Frage, welche Kompetenzen jemand benötigt, um angesichts globaler Problemlagen handlungsfähig zu sein, vollkommen unterschiedlich beantwortet wird, je nachdem was unter ‚Handeln‘ verstanden wird. Im Folgenden wird zunächst die implizite Handlungslogik des Orientierungsrahmens rekonstruiert und gezeigt, wie diese seine normative Orientierung bedingt. Anschließend wird gefragt, welche Kompetenzen angesichts globaler Probleme handlungsfähig machen, wenn Handeln kultur- bzw. praxistheoretisch verstanden wird.

Overwien (2013) weist darauf hin, dass der Dreischritt Erkennen – Bewerten – Handeln dem traditionellen „Lernzyklus“ der katholischen Soziallehre, der lateinamerikanischen Befreiungstheologie und der Pädagogik Paulo Freires entspricht (ebd., S. 25). Tatsächlich impliziert das Modell des Orientierungsrahmens eine *Abfolge* der drei Kompetenzbereiche. Die Kompetenzdimensionen werden nicht als heuristisch unterscheidbare, aber im Handlungsvollzug miteinander verschränkte und nur gleichzeitig und kumulativ zu erwerbende Fähigkeiten gedacht. Vielmehr wird das Erkennen als dem Bewerten und Handeln vorgängig angesehen, Wissenserwerb und Bewertungskompetenz werden als notwendige Voraussetzung für kompetentes Handeln aufgefasst (vgl. KMK/BMZ 2007, S. 74f.). Handlungskompetenz erscheint als das übergeordnete Ziel des Lernbereichs, auf das alles zuläuft. Diese Vorstellung einer Abfolge vom Erkennen über das Bewerten zum Handeln entspricht einer zweckrationalen Handlungslogik, die im Übrigen im Globalen Lernen und in der BNE weit verbreitet ist (vgl. z.B. Ernst 2008).³ Das Abwägen von Normen und Interessen und rationale, d.h. wissensbasierte Entscheidungen darüber, welche Handlungen zur Erreichung des Ziels der Nachhaltigkeit geboten scheinen, werden innerhalb dieser Handlungslogik als Voraussetzung für Handeln angenommen. Reckwitz (2003) verortet die zweck- und normorientierten Handlungstheorien als klassische Paradigmen vor dem ‚cultural turn‘ der Sozialwissenschaften in den 1970er Jahren (ebd., S. 287). Zweckorientierte Handlungstheorien gehen davon aus, dass einzelne Akteure interessengeleitet und auf der Basis subjektiver Rationalität handeln (ebd.). Die normorientierte Handlungstheorie „(verortet) das Soziale auf der Ebene ‚sozialer Regeln‘, die vorgeben, welches ‚individuelle‘ Handeln überhaupt möglich ist“ (Reckwitz 2003, S. 287). Normative Regeln geben vor, wie gehandelt werden soll. Das Problem der Diskrepanz zwischen Normen und verschiedenen Interessen einzelner Akteure wird über die Etablierung sozialer Rollen und normativer Erwartungen an die Rollenträger gelöst (ebd.).

Mit dem ‚cultural turn‘ in den Sozialwissenschaften wird Handeln als eine Praxis verstanden, die durch sozial konstruierte symbolisch-sinnhafte Ordnungen bestimmt ist (ebd., S. 288). Praxistheorien, wie u.a. die Sozialtheorien von Bourdieu (1984), Giddens (1988), Schatzki (2002) und Latour (2005) oder die Ethnomethodologie (Garfinkel 1967), „begreifen die kollektiven Wissensordnungen der Kultur nicht als ein geistiges ‚knowing that‘ oder als rein kognitive Schemata der Beobachtung, auch nicht allein als die Codes innerhalb von Diskursen und Kommunikationen, sondern als ein praktisches Wissen und Können, ‚knowing how‘, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘. Der ‚Ort‘ des Sozialen ist damit nicht der (kollektive) ‚Geist‘ und auch nicht ein Konglomerat von Texten und Symbolen (erst recht nicht ein Konsens von Normen), sondern es sind die ‚sozialen Praktiken‘, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz 2003, S. 289). Praktiken werden als Tätigkeiten verstanden, die vorrangig auf implizitem, praktischem Wissen basieren. Dieses umfasst „interpretatives Verstehen, d.h. eine routinemäßige Zuschreibung von Bedeutungen (...); ein i.e.S. methodisches Wissen, d.h. script-förmige Prozeduren, wie man eine Reihe von Handlungen ‚kompetent‘ hervorbringt; schließlich das, was man als ein motivational-emotionales Wissen bezeichnen kann, d.h. ein impliziter Sinn dafür, ‚was man eigentlich will‘, worum es einem ‚geht‘ und was undenkbar wäre“ (ebd., S. 292).⁵ Intentionalität und Normativität sind diesem Verständnis von Handeln gemäß zwar den Praktiken inhärent, sind aber nicht handlungsleitend, sondern werden von dem weiterreichenden praktischen Wissen überlagert (ebd., S. 293). Auch wenn Praktiken eine prinzipiell dauerhafte soziale Struktur darstellen, müssen sie von den Einzelnen immer wieder neu hervorgebracht werden. „Die Zeitlichkeit bedeutet vor allem eine ‚Zukunftsungewissheit‘, sie bedeutet ein Nicht-Wissen darauf, inwiefern ein weiteres Handeln im Rahmen der Praktik gelingen wird und die Praktik fortzusetzen ist.“ (ebd., S. 295). Veränderungen von Routinen sind möglich, geschehen allerdings in der Regel unter Handlungsdruck, dies erzeugt eine „relative Offenheit und Unberechenbarkeit“ (ebd.).

Wird Handeln als eine Praxis aufgefasst, die einerseits durch praktisches Wissen strukturiert ist und routiniert abläuft, andererseits aber auch für Veränderung offen ist, hat das Folgen für die Bestimmung der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung. Die Herausforderung besteht dann im Umgang mit Ungewissheit, nämlich in der andauernden Infrage-Stellung der eigenen Handlungsroutinen und des als sicher geglaubten, unhinterfragten Alltagswissens (zum Beispiel hinsichtlich der Konsumgewohnheiten). Notwendig ist der Zugang zu neuem praktischem Wissen und der Aufbau neuer Routinen. Gefragt sind also vor allem Reflexionsfähigkeit, da implizites Wissen nur über das explizit Machen im Rahmen von Reflexion der Veränderung zugänglich gemacht werden kann, und der kompetente Umgang mit Ungewissheit; dabei handelt es sich vermutlich um allgemeine personale Kompetenzen wie

Ambiguitätstoleranz, Fehlertoleranz, Autonomie und Selbstwirksamkeit.

Fazit

Der Beitrag verfolgte das Ziel, zwei zentrale und aus theoretischer Perspektive noch nicht hinreichend bearbeitete Fragen zu diskutieren: Was sind die spezifischen Anforderungssituationen der Domäne „Globale Entwicklung“? Und was müssen Lernende wissen und können, um diese Anforderungen zu bewältigen?

Wegen des zentralen Bezugs auf gesellschaftliche *Entwicklung* wurde die Domäne als ein politisches Handlungsfeld identifiziert. Aus der theoretischen Betrachtung *globaler* Zusammenhänge ergeben sich als wesentliche Merkmale der domänenspezifischen Anforderungssituationen die Vielfalt von Perspektiven, die Standortgebundenheit und Ungewissheit von Wissen über globale Phänomene und bezüglich potenzieller Handlungsmöglichkeiten sowie der Umgang mit dem eigenen Nicht-Wissen.

Um welche Kompetenzen geht es? Werden Globales Lernen und BNE im Kern als Politische Bildung aufgefasst, ergeben sich die Kompetenzbereiche *Fachwissen* (im Sinne von Deutungswissen auch zu globalen Zusammenhängen und zu Fragen der Nachhaltigkeit), *politische Urteilsfähigkeit* und *politische Handlungsfähigkeit* (im Sinne formaler Kenntnisse und Fähigkeiten, z.B. bezüglich der Frage, wie eine Unterschriftensammlung zu organisieren ist und was sie bewirken kann). Kompetenzen, die für den Lernbereich Globale Entwicklung über die Politikkompetenz hinausgehend relevant sind, ist die Erweiterung der Urteilsfähigkeit auf ethische Fragen und naturwissenschaftliche Phänomene sowie die *Fähigkeit der Perspektivenübernahme*, *Reflexionsfähigkeit* (abstraktes Denken, In-Frage-Stellung von Gewohnheiten) und der *Umgang mit der Standortgebundenheit und Unsicherheit von Wissen*.

Die Bestimmung der aus theoretischer Sicht erforderlichen Kompetenzen ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung, dass Bildungsangebote des Lernbereichs Globale Entwicklung die gesetzten Ziele erreichen. Vor allem müssen die Lerngelegenheiten so gestaltet sein, dass sie das Bearbeiten von domänenspezifischen Anforderungssituationen und dabei den Erwerb von Kompetenzen ermöglichen. Diese Anforderungssituationen müssen globale Zusammenhänge und Strukturen sowie Fragen der Nachhaltigkeit zum Gegenstand haben. Lernarrangements müssen vielfältige und in jedem Fall auch kontroverse und widersprüchliche Informationen zum Gegenstand bereit halten und Problemstellungen prinzipiell offen sein für unterschiedliche Möglichkeiten der Problemlösung. Lerngelegenheiten müssen darüber hinaus die Begrenztheit der eigenen Wahrnehmung sowie Denk- und Handlungsroutinen zum Gegenstand der Reflexion und somit der Veränderung zugänglich machen. Im Bezug auf die Entwicklung solcher komplexer Lernaufgaben liegt noch ein weiter Weg vor uns.

Anmerkungen

- 1 Wenn sie dennoch didaktisch herbeigeführt werden, werden sie von den Schülerinnen und Schülern schnell als konstruiert durchschaut, oder die (nicht sachgerechten) Konstrukte verfehlen die intendierte Wirkung, die Lernenden für die Sache, um die es eigentlich geht, zu interessieren.

- 2 Die Erwähnung des Überwältigungsverbots und des Kontroversitätsgebots (KMK/BMZ 2007, S. 75) kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung als universaler, d.h. als nicht zu hinterfragender Wert gilt. Denn zuvor heißt es: „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.“ (ebd.) Zwar wird eingeräumt, dass Nachhaltigkeit individuell unterschiedlich interpretiert werden kann (ebd.), diese Möglichkeit bezieht sich aber nur auf „unterschiedliche kulturelle, nationale, lokale und individuelle Umsetzungsstrategien“ (ebd., Hervorh. BA), das Leitbild selbst steht nicht zur Debatte.
- 3 Dass Overwien (2013) den Dreischritt Erkennen – Bewerten – Handeln als Lernzyklus identifiziert, während ich eine Handlungslogik rekonstruiere, ist kein Widerspruch, da in der Befreiungstheologie und in der Befreiungspädagogik Lernen als Voraussetzung für gesellschaftliches Handeln verstanden bzw. als identisch angesehen wird.
- 4 An anderer Stelle haben wir am Beispiel der Handlungstheorie Bourdieus (1984; 1996) die offensichtliche Anschlussfähigkeit des Kompetenzbegriffs sensu Weinert (2001) an praxistheoretische Vorstellungen vom ‚Handeln‘ herausgearbeitet (vgl. Martens/Asbrand 2009).

Literatur

- Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster et al.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007):** Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36.
- Asbrand, B./Martens, M. (2012):** Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm, S. 99–103.
- Asbrand, B./Martens, M. (2013):** Qualitative Kompetenzforschung im Lernbereich Globale Entwicklung: Das Beispiel Perspektivenübernahme. In: Overwien, B./Rode, H. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Leverkusen-Opladen, S.47–68.
- Bertschy, F./Gingins, F./Künzli, C./Di Gulio, A./Kaufmann-Hayoz, R. (2007):** Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK: „Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption“. Bern.
- Bourdieu, P. (1984):** Die feinen Unterschiede. Kritik an der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (1996):** Die Praxis der reflexiven Anthropologie. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. J.D.: Reflexive Anthropologie, Frankfurt am Main, S. 251–294.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißen, G.: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden 2012.
- Ernst, A. (2008):** Zwischen Risikowahrnehmung und Komplexität: Über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten kompetenten Handelns im Umweltbereich. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 45–59.
- Garfinkel, H. (1967):** Studies in Ethnomethodology. Cambridge.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004):** Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.
- Giddens, A. (1988):** Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Strukturierung. Frankfurt am Main/New York.
- De Haan, G. (2008):** Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 23–42.
- Hartmann, U./Sauer, M./Hasselhorn, M. (2009):** Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. Theoretische und empirische Zusammenhänge zwischen fachspezifischen und sozial-kognitiven Schülermerkmalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, S. 321–342.
- Klieme, E./Leutner, D. (2006):** Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 6, S. 876–903.
- Klieme, E./Maag Merki, K./Hartig, J. (2007):** Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin, S. 5–15.
- KMK/BMZ (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.
- Kater-Wettstädt, L. (im Druck):** Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster.

Latour, B. (2005): Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory. Oxford.

Leuders, T. (2006): Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. In: Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin, S. 81–95.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Martens, M. (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. Göttingen.

Martens, M./Asbrand, B. (2009): Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 10, H. 1, S. 223–239.

Overwien, B. (2013): Kompetenzmodelle im Lernbereich Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, B./Rode, H. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Leverkusen-Opladen, S. 13–34.

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 282–301.

Schatzki, T.R. (2002): The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park (Penn.).

Scheunpflug, A. (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 19, H. 1, S. 9–14.

Scheunpflug A./Schröck, N. (2002): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Hrsg.: Brot für die Welt. - 2. Aufl. – Stuttgart.

Schmidt, C. (2009): Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie. Opladen.

Weinert, F. E. (2011): Concepts of competence: a conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Defining and selecting key competencies, Seattle, S. 45–56.

Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.

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

Wettstädt, L./Asbrand, B. (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36, H. 1, S. 4–12.

Dr. Barbara Asbrand,

Universitätsprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Globales Lernen/ Bildung für nachhaltige Entwicklung; Kontakt: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de.

Matthias Martens

Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – Perspektiven der Allgemeinen Didaktik¹

Zusammenfassung

Ausgehend von einer allgemeinen Definition beschreibt der Beitrag zentrale Merkmale und Anforderungen Kompetenzorientierten Unterrichts sowie dessen bildungspolitische und lerntheoretische Hintergründe. Diese allgemeindidaktische Perspektive wird mit den Bedingungen und Zielsetzungen im Lernbereich Globale Entwicklung verknüpft. Die Möglichkeiten und Herausforderungen, die sich bei der Umsetzung Kompetenzorientierten Unterrichts zeigen, werden anhand eines Unterrichtsbeispiels aus dem Lernbereich Globale Entwicklung ausgeführt. Hierbei liegt der Fokus auf komplexen Problemen als Ausgangspunkt, auf der Ermöglichung von Selbststeuerung durch die Schüler/-innen sowie auf der Erarbeitung reichhaltiger Ergebnisse, die eine sinnhafte Kommunikation und Vernetzung von Wissen erfordern.

Schlüsselworte: *Unterrichtsgestaltung, Problemorientierung, Kompetenzorientierung, Globale Entwicklung, Lehrhaltung*

Abstract

This contribution describes the important criteria and requirements of competence-oriented instruction as well as its backgrounds of learning theory and educational policy. This pedagogical perspective is linked with conditions and goals of education for global development. Prospects and challenges that emerge from the implementation of competence-oriented instruction in the field of education for global development are illustrated with an example. The example focuses on the complexity of domain-specific problems, on the self-regulation of learning, and on substantial learning results based on meaningful communication and well-structured knowledge.

Keywords: *learning environment, orientation on problems, orientation on competencies, global development, teaching habits*

Einleitung

Grundlage dieses Beitrags ist Werner Blums (2006) Definition von Kompetenzorientiertem Unterricht. Demnach wird nur „ein Unterricht, der den eigenaktiven Erwerb von Kompetenzen in lernförderlicher Atmosphäre in den Mittelpunkt aller Lehr-/Lernanstrengungen stellt, (...) Lernenden überhaupt die Chance bieten, die in den Standards formulierten Kompetenzerwartungen auch tatsächlich zu erfüllen“ (ebd., S. 15). Etwas kon-

kreter bedeutet das: „Jede einzelne Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit muss sich daran messen lassen, inwieweit sie zur Förderung und Weiterentwicklung inhaltsbezogener und allgemeiner Schüler-Kompetenzen beiträgt, und der Unterricht über längere Zeiträume hinweg muss so konzipiert sein, dass der Aufbau von Kompetenzen im Zentrum steht. Die wichtigste Frage ist nicht ‚Was haben wir durchgenommen?‘, sondern ‚Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?‘“ (ebd., S. 17).

Hieraus lassen sich fünf zentrale Merkmale Kompetenzorientierten Unterrichts ableiten, die im Folgenden genauer betrachtet und mit den Bedingungen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ verknüpft werden: Erstens stellen die in Bildungsstandards und Kerncurricula formulierten Kompetenzerwartungen verbindliche Unterrichtsziele dar. Zweitens erfordert Kompetenzorientierter Unterricht einen Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen. Drittens ist eine Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz der Schüler/-innen erforderlich. Viertens ist Kompetenzerwerb nur als kumulativer Prozess zu denken, der sich fünftens als Eigenaktivität der Lernenden in offenen, komplexen und für die Schüler/-innen anschlussfähigen Anforderungssituationen ereignet (vgl. auch Asbrand/Martens 2013a).

Kompetenzorientierter Unterricht – allgemeindidaktische Perspektive Standards und Kerncurricula als verbindlicher Rahmen für Unterricht

Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, die erste Fremdsprache und die naturwissenschaftlichen Fächer (KMK 2005; KMK/IQB 2006) greifen zentrale Bildungsziele der Fächer auf und formulieren diese als *überprüfbare* Kompetenzen. Sie beziehen sich auf die inhaltlichen Kernbereiche der Fächer und bilden, anders als die traditionellen Lehrpläne, bewusst nicht die gesamte inhaltliche Breite des Unterrichtsfaches ab. Über das Erreichen der Standards soll sichergestellt werden, dass junge Menschen mit dem Ende der Schulpflicht mindestens eine Grundbildung erhalten haben, die ihnen eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Zwar gelten die Bildungsstandards als national verbindliche Festlegung von Kompetenzen nur für eine Auswahl von Fächern. Die den Standards zugrunde liegende Kompetenzorientierung ist jedoch für die Unterrichtsgestaltung in *allen* Schulfächern zu einem Leitprinzip geworden. Als Arbeitsgrundlage für

Lehrkräfte stehen i.d.R. fachdidaktische *Kompetenzstrukturmodelle* zur Verfügung, die zentralen Bildungsziele eines Faches als Kompetenzen modellieren und die Beziehungen zwischen einzelnen Kompetenzbereichen beschreiben. Grundlage der Kompetenzstrukturmodelle sind die fachdidaktischen Lern- und Bildungstheorien (vgl. z.B. die Kompetenzmodelle der Fächer Erdkunde, Politik, Biologie: DGfG 2007, Weißeno u.a. 2010, KMK 2004).

Grundlagen für die Unterrichtsplanung sind bundesländerspezifische Lehrpläne bzw. Kerncurricula. In den Standardfächern nehmen die Kerncurricula die Kompetenzen aus den Bildungsstandards auf, in den übrigen Fächern beziehen sich die Kerncurricula auf die fachlichen Kompetenzstrukturmodelle, gelegentlich wurden auch Kompetenzen aus dem Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ (BMZ/KMK 2007) aufgenommen (z.B. für das Fach ‚Politik und Wirtschaft‘ in Hessen, vgl. Hessisches Kultusministerium 2011). Kerncurricula und Bildungsstandards legen allerdings „nur“ die Ziele des Unterrichts fest. Sie sollen den Lehrkräften als „professioneller Referenzrahmen“ (Klieme u.a. 2003, S. 90) für die Planung und Gestaltung von Kompetenzorientiertem Unterricht und den Schulen als „Orientierungshorizont“ (ebd.) ihrer Schulentwicklung dienen. Die Einzelschule erhält also eine erhöhte Autonomie in der Gestaltung der Lernwege, damit verpflichtet sie sich jedoch, „diese Teilautonomie im Sinne der Qualitätsentwicklung zu nutzen“ (Maag Merki 2005, S. 4). Dazu müssen die in den Bildungsstandards und Kerncurricula formulierten Kompetenzen in Fachkonferenzen in schuleigene Curricula übersetzt werden (vgl. ebd.; Klinger 2005).

Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen

Mit dem Kompetenzorientierten Unterricht ist die Notwendigkeit zu einem Perspektivenwechsel verknüpft: Die traditionelle Ausrichtung an fachlichen Systematiken, Lehrplänen oder Schulbüchern wird durch eine Ausrichtung an den *Lernprozessen* und *-ergebnissen* der Schüler/-innen abgelöst (vgl. Lersch 2007; Helmke 2009; Ziener 2010). Damit ist notwendig eine auf die individuelle Lernentwicklung bezogene und den Lernprozess begleitende Diagnostik verbunden (vgl. Helmke 2009). Für die Kommunikation zwischen Lehrkräften bedeutet dieser Perspektivenwechsel konkret Folgendes: Übernimmt ein Lehrer z.B. eine 10. Klasse in Erdkunde von einer Kollegin, dann ist die wichtige Information für die Gestaltung der Lernprozesse im neuen Schuljahr nicht „Hast du mit der Klasse schon den Klimawandel gemacht?“, sondern beispielsweise „Wie gut gelingt es den Schüler/inn/en schon, die Dimensionen der Nachhaltigen Entwicklung voneinander zu unterscheiden? An welchen Themen haben die Schüler/-innen bisher die Vernetzung der Bereiche kennengelernt? Wie gut wird ihnen mutmaßlich die Vernetzung bei der Bearbeitung für sie unbekannter Themen der Globalen Entwicklung gelingen? Gibt es schon etablierte Fördermaßnahmen oder Übungsangebote, an die ich anknüpfen kann?“ Im Kompetenzorientierten Unterricht geht es also um eine Fokussierung der Tiefenstrukturen der Sache (z.B. im Sinne der Bestimmung von Bildungsgehalten, vgl. Klafki 2007) und gleichzeitig um Tiefenstrukturen des Lernens und des Kompetenzerwerbs (z.B. im Sinne einer Kompetenzexegese², vgl. Ziener 2010)

Ein hierauf bezogener Austausch unter Kolleg/inn/en ist zwar ideal, um die Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen anzuregen, gleichzeitig stellt er eine professionelle Herausforde-

rung dar. Antwortet man auf die Frage „Was können die einzelnen Schülerinnen und Schüler?“ mit einer Einschätzung ihrer Kompetenzen, gewährt man seinen Kolleg/inn/en Einblicke in die eigenen Unterrichtsvorstellungen, die fachlichen Anforderungen sowie die Fähigkeiten zur Diagnose von Schülerkompetenzen. Auch wenn ein eher entlastendes Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke 2010) zugrunde gelegt wird, das aussagt, dass Lehrkräfte auf die Nutzung der von ihnen bereitgestellten Lerngelegenheiten durch die Schüler/-innen nur begrenzt Einfluss haben, impliziert die Frage nach den Kompetenzausprägungen doch stärker die Beteiligung der Lehrkraft an den Lern- und Kompetenzerwerbsprozessen der Schüler/-innen und die Verantwortung, solche Prozesse anzuregen und zu fördern. Mehr zumindest, als dies bei der an den Unterrichtsinhalten orientierten Aussage: „Ja, den Klimawandel haben wir im zweiten Halbjahr durchgenommen!“ der Fall ist.

Eine notwendige Folge dieses Perspektivenwechsels ist ein Wandel von Lehr- und Lernverständnissen sowie eine Veränderung von Haltungen und Unterrichtsroutinen (vgl. Klinger 2009; Asbrand/Heller/Zeitler 2012; Martens/Asbrand/Wettstädt 2012). Kompetenzorientierter Unterricht ist auf der Ebene der Schule mit einem Wandel in der Lernkultur verbunden und stellt damit sowohl eine individuelle als auch eine kollegiale Aufgabe dar. Dies setzt voraus, dass es die professionellen Beziehungen im Kollegium zulassen, die Verantwortung für den Kompetenzerwerb der Schüler/-innen wahrzunehmen und sie kooperativ weiterzuentwickeln (vgl. Klinger 2009; Prenzel/Friedrich/Stadler 2009).

Unterscheidung von Kompetenz und Performanz

Nach der Definition Weinerts (2001, S. 27) beinhalten Kompetenzen nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch die Motivation und die Bereitschaft zu deren Anwendung. Kompetenzen zeigen sich in Anwendungssituationen und werden in diesen erworben, sind also lern- und entwickelbar (vgl. Klieme/Hartig 2007). Sie zielen auf die Lösung von Problemen, das heißt auf die Bewältigung komplexer Aufgaben, die sich in immer neuen Anforderungssituationen zeigen. Eine Orientierung an Normen, d.h. am „guten“ Handeln, wird in dem Hinweis sichtbar, dass Schüler/-innen dazu befähigt werden sollen, Kompetenzen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen (vgl. auch Lersch 2007). Im Lernbereich „Globale Entwicklung“ spielt der Punkt der Normorientierung eine bedeutsame Rolle: Bildungsziel ist hier der Aufbau von Handlungskompetenzen, die u.a. die Fähigkeiten zur Konfliktlösung, Verständigung, Partizipation und Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen umfassen. Die Fähigkeit zum Handeln ist einerseits an einen zielgerichteten, die Komplexität des Lernbereichs erfassenden Wissenserwerb gebunden, andererseits aber auch an Werthaltungen und Bewertungen, die sich normativ am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientieren (BMZ/KMK 2007, S. 74).

Die Definition von Weinert ist hilfreich, um zu verstehen, was mit Kompetenz gemeint ist. Gleichzeitig bietet sie für die konkrete kompetenzorientierte Gestaltung von Unterricht relativ wenige Anknüpfungspunkte (vgl. Ziener 2010, S. 22). Zusätzlich ist es daher notwendig, sich die Struktur von Kompetenz zu verdeutlichen. Grundsätzlich muss zwischen Kompetenz, also dem Können, und Performanz, dem Unter-Beweisstellen des Könnens in Anforderungssituationen, unterschieden werden. Chomsky (1973) versteht Kompetenzen als nicht direkt beobachtbare, gene-

rative Muster, die es einer Person ermöglichen, bestimmte Typen von Anforderungen zu bewältigen. Für Lehrer/-innen folgt daraus, dass sie die Handlungen der Schüler/-innen, etwa bei der Bearbeitung einer Aufgabe, interpretieren müssen, um Rückschlüsse auf die dahinter liegenden Kompetenzen ziehen zu können. Äußert sich ein Schüler in einer Unterrichtseinheit des Globalen Lernens wiederholt in stereotypisierender Weise über Menschen im Süden und thematisiert er eine generelle Rückständigkeit und Hilfebedürftigkeit, können sich für die Lehrkraft folgende Anknüpfungspunkte ergeben: Zum einen ist es möglich, diese Aussagen zu diagnostischen Zwecken zu nutzen und zu entscheiden, ob sich daraus eine konsistente Aussage über die Ausprägung von Perspektivenübernahmekompetenz des Schülers ableiten lässt. Für die Unterstützung des Kompetenzerwerbs ist es aber nicht nur wichtig, zu erfassen, auf welcher Kompetenzstufe der Perspektivenübernahme sich der Schüler befindet (vgl. Asbrand/Martens 2013b, S. 63). Es ist ebenso wichtig zu verstehen, welche Lernwege dem zugrunde liegen, welche fachlichen Lernangebote für den Kompetenzerwerb des Schülers bisher (nicht) hilfreich waren und welche weitere Unterstützung er beim Lernen benötigt. Eine Entwicklung von Kompetenzen setzt voraus, dass schulische Handlungsanforderungen konsequent auf die Lernprozesse und die Lernergebnisse der Schüler/-innen ausgerichtet werden, dies schließt auch eine Analyse der Lerngelegenheiten ein, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen (vgl. Prenzel/Friedrich/Stadler 2009; Zeitler/Heller/Asbrand 2012).

Kumulativer Kompetenzerwerb

Das Lernen der Schüler/-innen wird als aufeinander aufbauender Kompetenzerwerb verstanden, der den gesamten Bildungsgang überspannt (vgl. Lersch 2007). Hierfür sind *fachliche Kompetenzstufenmodelle* ein zentrales Arbeitsinstrument für Lehrer/-innen. Die Kompetenzen werden darin in Niveaustufen unterteilt, wobei die Abfolge der Kompetenzstufen noch nicht automatisch den Prozess des tatsächlichen Kompetenzerwerbs abbildet. Für die Unterrichtsplanung und -gestaltung benötigen Lehrkräfte zusätzlich Prozessmodelle z.B. des Lesens, Schreibens, der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, also *fachliche bzw. fachdidaktische Theorien*, mit deren Hilfe der Entwicklungsprozess zwischen den Kompetenzstufen gestaltet werden kann (z.B. Abraham u.a. 2007; Meyer 2012).

Um der Heterogenität der Lernvoraussetzungen gerecht zu werden, müssen Lehrkräfte definieren, was die Mindest-, Regel- und Maximalanforderungen ihres Unterrichts sein sollen. Insbesondere die Formulierung von Mindestanforderungen ist für den kumulativen Kompetenzerwerb unumgänglich. Sie stellen diejenigen Anforderungen dar, die für den weiteren Lernweg für „altersentsprechend und sachlich für unbedingt erforderlich gehalten [werden] und prinzipiell für alle Kinder der jeweiligen Schulart und Altersstufe zumutbar und wünschenswert [erscheinen]“ (Ziener 2010, S. 60).

Der Rahmen für den kumulativen Kompetenzerwerb von Schüler/inne/n wird in den Fachkonferenzen geplant und in den schuleigenen Curricula festgeschrieben. Dazu bedarf es einer Verständigung über die jeweils fachspezifischen Kompetenzerwartungen, über die näheren und fernerer Ziele des Unterrichts, passende Unterrichtsthemen und -inhalte, die mit den Kompetenzerwartungen verknüpft werden, und einer Planung der Lernprozesse – inklusive der Förderkonzepte für diejenigen, die

die Mindestanforderungen für den weiteren Bildungsgang nicht erreichen (vgl. Cohen/Klinger/Schaedler 2009; Ziener 2010; Tschekan 2011). Die kollegiale Verständigung und Kooperation bei der Planung eines kumulativen Kompetenzerwerbs stellt im Lernbereich „Globale Entwicklung“ eine besondere Herausforderung dar, da für den Lernbereich weder Kompetenzstufenmodelle noch fachdidaktische Prozessmodelle vorliegen (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005; Asbrand/Lang-Wojtasik 2007; Demmer/Overwien 2010), Lehrkräfte sind also auf die Stufenmodelle der Fächer verwiesen. Gleichzeitig bieten fachgruppenübergreifende Absprachen und Abstimmungen unterschiedlicher fachlicher Curricula innerhalb der Schule jedoch auch die Chance, Kompetenzen aus dem Lernbereich „Globale Entwicklung“ schulintern verbindlich in die fachlichen Bildungsgänge zu integrieren.

Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung kompetenzorientiert gestalten

Im Folgenden wird das fünfte Merkmal aus der Definition von Blum (2006) etwas ausführlicher behandelt. Für den kompetenzorientierten Unterricht ist demnach charakteristisch, dass er Lerngelegenheiten bzw. Anforderungssituationen schafft, die den eigenaktiven Erwerb von Kompetenzen ermöglichen. Kompetenzorientierte Anforderungssituationen sollten nach Leuders (2006) folgende Kriterien erfüllen: „Offenheit für individuelle Lernwege, keine Engführung durch vielfach ‚atomisierte‘ Teilaufgaben, Aktivierung zum Denken (nicht nur zum Handeln), Ermöglichung von vielfältigen Erfahrungen, Orientierung an herausfordernden, aber zugänglichen Problemen, Zulassen von Schülersprache und vorläufigen Begriffen, Anstoßen von Kommunikations- und Kooperationsprozessen“ (ebd., S. 88). Was einige dieser Kriterien für den Unterricht im Lernbereich „Globale Entwicklung“ konkret bedeuten können, wird an einem Unterrichtsbeispiel erläutert. Das Beispiel wurde im Rahmen einer Studie zum unterrichtlichen Kompetenzerwerb im Lernbereich „Globale Entwicklung“ aufgezeichnet (vgl. Kater-Wettstädt in Druck; Wettstädt/Asbrand 2013; 2014):

Ausgangspunkt: herausfordernde, aber zugängliche Probleme

Hallo zusammen,
ich wende mich an euch weil ich mir meine momentane Situation nicht erklären kann und weil ich damit nicht gleich zum Arzt rennen will.
Ich habe seit ca. 1,5 Wochen ständig Übelkeit, Schwindel, Kopfschmerz und einen metallähnlichen Geschmack auf der Zunge.
Das fing eigentlich damit an, dass ich mir im Internet ein paar T-Shirts (Made in Bangladesh) bestellt habe. Die haben förmlich nach Farbe gestunken. Hab' sie trotzdem gleich angezogen. Nach kurzer Zeit wurde mir extrem übel, warm und schwindelig. Vor allem im Schulterbereich habe ich juckende rote Stellen.
Ich hab die Kleidung 3mal gewaschen, kann sie aber trotzdem nicht problemfrei tragen. Übelkeit und Schwindel kommen mittlerweile auch ohne Kontakt zu der Kleidung und diesen Geschmack nach Metall auf der Zunge werde ich auch nicht mehr los.
Kann mir jemand sagen was das ist, sollte ich mich deshalb mal beim Arzt blicken lassen? Hat jemand ähnliche Probleme?

mfg und danke für Antworten

Dieser Beitrag aus einem Internetforum³ diene als Einstieg in eine Einheit zum Thema „Schadstoffe in Kleidung“ im fächerübergreifenden Biologie- und Sozialkundeunterricht in der 10. Klasse am Gymnasium. Im Text schildert ein Autor/eine Autorin anhaltende gesundheitliche Beschwerden, die auf das Tragen von über das Internet gekauften T-Shirts zurückgeführt werden. Der Verfasser/die Verfasserin wendet sich über den Forumseintrag an eine anonyme Leserschaft, um nach vergleichbaren Erfahrungen anderer zu fragen und Ratschläge zu erbitten. Ein Arztbesuch wird zunächst nicht in Erwägung gezogen, aber als Option angeführt. Es zeigt sich, dass der Verfasser/die Verfasserin den Arzt als nur einen möglichen Experten unter anderen begreift. In der Anfrage werden die Leser/-innen des Forums offen als Erfahrene und Expert/inn/en angesprochen, von denen hilfreiche Hinweise zur Lösung einer als komplex verstandenen Problemsituation erwartet werden.

Durch die Verwendung des Forumseintrags im Unterricht wird aus der authentischen, subjektiven *Problemschilderung* innerhalb eines Alltagskontextes eine unterrichtliche *Problemstellung*. Der Text ermöglicht ein Anknüpfen an unterschiedliche thematische Aspekte, die im Rahmen der Unterrichtseinheit fachlich relevant werden (z.B. Konsumentenrolle, Einsatz von Chemikalien bei der Kleiderproduktion, gesundheitliche Auswirkungen, Produktionsbedingungen in den Herkunftsländern). Die Problemstellung weist eine Komplexität und Offenheit auf, die charakteristisch für Alltagsprobleme ist. Der im Text geschilderte Sachverhalt stellt aufgrund seiner Komplexität also ein *herausforderndes* Problem dar. Gleichzeitig ist er durch seine Authentizität anschlussfähig an die Lebenswelt der Schüler/-innen und somit ein *zugängliches* Problem. Das Suchen bzw. Finden eines geeigneten Kontextes für Aufgabenstellungen, die die hier genannten Kriterien für Kompetenzorientierten Unterricht erfüllen, ist mit Herausforderungen für Lehrkräfte verbunden. Es erfordert Kreativität, ausgeprägte fachliche Kompetenzen und Gespür für die Präsenz fachlichen Wissens in Alltagskontexten, vor allem erfordert es jedoch Zeit. Insbesondere der letzte Aspekt legt eine Kooperation im Kollegium oder der Fachgruppe nahe, die eine kriteriengeleitete Materialsammlung und eine Verständigung über deren kompetenzorientierten Einsatz beinhaltet.

Offene und schülerorientierte Aufgabenstellungen, Ermöglichung individueller Lernwege

Der Forumseintrag ermöglicht den Schüler/inne/n eine offene Auseinandersetzung mit der präsentierten Problemstellung. Die Aufgabe in der Unterrichtseinheit ist das Verfassen einer Antwort-E-Mail auf die Anfrage der Verfasserin/des Verfassers. Diese komplexe Zielsetzung wird in Form von mehreren (Teil-)Aufgabenstellungen konkretisiert, die über einen Zeitraum von mehreren Wochen bearbeitet werden. In einem ersten Schritt sollen die Schüler/-innen Fragen zu den in dem Text angesprochenen Sachverhalten formulieren. Ziel ist es, zu systematisieren, zu welchen Themen Informationen beschafft und verarbeitet werden müssen, um eine qualifizierte Antwort zu schreiben. Im zweiten Schritt ordnen sich die Schüler/-innen den so entstehenden thematischen Schwerpunkten zu und bearbeiten diese in Kleingruppen. Die Schüler/-innen erhalten die Aufgabe, sich in dem jeweiligen Bereich Expertenwissen aus einer bestimmten Perspektive (als Mediziner/-innen, Chemiker/-innen, Textilunternehmer/-innen, Textilarbeiter/-innen) anzueignen. Das Lehr-

Lernarrangement ist konsequent durch Fragen strukturiert, die die Schüler/-innen aufwerfen und die es ermöglichen, den Arbeitsprozess, die Suche und Auswertung von Materialien vor dem Hintergrund eines Erkenntnisinteresses zu gestalten. Dieses Vorgehen stellt eine Bedingung für die Möglichkeit von Problemlösung und Wissenskonstruktion anstelle von Themenbearbeitung und Wissensreproduktion dar. Die Erarbeitungsphase wird damit beendet, dass das gewonnene Fachwissen zum jeweiligen Expertisebereich auf Plakaten zusammengefasst und der Klasse präsentiert wird.

In der Aufforderung zur Generierung eigener Fragen zu dem komplexen Alltagsproblem und der Erarbeitung von Expertenwissen zu selbst gewählten thematischen Schwerpunkten werden folgende Merkmale kompetenzorientierter Lerngelegenheiten sichtbar: Die *komplexe Aufgabenstellung*, die den Unterricht strukturiert, ergibt sich aus dem Alltagsproblem selbst und aus den Reaktionen der Schüler/-innen; sie ist damit *problem- und schülerorientiert*. Lediglich übergeordnete Ziele des Unterrichts sind durch die Lehrerin festgelegt. Die Wege der *Zielerreichung* und die *inhaltlichen Schwerpunktsetzungen* bleiben *offen* und werden durch die Schüler/-innen selbst bestimmt. Im Zentrum des Unterrichts stehen Nachforschungs- und Suchprozesse, die von den Schüler/inne/n selbstständig initiiert und verantwortet werden. Gleichzeitig moderiert die Lehrkraft aber den Umgang mit den Wissensquellen und kann so auf einer Metaebene Qualitätsansprüche an die verwendeten Informationen und die Konstruktionen der Schüler/-innen realisieren. Der Ausgang von einem Alltagsproblem und die anfängliche Fokussierung auf Fragen statt auf Antworten gibt dem *individuell unterschiedlichen Vorwissen* der Schüler/-innen Raum. Mit der Perspektive auf eine inhaltliche Klärung des Problems wird das Nicht-Wissen der Schüler/-innen zu einem Ausgangspunkt für die *Entwicklung von Expertise* zu unterschiedlichen Themenbereichen (vgl. Kater-Wettstädt in Druck).

Anstoßen von Kommunikations- und Kooperationsprozessen

Die von der Lehrerin auf der organisatorischen Ebene des Unterrichts vorgenommenen Rahmungen sind so offen gestaltet, dass sie den Schüler/-innen die Selbstorganisation ihrer *Kommunikations- und Interaktionsprozesse* erlauben. Freiheit und Selbstorganisation zeigen sich u.a. darin, dass die Schüler/-innen sich kooperativ auf relevante Inhalte und Fragen einigen. Sie tun dies zunächst unter Verwendung von *Schülersprache und vorläufigen Begriffen*. Eine Verwendung von Fachsprache erfolgt sukzessive und selbstläufig mit der Ausweitung ihrer thematischen Expertise. Die Schüler/-innen nehmen dabei ihr Nicht-Wissen in ihrem gemeinsamen Arbeitsprozess als bearbeitbar und perspektivisch in Expertise überführbar wahr. Dabei agieren die Gruppen *autonom und selbstständig*. Die Anforderungssituation erlaubt den Schüler/inne/n schließlich, auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene eine *Rolle als Ko-Konstrukteure* des Unterrichts einzunehmen (vgl. Kater-Wettstädt in Druck).

Ziel: Denken (und Handeln) im Rahmen vielfältiger Erfahrungen

Den Ertrag ihrer Beschäftigung mit den Expertenthemen präsentieren sich die Schüler/-innen gegenseitig auf Plakaten. Das systematische Erschließen der jeweils anderen Themen wird

durch unterstützende Leitfragen ermöglicht. Anschließend wird in einem Rollenspiel eine Podiumsdiskussion durchgeführt, bei der die jeweiligen Expert/inn/en ihre Positionen zur Diskussion stellen. In den komplexen und wissensgestützten Argumentationen gelingt es den Schüler/inn/en, unterschiedliche Perspektiven der von einem globalen Problem betroffenen Menschen in der Diskussion darzustellen und die Perspektivität von Wissen in den Argumentationen zu berücksichtigen (vgl. Kater-Wettstädt in Druck; Wettstädt/Asbrand 2013). Als Ergebnis der Unterrichtseinheit wird eine Antwortemail auf den Forumseintrag verfasst. Damit werden die Arbeitsergebnisse zu den einzelnen Expertenbereichen wieder auf das übergeordnete Problem bezogen. Die Schüler/-innen erfahren, dass sie als Expert/inn/en und das von ihnen erarbeitete Wissen notwendiger Teil der Problemlösung sind. Das Lehr-Lernarrangement ermöglicht also zweierlei: Zum einen können sich die Schüler/-innen selbst als eigenständig und kompetent Handelnde wahrnehmen und erleben eine (soziale) Einbindung in einen Problemlöseprozess (vgl. Deci/Ryan 1993); zum anderen wird die Tätigkeit des Wissenserwerbs nicht als Selbstzweck, sondern als zielgerichtet und sinnvoll erfahrbar.

Insgesamt zeigt das Beispiel, dass in kompetenzorientierten Lerngelegenheiten die traditionelle „Schichtung“ des schulischen Wissens gleichsam umgekehrt wird: Es geht nicht darum, dass den Schüler/inn/en zuerst ein Bestand an fachlichem Wissen vermittelt wird, den sie sich in Übungen durch Wissensreproduktion oder Anwendung aneignen, bis schließlich einige leistungsstärkere Schüler/-innen die Möglichkeit erhalten, das Wissen auf andere, unbekanntere Zusammenhänge zu transferieren. Im Kompetenzorientierten Unterricht geht es vielmehr darum, komplexe Probleme zum Ausgangspunkt zu nehmen. Programmatisch für diesen Ansatz ist, dass die Schüler/-innen über das notwendige Wissen zur Problemlösung noch nicht verfügen. Die Herstellung des Verständnisses darüber, welches Wissen und Können überhaupt bedeutsam ist, um das Problem zu lösen, ist Teil des Lernprozesses. Dies ermöglicht erst eine sinnvolle und sinnstiftende Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen und damit die Anwendung bzw. den Erwerb von Kompetenzen.

Fazit

Sicherlich wurde deutlich, dass der Anspruch, Unterricht kompetenzorientiert zu gestalten, im Lernbereich „Globale Entwicklung“ mit pädagogischen, didaktischen und professionellen Herausforderungen verbunden ist:

1. Klimawandel, nachhaltige Ressourcennutzung, Folgen wirtschaftlichen Wachstums, Frieden und Demokratie in den Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung multiperspektivisch zu denken, ist Teil der komplexen Anforderungen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“. Diese im Unterricht kompetenzorientiert zu bearbeiten bedeutet, komplexe Frage- oder Problemstellungen zur Verfügung zu stellen, die es Schüler/inn/en ermöglichen, Kompetenzen anzuwenden bzw. zu transferieren und zu reorganisieren. Schüler/-innen sollen diese Anforderungen als relevant erkennen können, damit sie anschlussfähig an die lebensweltlichen Kontexte sind, in denen die in der Schule erworbenen Kompetenzen zur Anwendung kommen sollen.

2. Auch wenn oder gerade weil im Lernbereich „Globale Entwicklung“ aktuell noch ein Desiderat in Bezug auf Kompe-

tenzstufenmodelle konstatiert werden muss, ist es für den Unterricht wichtig, unterschiedliche Anforderungsniveaus festzulegen, um den individualisierenden und differenzierenden Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen konsequent weiter zu entwickeln. Ziel muss es sein, *allen* Schüler/inn/en den Erwerb von Handlungskompetenzen für eine zukunftsfähige Lebensführung zu ermöglichen.

3. Kompetenzorientierter Unterricht ist vor allem durch die Ermöglichung *fachlichen* Kompetenzerwerbs gekennzeichnet. Dieser Fokus macht es erforderlich, in den für das fächerübergreifende Lernen im Lernbereich „Globale Entwicklung“ häufig verwendeten Unterrichtskonzepten (z.B. handlungsorientierter oder Projektunterricht) konsequenter als bisher die fachlichen Lernprozesse in den Mittelpunkt zu stellen.

4. Mit dem Perspektivenwechsel vom Lehren auf das Lernen ist ein Wandel der Lernkultur verbunden. Das Unterrichtsbeispiel hat gezeigt, dass Lehrkräfte, die kompetenzorientiert unterrichten, sich in ein neues Verhältnis zu den Lernprozessen der Schüler/-innen setzen. Ihnen ist bewusst, dass der Kompetenzerwerb ihrer Schüler/-innen nicht allein durch die Verwendung neuer Materialien oder Unterrichtsmethoden erzeugt werden kann, sondern dass die Ausbildung einer schüler- und problemorientierten Haltung den notwendigen Rahmen für den gelingenden Kompetenzerwerb der Schüler/-innen darstellt.

Anmerkungen

- 1 Ich bedanke mich für die Mitarbeit von Lydia Wettstädt bei der Darstellung des Unterrichtsbeispiels in Abschnitt 3 und für ihre hilfreichen Anmerkungen zu diesem Text.
- 2 Mit dem Begriff Kompetenzexegese bezeichnet Ziener die Beantwortung der Doppelfrage: „Was können Schülerinnen und Schüler, die über diese Kompetenz verfügen, und: Wann kann man das Geforderte in ausreichendem Maße, wann kann man es ‚ordentlich‘ und wann kann man es ‚gut‘?“ (Ziener 2010, S. 47).
- 3 Der Forumseintrag ist zu finden unter <http://www.med.de/forum/threads/637370-Übelkeit-schwindel-probleme-mit-kleidung> (Zugriff 07.12.2012).

Literatur

- Abraham, U./Baurmann, J./Feilke, H./Kammler, C./Müller, A. (2007):** Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch, 203, S. 6–14.
- Asbrand, B./Heller, N./Zeitler, S. (2012):** Die Arbeit mit Bildungsstandards in Fachkonferenzen. Ergebnisse aus der Evaluation des KMK-Projektes for.mat. In: Die Deutsche Schule, Jg.104, H. 1, S. 31–42.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007):** Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 30, H. 3, S. 33–36.
- Asbrand, B./Martens, M. (2013a):** Kompetenzorientierter Unterricht. Eckpunkte eines didaktischen Konzepts. In: Schulmagazin, 5–10, Jg. 81, H. 5, S. 7–10.
- Asbrand, B./Martens, M. (2013b):** Qualitative Kompetenzforschung im Lernbereich Globale Entwicklung: Das Beispiel Perspektivenübernahme. In: Overwien, B./Rode, H. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Leverkusen-Opladen, S. 47–68.
- BMZ/KMK (2007) (Hg.):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Blum, W. (2006):** Einführung. In: Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin, S. 14–32.
- Chomsky, N. (1973):** Sprache und Geist. Frankfurt a. M.
- Cohen, T./Klinger, U./Schädler, K. (2009):** Die Fachkonferenz als Gruppe der Unterrichtsentwicklung. In: Klinger, U. (Hg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Speyer, S. 101–126.
- Deci, E./Ryan, R. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39 H. 2, S. 223–238.

- Demmer, M./Overwien, B. (2010):** Wie gelingt Globales Lernen in der Schule? Der steinige Weg für eine Erziehung zum Weltbürger. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen. Bonn, S. 9–21.
- DGfG (Hg.) (2007):** Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen. Berlin.
- Helmke, A. (2009):** Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hg.): Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Speyer, S. 35–54.
- Helmke, A. (2010):** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.
- Hessisches Kultusministerium (2011):** Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I – Gymnasium: Politik und Wirtschaft. Wiesbaden.
- Kater-Wettstädt, L. (im Druck):** Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster
- Klafki, W. (2007):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Klieme, E. u. a. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007):** Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29.
- Klinger, U. (2005):** Mit Bildungsstandards Unterrichts- und Schulqualität entwickeln. Eine Curriculumswerkstatt für Fachkonferenzen, Steuergruppen und Schulleitungen. In: Friedrich Jahreshefte, 23, S. 130–143.
- Klinger, U. (Hg.) (2009):** Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien. Speyer.
- KMK (2004):** Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgang 10). München.
- KMK (2005):** Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München.
- KMK/IQB (2006):** Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Bonn.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2005):** Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2–7.
- Lersch, R. (2007):** Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule, Jg. 99, H. 4, S. 434–446.
- Leuders, T. (2006):** Kompetenzorientierte Aufgaben im Unterricht. In: Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin, S. 81–95.
- Maag Merki, K. (2005):** Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Problemzusammenhang und Forschungsdesiderate. In: Maag Merki, K./Sandmeier, A./Schuler, P./Fend, H. (Hg.): Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert. Zürich, S. 4–14.
- Martens, M./Asbrand, B./Wettstädt, L. (2012):** Die Reflexion von Lehrerhandeln anstoßen. Beobachtungsergebnisse zu Lehrhaltungen in Unterrichtssituationen. In: Lernende Schule, 60, S. 46–49.
- Meyer, H. (2012):** Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. In: Lernende Schule, 58, S. 7–12.
- Prenzel, M./Friedrich, A./Stadler, M. (2009):** Von SINUS lernen – Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Seelze-Velber.
- Tschekan, K. (2011):** Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin.
- Weinert, F. E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, S. 17–32.
- Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010):** Konzepte der Politik – Ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Wettstädt, L./Asbrand, B. (2013):** Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Perspektivität als Herausforderung. In: Riegel, U./Macha, K. (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster, S. 183–197.
- Wettstädt, L./Asbrand, B. (2014):** Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 36, H. 1, S. 4–12.
- Zeitler, S./Heller, N./Asbrand, B. (2012):** Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster.
- Ziener, G. (2010):** Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber.

Dr. Matthias Martens

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, Individualisierung und Differenzierung in der Sekundarstufe, qualitative Kompetenzforschung, historisches Lernen; Kontakt: m.martens@em.uni-frankfurt.de

Hendrik Härtig/Sascha Bernholt/Burkhard Schroeter

Globale Entwicklung als Lernbereich in den Naturwissenschaften

Zusammenfassung

Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung wurden Anregungen gegeben, die Themen *nachhaltige Entwicklung* und *globale Entwicklung* im Unterricht in allen Schulfächern aufzugreifen. Die drei naturwissenschaftlichen Schulfächer Biologie, Chemie und Physik haben sich bislang sehr unterschiedlich auf das Thema eingelassen. In der Biologiedidaktik finden sich sowohl Forschungsarbeiten als auch Unterrichtsvorschläge; für Chemie und insbesondere Physik existieren hingegen nur sehr wenige Ansätze. Im Rahmen der zu erwerbenden *Bewertungskompetenz*, wie sie durch die Bildungsstandards in den Fächern Biologie, Chemie und Physik beschrieben wird, ist *nachhaltige Entwicklung* als ein mögliches Thema, ein Kontext anzusehen. Vor diesem größeren Hintergrund wird die gängige unterrichtspraktische Literatur in allen drei Fächern exemplarisch zusammengefasst.

Schlüsselworte: *Naturwissenschaftlicher Unterricht, Fachdidaktik, Globale Entwicklung, Kompetenzerwerb*

Abstract

The framework for Global Development Education encourages to address the issues of sustainable development and global development in all school subjects. So far, the three subjects biology, chemistry and physics have reacted differently to this proposal. In biology, both research and teaching suggestions can be found; for chemistry and physics, there are very few approaches. However, as described by the standards of education for biology, chemistry and physics, sustainable development is a possible context regarding competencies for socio-scientific issues. Due to this framework, common practical teaching literature in all three subjects is summarized.

Keywords: *Science Education, Global Development, Competencies and Curriculum*

Einleitung

Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ/KMK, 2007) wurden Anregungen gegeben, die Themen *nachhaltige Entwicklung* und *globale Entwicklung* als Thema im Unterricht in allen Schulfächern aufzugreifen. Dabei ist der Aspekt der (ökologischen) Nachhaltigkeit neben sozialer Gerechtigkeit, wirtschaftlicher Leistungsfähig-

keit und politischer Stabilität eine von vier Facetten (vgl. BMZ/KMK, 2007, S. 23). In dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung [OR] (BMZ/KMK, 2007) findet für die Naturwissenschaften nur ein Beitrag im Fach Biologie. In der Neufassung werden zwar die Fächer Chemie und Physik ergänzt, trotzdem lässt dies bereits erahnen, dass sich die drei Schulfächer, Biologie, Chemie und Physik bislang unterschiedlich auf das Thema eingelassen haben.

In der Biologiedidaktik finden sich immerhin seit mehr als einer Dekade sowohl Forschungsarbeiten als auch Unterrichtsvorschläge zum Themengebiet *nachhaltige Entwicklung*. Für Chemie und insbesondere Physik existieren hingegen nur sehr wenige Ansätze zu diesem Thema. Etwas mehr Literatur lässt sich vor allem unter dem Oberbegriff *Socio-Scientific Issues [SSI]* verorten, der auch international geläufig ist oder der *Bewertungskompetenz*, wie sie durch die ländergemeinsamen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Biologie, Chemie und Physik beschrieben wird. Bezogen auf beides ist *nachhaltige Entwicklung* als ein mögliches Thema, ein Kontext anzusehen, in dem Kompetenzen erworben werden können (vgl. Eggert et al., 2010, S. 300). Insbesondere durch die Kompetenzorientierung ergibt sich jedoch für alle Fächer die Notwendigkeit, ebensolche Themen bzw. Kontexte zu nutzen (vgl. Eggert/Bögeholz 2009, S. 233).

In den folgenden Abschnitten wird daher zunächst die curriculare Rahmung durch die Bildungsstandards für die Naturwissenschaften erläutert, vor allem bezogen auf die fachspezifische unterschiedliche Beschreibung der Bewertungskompetenz. Es wird vergleichend für die drei Fächer dargestellt, inwiefern das Thema *nachhaltige Entwicklung* als Unterrichtsgegenstand genutzt werden kann. Ausgehend von einer normativen Sicht werden dann aktuelle Modellierungen der Bewertungskompetenz dargestellt und beschrieben, welche Kompetenzen hierbei bedeutsam sind. Dabei wird gleichzeitig das Verhältnis zwischen Bewertungskompetenz und nachhaltiger Entwicklung näher beschrieben. Abschließend wird ein fachübergreifender Überblick über Unterrichtskonzeptionen vorgenommen, bevor der aktuelle Stand diskutiert und Desiderata abgeleitet werden.

Globale Entwicklung als Kontext im Rahmen der Bildungsstandards

Für die Fächer Biologie, Chemie und Physik wurden in einem gemeinsamen Prozess jeweils fachspezifische Bildungsstandards

für den mittleren Bildungsabschluss von der Kultusministerkonferenz beschlossen. Zentrales Ziel naturwissenschaftlicher Bildung als Leitbild der Bildungsstandards ist eine Teilhabe des Einzelnen an gesellschaftlicher Teilhabe und dem Diskurs in einer zunehmend technologisch und naturwissenschaftlich geprägten Welt (KMK, 2005 a, b, c, jew. S. 6). Für alle drei Fächer werden vier Kompetenzbereiche definiert: Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung. Jeder Kompetenzbereich wird durch genauere Kompetenzbeschreibungen expliziert, wobei die Kompetenzdefinition nach Weinert zugrunde gelegt wird (vgl. Weinert, 2001). Wie in der in Vorbereitung befindlichen Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung ausgeführt sein wird, lassen sich die Kompetenzbereiche Globale Entwicklung, Erkennen, Bewerten und Handeln zu allen Kompetenzbereichen der Bildungsstandards in Beziehung setzen (vgl. Schroeter/Bernholt/Härtig/Klinger/Parchmann, im Druck).

Dabei würde man erwarten, dass insbesondere der Kompetenzbereich Bewerten der Bildungsstandards in allen drei Fächern Perspektiven für eine Anschlussfähigkeit des Lernbereichs Globale Entwicklung bietet. Es lassen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern feststellen (vgl. Tabelle 1). In den Standards für das Fach Biologie wird das Thema *nachhaltige Entwicklung* explizit erwähnt, ferner wird verdeutlicht, dass verschiedene Handlungsoptionen gegeneinander abzuwägen sind. In den Fächern Chemie und Physik wird auch auf die Mehrdimensionalität verwiesen, die es notwendig erscheinen lässt, andere Fächer bzw. Aspekte und auch andere Perspektiven zu berücksichtigen. Dies entspricht ebenfalls dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung, so dass sich einerseits der

Lernbereich *globale Entwicklung* anbinden lässt (vgl. Schönfelder/Bögeholz 2009, S. 248).

Andererseits enthält in der Biologie Bewertungskompetenz unter anderem eine moralisch ethische Komponente, die deutlich über fachimmanentes Bewerten hinausgeht (vgl. Dittmar/Gebhard 2012, S. 82). Insbesondere im Fach Physik entsteht dahingegen der Eindruck, dass Bewertungskompetenz vor allem auf innerfachliche Aspekte beschränkt ist; im Fach Biologie werden auch außerfachliche Fragestellung sowohl in politischen als auch in lokalen und globalen Kontexten berücksichtigt (Höttecke/Mrochen 2010, S. 27). Grundsätzlich sind jedoch mindestens über eine geforderte Kompetenz mehrdimensionale Bewertungsentscheidungen als Lerngegenstand denkbar.

Eben diese Mehrdimensionalität kennzeichnet allgemein entsprechende Bewertungssituationen, wobei aus didaktischer Perspektive bedeutsam ist, dass keine klare Präferenz zwischen den einzelnen Optionen erkennbar ist, sondern die Schülerinnen und Schülern zwischen verschiedenen, gleichermaßen denkbaren Optionen abwägen müssen (Eggert/Bögeholz/Watermann/Hasselhorn 2010, S. 300). Verschiedene Perspektiven sind dabei einzunehmen, um letztendlich zu einer bestimmten Option als Handlungsmöglichkeit zu gelangen. Auf abstrakter Ebene sind dabei jedoch sehr verschiedene Kontexte denkbar: Es kann zum Beispiel rein innerfachlich um die Auswahl einer bestimmten Chemikalie für ein Experiment gehen, wobei der Preis, die Giftigkeit und Reaktionsfähigkeit gegeneinander abzuwägen sind. Nur im Fach Biologie gibt es dahingegen eine gewisse Tradition, die Kontexte *nachhaltige Entwicklung* bzw. *globale Entwicklung* bewusst aufzugreifen.

Biologie	Chemie	Physik
<i>Die Schülerinnen und Schüler...</i>	<i>Die Schülerinnen und Schüler...</i>	<i>Die Schülerinnen und Schüler...</i>
unterscheiden zwischen beschreibenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen,	stellen Anwendungsbereiche und Berufsfelder dar, in denen chemische Kenntnisse bedeutsam sind,	zeigen an einfachen Beispielen die Chancen und Grenzen physikalischer Sichtweisen bei inner- und außerfachlichen Kontexten auf,
beurteilen verschiedene Maßnahmen und Verhaltensweisen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit und zur sozialen Verantwortung,	erkennen Fragestellungen, die einen engen Bezug zu anderen Unterrichtsfächern aufweisen und zeigen diese Bezüge auf,	vergleichen und bewerten alternative technische Lösungen auch unter Berücksichtigung physikalischer, ökonomischer, sozialer und ökologischer Aspekte,
beschreiben und beurteilen Erkenntnisse und Methoden in ausgewählten aktuellen Bezügen wie zu Medizin, Biotechnik und Gentechnik, und zwar unter Berücksichtigung gesellschaftlich verhandelbarer Werte,	nutzen fachtypische und vernetzte Kenntnisse und Fertigkeiten, um lebenspraktisch bedeutsame Zusammenhänge zu erschließen,	nutzen physikalisches Wissen zum Bewerten von Risiken und Sicherheitsmaßnahmen bei Experimenten, im Alltag und bei modernen Technologien,
beschreiben und beurteilen die Haltung von Haus- und Nutztieren,	entwickeln aktuelle, lebensweltbezogene Fragestellungen, die unter Nutzung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse der Chemie beantwortet werden können,	benennen Auswirkungen physikalischer Erkenntnisse in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen.
beschreiben und beurteilen die Auswirkungen menschlicher Eingriffe in einem Ökosystem,	diskutieren und bewerten gesellschaftsrelevante Aussagen aus unterschiedlichen Perspektiven,	
bewerten die Beeinflussung globaler Kreisläufe und Stoffströme unter dem Aspekt der nachhaltigen Entwicklung,	binden chemische Sachverhalte in Problemzusammenhänge ein, entwickeln Lösungsstrategien und wenden diese an.	
erörtern Handlungsoptionen einer umwelt- und naturverträglichen Teilhabe im Sinne der Nachhaltigkeit.		

Tabelle 1: Bewertungskompetenz in Biologie, Chemie und Physik. Quelle: KMK, 2005 a, b, c

Es ist folglich im Rahmen der Bewertungskompetenz in den naturwissenschaftlichen Fächern denkbar, *globale* bzw. *nachhaltige Entwicklung* als Kontext für den Unterricht heranzuziehen. In der fachdidaktischen Literatur werden dann vor allem die Mehrdimensionalität, die Perspektivübernahme und das Fehlen einer eindeutig zu präferierenden Option als Kriterien für die Gestaltung des Unterrichts benannt.

Modellierung der Bewertungskompetenz in den naturwissenschaftlichen Fächern

Arbeiten zur Bewertungskompetenz greifen auf den Entscheidungsprozess als zentrales Element zurück. Eggert und Bögeholz (2006, S. 179) benennen drei Phasen der Entscheidungsfindung und konkretisieren diese für den Kontext *nachhaltige Entwicklung*: die prä-selektionale, die selektionale und die post-selektionale Phase.

In der prä-selektionalen Phase steht die Identifikation einer Entscheidungssituation und Generierung verschiedener Optionen im Vordergrund (Eggert/Bögeholz 2006, S. 179). Zentral dafür sind im Kern Kompetenzen, die sich aus Sicht der Bildungsstandards in den Bereichen Fachwissen, Kommunikation und Erkenntnisgewinnung verorten lassen (vgl. Hostenbach et al. 2010, S. 269). In der prä-selektionalen Phase müssen unter anderem auf Basis von Fachinformationen verschiedene Optionen ausgearbeitet werden. Dies erfordert profundes Fachwissen und auch Fähigkeiten zur Recherche.

In der selektionalen Phase werden dann die verschiedenen Optionen anhand von Kriterien gegeneinander abgewogen (Eggert/Bögeholz 2006, S. 179). Hierbei sind Entscheidungsstrategien relevant, es gilt verschiedene Perspektiven einzunehmen, letztlich auch eine Option auszuwählen und dies gegebenenfalls auch zu begründen. Vor allem der Wechsel von einem non-kompensatorischen, intuitiven Vorgehen hin zu einer multikriterialen und mehrperspektivischen kompensatorischen Entscheidung kennzeichnet die zunehmende Kompetenz (ebd., S.192). Bewertungskompetenz im eigentlichen Sinne lässt sich vermutlich am ehesten hier verorten, wie auch die Kompetenzbeschreibungen (vgl. Tabelle 1) verdeutlichen.

Die post-selektionale Phase umfasst im Kern das Umsetzen einer gewählten Option. Aus der Perspektive des OR (BMZ/KMK, 2007) lässt sich dies mit dem Handeln gleichsetzen. Eggert und Bögeholz (2006 S. 189) stellen fest, dass diese Umsetzung im Regelunterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern eher eine Ausnahme darstellt. Insofern ist es wenig überraschend, dass sich auch andere Beschreibungen der Bewertungskompetenz auf die kognitiven Prozesse bis zum Abschluss der selektionalen Phase beschränken (vgl. Hostenbach et al., 2010).

Im Rahmen der Evaluation der Bildungsstandards für den mittlren Schulabschluss in den naturwissenschaftlichen Fächern wird grundsätzlich ebenfalls auf den Entscheidungsprozess zurückgegriffen. Einzelne Teilbereiche (Bewertungskriterien, Handlungsoptionen, Reflexion) lassen sich den drei Phasen zuordnen (Hostenbach et al. 2010, S. 275ff.). Vergleichbar zur Vorgehensweise von Eggert und Bögeholz (2006) wird auch in dem Modell zur Evaluation der Bildungsstandards angenommen, dass zunehmende Bewertungskompetenz sich unter anderem dadurch ausdrückt, dass zunehmend Kriterien bzw. Optionen oder auch Perspektiven berücksichtigt werden (Hosten-

bach et al. 2010, S. 281). Im Gegensatz zu dem ausschließlich auf das Fach Biologie bezogenen Modell versucht man im Rahmen der Evaluation der Bildungsstandards einen übergeordneten Rahmen für alle drei Naturwissenschaften zu konzipieren. Insofern ist es auch nicht überraschend, dass wiederum *nachhaltige Entwicklung* nur eine mögliche Norm, bzw. einen möglichen Kontext darstellt (vgl. Hostenbach et al. 2010, S. 280). Aus der Perspektive der Bildungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächern ließe sich somit argumentieren, dass die Gesamtheit der Kompetenzen, die im Lernbereich *Globale Entwicklung* relevant sind, eine gezielte Zusammenführung der Kompetenzbereiche Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung sind. Dies wird auch durch eine Zuordnung der Kompetenzen aus dem Orientierungsrahmen zu den Kompetenzen aus den Bildungsstandards deutlich (vgl. Tabelle 2, S. 26).

Gleichzeitig wird betont, dass Bewertungskompetenz zum Beispiel im Kontext *globaler Entwicklung* ein expliziter und eigenständiger Lerngegenstand sein muss, um erlernt werden zu können (vgl. Eggert/Bögeholz/Watermann/Hasselhorn 2010, S. 300f.). Sowohl aus forschungstheoretischer als auch aus unterrichtsentwickelnder Perspektive stellt sich damit die Frage, welche Grundlagen vermittelt sein müssen, bevor die Schülerinnen und Schüler entsprechende Szenarien als Lerngelegenheit erhalten. Gleichzeitig ist damit auch relevant, was genau dann das Lernziel einer entsprechenden Unterrichtseinheit ist, denn andere Kompetenzen, beispielsweise das Fachwissen sollten nicht im Zentrum stehen, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern.

Relativ eindeutig scheint die Bedeutung des Fachwissens zu sein. In mehreren Untersuchungen bestätigt sich, dass Schülerinnen und Schüler in Entscheidungs- bzw. Bewertungssituationen von einem profunden, relevanten Fachwissen profitieren (Sadler/Zeidler 2004, S. 84). Hostenbach und Walpuski (2013, S. 150) bestätigen diesen Befund für das Fach Chemie, wobei sie aber differenzieren können, dass tatsächlich die Kenntnis von Fachwissen Bewertungskompetenz erklären kann, nicht unbedingt die Fähigkeit, sich relevantes Fachwissen in der Situation zu erschließen. Dies gilt es insbesondere für die Planung des Unterrichts zu berücksichtigen, da es unter Umständen zu einer Überforderung führen kann, wenn die Schülerinnen und Schüler sich zunächst erst Informationen erarbeiten müssen.

Darüber hinaus untersuchen Hostenbach/Walpuski (2013, S. 145) inwieweit die Fähigkeit zu Bewerten fachspezifisch ist. Einerseits zeigt sich, dass sich Bewertungskompetenz in den Fächern und allgemeine Bewertungskompetenz unterscheiden lassen. Andererseits zeigen sich sehr hohe latente Korrelationen zwischen den beiden Fächern Physik und Chemie und die außerfachliche Bewertungskompetenz erweist sich als sehr prädiktiv für innerfachliche Bewertungskompetenz (Hostenbach/Walpuski 2013, S. 150). Daraus lässt sich positiv schließen, dass die Vermittlung von Bewertungskompetenz in einzelnen fachbezogenen Unterrichtseinheiten vermutlich auch entsprechende Kompetenzen im alltäglichen Leben fördert. Ferner eröffnet es Optionen für fachübergreifende Lerngelegenheiten, sollte es weitere Evidenz für die starke Verknüpfung über Fächer hinweg geben.

Als zentrales Element der Bewertungskompetenz hatte sich in den verschiedenen Modellierungen die Fähigkeit Ent-

Kernkompetenzen Orientierungsrahmen	Fachbezogene Kompetenzen Bildungsstandards
<i>Die Schülerinnen und Schüler können...</i>	
1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... Möglichkeiten der globalen Kommunikation (Medien, Internet) zur Erschließung fachbezogener Themen im globalen Zusammenhang nutzen. (Biologie K4, K7/Chemie K1, K2/Physik K3)
2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... die biologische und stoffliche Vielfalt und deren Vernetzung auf atomarer, genetischer, organischer und ökologischer Ebene erkennen. (Biologie F2.5/Chemie F1.5)
3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... Eingriffe des Menschen in die Natur und Kriterien für solche Entscheidungen erörtern. (Biologie F3.8/Chemie B5/Physik B3)
	3.5 ... exemplarische Verknüpfungen zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und Erkenntnissen der Naturwissenschaften aufzeigen. (Chemie E8/Physik B2)
5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.3 ... das Verhalten von Menschen als Gestalter, Nutzer, Zerstörer und Regenerierer von Ökosystemen wertend beschreiben. (Biologie F3.8, B5)
6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.	6.4 ... (an Beispielen) in den Medien hervorgehobene entwicklungsrelevante Erkenntnisse und Methoden unter Berücksichtigung gesellschaftlich verhandelbarer Werte beurteilen. (Biologie B3/Chemie K8)
9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... den Zusammenhang von Bevölkerung, Lebensstandard und Ressourcenbedarf (Rohstoffe, Energie, Nahrung, Raum) bei der Erörterung von Konflikten angemessen berücksichtigen. (Chemie K9/Physik F4)
10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.	10.1 ... bei komplexen Fragen der nachhaltigen Entwicklung mittels geeigneter Instrumente (z.B. Ökobilanz, Umweltfolgenbewertung) Handlungsoptionen herausarbeiten. (Biologie B7)
	10.2 ... langfristige Folgen mittels Modellbildung, Prognosen und Szenarien erschließen. (Biologie E12/Chemie E7/Physik E3)

Tabelle 2: Zuordnung einzelner Kernkompetenzen zu den fachbezogenen Kompetenzen. Quelle: Auszüge übernommen aus Schroeter/Bernholt/Härtig/Klinger/Parchmann, im Druck.

scheidungen begründet zu treffen herausgestellt. Nimmt man an, dass verschiedene Optionen und Kriterien auf der Basis von Fachwissen entwickelt wurden, bleibt die Frage, ob diese Kriterien und Optionen alle genutzt werden. Eggert und Bögeholz (2009, S. 248f.) gelingt es, Evidenz für eine aufsteigende Fähigkeit von spontanen, intuitiven Entscheidungen über non-kompensatorische Strategien und teilweise kompensatorische Strategien unter Berücksichtigung weniger Kriterien hin zu kompensatorischen Strategien unter vergleichender Berücksichtigung von Kriterien aufzuzeigen. Dies führt unmittelbar zu Implikationen für den Unterricht: Im Sinne einer Kompetenzorientierung ist zu berücksichtigen, wie kompetent die Schülerinnen und Schüler sind, um eine angemessen komplexe Entscheidungssituation anzubieten.

Ausgehend von den oben dargestellten Modellierungen und Befunden stellt sich aktuell *globale* oder *nachhaltige Entwicklung* als ein möglicher Kontext für eine Unterrichtseinheit zur Förderung von Bewertungskompetenz im naturwissenschaftlichen Unterricht dar. Dabei muss man über alle aufgeführten Arbeiten hinweg feststellen, dass im naturwissenschaftlichen Unterricht Bewertungskompetenz auch rein innerfachliches Bewerten meinen kann, die ethische Kompo-

nente ist bislang vor allem im Biologieunterricht ausgeprägt. Trotzdem spricht zunächst nichts gegen eine Anwendung der Befunde auch auf den Lernbereich *globale Entwicklung*. Demzufolge wäre erforderlich, eine entsprechende komplexe Entscheidungssituation als expliziten Lerngegenstand zu implementieren. Den Schülerinnen und Schülern sollte das relevante Fachwissen bereits geläufig sein und die konkrete Unterrichtseinheit sollte ihre bisherige Fähigkeit Entscheidungen zu treffen berücksichtigen. Die Multidimensionalität und Perspektivübernahme scheint sich anzubieten, da Bewertungskompetenz als Grundlage zwischen den Fächern hoch korreliert ist. Ferner zeigt sich, dass es für die Schülerinnen und Schüler keinen Unterschied macht, ob sie in einem lokalen oder einem globalen Kontext bewerten sollen, insofern böte sich *globale Entwicklung* als Kontext an (vgl. Leske/Bögeholz 2008, S. 178).

Vorgeschlagenen Unterrichtskonzeptionen für den Kontext Globale Entwicklung

In der fachdidaktischen, schulnahen Literatur finden sich vielfältige Vorschläge für den Unterricht in den Fächern Biologie, Chemie und Physik. Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über den aktuellen Stand gegeben werden, einerseits als Parame-

ter für die Relevanz des Themas, andererseits als eine Art Bestandaufnahme. Auf der Basis dieses Überblicks werden dann bestimmte Charakteristika aktueller Vorschläge abgeleitet. Wie bereits festgestellt, kann man den Fokus nicht auf das Schlagwort *nachhaltige Entwicklung* oder auch *globale Entwicklung* setzen, sondern muss breiter nach Lerngelegenheiten für Bewertungskompetenz suchen. Diese gilt es dann einzuschätzen hinsichtlich der beteiligten Unterrichtsfächer, des Themas bzw. Kontexts und auch den oben genannten Einflussmerkmalen. So ist relevant, ob das Fachwissen gegeben bzw. vorausgesetzt wird oder erarbeitet werden muss und auch ob verschiedene Ausprägungen der Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, berücksichtigt werden. Die folgende Übersicht erhebt nicht den Anspruch von Vollständigkeit, sondern soll einen exemplarischen Überblick über den Status Quo geben.

In den vergangenen Jahren wurden in den Fächern Biologie, Chemie und Physik sieben Themenhefte und über sechzig Beiträge in unterrichtspraktischen Zeitschriften veröffentlicht, die sich auf die eine oder andere Weise mit Themen zur Bewertungskompetenz, zur globalen Entwicklung oder Nachhaltigkeit befassen. Im Detail fallen jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Beiträgen auf. Etwa ein Drittel der Artikel strebt nicht an, konkrete Unterrichtsvorschläge oder didaktische Überlegungen vorzunehmen. Vielmehr handelt es sich um, für Lehrkräfte aufbereitete, fachliche Darstellungen zu Inhalten, die üblicherweise im Rahmen globaler Entwicklungen diskutiert werden. So finden sich zum Beispiel Beiträge, die sehr ausführlich und detailliert die Funktionsweise von Brennstoffzellen oder die Wirkungsweise des Treibhauseffekts erläutern, die im Folgenden nicht weiter betrachtet werden.

Eine größere Anzahl von Beiträgen beinhaltet zumindest didaktische Anregungen für das einzelne Unterrichtsfach, wobei die drei Fächer ungefähr gleich vertreten sind. Dabei muss man jedoch differenzieren zwischen Artikeln, die sich auf rein fachimmanentes Bewerten fokussieren. So greifen zum Beispiel Carmesin, Martens und Rösler (2012) mit der Entwicklung und effizienten Verwendung von Solarzellen ein prinzipiell relevantes Thema auf, beschränken sich dann aber im Kern auf physikalische Aspekte, unter Umständen unter Berücksichtigung unmittelbarer ökonomischer Aspekte (Kosten). Ähnliche Beiträge finden sich auch in den anderen beiden Fächern. Dabei zeichnen sich die Beiträge bislang nicht durch eine große inhaltliche Breite aus: Die meisten physikbezogenen Artikel thematisieren entweder den Treibhauseffekt oder technische Aspekte regenerativer Energien. In Chemie greift ebenfalls die Mehrzahl der Beiträge Energie auf, dieses Mal mit Fokus auf chemische Prozesse zum Beispiel beim Biogas oder Biodiesel. Nur in der Biologie zeichnet sich kein Schwerpunktinhalt ab.

In einigen Beiträgen werden tatsächlich Aspekte des Themas *globale Entwicklung* aufgegriffen und für den Unterricht angeboten, allerdings ohne einen fachübergreifenden Ansatz bzw. verschiedenen Perspektiven. Als Beispiel beschäftigen sich Ammermann, Kaminski, Deiters und Pietzner (2012) mit der Rolle von Aerosolen im Gesamtkontext des Klimawandels und fokussieren dabei sehr deutlich auf den chemischen Fachanteil mit Ausblicken auf möglich fachübergreifende Aspekte. Einige wenige Beiträge beziehen sich indes ausdrücklich auf *nachhaltige Entwicklung* oder auch *globale Entwicklung*. So entwickeln Belova und Kollegen (2012) ein multiperspektivisches Planspiel

über Klimawandel oder auch Höttecke und Mrochen (2010) ebenfalls ein Planspiel ausgehend vom Dilemma um Flugobst. Beide Vorschläge eint, dass fachübergreifender Unterricht Inhalte aus den verschiedensten Perspektiven berücksichtigt. Insgesamt finden sich so circa 15 Beiträge, die sich fachübergreifend entsprechendem Unterricht widmen, dabei zeigt sich hier aber gleichzeitig eine sehr deutliche Themenfokussierung, mehr als die Hälfte setzt sich mit dem menschlichen Anteil am Klimawandel auseinander, der zweite Teil der Beiträge thematisiert dann die Zukunft der Energieversorgung. Somit konzentrieren sich fast alle Vorschläge tatsächlich auch auf die drei naturwissenschaftlichen Fächer.

Hinsichtlich der Rolle vom Fachwissen muss man feststellen, dass dies in nahezu allen Beiträgen zumindest auch ein Lernziel ist, es findet sich fast kein Artikel, der darauf verweist, dass die gleichzeitige Verfolgung fachlicher Lernziele parallel zu Lernzielen *globaler Entwicklung* unter Umständen nicht zweckdienlich ist. Dies kann jedoch leicht zu einer Überforderung führen, wie auch Belova und Kollegen (2012) feststellen. Ferner scheint es noch keine systematische Kompetenzförderung zum Beispiel im Sinne eines Spiralcurriculums zur Bewertungskompetenz oder zum Kontext nachhaltige Entwicklung zu geben. Kompetenzstufen bzw. Kompetenzentwicklung werden nur in wenigen Beiträgen zum aufgegriffen, allerdings eher mit Blick allgemein auf Bewertungskompetenz (z.B. Bohrmann-Linde 2010; Eilks et al. 2011).

Diskussion und Desiderata

Globale Entwicklung oder auch *nachhaltige Entwicklung* sollten Unterrichtsgegenstand aller Fächer im Rahmen des Regelunterrichts der Sekundarstufe I sein. Seit 2007 liegt durch den OR (BMZ/KMK, 2007) dafür eine konkrete Handreichung vor. Im Rahmen der Kompetenzorientierung in den Bildungsstandards für die Fächer Biologie, Chemie und Physik ließen sich beide Themengebiete als ein möglicher Kontext im Rahmen des Kompetenzbereichs Bewertung rechtfertigen. Dabei muss man jedoch feststellen, dass die konkrete Umsetzung der Kernkompetenzen *globaler Entwicklung* ein Zusammenspiel aller Kompetenzbereiche aus den Bildungsstandards erfordert. Eben hier liegt eine Hürde für die Implementation im naturwissenschaftlichen Unterricht verborgen: Vielfach wurde in der Vergangenheit bereits die Umsetzung der Bildungsstandards als Belastung wahrgenommen, da diese bislang eher implizit vermittelte Fähigkeiten nun als explizite Lernziele festschreiben. Da sich Elemente der Kernkompetenzen jedoch auf ein sehr breites vorhandenes Wissen und Kompetenzspektrum beziehen, entsteht leicht eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler.

Bezogen auf den übergeordneten Kompetenzbereich Bewertung wird unter anderem der Entscheidungsprozess als zentrales Element herausgestellt. Dabei gibt es einerseits Befunde, dass Schülerinnen und Schüler im Wesentlichen intuitiv Entscheidung treffen, andererseits eine Vermittlung entsprechender Kompetenzen wiederum expliziter Lerngegenstand sein muss. Da sich der Kontext *nachhaltige* bzw. *globale Entwicklung* zudem durch die Multiperspektivität und das Fehlen einer klaren Handlungsoption auszeichnet, ist davon auszugehen, dass eher ältere Schülerinnen und Schüler mit ebensolchen Lerngelegenheiten konfrontiert werden können. Immerhin er-

möglichst dies, wie in einzelnen Unterrichtsgängen vorgeschlagen, einen sehr freien, selbstbestimmten Zugang der Lerngruppen, zum Beispiel im Rahmen von Planspielen. Als Manko wird jedoch in den meisten schulischen Rahmenbedingungen bestehen bleiben, dass die Umsetzung, also das Handeln, wie in dem Orientierungsrahmen gefordert, kaum im Unterricht erfolgen kann. Ferner scheint im Moment die Kultur der Auftrennung in Unterrichtsfächer eine Hürde zu sein, da zum Beispiel längere fachübergreifende Projektphasen eine wirklich umfassende Behandlung ermöglichen würden.

Es bleibt also festzuhalten, dass einerseits der Implementation nichts im Wege steht, sondern viel mehr konkrete Ansätze bereits beschrieben sind. Andererseits mangelt es an (empirischer) Erfahrung mit der Umsetzbarkeit und dem Lernerfolg. Insofern ist es als Appell an die beteiligten Disziplinen zu verstehen, dass mit der Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (siehe Schroeter et al. im Druck) alle drei Fächer einen gemeinsamen Beitrag verfasst haben.

Literatur

- Ammermann, S./Kaminski, L./Deiters, D./Pietzner, V. (2012):** Aerosole – auch ein Klimafaktor. In: NiU Chemie, 129, S. 32–39.
- Belova, N. et al. (2012):** Schüler über Klimawandel diskutieren lassen. In: NiU Chemie, 129, S. 26–31.
- BMZ/KMK (2007) (Hg.):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn und Berlin.
- Bohrmann-Linde, C. (2010):** Materialien und Kompetenztraining. In: PdN Chemie, Jg. 59, H. 2, S. 35–38.
- Carmesin, H.-O./Martens, K./Rösler, K. (2012):** Fotovoltaik im Unterricht. In: MNU, Jg. 65, H. 6, S. 340–348.
- Dittmar, A./Gebhard, U. (2012):** Stichwort Bewertungskompetenz: Ethik im naturwissenschaftlichen Unterricht aus sozial-intuitionistischer Perspektive. In: Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften, 18, S. 81–98.
- Eggert, S./Bögeholz, S. (2009):** Students' Use of Decision-Making Strategies With Regard to Socioscientific Issues: An Application of the Rasch Partial Credit Model. In: Science Education, Jg. 94, H. 2, S. 230–258
- Eggert, S./Bögeholz, S./Watermann, R./Hasselhorn, M. (2010):** Förderung der Bewertungskompetenz im Biologieunterricht durch zusätzliche metakognitive Strukturierungshilfen beim Kooperativen Lernen – Ein Beispiel für Veränderungsmessung. In: Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften, 16, S. 299–314.
- Eilks, I. et al. (2011):** Bewerten lernen und Klimawandel in vier Fächern. In: MNU, Jg. 64, H. 1, S. 7–10.
- Hostenbach, J./Fischer, H.E./Kauertz, A./Mayer, J./Sumfleth, E./Walpuski (2011):** Modellierung der Bewertungskompetenz in den Naturwissenschaften zur Evaluation der Nationalen Bildungsstandards. In: Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften, 17, S. 261–288.
- Hostenbach, J./Walpuski, M. (2013):** Untersuchung der Einflussfaktoren auf die Bewertungskompetenz im Fach Chemie. In: Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften, 19, S. 129–157.
- Höttecke, D./Mrochen, M. (2010):** Bewerten Lernen im Treibhaus. Physikalisches Wissen beim Bewerten und Entscheiden nutzen. In: Praxis der Naturwissenschaften – Physik in der Schule, Jg. 59, H. 2, S. 26–35.
- KMK (2005a):** Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK (2005b):** Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK (2005c):** Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Leske, S./Bögeholz, S. (2008):** Biologische Vielfalt regional und weltweit erhalten – Zur Bedeutung von Naturerfahrung, Interesse an der Natur, Bewusstsein über deren Gefährdung und Verantwortung. In: Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften, 14, S. 167–184.
- Schönfelder, S./Bögeholz, S. (2009):** Bewertungskompetenz in der reflexiven Leitbildarbeit eines Umweltbildungszentrums – Ein Beitrag zur Professionalisierung des pädagogischen Personals. Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften, 15, S. 247–263.
- Schroeter, B./Bernholt, S./Härtig, H./Klinger, U./Parchmann, I. (im Druck):** Naturwissenschaftlicher Unterricht in Biologie, Chemie und Physik. In: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [BMZ, KMK] (Hg.), (im Druck): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn und Berlin.
- Weinert, F. E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen. S. 17–31. Weinheim und Basel: Beltz

Dr. Hendrik Härtig,

ist Juniorprofessor für Didaktik der Physik am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel, Arbeitsschwerpunkte: Textverständnis in den Naturwissenschaften, Schriftliche Kompetenzerfassung, Experimentieren; Kontakt: haertig@ipn.uni-kiel.de

Dr. Sascha Bernholt,

ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel, Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzmodellierung, Konzeptverständnis, Formelsprache/Fachsprache im Chemieunterricht; Kontakt: bernholt@ipn.uni-kiel.de

PD Dr. Burkhard Schroeter,

ist Geschäftsführer der Internationalen BiologieOlympiade (IBO) Deutschland und der NaturwissenschaftsOlympiade der Europäischen Union (EUSO) Deutschland am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel, Arbeitsschwerpunkte: Aufgabenentwicklung, Kompetenzorientierter Unterricht; Kontakt: schroeter@ipn.uni-kiel.de

Heidi Grobbauer

Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft¹

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen kurzen Einblick in ein neues Masterprogramm zu *Global Citizenship Education* und die damit verbundene Konzeptentwicklung, die sich um eine enge Verknüpfung von Globalem Lernen, Politischer Bildung und Friedenspädagogik bemüht. Dabei werden auch Spannungsfelder und Perspektiven für Kompetenzorientierung und -entwicklung in einer global orientierten politischen Bildung beleuchtet.

Schlüsselworte: *Masterstudiengang, Österreich, Kompetenzen, verschiedene konzeptionelle Zugänge*

Abstract

This article gives a brief insight into a new Masters programme on *Global Citizenship Education* and the associated concept development, which seeks to establish a close link between global learning, political education and peace education. Also areas of conflict and perspectives for competence orientation and development are illuminated in a globally orientated political education.

Keywords: *Masters Degree Course, Austria, Competences, Divers Conceptual Approaches*

Universitätslehrgang Global Citizenship Education

Mit dem Universitätslehrgang (ULG) *Global Citizenship Education*, der im Herbst 2012 begonnen wurde, liegt erstmals in Österreich ein Masterprogramm für eine global orientierte politische Bildung vor. Das innovative Lehrgangprojekt hat das Ziel, die pädagogischen Ansätze der Friedenspädagogik, des Globalen Lernens, der politischen Bildung und der Interkulturellen Bildung miteinander zu verknüpfen. Das Projekt wurde zunächst von KommEnt und dem Zentrum für Friedenspädagogik und Friedensforschung der Universität Klagenfurt initiiert. Beide Akteure brachten langjährige Erfahrungen in der Konzeption und Durchführung von Lehrgängen und anderen Fortbildungsangeboten mit.² Außerdem waren beide Kooperationspartner wesentlich an der Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Lehrgangskonzeptionen interessiert. Rasch wurde klar, dass der innovative Ansatz für den neuen Lehrgang

zunächst vor allem in der Verknüpfung verschiedener pädagogischer Zugänge bestehen sollte. Diese Verbindung in der Konzeptentwicklung und inhaltlichen Schwerpunktsetzung der einzelnen Module zeigt sich auch strukturell in der Zusammensetzung der Projektträger und des Lehrgangsteams. Mit dem Demokratiezentrum Wien konnte in der Folge ein wichtiger Akteur der politischen Bildung in Österreich als weiterer Partner gewonnen werden.

Global Citizenship Education wurde als sinnvoller Überbegriff für ein Konzept angesehen, das die relevanten Herausforderungen an Bildung in der Weltgesellschaft aufgreifen und vor allem auch die politische Dimension globaler Entwicklungen berücksichtigt. Gleichzeitig sollte *Global Citizenship Education* eine Öffnung signalisieren:

- Eine Präzisierung des *Globalen Lernens* durch den Begriff „Citizenship“ im Sinne politischer Teilhabe unterstreicht die politische Komponente dieses Konzepts.
- *Politische Bildung* öffnet sich dem globalen Kontext und versteht sich nun als ein über den nationalstaatlichen Rahmen hinausblickendes Bildungsanliegen.
- *Global Citizenship Education* übernimmt die ethische Werthaltung der *Friedenspädagogik* und verbindet sie mit dem politischen Konzept der *global citizenship* als politischer Teilhabe.

Voraussetzung für eine gemeinsame konzeptive Entwicklung ist die Öffnung der Akteure. Die Herausforderung besteht in einer De-Zentrierung der eigenen pädagogischen „Herkunfts-Perspektive“ und in einer transdisziplinären Weiterentwicklung von *Global Citizenship Education*. Damit ändern sich naturgemäß die Perspektiven auf die Teildisziplinen. Den Initiator/inn/en ging es von Beginn an weniger um eine Einordnung (oder Hierarchisierung) der bestehenden politischen Pädagogiken, sondern um deren notwendige und potenziell mögliche Erweiterung.

Global Citizenship Education – (k)ein neues Konzept

Global Citizenship Education ist in gewissem Sinne kein neues Konzept, denn es basiert u.a. auf Überlegungen zur weltbürgerlichen Erziehung oder einer „Cosmopolitan Education“ sowie auf friedenspädagogischen Arbeiten. Die Grenzen zwischen *Global Citizenship Education* und ähnlichen bzw. ver-

wandten pädagogischen Konzepten sind fließend. Liest man die Programme, die international unter dem Titel *Global Citizenship Education* firmieren (z.B. von Oxfam), könnte man durchaus annehmen, dass das Konzept mit Global Education/ Globalem Lernen gleichzusetzen ist. Die Abschlusserklärung der Konferenz von Maastricht 2002, ein wichtiges Referenzdokument für Globales Lernen, stellt explizit eine Verbindung von Globalem Lernen und *Global Citizenship Education* her: „Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship“ (O’Laughlin/Wegimont 2003, S. 66).

Internationale Organisationen weisen in den letzten Jahren zunehmend auf die Notwendigkeit hin, Menschen auf das Leben in der „Weltgesellschaft“ vorzubereiten und sie zur aktiven Teilhabe an einer global gerechteren und zukunftsfähigen Gesellschaft zu befähigen. Ein Meilenstein für die internationale Aufmerksamkeit für *Global Citizenship Education* ist die Übernahme des Konzepts durch UN und UNESCO. Die von UN-Generalsekretär Ban Ki-Moon 2012 ins Leben gerufene Initiative „Education First“ nennt die Stärkung von „global citizenship“ als eines der drei Hauptanliegen.³ Um diese Initiative zu unterstützen und in die Praxis umzusetzen, hat die UNESCO 2013 verschiedene internationale Kongresse abgehalten und im Frühjahr 2014 eine Broschüre zu „*Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*“ publiziert (UNESCO 2014). Damit steht *Global Citizenship Education* in der Tradition bisheriger politischer Pädagogiken der UNESCO – Menschenrechtserziehung, Demokratieerziehung, Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung wie auch Friedenserziehung.

Wie jedes Konzept, wird auch *Global Citizenship Education* in der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich definiert und interpretiert. Gerade die Konzepte internationaler Organisationen wie die von UNESCO, UNICEF oder der Kampagne EDUCATION ABOVE ALL eröffnen ein sehr breites Interpretationsspektrum. Innerhalb der Fülle an Definitionen und Konzepten von *Global Citizenship Education* lassen sich im Wesentlichen zwei idealtypische Tendenzen identifizieren, die man vielleicht als den humanitären versus den politischen Ansatz bezeichnen kann. Diese Ansätze unterscheiden sich dadurch, dass sich der eine eher als *Education of the global citizen* und der andere eher als *Education for global citizenship* versteht, d.h. dass der erste Zugang den Fokus auf das Individuum als Weltbürger/Weltbürgerin, während der zweite den Fokus auf die gesellschaftlichen Strukturen legt, die verändert werden müssen, damit Weltbürgertum überhaupt eine lebbare Option werden kann. Ein Beispiel für ersteres wäre etwa die folgende Definition: „Active citizenship in the year 2012 calls for citizens who are willing to take on joint responsibility for global issues relating to justice and sustainability“ (NCDO 2012, S. 21).

In der Bildungspraxis bringt diese Unterschiedlichkeit der konzeptionellen Zugänge erhebliche Schwierigkeiten für die Orientierung und die konkrete Fassung in Bildungsangeboten oder Programmen für Unterrichts- und Schulentwicklung. Ziel des Universitätslehrgangs ist daher auch eine Schärfung und Konkretisierung des Konzepts.

Mit dem ULG *Global Citizenship Education* wird – dem citizenship-Begriff folgend – für das Paradigma der gesellschaftlichen und politischen Strukturen plädiert, bei gleichzeitiger Übernahme ethischer Verantwortung aus dem individuell-humanitären Paradigma. Die Möglichkeit einer solchen Verbindung wird auch im UNESCO-Dokument angedeutet: „One tension pertinent to Global Citizenship Education is whether Global Citizenship Education should promote global community outcomes or outcomes for individual learners. The former position highlights what Global Citizenship Education can contribute to the world, while the latter focuses on what the area can do for individual learners as per their acquisition of ‚21st Century skills‘. Some educators maintain that these two goals can and ought to be seen as compatible“ (UNESCO 2014, S. 4, Hervorhebung im Original).

Im Zuge der Konzeptentwicklung im Rahmen des Lehrgangs wurde folgende Definition für *Global Citizenship Education* als *Work in Progress* entwickelt:

- *Global Citizenship Education* erweitert den Horizont zu globalen Fragestellungen, aber immer mit einer an den Menschenrechten orientierten Werthaltung,
- eröffnet neue Wege politische Bildung zu denken, wie auch Globales Lernen zu denken: „Demokratie“ im Weltmaßstab – Weltinnenpolitik,
- ermöglicht die ethische Dimension mit der demokratiepolitischen Dimension zu verbinden
- ist politische Bildung im globalen Rahmen und verbindet auf diese Weise das Lokale und das Globale zum *Glokalen*,
- wirft einen neuen Blick auf unsere Migrationsgesellschaften und begreift deren Defizite nicht mehr als interkulturelles, sondern als politisches Problem,
- erschließt Handlungsmöglichkeiten als politische, nicht als *humanitäre* Handlungen,
- hat auch ein utopisches Moment, die Verwirklichung einer tatsächlich globalen *citizenship* als Voraussetzung eines nachhaltig friedlichen Zusammenlebens

Fokus Kompetenzorientierung

Ein Vergleich verschiedener Ansätze zu *Global Citizenship Education*⁴ zeigt sehr ambitionierte Auflistungen von Kompetenzen, die eng mit relevanten Inhalten/Wissen sowie mit anzustrebenden Werthaltungen bei Lernenden verbunden werden. Die Kombination von Kompetenzen, Wissensbeständen sowie Werten und Einstellungen ist für die Umsetzung in der Bildungspraxis unerlässlich.

Dort, wo das Konzept stärker auf die Entwicklung von „global citizens“ fokussiert, werden auch Kompetenzen, Wissen und Werte auf einer eher individuellen Ebene definiert. Weltbürger/innen von heute oder „global citizens“ würden zusammenfassend vor allem über folgende Kompetenzen verfügen:

- Kritisches und kreatives Denken
- Verstehen komplexer (globaler) Sachverhalte und Zusammenhänge
- Bewusstsein für Identitätsentwicklung und die Herausbildung multipler Identitäten
- Soziale Kompetenzen wie Empathie, Konfliktlösungskompetenzen, Kommunikation, soziale Interaktionen mit Menschen aus verschiedenen Kontexten (Herkunft, Kultur, Religion, etc.), Fähigkeiten zur Kooperation

Beispielhaft kann dies etwa am strukturierten Konzept von Oxfam beleuchtet werden (s. Abb. 1).

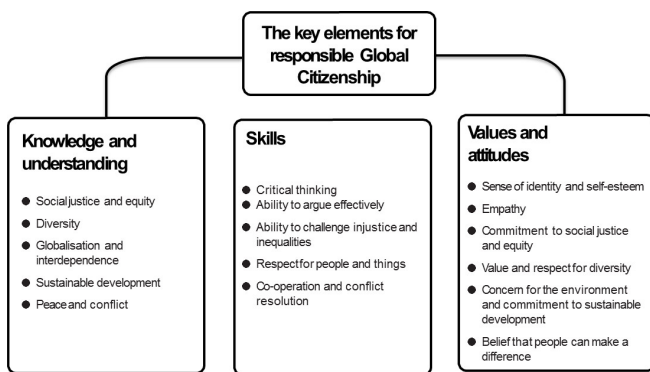


Abb. 1: Oxfam, Quelle: http://www.oxfam.org.uk/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.aspx

Oxfam richtet sich mit seinem Konzept von *Global Citizenship Education* in erster Linie an Kinder und junge Menschen und hat mit seiner Publikation „Education for Global Citizenship *A Guide for Schools*“ bereits 1997 ein Curriculum für *Global Citizenship Education* vorgelegt (aktuelle Fassung 2006). Als aktuelles Beispiel sei hier noch auf das UNESCO-Dokument verwiesen, das folgende Kompetenzen von *Global Citizenship Education* zusammenfasst:

„Core competencies of global citizenship education include: (1) knowledge and understanding of specific global issues and trends, and knowledge of and respect for key universal values (e.g., peace and human rights, diversity, justice, democracy, caring, non-discrimination, tolerance); (2) cognitive skills for critical, creative and innovative thinking, problem-solving and decision-making; (3) non-cognitive skills such as empathy, openness to experiences and other perspectives, interpersonal/communicative skills and aptitude for networking and interacting with people of different backgrounds and origins; and (4) behavioural capacities to launch and engage in proactive actions.“ (UNESCO, 2014, S. 4)

Trotz umfassender Auflistungen von Kompetenzen, Wissensbeständen und Werten/Einstellungen finden sich in den herangezogenen Konzepten nur wenig Hinweise auf Kompetenzen, die die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Strukturen befördern und in Richtung politischer Handlungskompetenz führen würden.

Spannungsfelder der Kompetenzorientierung

Basierend auf der Analyse vorhandener Konzepte von *Global Citizenship Education* lassen sich einige zentrale Spannungsfelder für die Erarbeitung diesbezüglicher Kompetenzen benennen:

1. Das erste Spannungsfeld hängt eng mit der inhaltlichen Ausrichtung der Konzepte für *Global Citizenship Education* zusammen. Versteht man *Global Citizenship Education* als politische Bildung, die die globale Dimension einbezieht und sich auf die Perspektive einer Weltgesellschaft bezieht, müssen auch Kompetenzen und Wissensbereiche darauf ausgerichtet werden. In den analysierten Konzepten wird das Wissen um Globalisierungsprozesse sowie weltweite Interdependenzen und gegenseitige Abhängigkeiten als wichtig erachtet, damit

rücken auch politische und ökonomische Prozesse ins Blickfeld. Weniger selbstverständlich ist jedoch die dezidierte Erwähnung von Wissen um (globale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse oder soziale Ungleichheiten.

Wird *Global Citizenship Education* stärker als global orientierte politische Bildung gesehen, rücken der Begriff *Citizenship* sowie die Frage nach den Voraussetzungen für *Global Citizenship* in den Mittelpunkt. *Citizenship*, als ein Ensemble von Rechten und Pflichten der Bürger/-innen, ist bisher an Staatlichkeit gebunden. Ohne Bürger/-in eines bestimmten Staates zu sein, hat man auch keinen *Citizenship*-Status. Mit *Global Citizenship* ist ebenfalls kein rechtlicher *Status* verbunden, *Global Citizenship* entsteht vielmehr durch eine entsprechende *Praxis*, die auch eine entsprechende Identifizierung nach sich zieht; also: ein Verständnis der eigenen Identität als Mensch und ein Sich-Zugehörig-Fühlen zur Menschheit über geographische, religiöse oder kulturelle Grenzen hinweg. Dadurch werden die lokale, nationale und globale Ebene verbunden und die geographischen oder politischen Grenzen dazwischen verwischt. Eine intensivere Auseinandersetzung mit den Konzepten von *Citizenship* macht auch deutlich, wie viele Menschen (Flüchtlinge und Migrant/innen) heute politisch rechtlos oder mit geringerem Rechtsstatus leben. Dies stellt ein relevantes Thema und dringendes Desiderat gegenwärtiger und zukünftiger Demokratieentwicklung dar. In den meisten Konzepten wird allgemein auf die Menschenrechte verwiesen und es gibt auch Verweise auf Rechte und Pflichten von Staatsbürger/innen, dennoch findet sich die Auseinandersetzung mit dem *Citizenship*-Begriff oder mit *Citizenship*-Konzepten nicht in den aufgelisteten Wissensbeständen und Themen. Der von uns vertretene Ansatz von *Global Citizenship* fragt hingegen nach Voraussetzungen und Möglichkeiten, Strukturen für demokratische Mitbestimmung über den Nationalstaat hinaus zu entwickeln. Kognitives Wissen müsste ebenso das Verständnis für sowie die kritische Auseinandersetzung mit Formen internationaler Kooperation und globaler Strukturpolitik umfassen. Themen wie *Citizenship*, Demokratie, Möglichkeiten transnationaler Demokratie oder die Auseinandersetzung mit Konzepten einer neuen Weltordnungspolitik kommt in den Inhalten der meisten Konzepte von *Global Citizenship Education* nicht vor. Im Gegensatz dazu nennt z.B. der (deutsche) *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* sehr klar die Themenbereiche: Politische Herrschaft, Demokratie, Menschenrechte sowie Global Governance, Weltordnungspolitik.

2. Ein zweites Spannungsfeld ist grundsätzlicher und betrifft das Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. Gerade Konzepten wie *Global Citizenship Education*, die sich als politische Bildung begreifen, muss ein Bildungsverständnis zugrunde liegen, das die Mündigkeit, Emanzipation und politische Partizipation der Lernenden fördert. Zentrale Kritikpunkte wie die Verdrängung eines – humanistisch-aufklärerischen Zugängen verpflichteten – Bildungsverständnisses, die Ausrichtung von Bildung auf ökonomische Verwertbarkeit, die Förderung von Anpassung an den Bedarf von Wirtschaft und Gesellschaft, der Verlust von Inhalten bzw. eine Beliebigkeit von Inhalten und die starke Fokussierung auf Bewertung, Beurteilung und Messbarkeit, die zumindest als Risiken der Kompetenzorientierung angesehen werden, können daher in einem Konzept für *Global Citizenship Education*

nicht ausgeklammert bleiben. Das bedeutet nicht, sich dem Kompetenzdiskurs vollkommen zu entziehen, sondern die Ökonomisierung von Bildung und die Engführungen des Kompetenzbegriffes auch für *Global Citizenship Education* kritisch zu analysieren.

Der Konzeptentwicklung im Rahmen des Universitätslehrganges liegt ein grundsätzlich positiver Zugang zum Kompetenzbegriff zugrunde. Kompetenzorientierung ermöglicht auch eine sinnvolle Rahmung und Strukturierung sehr umfassender Bildungsaufgaben. „Als Brückenkonzept verschränkt die didaktische Orientierung an Kompetenzen die gesellschaftlichen, subjektiven und intentionalen Bestimmungsmomente und ist somit komplexer und vielschichtiger als jedes Unterfangen, pädagogische Programme direkt aus gesellschaftlichen Schlüsselproblemen, globalen Gegenstandsfeldern, sozialem Leitbildern, Lernzielen oder aber subjektiven Entwicklungsaufgaben, Interessen oder Befindlichkeiten ableiten zu wollen“ (Seitz 2002, S. 441).

3. Die Engführung von *Global Citizenship Education* auf ein Konzept schulischer Bildung führt zu einem weiteren Spannungsfeld, nämlich der fehlenden Anbindung der Kompetenzorientierung in vorhandenen Konzepten an einen allgemeinpädagogischen oder fachdidaktischen Kompetenzdiskurs. Parallel dazu ist es sinnvoll, sich mit der Kompetenzentwicklung in jenen Pädagogiken, auf die sich *Global Citizenship Education* bezieht, wie Globales Lernen, Politische Bildung oder Friedenspädagogik auseinanderzusetzen.

In Österreich hat das Kompetenzmodell Politische Bildung mittlerweile sowohl in Lehrplänen als auch in den Ausbildungscurricula für Lehrende Eingang gefunden. Eine sinnvolle Verknüpfung mit diesem Kompetenzmodell würde ein Andocken von *Global Citizenship Education* in der schulischen Bildung voraussichtlich erleichtern.

4. *Global Citizenship Education* stellt – wie bereits erwähnt – kein Konzept ausschließlich für die Arbeit mit Schüler/innen dar, sondern muss eine breite Verankerung im Bildungssystem anstreben, wie dies z.B. Lang-Wojtasik auch für Globales Lernen skizziert. „Nimmt man die Entwicklung zur Weltgesellschaft ernst, so müssten alle bisher vorgelegten erziehungswissenschaftlich relevanten Theorieentwürfe vor diesem Hintergrund rekonstruiert und -formuliert werden. Empirisch sehe ich eine große Notwendigkeit vor allem in drei Richtungen: Klärung des Stellenwerts Globalen Lernens an Schulen und außerschulischen Praxisfeldern, vertiefte Analysen zum Kompetenzerwerb von Heranwachsenden sowie im Bereich der Lehrendenbildung und Professionalisierung“ (Lang-Wojtasik 2010, S. 122).

Der Universitätslehrgang strebt einerseits eine Umsetzung von *Global Citizenship Education* im Schulbereich an, die durch die Fortbildung von Lehrenden erreicht werden soll. Darüber hinaus soll *Global Citizenship Education* auch in der Ausbildung von zukünftigen Lehrer/innen Berücksichtigung finden, deshalb wurde ausdrücklich die Kooperation mit Institutionen der Lehrer/-innenbildung gesucht. Damit muss aber auch die Entwicklung von pädagogischer Professionalität im Zusammenhang mit *Global Citizenship Education* in den Mittelpunkt rücken, und die Teilnehmenden sollen Kompetenzen entwickeln, die den Transfer in die jeweilige pädagogische Praxis ermöglichen.

Als Ziele für den Lehrgang wurden u.a. formuliert:

- Die Teilnehmer/-innen setzen sich kritisch mit dem sozialen Wandel in der Gesellschaft und den daraus resultierenden (neuen) Anforderungen für Bildung auseinander.
- Die Teilnehmenden erwerben Fachwissen über die konzeptionellen Grundlagen einer *Global Citizenship Education*, die Politische Bildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung sowie Friedenspädagogik integriert und lernen die aktuellen Theoriediskurse in den Fachgebieten kennen.
- Darüber hinaus erfahren die Teilnehmenden die Auseinandersetzung mit relevanten globalen Fragen aus der Perspektive verschiedener Disziplinen und pädagogischer Konzepte und lernen dadurch interdisziplinäre Herangehensweisen kennen.
- Die Teilnehmenden stärken jene Kompetenzen, die für eine zeitgemäße, weltoffene (politische) Bildung notwendig sind: Sachkompetenz, Reflexions- und Urteilskompetenz, Handlungskompetenz sowie Methodenkompetenz.
- Die Teilnehmenden erforschen und dokumentieren die Umsetzung kompetenzorientierter Politischer Bildung, Globalen Lernens, Interkultureller Bildung sowie Friedenspädagogik in ihrer eigenen Praxis.
- Die Teilnehmenden etablieren ein Netzwerk zum Austausch ihrer Studienergebnisse und Erfahrungen und können nachhaltig als Multiplikator/innen für Politische Bildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung sowie Friedenspädagogik, v.a. in ihren eigenen Bildungsinstitutionen, wirken. (Curriculum ULG *Global Citizenship Education* 2012)

Für die Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität wäre jedoch noch stärker auf Kompetenzmodelle aus diesem Bereich zurückzugreifen.

Perspektiven für die Weiterentwicklung

Wie im Abschnitt Spannungsfelder angedeutet, erscheint es für *Global Citizenship Education* sinnvoll, einen erweiterten Kompetenzbegriff zu verwenden, der vor allem die Kombination personaler und sozialer Kompetenzen mit Kompetenzen zur Analyse gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen sowie mit politischer Handlungskompetenz favorisiert. Eine solche Verbindung zeigt Wintersteiner für die Friedenspädagogik auf. Friedenskompetenzen beziehen sich demnach nicht nur auf persönliche Friedfertigkeit sondern vor allem auf eine Metakompetenz, die den Umgang mit Gewalt in Gesellschaft und Politik hinterfragt, Wissen über die strukturellen und politischen Ursachen von organisierter Friedlosigkeit erfordert und die Einsicht in die Voraussetzungen von Frieden umfasst. Es handelt sich also vielmehr um die Fähigkeit, zum gesellschaftlichen Frieden beizutragen (vgl. Wintersteiner 2005, S. 285).

Im Bereich der politischen Erwachsenenbildung wird auf die gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen des Soziologen Oskar Negt zurückgegriffen, die dieser in den 1980er Jahren entwickelt und in seinem Buch „Der Politische Mensch“ noch einmal aktualisiert hat (Negt 2010, S. 218–233). Der ursprünglich aus der Gewerkschaftsarbeit stammende und im Kontext politischer Erwachsenenbildung erarbeitete Vorschlag

umfasst sechs Kompetenzbereiche: Identitäts-, Gerechtigkeits-, Ökonomische, Ökologische, Technologische und Historische Kompetenz.

Diese Kompetenzbereiche spiegeln die Komplexität heutiger Gesellschaften und beziehen sich auf zentrale gesellschaftliche Bereiche. „Die von Negt eingebrachten Überlegungen zu Schlüsselkompetenzen werden meines Erachtens der Notwendigkeit gerecht, dass es zwischen einer beliebigen Bildungsvorstellung, einer konturenlosen Wissensanhäufung und einem eng geführten Kompetenzbegriff noch einen weiteren Weg geben muss. Mit ihm wird in einer hochkomplexen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Welt der Anspruch aufrecht erhalten, dass Bildung keinem instrumentellen Zweck oder funktionalen Nutzen dient, sondern dazu beitragen soll, die Verhältnisse human, gerecht und demokratisch zu gestalten“ (Hufer 2008, S. 16).

Für *Global Citizenship Education* kann es spannend und lohnend sein, diese Kompetenzbereiche einer politischen Bildung aufzugreifen und sie im Kontext von Weltgesellschaft zu analysieren und zu integrieren.

Für ein umfassenderes Verständnis von Kompetenzen scheinen mir auch Literalitätsansätze interessant, wie sie in verschiedenen Bereichen entwickelt wurden. Der Begriff „Literacy“ beschreibt die „Fähigkeit, Wissen aufzunehmen, zu verstehen und reflektiert anzuwenden“ (Schneidewind 2013, S. 82). Der Begriff integriert damit die wichtige Fähigkeit zur Reflexion über das Wissen selbst. Im Zusammenhang mit Biologieunterricht und politischem Lernen beschreibt Radits die zu erwerbende „Scientific Literacy“ als eine Lesefähigkeit, die mit Urteilsbildung einhergeht. Diese erlangt, „wer drei Kompetenzbereiche dynamisch verbinden kann: Wissen, Wissen über Wissen, Handeln und Bewerten“ (Radits 2010, S. 236). Darin enthalten ist das Ziel, dass Menschen „Urteilsfähigkeit in öffentlichen Debatten, die mit biologischer Intention geführt werden“ erlangen, womit auch zur Herausbildung von „Citizenship“ beigetragen wird. Das „Scientific Literacy Modell“ hat daher für Radits einen immanent politischen Charakter (ebd., S. 236).

Die Erziehungswissenschaftlerin Vanessa Andreotti, die sich sowohl in ihrer Forschungstätigkeit mit *Global Citizenship Education* beschäftigt als auch selbst Bildungsprogramme dazu koordiniert hat, unterscheidet zwischen „soft“ und „critical“ *Global Citizenship Education*. Während „soft *Global Citizenship Education*“ auf Humanität, Verantwortung für die anderen und einem individualistischen Ansatz des Anteilnehmens basiert, fokussiert der kritische Ansatz die Wahrnehmung und Analyse von Ungleichheit und Ungerechtigkeit sowie die Komplexität struktureller Rahmenbedingungen und Machtverhältnisse. Verantwortung gegenüber Anderen und eine politisch-ethische Grundhaltung bilden dabei die Basis. Die beiden konzeptionellen Zugänge führen auch zu unterschiedlichen Kompetenzen. Dabei benennt sie allgemeine Kompetenzen, wie sie auch in unterschiedlichen Ansätzen Globalen Lernens zu finden sind: Umgang mit Komplexität, Kontingenz, kritisches Denken sowie Reflexionskompetenz als Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion und zur Analyse der jeweils eigenen Position, des eigenen Kontexts umfasst. Für die Lehrer/innenbildung sowie für die Fort- und Weiterbildung von Multiplikator/inne/n in der Bildungsarbeit gibt

sie noch einen konkreten Vorschlag, wie dieses kritische Denken gefördert werden kann. Sie plädiert für die Herausbildung einer „critical literacy“, die sie als „... a level of reading the word and the world that involves the development of skills of critical engagement and reflexivity: the analysis and critique of the relationships among perspectives, language, power, social groups and social practices by the learners“ beschreibt (Andreotti 2006, S. 49). Ziel ist die Entwicklung von Reflexionskompetenz und analytischen Fähigkeiten, um Texte ausreichend kontextualisieren zu können (wer trifft welche Aussagen aufgrund welcher Interessen? mit welchen Zielen und zu welchem Nutzen? Wie kann ein Text interpretiert werden, welche Perspektiven werden eingenommen?). Critical literacy geht davon aus, dass jegliches Wissen nur partiell ist und in einem bestimmten Kontext, unter bestimmten kulturellen Voraussetzungen und Erfahrungen entsteht. Damit rückt der historische und kulturelle Kontext der Produktion von Wissen und Macht in den Mittelpunkt.

Die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion wird in unterschiedlichen Zusammenhängen der *Global Citizenship Education* und auch in Auflistungen von Kompetenzen immer wieder angesprochen, wobei die Bedeutung dieser Fähigkeit meist zu wenig hervorgehoben wird. Gerade im Zusammenhang mit politischer Bildung braucht es eine ausgebildete Fähigkeit, die eigene Verstrickung in Dominanz- und Machtbeziehungen zu erkennen, Selbst- und Fremdbestimmung ausloten zu können oder zu kultureller (Selbst-)Reflexion fähig zu sein. Reflexionskompetenz geht über allgemeine Reflexionsbemühungen, die mit Bildungsprozessen grundsätzlich verbunden sein sollten, hinaus. Es geht vielmehr um eine „gezielte Förderung individueller wie auch gruppenbezogener Reflexionsprozesse“, für die Lederer folgende Elemente nennt:

- „Zwänge und Ursachen von Fremdbestimmungserfahrungen
- Herrschafts- und ideologiekritisch wirksam
- sich heteronomer Zusammenhänge bewusst werden
- Ziel: individuelle Handlungs-, Teilhabe- und Mitentscheidungsspielräume zu erweitern und somit Prozesse einer kritisch-emanzipatorisch grundierten Bildung zu stärken.“ (Lederer 2014, S. 506)

Im Zusammenhang mit dem Vorhaben der „Großen Transformation“, dem sozialen und ökologischen Wandel, den der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) forciert und der nun auch in der Bildungsarbeit aufgegriffen wird, kommt ein weiteres Konzept von „Literacy“ in die Diskussion, das auch für *Global Citizenship Education* interessante Ansatzpunkte bietet. „Transformative Literacy“ kann hier zu einem umfassenderen und vor allem transdisziplinären Verständnis des notwendigen gesellschaftlichen Wandels beitragen. „Die ‚Große Transformation‘ erfordert neue Formen des Wissens und der Integration von Wissen. Die sich ergebenden Herausforderungen lassen sich mit dem Begriff der transformative literacy rahmen. Sie beschreibt die Fähigkeit, Informationen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozesse einzubringen. Sie hat eine technologische, ökonomische, institutionelle und kulturelle Dimension – wobei oft die technologische Sicht auf Veränderungsprozesse dominiert. Um die

„Große Transformation“ zu meistern, muss dieses Ungleichgewicht beseitigt werden“ (Schneidewind 2014, S. 82).

Diese hier angedeutete „Passfähigkeit“ von *Global Citizenship Education* in neuere integrative Konzepte einer kritischen Pädagogik, die nicht Teilaspekte, sondern den gesamten Bildungsprozess im Auge hat, ist ein Indiz für die Zukunftsfähigkeit des Konzepts von *Global Citizenship Education*. Diese (Neu-)Formulierung eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs wird allerdings nur mit einem Kompetenzbegriff gelingen, der sich keiner psychometrischen Engführung unterwerfen lässt, sondern den ganzen Menschen als politisches Wesen im Sinne Oskar Negts ins Auge fasst.

Anmerkungen

- 1 Akademie-Lehrgänge Globales Lernen am Pädagogischen Institut Kärnten, Lehrgang Globales Lernen für Akteure der Zivilgesellschaft (KommEnt, Heidi Grobbauer); Lehrgang Politische Bildung Universität Krems und Universität Klagenfurt;
- 2 Ich bedanke mich für diskursive Anregungen zu diesem Aufsatz bei Werner Wintersteiner als Co-Veranstalter des Masterstudienganges.
- 3 <http://www.globaleducationfirst.org/289.htm>
- 4 Das dritte Seminar des ULG dient der Vertiefung des Konzepts Global Citizenship Education sowie dem Transfer in die Bildungspraxis. Dabei wurden die Konzepte von UNICEF, Education above all, UNESCO, Oxfam und der International Baccalaureate Organization analysiert und verglichen.

Literatur

- Andreotti, V. (2006):** Soft versus critical global citizenship education. In: Policy & Practice – A Development Education Review, H. 3, 40–51.
- Davy, I. (2011):** Learners without borders: A curriculum for global citizenship, International Baccalaureate Organization, (Online im Internet unter: http://www.godolphinandlatymer.com/_files/IB/B309322691ABF031CB793E9DDA-47FE3A.pdf, [14.07.2014]).
- Hufer, K. (2008):** Funktionalität statt Aufklärung? Politische Erwachsenenbildung und die Konjunktur der Kompetenz. In: *Journal für politische Bildung*, H. 3, S. 12–17.
- Journal für politische Bildung (2008):** Die Kompetenzdebatte, Heft 3.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration*. Frankfurt.
- Lederer, B. (2014):** Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationenverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. (Online im Internet unter: http://www.uibk.ac.at/iez/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/kompetenz_oder_bildung_onlineversion.pdf [0 4.06.2014])

Lösch, B. (2009): Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 55, H. 6, S. 849–859.

NCDO (2012): *Global Citizenship. From public support to active participation*. Amsterdam.

Negt, O. (2011): *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen (2. Aufl.).

North-South Centre of the Council of Europe (Hg.) (2012): *Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*, Lisbon.

O'Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.) (2003): *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands, 15th–17th November 2002*, Lissabon: North-South Centre of the Council of Europe; (Online im Internet unter: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf>, [14.07.2014]).

Radits, F. (2010): Optionen der politischen Bildung in Biologie und Umweltkunde. In: Ammerer, H./Krammer, R./Tanzer, U. (Hg.): *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*. Innsbruck/Wien/Bozen.

Rieckmann, M. (2013): Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. Konzepte und Perspektiven in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Polis*, H. 4, S. 11–14.

Schneidewind, U. (2013): Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In: *Gaia*, Jg.22, H. 2, S. 82–86; (Online im Internet unter: <http://epub.wupperinst.org/frontdoor/index/index/docId/4938>, [14.07.2014]).

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

UNESCO (Hg.) (2014): *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, Paris; (Online im Internet unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>, [14.07.2014]).

Wintersteiner, W. (2005): Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe. Probleme und Perspektiven. Mit einem Schwerpunkt auf Friedenspädagogik. In: Palencsar, F./Tischler, K./Wintersteiner, W. (Hg.): *Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung*. Klagenfurt, S. 279–306.

Wintersteiner, W. (2013): „Global Citizenship Education: Bildung zu WeltbürgerInnen“. In: Grobbauer, H. (Hg.): *Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. Aktion & Reflexion, Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung* H. 10, Salzburg, S. 18–29.

Dr. Heidi Grobbauer

ist seit 2004 Geschäftsführerin von KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung, Salzburg und Mitglied der Strategiegruppe Globales Lernen. Arbeitsschwerpunkte u. a.: Mitarbeit im Leitungsteam des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education; Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen für Lehrer/-innen und Multiplikator/innen in der Bildungsarbeit; Konzeption von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen.

Global What? A Study on Facts and Needs of Global Learning in Germany, Portugal and Romania

Die englischsprachige Studie *Global What? A Study on Facts and Needs of Global Learning in Germany, Portugal and Romania* befasst sich mit Globalem Lernen im europäischen Vergleich. Eines der wesentlichen Ziele der Studie ist es, den Fortbildungsbedarf im Bereich Globales Lernen zu ermitteln. Sie ist im Kontext des u.a. von der EU geförderten Projektes *Facilitating Global Learning* entstanden, welches der „Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg (DEAB), das Entwicklungspädagogische Informationszentrum Reutlingen (EPIZ) und das forum für internationale entwicklung + planung (finep)“ gemeinsam mit zwei Partnerorganisationen in Portugal und einer Partnerorganisation in Rumänien durchführen. Die Endfassung der Studie ist im März 2014 erschienen.

Außer der Studie bilden ein Kongress, die Entwicklung und Umsetzung eines Qualifizierungskurses sowie die Erstellung eines Handbuches weitere Bausteine des Projekts *Facilitating Global Learning*. Der Kongress „weltweitwissen“ fand im Januar 2014 in Stuttgart mit Workshops, Vorträgen und Best Practice Beispielen statt. Dort kamen rund 500 Multiplikator/inn/en, Bildungsreferent/inn/en, Pädagog/inn/en und Schüler/-innen aus ganz Deutschland und darüber hinaus zusammen. *Global What?* wurde hier in einer Vorabversion vorgestellt und in einem Workshop debattiert.

Der wichtigste und umfassendste Projektbaustein ist die Erstellung und Implementierung von Fortbildungsmodulen für den Qualifizierungskurs, der sich an Multiplikator/inn/en und Nichtregierungsorganisationen richtet. Die Module sollen zur Professionalisierung von Globalem Lernen in Deutschland beitragen und das bislang kaum vorhandene Fortbildungsangebot erweitern. Der Fortbildungskurs startete im Oktober 2014. Projektabschließend werden die Erfahrungswerte aus dem Gesamtprojekt *Facilitating Global Learning* und insbesondere aus der durchgeführten Fortbildung in einem Handbuch aufbereitet.

Zur Vorbereitung des Kurses lieferte die Studie *Global What?* wichtige Grundlagen für die Erarbeitung der Module, um ein verbessertes Qualifizierungsangebot zu schaffen. Sie diente zum einen einer Bestandsaufnahme im Bereich Globales Lernen, fragte zum anderen aber auch Bedarfe der relevanten Akteur/inn/e/n ab.

Im ersten Teil der Studie werden Fragen zu Definitionen und Aspekten von Globalem Lernen aufgegriffen, wobei Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb Europas im Fokus stehen. Die Bedeutung des transformativen Lernens, die Rolle der Erwachsenenbildung sowie die historische Entwicklung von Globalem Lernen finden hier Berücksichtigung.

In einem zweiten Teil der Studie werden die in den drei Projektländern durchgeführte Umfrage und ihre Ergebnisse präsentiert und verglichen. In der Umfrage konnten sich die teilnehmenden Organisationen und Institutionen zu ihrer eigenen Struktur, zu Formen und Inhalten ihrer Arbeit, zu selbst durchgeführten wie auch zu wahrgenommenen Fortbildungen im Globalen Lernen und zum Bedarf an weiterer Qualifizierung äußern.

Hinsichtlich Deutschland zeigt die Studie, dass manche Multiplikator/inn/en bereits an kurzen einleitenden Fortbildungsangeboten zum Globalen Lernen teilgenommen haben, jedoch einen klaren Bedarf an weiterführenden, spezialisierten Angeboten äußern. Diese Aussagen wurden sowohl von hauptamtlich wie auch ehrenamtlich Tätigen bekräftigt, wodurch unsere Vorannahme, dass vor allem Ehrenamtliche einen größeren Fortbildungsbedarf haben, revidiert wurde. Das Fortbildungskonzept wurde entsprechend angepasst. Besonders Konzepte und Theorien über Entwicklungspolitik, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung oder auch die Entwicklung eigener Bildungsveranstaltungen wurden als Weiterbildungsanliegen formuliert.

Die Studie in Englisch sowie eine deutsche Zusammenfassung für den Deutschland betreffenden Teil sind auf den Webseiten von DEAB, EPIZ und finep als kostenloser pdf-Download verfügbar. Hier finden Sie auch Informationen zum Gesamtprojekt, den beteiligten Organisationen und allen Ansprechpartner/-innen.

- www.dachverband-entwicklungspolitik-bw.de/web/cms/front_content.php?idart=886
- www.epiz.de/projekte-und-programme/facilitating-global-learning/
- <http://global-learning.finep.org>

Karola Hoffmann

forum für internationale entwicklung + planung (finep),
karola.hoffmann@finep.org



Abb. 1: Projektlogo. Quelle *Facilitating Global Learning Team*

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Vom 21. bis 29. Juli 2014 fand die Summer School „Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends“ an der Universität Vechta statt. Als Veranstalter eingeladen hatten Prof. Dr. Matthias Barth (Hochschule Ostwestfalen-Lippe) und Prof. Dr. Marco Rieckmann (Universität Vechta) in Kooperation mit der Kommission „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 33 Doktorand/inn/en aus Deutschland und der Schweiz haben an der Summer School teilgenommen. Gefördert wurde die Summer School durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Die Summer School ist von der Deutschen UNESCO-Kommission als Offizieller Beitrag zur Nationalen Konferenz zum Abschluss der UN-Dekade anerkannt worden.

Im Mittelpunkt der neuntägigen Veranstaltung stand die empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schwerpunkte dabei waren u.a. Lehr-Lernforschung, Kompetenzforschung und Transferforschung sowie insbesondere Methoden der Datenerhebung und -auswertung. In acht Haupt-Vorträgen, 20 Workshops und drei Forschungswerkstätten tauschten sich die Nachwuchswissenschaftlerinnen und

-wissenschaftler aus. So hielt zum Beispiel Prof. Dr. William Scott (University of Bath, United Kingdom) einen Vortrag zum Thema „Sustainability and Learning: Framing the Issues“, und Prof. Dr. Kerry Shephard (University of Otago, Neuseeland) sprach zu „Measuring Affective Attributes in Education for Sustainable Development“. Prof. Dr. Gerhard de Haan (Freie Universität Berlin), Vorsitzender des Deutschen Nationalkomitees der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, hielt einen Vortrag „Zur Zukunft der Bildungsforschung in der Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Workshops gab es u.a. zur Fragebogenkonstruktion, Interviews, Videoanalyse, Längsschnittstudien, Typenbildung und Kompetenzdiagnostik. Auch allgemeinere Themen standen auf dem Programm: Forschungsförderung, Wissenschaftskommunikation und die eigene Karriereplanung wurden im Rahmen der Summer School thematisiert. Detaillierte Informationen zum gesamten Programm der Summer School finden sich unter: <http://esdsummerschool.wordpress.com/programm>.

Die Haupt-Vorträge sowie die Abstracts der Doktorandinnen und Doktoranden werden in einem Tagungsband veröffentlicht werden.

*Prof. Dr. Marco Rieckmann, Universität Vechta,
marco.rieckmann@uni-vechta.de*

UN-Dekade mit Wirkung – National Konferenz zum Abschluss der UN-Dekade und die „Bonner Erklärung 2014“

Am 29. und 30. September 2014 fand in Bonn die nationale Konferenz zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) (2005–2014) statt. Rund 500 Fachleute trafen sich, um eine Bilanz der UN-Dekade in Deutschland zu ziehen. In der gemeinsamen verabschiedeten „Bonner Erklärung 2014“ haben sie ihre Ergebnisse niedergelegt und blicken auf das kommende Weltaktionsprogramm.

Die Konferenz „UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland“ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit der Deutschen UNESCO-Kommission ausgerichtet. Die Veranstaltung bot den Teilnehmenden einen Überblick

über die vielfältigen Aktivitäten, die im Rahmen der UN-Dekade in Deutschland stattgefunden haben. In Vorträgen, Podiumsdiskussionen, Foren und Workshops analysierten die rund 500 teilnehmenden Fachleute die Ergebnisse der UN-Dekade und entwickelten Perspektiven für die Zeit ab 2015.

Der erste Konferenztag widmete sich vor allem dem Blick zurück. Die Teilnehmer/-innen analysierten, welche Bedingungen zum Erfolg der UN-Dekade beigetragen haben, welche Hindernisse zu überwinden waren und wie dies gelingen konnte. Sie stellten fest, dass BNE in Deutschland kein Nischenkonzept mehr ist. Die Initiativen, die von Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft in den zehn Jahren der

UN-Dekade angestoßen wurden haben diese Entwicklung maßgeblich bewirkt.

Der zweite Konferenztag in Bonn war dem Blick voraus auf das kommende Weltaktionsprogramm BNE und dem von der UNESCO entwickelten Zielkatalog gewidmet. In den Workshops setzten sich die Teilnehmenden mit den relevanten Aktionsfeldern für die nächsten fünf Jahre auseinander. Sie kamen einhellig zu dem Ergebnis, dass für alle Bildungsbereiche, Institutionen und involvierten Behörden und Ministerien die dringende Notwendigkeit bestehe, mit BNE den Schritt vom Projekt zur Struktur zu schaffen.

Die auf der Konferenz anwesenden Fachleute wollen selbst weiter daran mitarbeiten, dass dies gelingt. In der im Konsens verabschiedeten „Bonner Erklärung 2014“ versprechen sie: „Wir werden uns in den fünf Jahren des Weltaktionsprogramms gemeinsam entschieden für dessen Ziele in Deutschland einsetzen“. Die Erklärung ist in einem partizipativen Prozess entstanden, in dem zunächst der Fachliche Beirat der Abschlusskonferenz und das Nationalkomitee der UN-Dekade einen Entwurf diskutierten. Im Vorfeld der Konferenz konnte dieser online von den Teilnehmenden kommentiert werden. Auch während der Veranstaltung selbst nahm ein Redaktionsteam, zusammengesetzt aus Vertretenden der Ministerien, Länder und der Zivilgesellschaft, Änderungsvorschläge entgegen. So war es möglich, die Meinungen aller Akteure und Diskussionsergebnisse der Konferenz in das nationale Abschlussdokument einfließen zu lassen.

Die Erklärung nennt Erfolge und bestehende Herausforderungen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Über das Ende der UN-Dekade hinaus, solle die politische Unterstützung fortgesetzt und wo immer möglich verstärkt werden, heißt es in der „Bonner Erklärung 2014“. Besondere Aufmerksamkeit erfordere die BNE-relevante Qualifizierung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in allen Bildungsbereichen. Zudem sollen Kinder und Jugendliche bei der Umsetzung des Weltaktionsprogramms künftig mehr Mitsprache in nationalen Gremien und Foren erhalten. Sie sollen ermutigt werden, eigeninitiativ Verantwortung für BNE zu übernehmen. Bildungseinrichtungen werden aufgefordert, ein deutlich erkennbares Nachhaltigkeitsprofil zu entwickeln, als Einrichtungen, die zu Nachhaltigkeit anregen aber auch selbst so handeln. Eine angemessene Förderung wird für lokale und regionale Verbände eingefordert, in denen Kommunen, Bildungseinrichtungen, Unternehmen und die Zivilgesellschaft kooperieren.

Zum Auftakt des zweiten Konferenztages war die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Prof. Johanna Wanka, nach Bonn gereist und hielt eine Grundsatzrede zu BNE. Sie nutzte diese, um den Dekade-Akteuren für ihren Einsatz während der vergangenen zehn Jahre zu danken. Die Ziele der Dekade hätten viele vereint, die ihre Ideen und Konzepte eingebracht hätten und gemeinsam an der stetigen Verbesserung der Voraussetzungen für BNE gearbeitet haben. Vieles sei erreicht worden, stellte die Ministerin fest, es bleibe aber noch sehr viel zu tun. Die Bundesregierung wolle ihr Engagement für BNE fortsetzen und intensivieren. Anlass der Bonner Konferenz sei zwar das Ende der UN-Dekade, die Veranstaltung müsse aber auch der Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung von BNE in den nächsten Jahren sein.

Weitere hochrangige Redner auf der Konferenz waren unter anderem Cornelia Quennet-Thielen, Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Maria Böhrer, Staatsministerin im Auswärtigen Amt, Sylvia Löhrmann, Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Walter Hirche, Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission und Prof. Gerhard de Haan, Vorsitzender des deutschen Nationalkomitees der UN-Dekade.

Diverse internationale Gastreferenten ermöglichten den Blick über die Grenzen Deutschlands hinaus. Zum Abschluss der Konferenz diskutierten Shigeharu Kato, Generalsekretär der japanischen UNESCO-Kommission, Alexander Leicht, Leiter der Sektion BNE der UNESCO und Prof. Charles Hopkins, UNESCO Chair Education for Sustainable Development, York University in Kanada über Zustand und Zukunft der BNE auf globaler Ebene. Sie schlugen die „Brücke nach Nagoya“ und gewährten den Teilnehmenden der Bonner Konferenz einen Einblick in die Planungen für die UNESCO-Weltkonferenz BNE im November 2014. Dort werden rund 1.000 Fachleute aus aller Welt über das Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ diskutieren und den Rahmen für die Folgeaktivitäten zur UN-Dekade stecken.

In Deutschland sind die Weichen für diese Folgeaktivitäten gestellt. Die in zehn Jahren aktivem Engagement für das Bildungskonzept gewachsenen Netzwerke werden sich über das Ende der UN-Dekade bewähren und bieten das Fundament für die Umsetzung des Weltaktionsprogramms. Die Ergebnisse der Abschlusskonferenz und die „Bonner Erklärung 2014“ dienen als richtungsweisender Rahmen dafür und lassen alle beteiligten Akteure positiv in die Zukunft blicken.

Bianca Bilgram
sekretariat@esd.unesco.de

Rezensionen

Koch, Michael/Eggert, Katrin (2012): Handelsblatt macht Schule. Das Unterrichtsmaterial für den Wirtschaftsunterricht zum Thema: Globalisierung. 5. aktual. Aufl. Würzburg.

In der Reihe Handelsblatt macht Schule ist nunmehr in der fünften aktualisierten Auflage auch Unterrichtsmaterial zum Thema Globalisierung erschienen. Dieses ist für den Wirtschaftsunterricht konzipiert und thematisiert internationale Verflechtungen im Bereich der Ökonomie.

Die Autor/inn/en gliedern das Themenheft in fünf Abschnitte. Im Anschluss an die „Einleitung“, in der der Aufbau des Unterrichtsmaterials erläutert wird, wird das Thema Globalisierung bzw. Ökonomische Bildung in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer verortet. Diese curriculare Einordnung ist zwar ausführlich gestaltet, allerdings berücksichtigt sie nur teilweise die aktuellen Entwicklungen an deutschen Gymnasien. In der 2012 erschienen, fünften Auflage bleibt z.B. die Neustrukturierung der bayerischen gymnasialen Oberstufe, die bereits für das Schuljahr 2009/10 in Kraft getreten ist, unberücksichtigt. Im dritten Abschnitt folgt die Lehrerhandreichung: Zum einen wird die didaktische Struktur der Unterrichtseinheit verdichtet dargestellt. Zum anderen werden unterrichtliche Realisierungsmöglichkeiten vorgestellt und Optionen aufgezeigt, wie die Materialien im Unterricht zum unmittelbaren Einsatz gebracht werden können. Das Themengebiet Globalisierung wird dabei in vier Komplexe segmentiert: „Grundlagen“, „Chancen und Risiken der Globalisierung“, „Gestaltung der Globalisierung – Internationale Wirtschaftspolitik und Kooperationen“ und „Praxiskontakt Globale Player“. Auch wenn die Unterrichtsmaterialien linear-additiv dargestellt werden, können Lehrkräfte aus diesem Materialienpool je nach Unterrichtsziel frei schöpfen und das Materialpotpourri mit anderen Lehr- und Lernformen oder Unterrichtsmaterialien integrativ, flexibel sowie intermedial ergänzen. Im vierten Kapitel wird die mit dem Handelsblatt macht Schule kooperierende Online-Plattform www.wigy.de vorgestellt, die weitere Angebote und Aktivitäten bereitstellt. Der letzte Abschnitt enthält Materialien, die in unterschiedlicher schriftlicher medialer Form (u.a. Grundlagentexte, Zeitungsartikel, Graphiken, Karikaturen) konzipiert und als schwarz-weiß farbige Arbeitsblätter layoutet sind.

Es kann festgehalten werden, dass die Materialien sich durch eine gelungene Abwechslung zwischen Schüler- und Lehrerorientierung und durch eine unterschiedliche methodisch-didaktische Gestaltung auszeichnen. Die im Themenheft arrangierten Lehr- und Lernsettings ermöglichen es, dass komplexe ökonomische Zusammenhänge seitens der Schülerinnen und Schüler erschlossen werden können. Darüber hinaus werden auch überfachliche Kompetenzen (z.B. Schreiben, Lesen, Sprechen und Zuhören) geschult. Globalisierung ist für Oberstufenschüler/-innen konzipiert worden; für diese Zielgruppe ist das Material mit entsprechender didaktischer Rahmung seitens der Lehrkräfte geeignet. Allerdings bedarf es dieser didaktischen, zugleich aber auch kritisch-reflexiven Begleitung

von Lehrerseite aus: Denn die Unterrichtsmaterialien sind mit Inhalten konzipiert worden, die zum großen Teil aus der Redaktion des Handelsblattes selbst stammen. Inhalte anderer Print- oder Onlinemedien werden nur selten eingebunden. Daher ist eine Multiperspektivität auf wirtschaftliche Sachverhalte nur selten gegeben.

Auch wird den Schüler/inne/n ein Einblick in das global agierende Unternehmen Hewlett-Packard (hp) durch dessen Selbstdarstellung gewährt. Dieser wird zwar didaktisch gerahmt. Allerdings stellt sich die Frage, warum die Wahl ausgerechnet auf hp gefallen ist. Vielleicht liegt es daran, dass, wie der Homepage von Handelsblatt macht Schule entnommen werden kann, hp die Unterrichtsreihe sponsert? Gewährt man diesem Unternehmen gegenüber anderen deshalb mehr Präsenz? Dadurch, dass ausgerechnet und ausschließlich über einen Förderer informiert wird, wirkt das Unterrichtsmaterial zu einseitig.

Eine Intention der Autor/inn/en ist es, mit dem Unterrichtsmaterial der „große[n] Unkenntnis über entsprechende Zusammenhänge bei Kindern und Jugendlichen und [...] [den] damit einhergehenden Vorurteile[n] und Ängsten[n] in Bezug auf die Folgen der Globalisierung“ (S. 7) zu begegnen. Vor dem Hintergrund, dass den Chancen der Globalisierung gegenüber deren Risiken deutlich mehr Platz eingeräumt wird, ist das Ziel, Ängste und Vorurteile abzubauen, durchaus realisierbar. Die Fähigkeit von Schüler/inne/n, Globalisierungsentwicklungen kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen, wird dabei allerdings weniger geschult.

Zuletzt sei angemerkt, dass weitere Dimensionen der Globalisierung (z.B. der Politik, der Kultur, der Umweltprobleme usw.) unberücksichtigt bleiben bzw. nicht auf diese hingewiesen wird. Es wird ausschließlich die Dimension der Ökonomie beleuchtet. Dennoch kann konstatiert werden, dass das Themenheft Materialien enthält, die den Wirtschaftsunterricht ergänzen können. Allerdings bedarf es der kritischen Auswahl durch die Lehrkraft!

Caroline Rau

Hartmeyer, Helmuth (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Band 5 der Reihe „Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft“. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann-Verlag. 152 S., 22,90€.

Forghani-Arani, Neda/Hartmeyer, Helmuth/O'Loughlin, Eddie/Wegimont, Liam (Hrsg.) (2013): Global Education in Europe. Policy, Practice and Theoretical Challenges. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann-Verlag. 216 S., 24,90€.

Am Ausgang der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) wird in Hinblick auf das Globale Lernen Bilanz gezogen und über die weitere Zukunft in diesem Arbeitsfeld nachgedacht. Zwei Publikationen, die für dieses

Nachdenken sicherlich eine gute Anregung bieten können, sind die von Hartmeyer verfasste Monografie „Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in der Erfahrung bringen“ sowie der von ihm mitherausgegebene Sammelband „Global Education in Europe. Policy, Practice and Theoretical Challenges“.

Im Rahmen der Monografie schließt Hartmeyer an seine 2007 veröffentlichte Dissertation an, in der er eine detaillierte Schilderung der Entwicklung und Implementierung Globalen Lernens in Österreich gegeben sowie (kritische) Anfragen an eine zukünftige Entwicklung Globalen Lernens gestellt hatte. In drei Teilen widmet sich der Autor nun einer neuen Perspektive auf Globales Lernen in Österreich: Im Kapitel „Globales Lernen in Erfahrung bringen“ reflektiert der Autor vor dem Hintergrund verschiedener Stationen einer Wanderung durch Österreich zunächst verschiedene Lerngelegenheiten Globalen Lernens, wobei er dabei an eigene Erfahrungen mit dem Globalen Lernen anschließt. Danach beschreibt er verschiedene Räume Globalen Lernens und lässt abschließend ausgewählte Schlüsselpersonen wie Hans Göttel, Werner Wintersteiner oder Gerald Faschingeder zu Wort kommen, die jeweils ihren eigenen Zugang zum Globalen Lernen skizzieren. Im Kapitel „Strategien, Anstöße, Perspektiven“ werden im Anschluss Implementationsstrategien für das Globale Lernen in Österreich beschrieben, in denen deutlich wird, auf welchen Ebenen die Implementierung Globalen Lernens dort ansetzt. Den Abschluss bildet das Kapitel „Von Rosen und Thujen“. Mit dem Rückgriff auf diese beiden Pflanzen schließt Hartmeyer nicht nur den Kreis zum einleitend eingenommenen biografischen Erfahrungsraum, er diskutiert vor dem Hintergrund dieses Bildes auch das Spannungsfeld von Freiheit und Begrenzung Globalen Lernens in Österreich und setzt damit konstruktive Impulse für ein weiteres Nachdenken über Globales Lernen.

Der Sammelband weitet diesen nationalen Blick und eröffnet die Perspektive auf die Entwicklung und Implementierung Globalen Lernens in Europa. Hartmeyer, O’Loughlin und Wegimont, drei Akteure, die die Entwicklung Globalen Lernens auf Europaebene entscheidend mitgeprägt haben, geben zunächst einen geschichtlichen Abriss der wichtigsten politischen Stationen dieser Entwicklung. Danach werden von einschlägigen Stakeholdern in der Perspektive auf a) nationale Strategieentwicklung, b) nationale Strukturen sowie c) Schulsysteme für sieben europäische Länder Statusberichte zur Implementation Globalen Lernens gegeben. Mit den Themen ‚Nichtregierungsorganisationen als Akteure Globalen Lernens‘, ‚Entwicklung einer Forschungskultur für Globales Lernen‘ sowie ‚Qualitätsverbesserung durch europaweite Peer Reviews‘ werden im Anschluss daran paneuropäische Querschnittsthemen beleuchtet, denen in der augenblicklichen Diskussion eine wichtige Rolle zukommt. Den Abschluss des Sammelbandes bilden vier Aufsätze sowie ein Ausblick der Herausgeber, in denen zentrale Herausforderungen Globalen Lernens in Bezug auf Konzeptentwicklung, Theorie und Empirie skizziert werden.

Beide Publikationen geben einen facettenreichen und vielschichtigen Einblick in den augenblicklichen Diskurs Globalen Lernens und ermöglichen einen anregenden internationalen Vergleich, so dass in beiden Fällen eine Lektüre für Personen aus Politik, Wissenschaft und Praxis gleichermaßen interessant sein dürfte.

Claudia Bergmüller-Hauptmann

Senghaas, Dieter (2013): Frieden hören. Musik, Klang und Töne in der Friedenspädagogik. Schwaöbachtal/Ts., Wochenschau Verlag, 128 S., 12,80€.

In seinem neuen Buch „Musik ist alles und alles ist Musik“ entwirft der berühmte Dirigent und Pianist Daniel Barenboim ein umfassendes Bild der Integrations- und Inklusionskraft von klassischer Musik. Musik sei die einzige Erfindung der Menschheit, bei der Dinge zusammengedacht und -gebracht werden können, die im Leben getrennt sind. Das Buch ist leidenschaftliches Resümee eines bewegten Künstlerlebens und ein engagiertes Plädoyer eines Musikers für das friedensstiftende und konstruktiv-politische Potential der Musik, welches man wohl von einem Musikwissenschaftler aber nicht zwingend von einem Dirigenten erwarten würde.

Ähnlich verhält es sich mit dem Buch „Frieden hören“, welches von Dieter Senghaas einige Monate vorher vorgelegt wurde. Senghaas, der wohl bekannteste und einflussreichste deutsche Entwicklungs-, Friedens- und Konfliktforscher versteht sich als empirischer Sozialwissenschaftler. Als dieser hat er die deutsche und internationale Forschungslandschaft über viele Jahrzehnte mit seinen Analysen beeinflusst und geprägt. Sein in den 1990er Jahren entworfenes zivilisatorisches Hexagon kann als Meilenstein der Friedensforschung der postbipolaren Ära interpretiert werden, unter dessen Rückgriff sich Gewaltdynamiken als auch Gelingensbedingungen für einen dauerhaften Frieden vortrefflich analysieren lassen. In den beiden Sammelbänden „Frieden denken“ und „Frieden machen“ aus eben dieser Zeit entfaltet Senghaas mit anderen Wissenschaftlern und Experten Visionen und konkrete Handlungsansätze für eine friedliche globale Weltpolitik und Zivilgesellschaft, die angesichts gegenwärtigen weltweiter Krisenherde an Aktualität nichts verloren haben.

Mit dieser Aufsatzsammlung hat Senghaas nun seine Kerndisziplin der Friedens- und Konfliktforschung verlassen und in mindestens zweifacher Hinsicht die Fachöffentlichkeit überrascht.

Zunächst erscheint es tatsächlich irritierend, wenn Senghaas sich auf das Terrain der Musikwissenschaft vorwagt und sich mit der klassischen Orchester- und Kammermusik vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart befasst und dabei exemplarisch an zahlreichen Werken Bezüge zu historischen Kriegs- und Konfliktszenarien herstellt. Doch hier besticht der Autor durch eine Detailkenntnis und Narrationskunst, die ebenso beeindruckt wie die jeweilige treffsichere historische Kontextualisierung, politische Einordnung und konflikttheoretische Reflexion von Kompositionen und Komponisten. Dabei wird ersichtlich, wie stark viele Künstler von Kriegs- und Konflikt-dynamiken geprägt wurden und ihre damit verbundenen Erfahrungen kreativ in ihren musikalischen Ausdruckformen verarbeiten. Hier hebt Senghaas aus der Verbindung einer friedens- und musikwissenschaftlichen Annäherung einen Schatz, der so manche Überraschungen und Erkenntnisgewinne breit hält.

Doch nicht nur akut erfahrbare Gewalt kann als Inspirationsquelle dienen, sondern auch die grundsätzliche, seit jeher tief verwurzelte Sehnsucht der Menschen nach friedvollem Zusammenleben. So stellt Senghaas fest, dass in zahlreichen Kompositionen die Forderung „Dona nobis pacem!“ im- oder

explizit verankert sei. Musik wird hier zur Weltsprache der Völkerverständigung, zu einer globalen ästhetischen Ausdrucksform, die sicherlich nicht direkt, aber indirekt ihre Wirkung auf Konflikte und Gewalt entfalten kann. Bereits hier wird die gedankliche Nähe des Konfliktforschers Senghaas zum Künstler Barenboim offensichtlich.

Die zweite Überraschung bei der Lektüre des Bandes bezieht sich auf die friedenspädagogische Verortung der Publikation, die in dem Gesamtwerk des Autors auf den ersten Blick nicht stark verankert zu sein scheint. Doch bei genauerer Betrachtung des Schaffens und Wirkens von Dieter Senghaas wird ersichtlich, wie eng er seine grundlegenden friedens- und konfliktbezogenen Analysen mit den Fragen von friedens- und konfliktbezogenen Lernprozessen seit jeher verbunden hat. Seit vielen Jahren ist er der zentralen Fachstelle für Friedenspädagogik im deutschsprachigen Raum, dem Tübinger Verein für Friedenspädagogik (heute Teil der Berghof Foundation für Peace Support) eng verbunden. Und bereits in den 1970er Jahren in den Hochzeiten der kritischen Friedenserziehung fragte Senghaas, wie denn in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt Friedenserziehung und Friedensbildung möglich sein kann und was sie überhaupt bewirken könne. Seine Publikation „Frieden hören“ kann auch als eine Antwort auf diese kritische Frage verstanden werden. Denn neben der Analyse von Kompositionen und Komponisten sind es auch die Hervorhebung von ausgewählten friedensstiftenden und integrativen Musikprojekten, welche je auf ihre Art Frieden erlebbar und hörbar machen. Dabei geht es vor allem darum, junge Menschen aus verschiedenen Lebenswelten oder aus vermeintlich verfeindeten Völkern über gemeinsame Musik- und Orchesterarbeit zusammenzubringen. Hier verweist Senghaas unter anderem auf große Dirigenten wie Leonard Bernstein, Simo Rattle und eben auch Daniel Barenboim, den Mitbegründer des West-Eastern Divan Orchestra, in dem jungen Musiker aus Ägypten, Syrien, Iran, dem Libanon, Jordanien, Tunesien, Israel, Palästina und Andalusien zusammen musizieren. Hier scheint sich bei Senghaas und Barenboim die Erkenntnis bzw. Erfahrung aufs engste zu verdichten, dass eben vor allem oder vielleicht ausschließlich die Musik über jene Integrationskraft verfügt, jene Menschen zusammenzuführen, die sich im wirklichen Leben, nie begegnen würden oder feindlich gegenüberstehen.

Wer es dem Autor Senghaas nachsieht, dass er mit der Fokussierung auf eine westlich geprägte Kammer- und Orchestermusik zahlreiche andere wertvolle friedens-, integrations- und entwicklungsfördernde Ausdrucksformen, Ansätze und Spielarten der weltweiten Musikkultur und Musikpädagogik ausspart wird reich belohnt. Dabei ist hervorzuheben, dass die Publikation, anders als es der Titel vermuten ließe, keine didaktischen oder methodischen Hinweise liefert, wie die besprochenen Werke in friedenspädagogischen Lernprozessen eingesetzt oder integriert werden können. Hier ist jeweils die Kompetenz der Pädagog/inn/en gefragt, sich von der Vielfalt der Anregungen in Dieter Senghaas Buch inspirieren zu lassen und auf dieser Basis den musik-friedens-pädagogischen Prozess zu gestalten.

Nortbert Frieters-Reermann

Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 278 S., 39,95€.

Davon ausgehend, dass Beziehungen die Persönlichkeit von Lernenden tiefer prägen als Schulformen, Lernmethoden und -inhalte stellen die Herausgeber Persönlichkeit und Beziehungen als Grundlage der Pädagogik in den Mittelpunkt ihres Werkes. Vor dem Hintergrund der aktuellen PISA-Debatte um quantifizierbare Leistungen wird der Frage nachgegangen, wie diese Leistungen zustande kommen. Ziel der Herausgeber ist es, Persönlichkeit und Beziehungen „gerade aufgrund der Zeiterscheinungen... (als) grundlegende Dimensionen der Pädagogik neu zu akzentuieren und im theoretischen wie praktischen Verständnis zu vertiefen.“ (S. 7) Ausgehend von der deutlichen Kritik an der empirisch-quantifizierenden Bildungsforschung, welche Beziehungen nicht erfassen könne und dies auch nicht beanspruche, Kritik an einem technologischen Lernverständnis sowie an der Reduzierung von Unterricht auf Moderation von selbstgesteuertem Lernen, das keines sei, geht es den Herausgebern darum, die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Einfluss dieser Beziehung auf Persönlichkeitsbildung und Lernen in den Mittelpunkt zu rücken. Diskutiert werden diese Aspekte im Rahmen waldorfpädagogischer Ansätze und empirischer Analysen.

Diesem Unterfangen nähern sich die Herausgeber – neben der ausführlichen Einleitung – in der die bildungstheoretische Rahmung in klarer Stringenz begründet wird – in vier Kapiteln. Bereits in der Einleitung wird beschrieben, dass es der Anspruch der Herausgeber ist, an den Diskurs der „personalen und interpersonalen Verfasstheit des Pädagogischen“ anzuschließen (S. 9) und das Desiderat zu realisieren, „Lernen durch Beziehung“ auf der Ebene der pädagogischen Praxis zu konkretisieren (ebd.) Im ersten Kapitel werden ‚anthropologische Grundlagen‘ (Kap. 1) aus humanwissenschaftlicher, philosophischer und pädagogischer Perspektive diskutiert. Daran schließen empirische Untersuchungen (Kap. 2) zu Lehrer-Schüler-Beziehungen, zu den Auswirkungen der Lehrerpersönlichkeit auf die Lernenden und zu biographischen Aspekten der Lehrerpersönlichkeit an. Im dritten Kapitel werden pädagogische Konzeptionen und didaktische Folgerungen anhand von personalen Aspekten der Schulentwicklung, der Werterziehung, Kompetenzanforderungen im Lehrerberuf und schließlich (Kap. 4) die pädagogische Praxis von der Persönlichkeit und Beziehungsfähigkeit von Lehrenden bis hin zu einer individualpsychologischen Betrachtung von Persönlichkeit und Beziehung, aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Dieser Argumentationsbogen ist sinnvoll und klar nachvollziehbar.

Dass ein konzeptueller Scherpunkt des Bandes auf der Waldorfpädagogik liegt, und zwar explizit nicht im Sinne einer ‚Kuschelpädagogik, sondern weil die Waldorfpädagogik als im Diskurs wenig präsent eingeordnet wird, leuchtet zwar ein und ist eine Stärke des Bandes: Vor allem die qualitative empirische Studie von Ullrich (S. 95–113) verdeutlicht, welche positiven oder verheerenden Folgen die Lehrerpersönlichkeit auf Lernende haben kann. So verstärkt die waldorfpädagogische Perspektive die Grundannahme des Bandes, die Bedeutung des Interpersonalen, des Professionsverständnisses und der Biografie Lehrender für Lernende, explizit. Gleichzeitig wird auf eine

Schule unter besonderen Bedingungen und mit einer speziellen Klientel verengt: Alle Beteiligten treffen eine bewusste Entscheidung für diesen reformpädagogischen Ansatz und Lehrkräfte haben eine zusätzliche Ausbildung. Insofern werden die Herausgeber des Buches ihrem Ziel neue Impulse zu setzen zwar gerecht; vernachlässigt wird indes die Schulwirklichkeit an öffentlichen Schulen.

Dem ersten Ziel ihres Bandes, die Bedeutung von Beziehung für Persönlichkeitsentwicklung aus verschiedenen Blickwinkeln herzuleiten und empirisch zu belegen werden die Herausgeber vor allem ab dem zweiten Kapitel gerecht: Zwar verdeutlicht im ersten Kapitel, den anthropologischen Grundlagen Fuchs in einem beindruckenden Beitrag zur Interpersonalität von Säuglingen und Kleinkindern die Beziehungserfahrung als unabdingbare Voraussetzung für Gehirnentwicklung und Bindungsfähigkeit (S. 29–44). Allerdings fallen insgesamt die Bezüge der Beiträge des ersten Kapitels zu Anlass und Fragestellung des Bandes schwächer aus als in den folgenden Kapiteln: So greift beispielsweise Dollase (S. 85–94) ausgehend von der Beobachtung, dass in Deutschland von einem zu eng gefassten Begriff empirischer Forschung ausgehend argumentiert wird, internationale Meta-Analysen (z.B. Hattie 2009) auf, um zu verdeutlichen: „Die Lehrerpersönlichkeit und die Lehrer-Schülerbeziehungen sind (auch) empirisch ein herausragender Beitrag zur Erreichung von kognitiven und sozialen Lernergebnissen.“ Und verweist darauf, dass „gleichzeitig das soziale Verhalten der Schüler verbessert würde.“ (S. 92)

Im Hinblick auf die Ausgangslage und Kritik der Herausgeber an quantifizierbaren Leistungen, werden die Herausgeber ihrem Ziel bedingt gerecht: Der Band polarisiert vor allem in der Einleitung und soll dieses auch, z.B. durch eine stellenweise normative Sprache, wenn etwa formuliert wird: „Daher muss Lehrerbildung unabdingbar...“ (S. 15). Am Ende des Bandes fehlt jedoch ein Ergebniskapitel, in dem die Befunde der einzelnen Autoren zusammengefasst und vor allem hinsichtlich der Ausgangslage und -kritik eingeordnet, rückgekoppelt und diskutiert werden.

Insgesamt leistet der vorgelegte Band einen wertvollen Beitrag zum theoretischen, konzeptionellen und praktischen Diskurs über die Bedeutung von Beziehung und Persönlichkeit als Grundlage der Pädagogik: Zum einen lädt er zur Fortsetzung einer Debatte über den Zusammenhang zwischen der Bedeutung von Beziehungen für die Persönlichkeit- und (quantifizierbaren) Leistungen von Lernenden und Lehrenden ein. Zum anderen setzt er für diese Debatte spannende Impulse aus der Perspektive der Waldorfpädagogik, in der per se die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden eine zentrale Rolle spielen.

Beatrix Palt

Stephen McCloskey (Hg.): Development Education in policy and practice, Basingstoke (Hampshire), Palgrave Macmillan, 2014, 310 S., 87,84 €.

Development education ist der im englischen Sprachraum weit verbreitete Begriff für das, was im Deutschen als Entwicklungspädagogik bezeichnet wird. Er weist, ebenso wie das deutsche

Pendant, enge Verbindungen zu den Bereichen Globales Lernen, Global Citizenship Education und Global Education auf, bei denen es sich im Grundsatz um pädagogische Reaktionen auf globale Entwicklungen und Herausforderungen handelt. Trotz des gemeinsamen Lerngegenstands verwundert es nicht, dass die Konzepte sehr unterschiedlich verstanden werden und daher gravierende Unterschiede zwischen verschiedenen Perspektiven bestehen. Während development education teilweise als ein Erziehungskonzept zur Veränderung der Gesellschaft aufgefasst wird, werden ebenso Ansätze diskutiert, die sich an den Lernenden und ihren Lernprozessen orientieren. Hinter den verschiedenen Richtungen, die sich in handlungs- und systemtheoretische Ansätze unterscheiden lassen, stehen differierende Auffassungen von Lernen, insbesondere hinsichtlich der Ziele des Lernens im Kontext Globalen Lernens (Asbrand/Scheunpflug 2005).

Im vorliegenden Band finden diese verschiedenen Perspektiven unterschiedlich stark Berücksichtigung. Bereits in der Einleitung führt der Herausgeber, Stephen McCloskey, in ein Bildungs- bzw. Lernkonzept ein, welches auf konkretes Handeln sowie gesellschaftliche Veränderung abzielt. Es wird hier mehr als deutlich, dass development education in Verbindung mit politischen Zielen und mit einer Ausrichtung auf die Ermöglichung transformatorischer Gesellschaftsprozesse gesehen wird. Das Konzept wird, in Verweis auf die pädagogische Theorie Paulo Freires, als eine Kombination von Bildung bzw. Lernen und Aktivismus vorgestellt.

Der Sammelband besteht aus fünf Teilen, welche jeweils in zwei bis vier Beiträge verschiedener Autoren gegliedert sind. Einige der Artikel sind in der Vergangenheit bereits publiziert worden, größtenteils in der Irischen Online Zeitschrift „Policy and Practice: A Development Education Review“.

Im ersten Teil des Buches reflektieren vier Autoren unter dem Titel „Soft versus Critical Development Education“ die Praxis im Bereich development education und beschäftigen sich vordergründig mit der Frage, inwieweit die aktuelle Praxis die Entwicklung des kritischen Denkenvermögens fördert. Der einleitende Beitrag „Soft versus critical global citizenship education“ von Vanessa Oliveira de Andreotti (drittes Kapitel) stammt aus dem Jahr 2006 und stellt eine Grundlage dar, auf die sich im gesamten Band vermehrt bezogen wird. Der Artikel betont die Bedeutung des kritischen Denkens im Globalen Lernen und unterscheidet dabei einen kritischen von einem eher weichen Ansatz, wobei letzterer vor allem moralische Fragestellungen ins Zentrum des Lernens stellt. Zwei besonders interessante Beiträge sind im vierten und fünften Kapitel zu finden. Douglas Bourns Beitrag (viertes Kapitel) sticht gerade deswegen hervor, weil er die Notwendigkeit betont, development education hinsichtlich des Beitrags zur Förderung übergeordneter pädagogischer Ziele zu reflektieren. Roland Tormey (fünftes Kapitel) stellt den Begriff critical thinking ins Zentrum seiner Überlegungen und nimmt dabei eine gezielt psychologische Perspektive ein, die im Diskurs zu development education bisher weitestgehend fehlt. Diese beiden Beiträge verdeutlichen Bezugspunkte zu allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskursen und ermöglichen damit die bedeutende Weitung eines teilweise von politischen Perspektiven dominierten Feldes. Im zweiten Teil des Buches („Development Education Sectors“) werden drei verschiedene Praxisbereiche vorgestellt: Ju-

gendarbeit, Lehrerbildung und Hochschulbildung. Paul Adam (sechstes Kapitel) versteht es, den Rahmen der Auseinandersetzung mit seinem Beitrag zu internationaler Jugendarbeit über das formale Lernen hinaus zu weiten, indem er sich mit informellen Lernprozessen auseinandersetzt. Su-ming Khoo (achtes Kapitel) betont den gegenseitigen Nutzen, der aus einer engeren Verknüpfung von Hochschulbildung und -forschung und development education entspringt.

Im dritten Teil („Development Education and Sustainable Development“) wird in zwei Beiträgen auf das Verhältnis von Development Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung eingegangen. Beide Artikel fügen sich in das transformative Verständnis des Konzeptes ein. Besonders David Selby und Fumiyo Kagawa werfen eher kompetenzorientierteren Ansätzen von Development Education sowie dem Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung vor, eine unkritische Haltung zu vertreten und sich den in der Gesellschaft dominanten neoliberalen Vorstellungen zu unterwerfen.

Die Autoren des vierten Teils („New Development Paradigms: Lessons for Development Education“) illustrieren transformative Gesellschaftsbewegungen im globalen Süden, insbesondere in Lateinamerika und Indien. Sie reflektieren die Rolle von Bildung und Erziehung in diesen Entwicklungen und diskutieren, wie diese für Development Education im Norden fruchtbar gemacht werden können.

Der letzte Teil des Buches („Development Education's Shifting Policy Landscape“) beschäftigt sich schließlich sowohl zurückblickend als auch vorausschauend mit den politischen Rahmenbedingungen von Development Education vor dem Hintergrund globaler und insbesondere europäischer Entwicklungen und Krisen. Besonders interessant ist Gerard McCanns Zusammenfassung der Geschichte Globalen Lernens in der Europäischen Union (15. Kapitel). Dieser Teil des Werkes wirft wichtige Fragen auf, denen das Globale Lernen angesichts beschränkter Fördermöglichkeiten und der Dominanz eines ökonomisch ausgerichteten Bildungsverständnisses gegenübersteht.

Der vorliegende Sammelband bringt Perspektiven erfahrener Praktiker/-innen und Wissenschaftler/-innen des Feldes zusammen und ermöglicht daher wertvolle Einblicke in einige wichtige Diskurse. Er umfasst aktuelle Debatten zu internationalen Krisen und erläutert einige der mit diesen für die globale Entwicklung, aber auch für Bildung und Erziehung im Allgemeinen einhergehenden Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund werden die vergangene und aktuelle Praxis im Bereich Development Education reflektiert sowie Anregungen für die Zukunft erarbeitet. Der Band hätte von einem erweiterten Verständnis des Konzeptes und einer Einbeziehung verschiedener Auffassungen profitiert. Weniger instrumentelle Ansätze werden fast gänzlich vernachlässigt, eine Weitung der auf gesellschaftliche Transformation abzielenden Interpretation von Development Education findet nur in einigen wenigen Beiträgen statt. Die Einbeziehung vor allem jener Perspektiven, die den Prozess des Lernens sowie den Erwerb von Kompetenzen anlässlich globaler Entwicklungen ins Zentrum stellen, hätte nicht nur eine umfassendere Darstellung, sondern auch eine erziehungswissenschaftliche Verortung des Konzeptes ermöglicht. Der starke Fokus auf (politischen) Aktivismus führt dazu, dass die Förderung der Reflexionsfähigkeit als eigenstän-

diges Lernziel nur wenig Beachtung findet. Mit dieser Ausrichtung verbleibt das Buch weitestgehend einseitig im Kontext des handlungstheoretischen Paradigmas.

Literatur

Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2005): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 3. Aufl., Schwalbach/Ts., S. 469–484.

Marina Wagener

Promotionskolleg „Bildung als Landschaft“

Islamic Relief – Speisen für Waisen. Begleitmaterial für den islamischen Religionsunterricht Klasse 1–6. Köln 2011.

Mit dem 23 Seiten umfassenden DIN-A-4-Heft „Speisen für Waisen“, das auch im Internet (unter www.speisen-fuer-waisen.de) als Download zur Verfügung steht, legt die islamische Wohlfahrtsorganisation Islamic Relief Deutschland Material für den schulischen Einsatz in den Klassen eins bis sechs vor und versteht dies speziell als einen Beitrag für den islamischen Religionsunterricht, der sich Schritt für Schritt an zahlreichen Schulen in Deutschland etabliert. Der Kerngedanke der vorgestellten Aktion, der erst auf Seite acht des Heftes in ausreichender Klarheit benannt wird, besteht darin, „zu einem gemeinsamen Essen einzuladen, dabei über die Lebenssituation von Waisen zu informieren und um Spenden zugunsten von Waisenkindern zu bitten“. Diese Idee soll mit dem Materialheft auch in Schulen umgesetzt werden, beispielsweise durch ein Frühstück im Klassenzimmer oder durch ein Pausenbüfett. Ziel ist dabei, Spenden für die Arbeit von Islamic Relief Deutschland zu sammeln.

Das Material wendet sich in erster Linie an einen muslimischen Adressatenkreis, wenn es die Werte Barmherzigkeit und Gerechtigkeit als zentrale Überzeugungen des Islam vorstellt und auf die Vorbildfunktion des Propheten Muhammad hinweist, der selbst als Waisenkind aufgewachsen sei. Wohltätigkeit als wichtiges Element religiösen Lebens könne durch die Fürsorge für Kinder, die ohne Eltern aufwachsen, konkrete Gestalt annehmen. Das Zusammenspiel von Wissen und Handeln sei Teil des ethischen Lernens im islamischen Religionsunterrichts.

Das Materialheft bietet kopierfähige Vorlagen über die Rolle und Bedeutung der Familie, die Vorstellung eines achtjährigen, Kopftuch tragenden Mädchens, bei dem die Erwähnung einer „riesigen Welle“ wohl auf eine Tsunami-Katastrophe hinweisen soll, ein Arbeitsblatt zum Propheten Muhammad als Waise, Zitate aus dem Koran, Informationen zum Ablauf der Aktion, Rezeptideen und ein Informationsblatt für Eltern. Die Beschreibung vorbereitender, flankierender und nachbereitender Maßnahmen ist nützlich, um das Projekt in das jeweilige Umfeld einzubetten. Die Erwähnung des Endes des Fastenmonats sowie des Opferfestes bietet eine lockere Empfehlung für bestimmte günstige Zeitpunkte im muslimischen Kalender. Das Ziel des Spendensammelns für Islamic Relief Deutschland wird begleitet von Informationen zur Einbindung und Seriosität der Organisation, ihrem Prinzip der Offenheit auch für die Hilfe gegenüber Nicht-Muslimen, der Orientierung an Standards von Hilfsorganisationen und den Millennium Entwicklungszielen der Vereinten Nationen.

Die Projektidee mit dem durchaus einprägsamen Slogan „Speisen für Waisen“ bietet die Möglichkeit, das Nachdenken über religiöse Werte mit praktischem Tun und wohlütigem Spenden zu verbinden. Das Zubereiten und der gemeinsame Verzehr von Speisen bildet eine Attraktion, die nicht nur in der Schule, sondern auch im privaten Kreis, in Moscheegemeinden und anderen Gruppen genutzt werden kann und auch schon – seit dem Beginn der Aktion 2013 – Verbreitung gefunden hat. Als Projektidee gerade von muslimischer Seite dürfte dies sehr willkommen sein, um eine Brücke zwischen Schule und deren Umfeld herzustellen und breite Partizipation zu ermöglichen.

Obwohl Islamic Relief eine recht gute Reputation und die Unterstützung zahlreicher Prominenter genießt, dürfte dem Sammeln von Spenden im schulischen Bereich, von dem sich die Organisation eine regelmäßige Unterstützung erhofft, gewisse Grenzen gesetzt sein. Über die Frage der Genehmigungspflicht solcher Aktionen macht das Heft leider keine Angaben. Islamic Relief nimmt Transparenz für sich in Anspruch; jedoch werden in dem Materialheft keine Angaben über die Verwendung der Spenden gemacht, die wohl 2013 für Projekte in Bangladesch bestimmt waren, 2014 für Syrien. Das hat eine Entsprechung darin, dass von den beiden herausgestellten Werten „Barmherzigkeit und Gerechtigkeit“ der zweite so gut wie

nicht ausgeführt wird und die gesellschaftlichen und politischen Hintergründe unkommentiert bleiben. Damit, dass nicht einmal dazu Informationen für Lehrende und Eltern geboten werden, bleibt das Heft deutlich hinter dem Standard heutiger Unterrichtsmaterialien zu globalen Fragestellungen zurück. Einer der Unterstützer der Aktion, Prof. Dr. Klaus J. Bade, kommentiert wohl deshalb die Aktion mit dem Satz: „Gut ist, was Elend lindert. Besser ist, was Elend verhindert.“

Zudem ist der Stabreim „Speisen für Waisen“ zwar einprägsam, holt aber den Begriff „Waisen“ wieder hervor, der glücklicherweise mehr und mehr in der deutschen Sprache gemieden wurde, um Kinder nicht mit ihrem elternlosen Status zu etikettieren, sondern vielmehr in Vermeidung dieser Etikettierung deren Integration zu fördern. Die Situation wie auch die Integrationspolitik mag in zahlreichen Ländern dieser Erde eine andere sein. Dass diese Spannung jedoch in dem Heft mit keinem Wort erwähnt wird und damit auch die intensive Diskussion der letzten Jahrzehnte um den Zusammenhang von Wohltätigkeit und globalem Lernen keinerlei Erwähnung findet, ist mehr als bedauerlich. Diese ansonsten interessante Aktion entspricht damit leider nicht den heutigen Standards an pädagogischer Reflexion.

Martin Affolderbach

Medien

(red.) Schülerkalender/Terminplaner: Von der VERBRAUCHER INITIATIVE E.V. gibt es für das Jahr 2015 einen Fairtrade-Kalender. Neben einem übersichtlichen Kalender finden sich viele interessante Informationen und Quellen zum Thema fairer Handel. Den Kalender und weitere Infos gibt es unter www.oeko-fair.de.

(red.) Lernmaterialsammlung: Das Welthaus Bielefeld hat eine umfangreiche Tasche mit Lernmaterialien zum Thema Ernährung herausgegeben. Der „BildungsBag“ enthält Informations- und Lehrmaterial, sowie Filme und Spiele und kostet 50€. Bestellung und weitere Infos unter: www.welthaus.de/publikationen-shop.

Veranstaltungen

(red.) Fairer Handel und Globales Lernen im Kindergarten: dies möchte im Rahmen des Projekts FaireKITA in NRW gefördert werden. Am 10.01.2015 findet in Dortmund eine Multiplikator/inn/enschulung statt. Die Multiplikator/inn/en werden befähigt Projektideen zu initiieren und Bildungseinheiten mit Kindern im Vorschulalter durchzuführen. Weitere Infos unter: <http://www.faire-kita-nrw.de/>

(red.) Fairer Handel: Das „Forum Fairer Handel“ und die „Evangelische Akademie Hofgeismar“ veranstalten in Kooperation mit dem „Weltladen-Dachverband“ und dem „Entwicklungspolitischen Netzwerk Hessen“ vom 23.–24. Januar 2015 wieder eine Fachtagung zu Globalem Lernen und Fairem Handel. Im Mittelpunkt der Fachtagung „Mit Herz, Hand und Fairstand“ stehen die Vorstellung und Erprobung neuer Konzepte, Methoden und Materialien in der Bildungsarbeit zum Fairen Handel. Weitere Infos unter: www.forum-fairer-handel.de/bildung/fortbildung/fachtagungen.

(red.) Fachtagung zu Fairem Handel und Globalem Lernen: In die evangelische Tagungsstätte in Hofgeismar wird am 24. und 25. Januar 2015 zur Fachtagung „Mit Herz, Hand und Fairstand“ eingeladen. Organisiert wird die Tagung von genannter Tagungsstätte in Kooperation mit dem Forum Fairer Handel, dem Weltladen-Dachverband, der Evangelischen Akademie Hofgeismar und dem Entwicklungspolitischen Netzwerk Hessen (EPN). Der Fokus der Tagung liegt auf der Vorstellung und Erprobung neuer Konzepte, Methoden und Materialien in der Bildungsarbeit zum Fairen Handel. Zielgruppe der Veranstaltung sind im Fairen Handel und entwicklungspolitischer Bildung Engagierte und Interessierte sowie Lehrer/-innen. Weitere Infos unter: <http://www.forum-fairer-handel.de/bildung/fortbildung/fachtagungen>

Sonstiges

(red.) Comic zum Globalen Lernen: Der „Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V.“ hat einen Comic zum Globalen Lernen herausgegeben. „Voll Global!“ veranschaulicht auf 16 Seiten Globales Lernen in Schule und Alltag. Ergänzt wird der Comic durch Erläuterungen, die die zentralen Inhalte, Ziele und Prinzipien Globalen Lernens zusammenfassen. Der Comic kann online gelesen werden unter: www.ven-nds.de/images/ven/projekte/globales_lernen/ven_vollglobal.pdf oder über die dort angegebene Adresse als Printversion bestellt werden.

(Gregor Lang-Wojtasik) neue Studiengänge zum WiSe 2014/15 an der PH Weingarten. Dazu gehören BA-Umweltbildung, -Mehrsprachigkeit und -Interkulturelle Bildung (MIB) sowie MA-DaF und -Interkulturelle Bildung (DaFIB). In allen Studiengängen werden Fragen des Globalen Lernens sowie des Umganges mit Heterogenität und Pluralität im Rahmen eines Studiums Basale verpflichtend behandelt. Im BA-MIB wird ein bildungswissenschaftlich-fachdidaktisches Profil im Feld der Interkulturalität und Globalisierung angeboten. Im MA-DaFIB widmet sich ein ganzes Modul dem Umgang mit Differenz und Konflikt. Weitere Infos: www.ph-weingarten.de