

# Fachübergreifendes Referenzcurriculum für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

## Kap. 3: Kompetenzen, Themen und Standards

### Inhalt

<b>3.1</b>	<b>Einleitung</b> .....	2
<b>3.2</b>	<b>Grundlagen eines Kompetenzmodells für den Lernbereich „Globale Entwicklung“</b> .....	4
<b>3.3</b>	<b>Kompetenzbereiche</b> .....	6
<b>3.4</b>	<b>Auswahl und Definition von Kompetenzen</b> .....	9
<b>3.5</b>	<b>Kernkompetenzen</b> .....	10
<b>3.6</b>	<b>Themenbereiche und Auswahl von Themen</b> .....	11
<b>3.7</b>	<b>Bildungsstandards des Lernbereichs</b> .....	11
<b>3.8</b>	<b>Unterrichtsentwicklung</b> .....	16
<b>3.9</b>	<b>Literatur</b> .....	17
<b>3.10</b>	<b>Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Fächer und Bildungsbereiche</b> .....	19
<b>1.</b>	<b>Grundschule: Sachunterricht und weitere Fächer</b> .....	19
1.1	Einleitung .....	19
1.2	Teilkompetenzen Klasse 4 .....	21
1.3	Beispielthemen .....	23
1.4	Aufgabenbeispiel: Ein T-Shirt auf Reisen .....	24
1.5	Literatur .....	27
<b>2.</b>	<b>Naturwissenschaftlicher Unterricht/ Biologie</b>	
2.1	Beitrag der naturwissenschaftlichen Fächer zum Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ .....	28
2.2	Fachbezogene Kompetenzen im Kontext ‚Globaler Entwicklung‘ .....	30
2.3	Themen der Globalen Entwicklung im Biologieunterricht .....	33
2.4	Aufgabenbeispiel: Sardellen im Pazifik .....	35
2.5	Literatur .....	37
<b>3.</b>	<b>Geographie</b>	
3.1	Der Beitrag der Geographie zum Lernbereich „Globale Entwicklung“ .....	38
3.2	Fachbezogene Teilkompetenzen .....	40
3.3	Beispielthemen .....	42
3.4	Aufgabenbeispiel .....	44
3.5	Literatur .....	46
<b>4.</b>	<b>Politische Bildung</b>	
4.1	Bezüge zum Lernbereich „Globale Entwicklung“ .....	47
4.2	Fachbezogene Teilkompetenzen .....	48
4.3	Beispielthemen .....	50
4.4	Aufgabenbeispiel: Global Governance .....	51
4.5	Literatur .....	55
<b>5.</b>	<b>Fächergruppe Religion - Ethik</b>	
5.1	Beitrag der Fächergruppe Religion - Ethik zum Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ .....	56
5.2	Fachbezogene Teilkompetenzen .....	58
5.3	Beispielthemen .....	60
5.4	Aufgabenbeispiel „Deutsche Türken und arabische Deutsche“ .....	63
5.5	Literatur .....	66
<b>6.</b>	<b>Wirtschaft</b>	
6.1	Beitrag der ökonomischen Bildung zum Lernbereich „Globale Entwicklung“ .....	68
6.2	Fachbezogene Teilkompetenzen .....	70
6.3	Beispielthemen .....	72
6.4	Aufgabenbeispiel „Standortentscheidung von DaimlerChrysler“ .....	74
6.5	Literatur .....	77
<b>7.</b>	<b>Berufliche Bildung</b>	
	Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten .....	78
7.1	Vorbemerkungen zum Arbeitsauftrag .....	78
7.2	Ziele der Empfehlung „Globale Entwicklung in der Berufliche Aus- und Weiterbildung mitgestalten“ .....	79
7.3	Generelle Überlegungen .....	80
7.4	Kompetenzen beruflicher Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung .....	81
7.5	Die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung und das Modell der beruflichen Handlungskompetenz .....	84
7.6	Themenbereiche und Leitfragen zur kompetenzorientierten Überprüfung/ Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen .....	85
7.7	Aufgabenbeispiel „Willkommen im EINE WELT HOTEL“ .....	90
7.8	Vorschlag für ein Erkundungs- und Umsetzungsprogramm .....	97
7.9	Literatur .....	102

# Fachübergreifendes Referenzcurriculum für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nicht alle Teile dieser Entwurfsfassung sind inhaltlich und redaktionell abgeschlossen bzw. vollständig abgestimmt. Das gilt u.a. für die Beiträge von Arbeitsgruppen wie „Ökonomische Bildung“, die erst relativ spät ihre Arbeit aufnehmen konnten.

## Kap. 3 Kompetenzen, Themen und Standards<sup>1</sup>

### 3.1. Einleitung

Das Referenzcurriculum für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ bietet Orientierung für die Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht, sowie für lernbereichsspezifische Anforderungen und deren Überprüfung. Es steht an der Schnittstelle von Lehrplänen und Bildungsstandards. Die systematische Beschreibung der Lernziele und Lerninhalte in ihrer zeitlichen Abfolge und methodisch-didaktischen Umsetzung überlässt es den Lehrplänen und schulinternen Curricula, macht für die Erstellung dieser Ordnungsmittel aber orientierende Aussagen zu

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

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

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

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

---

<sup>1</sup> Kap. 3.1 - 3.9 erstellt von Jörg-Robert Schreiber, Behörde für Bildung und Sport Hamburg/ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, in Abstimmung mit der Arbeitsgruppe des KMK-BMZ Projekts zur Erstellung des Referenzcurriculums: D. Appelt und H. Siege (Berichterstatter der KMK), B. Kröner (BE), R. Mathar (HE), H. Rieth (TH). Die Beiträge zu einzelnen Fächern und Bildungsbereichen in Kap.3.10 wurden von den jeweils genannten Autoren und ihrer Arbeitsgruppe erstellt und dem Gesamtkontext angepasst.

Während sich die Bildungsziele des Lernbereichs in der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung mit dem globalen Wandel herausbilden, knüpft die Formulierung der Kompetenzen, Themen und Standards an praktische Erfahrungen verschiedener Fächer und fachübergreifender Unterrichtsvorhaben (s. Overwien 2004) an und greift die nationale und internationale Theorie-Diskussion um Bildungsstandards auf.

Bildungsstandards setzen die Definition von Kompetenzen in bestimmten Lernbereichen (Domänen) voraus. Sie sind gemäß den Erläuterungen der KMK (KMK 2004) „ein umfassendes System der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst.“ Die bisher von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards (Ende Klasse 4 und Mittlerer Abschluss/ Hauptschulabschluss) legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten auf einem mittleren Niveau erworben haben sollen. Gleichzeitig weist der Beschluss der KMK darauf hin, dass es nicht um eine Standardisierung von Bildung geht und dass Schulqualität selbstverständlich mehr ist als das Messen von Schülerleistungen anhand von Standards.<sup>2</sup>

„Bildungsstandards formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen“ (KMK 2004). Die für die Erreichung der Bildungsziele notwendigen Kompetenzen, Themen und Standards des Referenzcurriculums sollen zugleich Orientierung für die Unterrichtsentwicklung in diesem Lernbereich bieten als auch die Anforderungen der länderübergreifenden Qualitätssicherung erfüllen. Sie sind die Voraussetzung für die Gewährung von mehr Eigenverantwortung der Schulen.

Die vorgeschlagenen Kompetenzen schließen sowohl an die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen der OECD (Rychen u.a. 2003)<sup>3</sup> als auch an den europäischen Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ (Deutscher Bundesrat 2005) an. Sie enthalten wesentliche Bestandteile der acht Schlüsselkompetenzen dieses vom Europäischen Parlament verabschiedeten Referenzrahmens, v.a. in den Bereichen: 5. Lernkompetenz und 6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz.

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

---

<sup>2</sup> Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (16.12..2004, S. 6): „Der Auftrag der schulischen Bildung geht weit über die schulischen Ansprüche von Bildungsstandards hinaus. Er zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, ...“

<sup>3</sup> Die Nähe zeigt sich vor allem in der Herleitung der DESECO-Schlüsselkompetenzen aus den Herausforderungen der Globalisierung und Modernisierung „wie z.B. Herstellen eines Ausgleichs zwischen Wirtschaftswachstum und nachhaltiger Entwicklung sowie zwischen Wohlstand und sozialem Ausgleich“ (DESECO 2005, S. 6).

### 3.2 Grundlagen eines Kompetenzmodells für den Lernbereich „Globale Entwicklung“

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

Die Entwicklung eines Referenzcurriculums für die Lehrplanarbeit der Länder und die curricularen Entwicklungsaufgaben der Schulen folgt in diesem Sinne einer allgemeinen Grundtendenz, in Lehrplänen einen stärkeren Akzent auf die Vorgabe von Bildungsstandards zu legen und die konkrete Umsetzungsplanung den Schulen zu übertragen.

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

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

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

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

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

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

lemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Dieser integrative Begriff entspricht auch dem Kompetenzverständnis, das dem European Qualifications Framework (EQF) zugrunde liegt. In Anlehnung an die französische, britische, deutsche und amerikanische Fachliteratur wird dort neben den Teilkomponenten Wissen, Fähigkeiten, Handeln eine ethische Teilkompetenz berücksichtigt.<sup>4</sup>

Wirkungsvolle Handlungskompetenzen - wie die Fähigkeit und Bereitschaft, auf Grund mündiger Entscheidungen, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen (Kernkompetenz 11, s. S. 10) - sind ohne die Fähigkeit zum Wissenserwerb und zur Analyse sowie eine entsprechende Bewertungskompetenz nicht denkbar. Zur Identifizierung von Teilprozessen des Lernens sowie für die Entwicklung von Curricula und die Konstruktion von Unterricht und Aufgaben ist es sinnvoll Teilkompetenzen als Komponenten einer komplexen Kompetenz auszudifferenzieren. Sie ermöglichen die Formulierung konkreter Anforderungen im Prozess und deren Überprüfung.

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

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

---

<sup>4</sup> Commission of the European Communities (2005): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning (S. 11): “Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and professional values.”

### 3.3 Kompetenzbereiche

Die für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ vorgenommene Gliederung in die Kompetenzbereiche

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

soll im Anschluss an klassische Gliederungen unterschiedliche aber komplementäre Komponenten eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs verdeutlichen. Sie entspricht erwünschten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler (erkennen – bewerten – handeln) und ist an didaktische Strukturen derjenigen Fächer anchlussfähig, die für den Lernbereich von Bedeutung sind.<sup>5</sup>

Im Kompetenzbereich **Erkennen** wird zielgerichteter Wissenserwerb besonders hervorgehoben, da es aufgrund der exponentiellen Zunahme von Wissen in den relevanten Disziplinen immer schwieriger wird, Grundwissensbestände zu definieren und fortlaufend zu aktualisieren. Erforderliches fachübergreifendes Orientierungswissen macht sich an den Themenbereichen des Lernbereichs fest (Kap. 3.6) und kommt in den Standards zum Ausdruck (in Kap. 3.10. exemplarisch an Aufgabenbeispielen dargestellt).

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

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

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

---

<sup>5</sup> Diese Einteilung zeigt inhaltliche Parallelen zu den drei DESECO-Schlüsselkompetenzen: 1. Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Erkennen), 2. Interagieren in heterogenen Gruppen (Bewerten), 3. autonome Handlungsfähigkeit (Handeln), die allerdings in allen drei Kompetenzbereichen eine deutlichere Handlungskomponente enthalten.

- dem Konzept der Welterschließung durch das mehrdimensionale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auf der analytischen und wertthematischen Ebene (s. Kap. 1)
- den Konzepten verschiedener Fächer (s. Kap. 3.10)
- dem fachdidaktischen Kontext-Modell, das Inhalte nach relevanten Anwendungsfeldern in Wissenschaft und Gesellschaft sowie im Leben der Schülerinnen und Schüler auswählt (s. Kap. 3.6.1)

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

Im Kompetenzbereich **Bewerten** geht es um kritische Reflexion und das Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Werte sowie um Identitätsentwicklung auf der Grundlage wertthematischer Betrachtung. Beides ist Voraussetzung für „Solidarität und Mitverantwortung für Mensch und Umwelt“ (Kernkompetenz 8, s. S. 10), die den Übergang zum Kompetenzbereich „Handeln“ markieren. Es geht im Rahmen interkultureller Begegnung darum, fremde und eigene Werte zu erkennen, zu hinterfragen und sie so dem Dialog zugänglich zu machen. Dafür sind Fähigkeit und Bereitschaft zu Empathie und Perspektivenwechsel erforderlich, die über die Irritation gewohnheitsmäßiger Weltansichten zu neuen Einsichten und veränderten Einstellungen führen. Perspektivenwechsel kann dabei zwischen ganz unterschiedlichen Positionen vollzogen werden: zwischen Handelnden und Beobachtern, zwischen Akteuren und Betroffenen, zwischen unterschiedlichen Kulturen, Staaten und Institutionen, Altersgruppen und Geschlechtern, Mächtigen und Machtlosen. Er erfasst die faktischen Unterschiede ebenso wie die durch verschiedene Wertorientierungen und Interessen geprägten Einstellungen und emotionalen Reaktionen, ohne zu übersehen, dass zwischen Extrempositionen vielfältige Übergänge liegen.

Die Kompetenz, bewerten zu können bezieht sich im Lernbereich „Globale Entwicklung“ einerseits auf den allgemeinen und z.T. grundlegenden Diskurs über Entwicklungs- und Globalisierungsfragen (Kernkompetenz 6, s. S. 10), ist aber andererseits auch auf die Beurteilung konkreter Entwicklungsmaßnahmen (Kernkompetenz 7, s. S. 10) ausgerichtet. In beiden Fällen ist ein Bezug auf Normen, Werte, politische Vereinbarungen und Leitbilder erforderlich, die kritischer Reflexion unterzogen werden und dadurch auch Wege zu einer bewussten Identifikation öffnen.

Bewertungskompetenz bedeutet auch, dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, sein universaler Anspruch sowie seine normativen Einzelelemente hinterfragt, individuell interpretiert und weiterentwickelt werden können. Dabei sollte im Bildungsprozess deutlich werden, dass es sich bei dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung um einen international vereinbarten Orientierungsrahmen handelt, der an völker-

rechtlich verbindliche Konventionen anschließt, die für das politische, gesellschaftliche und individuelle Handeln einen hohen Grad der Verbindlichkeit haben. „Leitbild“ und „Orientierungsrahmen“ bedeuten jedoch auch, dass es in einer Weltgesellschaft unterschiedliche kulturelle, nationale, lokale und individuelle Umsetzungsstrategien der nachhaltigen Entwicklung gibt. Die Rio-Deklaration 1992 spricht die „gemeinsamen, jedoch unterschiedlichen Verantwortlichkeiten an, die sich aus unterschiedlichen Entwicklungssituationen und der Diversität sozio-kultureller Rahmenbedingungen ergeben.

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

Wesentlich erscheint dabei, nicht nur den Erwerb der *Fähigkeit* zu nachhaltigem Handeln sicher zu stellen, sondern auch die im Kompetenzbegriff enthaltenen „motivationalen und volitionalen“ Komponenten in Gestalt von Handlungsbereitschaft zu berücksichtigen. Das ist nur dann unter strikter Einhaltung des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer *mündigen* Entscheidung nachhaltige Ziele verfolgen und sich an deren Umsetzung beteiligen. Insofern bezieht die Kernkompetenz „Partizipation und Mitgestaltung“ (Kernkompetenz 11, s. S. 10 ) die Aspekte Urteilsfähigkeit und Mündigkeit ein, d.h. die Berücksichtigung anderer Perspektiven und die Anerkennung gesetzlicher Grenzen und gültiger Normen bei der Inanspruchnahme von Freiheiten.



### 3.4 Auswahl und Definition von Kompetenzen

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

1. Hohe Bedeutung für die Erreichung der zentralen Lernziele (s. S. 2)
2. Orientierung an den Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung
3. Orientierung am Modell der gesellschaftlichen Handlungsebenen
4. Berücksichtigung von Vielfalt und der zentralen Bedeutung des Perspektivenwechsels
5. Spezifische Identität gegenüber anderen Lernbereichen und Fächern – bei gleichzeitiger Anschlussfähigkeit zu diesen
6. Verständliche Zuordnung zu Kompetenzbereichen
7. Realisierbarkeit im Fachunterricht (Anschlussfähigkeit an die Kernkonzepte bestimmter Fächer) bzw. in fachübergreifenden oder fächerverbindenden Organisationsformen
8. Verbindlichkeit für Schülerinnen und Schüler aller Schulformen
9. Möglichkeit der Bildung überprüfbarer Standards in Aufgabenbeispielen.

Nicht alle Kriterien lassen sich bei dem derzeitigen Entwicklungsstand des Kompetenzmodells angemessen berücksichtigen. Das gilt insbesondere für das Kriterium der Übersetzung von Kernkompetenzen bzw. Teilkompetenzen in überprüfbare Standards, die zunächst nur an Beispielen vorgestellt werden kann (s. Kap. 3.10). Bei der weiteren Entwicklung solcher Standards ist dafür Sorge zu tragen, dass nicht ausschließlich die Messbarkeit von Anforderungen die Erwartungen schulischer Arbeit in diesem Lernbereich normiert. Die Notwendigkeit, Bildungsleistungen an Hand von Standards zu ermitteln, zu vergleichen sowie dadurch Lernprozesse und Bildungsstrukturen bewerten und steuern zu können, steht in einem Spannungsverhältnis zu einem sehr komplexen Lernbereich wie „Globale Entwicklung“.

<b>3.5 Kernkompetenzen</b>
des Lernbereichs „Globale Entwicklung“
<b>Die Schülerinnen und Schüler können ...</b>

<b>Erkennen</b>	<p><b>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>
	<p><b>2. Erkennen von Vielfalt</b> Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>
	<p><b>3. Analyse des globalen Wandels</b> Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>
	<p><b>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen</b> Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>
<b>Bewerten</b>	<p><b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b> Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>
	<p><b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>
	<p><b>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>
<b>Handeln</b>	<p><b>8. Solidarität und Mitverantwortung</b> Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>
	<p><b>9. Verständigung und Konfliktlösung</b> Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>
	<p><b>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b> Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>
	<p><b>11. Partizipation und Mitgestaltung</b> Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>

### 3.6 Themenbereiche und Auswahl von Themen

Der Lernbereich „Globale Entwicklung“ ist in den Lehrplänen verschiedener Fächer mit einer Vielzahl von Themen verankert, die fachspezifisch - aber häufig auch fachübergreifend oder fächerverbindend in Projekten der Eine-Welt- und entwicklungs-

litischen Bildung bzw. des Globalen Lernens - bearbeitet werden<sup>6</sup>. Dabei fehlt es in der Regel an einer curricularen Abstimmung. Angesichts der Aktualität und Problemorientierung der gewählten Themen stehen oft die thematischen Inhalte im Vordergrund. Die so erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse sind für sich genommen wichtig, bleiben aber fragmentiert und verbinden sich nicht ohne weiteres zu Kompetenzen, die für Problemlösungen in variablen Situationen genutzt werden können.

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

### 3.6.1 Definition von Themenbereichen

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

Themenbereiche sollen:

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

## Themenbereiche

### 1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse

<sup>6</sup> s. u.a. die Analyse der Bildungspläne für die Grundschule von M. Knörzer 2006. Einen fächerübergreifenden Bildungsplan zum Globalen Lernen (Grundschule, Sek I und Sek II) gibt es für Hamburg, s. Bildungsplan Aufgabengebiete unter: <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/bildungs-plaene/start.html>. Die In Hamburg neben den Fächern bestehenden Aufgabengebiete, entsprechen in vieler Hinsicht dem hier dargestellten Konzept des Lernbereichs. Die Aufgabengebiete „Globales Lernen“, „Umwelterziehung“ und „Interkulturelle Erziehung“ ordnen sich einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zu, was in abgeschwächter Form auch für die Aufgabengebiete „Gesundheitsförderung“ und „Verkehrserziehung“ gilt.

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

Innerhalb dieser Themenbereiche werden im Rahmen der Erstellung schulischer Curricula Themen für die Konstruktion von Aufgaben und die Gestaltung von Lernsituationen gemäß den jeweiligen fachlichen und fachübergreifenden Umsetzungsmöglichkeiten ausgewählt. Sie sollen in besonderem Maße geeignet sein, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben und bestimmte Standards zu erreichen.

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

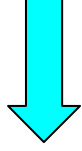
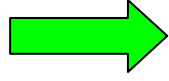
### **3.6.2 Auswahl- und Gestaltungskriterien für Themen und Aufgaben**

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

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

Die Darstellung ausgewählter Themen in einem Raster, der Kompetenzen und Themenbereiche des Lernbereichs abbildet, ermöglicht den notwendigen Überblick für die curriculare Planung (s. S. 14).

**Themen-  
bereiche**



**Kompetenzen**

	1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse	2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“	4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	5. Landwirtschaft und Ernährung	6. Gesundheit und Krankheit	7. Bildung	8. Globalisierte Freizeit	9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	11. Globale Umweltveränderungen	12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	14. Demographische Strukturen und Entwicklungen	15. Armut und soziale Sicherheit	16. Frieden und Konflikt	17. Migration und Integration	18. Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	20. Global Governance - Weltordnungspolitik
<b>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b>																				
<b>2. Erkennen von Vielfalt</b>																				
<b>3. Analyse des globalen Wandels</b>																				
<b>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen</b>																				
<b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b>																				
<b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b>																				
<b>7. Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen</b>																				
<b>8. Solidarität und Mitverantwortung</b>																				
<b>9. Verständigung und Konfliktlösung</b>																				
<b>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b>																				
<b>11. Partizipation und Mitgestaltung</b>																				

**Erkennen**

**Bewerten**

**Handeln**

### 3.7 Bildungsstandards des Lernbereichs

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme u.a. 2003, S. 13). Bildungsstandards beziehen sich auf Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgebaut worden sind und zuverlässig erfasst werden können. Für die curriculare und unterrichtliche Umsetzung werden neben einer Beschreibung der Standards konkrete Beispiele in Form von Testaufgaben benötigt.

Grundsätzlich gilt es zu entscheiden, ob es um die Erstellung von Mindeststandards (unter die kein Lernender zurückfallen soll), eine mittlere Niveaustufe, d.h. einen Regelstandard, oder das Ideal eines Maximalstandards gehen soll. Die bisher von der KMK vorgelegten Bildungsstandards sind unter pragmatischen Gesichtspunkten als Regelstandards definiert. Dabei geht es um ein mittleres Anforderungsniveau auf der Grundlage praktischer Erfahrungen. Im vorliegenden Referenzcurriculum für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ werden zunächst Kompetenzniveaus auf zwei Stufen (Ende Klasse 4 und Mittlerer Abschluss) dargestellt. Die Definition von Regelstandards, die bestimmten Kern- und Teilkompetenzen zugeordnet sind, erfolgt dabei vorerst nur exemplarisch für einzelne Beispielaufgaben. Wie im Falle anderer Bildungsstandards muss die Validierung solcher aus der Unterrichtspraxis gewonnener Standards ebenso wie die Entwicklung von Kompetenzstufen Gegenstand künftiger Bildungsforschung sein.

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

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

Die Definition von Standards für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ kann nur in enger Zusammenarbeit mit den Fächern erfolgen, in denen (bzw. in Abstimmung mit denen) bei fächerübergreifenden Organisationsformen die Kompetenzen des Lernbereichs erworben werden sollen.

Das Referenzcurriculum kann in seiner derzeitigen Form dafür Grundsätze und Beispiele anbieten.

### 3.8 Unterrichtsentwicklung

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

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

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



Die im vorletzten Punkt angesprochenen Unterrichtsmaterialien haben bei der Entwicklung von Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitischer Bildung oder Globalem Lernen stets eine große Rolle gespielt.<sup>7</sup> Sie können für eine in Zukunft stärkere Orientierung an den Kompetenzen des Lernbereichs und der damit verbundenen didaktischen Gestaltung von Lernprozessen eine sehr wichtige Rolle spielen.

### 3.9 Literatur

Commission of the European Communities (2005): Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning, Brussels

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

DESECO (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (Zusammenfassung); [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)

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

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

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

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

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

Meyer, H (2006): Handlungsorientierte ökonomische Grundbildung – Arbeit mit einem Unterrichtswerk Arbeitslehre – Wirtschaft, Hamburg ([http://ebiss.lernnetz.de/ebiss\\_04/segeberg06/Meyer\\_2\\_Handlungsorientierte\\_oekonomische\\_Grundbildung.doc](http://ebiss.lernnetz.de/ebiss_04/segeberg06/Meyer_2_Handlungsorientierte_oekonomische_Grundbildung.doc))

Overwien, B. (2004): Sichtung des Sach- und Diskussionsstandes zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen aus veröffentlichten Dokumenten und Materialien (Gutachten im Rahmen des KMK-BMZ Projekts zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen)

---

<sup>7</sup> Hier sind neben den vom BMZ geförderten Unterrichtsmaterialien wie „Eine Welt in der Schule“ (Universität Bremen) und „Welt im Wandel“ (Omnia Verlag) v.a. die Veröffentlichungen der Organisationen des „Pädagogische Werkstattgesprächs“ zu nennen, das seit 20 Jahren wichtige Entwicklungsimpulse für eine große Vielfalt von Unterrichtsmaterialien zu diesem Themenbereich gegeben hat.

Rauch, T. und Tröger, S. (2004): Nachhaltige Entwicklung - Die gesellschaftliche Dimension (unveröffentlicht; erstellt für das KMK-BMZ Projekt zur entwicklungspolitischen Bildung an Schulen)

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

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

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

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

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

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

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens, Frankfurt/Main, Brandes & Apsel

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

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

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

### 3.10 Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Fächer und Bildungsbereiche

Die Zahl der im Rahmen des Referenzcurriculums zunächst berücksichtigten Fächer und Bildungsbereiche unterlag aus praktischen Gründen einer Beschränkung, die durch eine Einbeziehung weiterer für den Lernbereich relevanter Fächer wie Geschichte, neuere Sprachen, Bildende Kunst und Musik im Zuge der weiteren konzeptionellen Arbeit aufgehoben werden muss. Ähnliches gilt für die Schulstufen, wo neben der Elementarstufe und der Sekundarstufe bis zum Mittleren Abschluss auch die anschließende Beruflichen Bildung berücksichtigt wurde und eine spätere Ausweitung in die Sekundarstufe II erforderlich ist.

#### 1. Grundschule: Sachunterricht und weitere Fächer

*Rudolf Schmitt<sup>8</sup>*

##### 1.1. Einleitung

In der Grundschule finden sich die meisten thematischen Anknüpfungspunkte für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ im Sachunterricht bzw. Heimat- und Sachunterricht (Bayern) sowie in der Evangelischen und der Katholischen Religionslehre bzw. im Ethikunterricht, aber auch im Fach Deutsch bzw. Deutsch als Fremdsprache, bisweilen auch in den Fächern der Ästhetischen Erziehung: Kunst, Musik, Sport, Textilarbeit, Werken.

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

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

Diese Auswahl wird durch die erforderlichen Kompetenzen legitimiert, die junge Schülerinnen und Schüler für eine zukunftsorientierte Orientierung in der Einen Welt benötigen.

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

#### **Zusammenleben in unserer Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der Solidarität mit Minderheiten**

Hierher gehören alle thematischen Aussagen in den Grundschullehrplänen, die sich auf das Zusammenleben in Schule und Familie beziehen: Außenseiter in der Klasse, ausländische Kinder in der Klasse, ausländische Familien in der Nachbarschaft, Aus-

---

<sup>8</sup> erstellt von Prof. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen unter Mitarbeit von: Prof. Dr. Joachim Kahlert, Universität München, Dr. Martina Knörzer, Päd. Hochschule Ludwigsburg, Andrea Pahl, Projekt „Eine Welt in der Schule“, Prof. Dr. Hansjörg Seybold, Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd

siedlerkinder, Flüchtlingskinder, Spielkonflikte, Konkurrenzsituationen, Verhältnis Jungen-Mädchen, Fremdsprache als Begegnungssprache, Lieder, Tänze, Speisen, Getränke der ausländischen Familien und vieles mehr.

### **Leben in fremden Ländern: Alltag anderswo**

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

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

### **Vernetzungen zwischen hier und anderswo: Lernen von fremden Kulturen**

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

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

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

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

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

## 1.2. Teilkompetenzen Klasse 4

### Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen Klasse 4
<b>ERKENNEN</b>	1. <b>Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1. Informationen über die Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in vertrauten und fremden Ländern bzw. Kulturen aus bereitgestellten Informationsquellen entnehmen und verarbeiten. 2. Meldungen und Bildmaterial zu aktuellen Ereignissen in vertrauten und fremden Ländern bzw. Kulturen aus den Tagesmedien entnehmen. 3. Einfache Tabellen zu Entwicklungsfragen anlegen und Vergleiche anstellen.
	2. <b>Erkennen von Vielfalt</b> Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.	1. Unterschiedliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern bzw. Kulturen in Abhängigkeit von den soziokulturellen Bedingungen erkennen. 2. Unterschiedliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern bzw. Kulturen in Abhängigkeit von den natürlichen Voraussetzungen erkennen.
	3. <b>Analyse des globalen Wandels</b> Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	1. Den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien unter Berücksichtigung der soziokulturellen Gegebenheiten analysieren. 2. Den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien unter Berücksichtigung der natürlichen Gegebenheiten analysieren.
	4. <b>Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen</b> Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	1. Wünsche und deren Realisierungsbedingungen in Abhängigkeit von den jeweiligen Lebensverhältnissen erkennen. 2. Kinderwünsche und deren Realisierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Ländern und Kulturen vergleichen. 3. Anhand eines kindertypischen Produktes den Verlauf von Herstellung, Vermarktung und Konsum darstellen.
<b>BEWERTEN</b>	5. <b>Perspektivenwechsel und Empathie</b> Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.	1. In der Auseinandersetzung mit fremden Wertorientierungen bzw. Religionen die eigenen Wertorientierungen herausarbeiten und darüber nachdenken. 2. In Ansätzen die geschichtlichen Wurzeln der eignen und fremden Wertorientierungen erkunden und vergleichen. 3. Bei Lösungsvorschlägen zu problematischen Lebensverhältnissen in fremden Ländern bzw. Kulturen deren Wertorientierungen berücksichtigen.
	6. <b>Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> 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.	1. Sich eine eigene Meinung zu ausgewählten Konfliktfällen bilden: Wer denkt nur an sich? Wer glaubt, dass nur er Recht hat? Wer denkt auch an die anderen? Wer ist fair, wer unfair? 2. Die Kinderrechte in ihrer Bedeutung für alle Kinder der Welt verstehen. 3. Anhand von Fallbeschreibungen angeben, gegen welche Kinderrechte verstoßen wird und wie sich die betroffenen Kinder fühlen. 4. Aus eigener Erfahrung Situationen schildern, von denen sie meinen, dass dabei gegen die Kinderrechte verstoßen wird.

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

### 1.3 Beispielthemen

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

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen*
Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse	1. Wie leben Kinder im eigenen Land, in einem Nachbarland bzw. in einem fernen Land? **	<b>1.1, 2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.3, 8.1, 9.1, 9.2</b>
	2. Christentum und Islam im Vergleich	1.3, 2.1, 3.1, 4.2, <b>5.1, 5.2</b>
	3. Kinderarbeit bei uns und in Entwicklungsländern **	1.2, <b>2.1, 3.1, 5.3, 6.1, 6.3, 7.1, 7.3, 8.1, 10.2</b>
Waren aus aller Welt: Produktion, Handel, Konsum	4. Kakao und Schokolade	<b>1.1, 1.3, 4.3, 7.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.3, 11.1, 11.2</b>
	5. Babynahrung	1.3, 2.2, 3.2, 5.3, <b>6.1, 7.1, 7.3, 8.2, 10.1, 10.3, 11.2</b>
	6. Fußballer aus Pakistan	1.1-2, <b>2.1, 3.1, 4.3, 6.2, 6.3, 8.1, 10.2, 11.1</b>
Landwirtschaft und Ernährung + Gesundheit und Krankheit	7. Wasser als Lebensgrundlage **	<b>1.3, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 10.1, 10.3, 11.2</b>
Bildung	8. Schule bei uns und in anderen Ländern	<b>1.1, 2.1, 3.1, 4.2, 5.3, 6.3, 9.2</b>
Globalisierte Freizeit	9. Urlaub in fremden Ländern	2.1, 2.2, <b>4.1, 5.1, 7.3, 8.2, 9.2</b>
Globale Umweltveränderungen	10. Luftverschmutzung, Waldsterben, Regenwald **	<b>1.2, 2.2, 3.2, 5.3, 6.1, 7.2, 7.3, 8.2, 10.1, 10.3, 11.2</b>
Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	11. Ein T-Shirt auf Reisen	1.3, 4.1, <b>4.3, 6.1, 7.1, 7.3, 8.2, 10.1, 11.1</b>
Frieden und Konflikt	12. Kindersoldaten	<b>1.2, 2.1, 3.1, 6.3, 8.1, 10.2</b>
	13. Kinder auf der Flucht	<b>1.2, 2.1, 6.3, 8.1, 9.2, 10.1, 10.2</b>
Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	14. Kinder haben Rechte: Weltkindergipfel **	2.1, 3.1, 4.2, <b>6.2, 6.3, 6.4, 8.1, 10.1, 10.2</b>
Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	15. Das weltweite Wirken von UNICEF	2.1, <b>3.1, 4.2, 6.2, 8.1, 10.1, 11.1</b>

\* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/ gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ und die ihnen zugeordneten grundschulspezifischen Teilkompetenzen (s. S.21-22); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

\*\* s. Aufgabenbeispiele im Anhang

## **1.4 Aufgabenbeispiel**

### **Ein T-Shirt auf Reisen**

Nicht selten umrundet ein T-Shirt beziehungsweise das, was mal eines werden soll, fast den ganzen Erdball innerhalb von vier Wochen. Eine mögliche Reise kann so aussehen: In einem Land in Asien wird die Baumwolle angebaut, gepflückt und von dort in ein anderes asiatisches Land verfrachtet. Dort wird die Wolle dann zu Stoff verarbeitet und gefärbt. Die bunten Stoffballen reisen anschließend in ein weiteres Land des großen Erdteils Asien, wo sie nach Mustern (die zum Beispiel in Deutschland entworfen wurden!) zugeschnitten werden. Jetzt geht die Reise übers Meer in ein südamerikanisches Land, wo in Textilfabriken die zugeschnittenen Stoffe zusammengenäht werden. Von dort kommen die fertigen T-Shirts in unsere Kaufhäuser, wo sie zu einem Stückpreis von 12,00 € angeboten werden.

Wenn uns das T-Shirt nicht mehr gefällt, geben wir es vielleicht in die Altkleiderspende, die unter Umständen in das Land geschickt wird, wo der Stoff für das T-Shirt gewebt und gefärbt worden ist.

Die weite Reise des T-Shirts um den Erdball bis zu uns lohnt sich nur, weil die Arbeitsbedingungen und Löhne der Menschen in den genannten Ländern von der Ernte der Baumwolle bis zur Fertigung des T-Shirts schlecht sind. Immer mehr Menschen bemühen sich deshalb um eine Verbesserung dieser Arbeits- und Lebensbedingungen und um fairen Handel.

**[Arbeitsblatt mit Weltkarte wird noch eingefügt]**



**Aufgaben:**

1. Suche die an der Reise des T-Shirts beteiligten Erdteile auf einer Weltkarte und trage ihre Namen in das Arbeitsblatt ein!

2. Nenne die Arbeiten an dem T-Shirt an den fünf Stationen der Reise!

1.Station: .....

2.Station: .....

3.Station: .....

4.Station: .....

5.Station: .....

3. Was verdient vermutlich der Baumwoll-Erntehelfer in der Stunde? (Kreuze eine Zahl an!)

0,01 € ..... 0,30 € ..... 2,00 € ..... 10,00 € .....

4. Was bedeutet das für ihn und seine Familie? (Gib eine Antwort in ganzen Sätzen!)

5. Kannst du dir vorstellen, was es für die T-Shirt-Verkäuferinnen im Land der Weber und Färber bedeutet, wenn die T-Shirts als Kleiderspende zurückkommen? (Gib eine Antwort in ganzen Sätzen!)

Bezug zu Kompetenzen und Teilkompetenzen	Arbeitszeit
1.Aufgabe: 1.1 2.Aufgabe: 1.1, 4.3 3.Aufgabe: 2.1, 3.1 4.Aufgabe: 2.1, 3.1 5.Aufgabe: 3.1, 8.1	30 Min.

### Erwartungshorizont ( Regelstandard / mittleres Niveau)

1. Die drei Erdteile wurden richtig eingetragen.
2. Die Arbeiten an 4 Stationen wurden richtig eingetragen.
2. Die richtige Lösung (0,30 €) wurde angekreuzt.
4. Drei der folgenden fünf Konsequenzen wurden dem Sinne nach genannt:
  - a) „Der Baumwoll-Erntehelfer muss vom frühen Morgen bis in den späten Abend arbeiten.“
  - b) „Die ganze Familie einschließlich der Kinder muss mithelfen.“
  - c) „Der Baumwoll-Erntehelfer und sein Familie haben zu wenig zu essen bzw. eine einseitige Ernährung.“
  - d) „Die Kinder können nicht zur Schule gehen.“
  - e) „Bei Krankheit kann sich die Familie keinen Arzt bzw. keine Medikamente leisten.“
5. Eine der drei Konsequenzen wurde dem Sinne nach genannt:
  - a. „Die Preise für die einheimischen T-Shirts verfallen.“
  - b. „Die T-Shirt-Verkäuferinnen verlieren ihren Arbeitsplatz.“
  - c. „Die T-Shirt-Verkäuferinnen können ihre Familien nicht mehr ernähren.“

## 1.5 Literatur

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

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

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

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

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

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

## 2. Naturwissenschaftlicher Unterricht/ Biologie

Jürgen Mayer<sup>9</sup>

### 2. 1. Beitrag der naturwissenschaftlichen Fächer zum Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘

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

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

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

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

---

<sup>9</sup> Autor: Prof. Dr. Jürgen Mayer, Institut für Biologiedidaktik, Justus-Liebig-Universität Gießen  
 Unter Mitarbeit von:  
 Prof. Dr. H. Gropengießer, Institut für Biologiedidaktik, Universität Hannover  
 Prof. Dr. Ute Harms, Didaktik der Biologie, Universität Bremen

Die in Abb. 1 formulierten Kontexte entspringen einer Konzeption naturwissenschaftlicher Bildung, wie sie z.B. der PISA-Studie zugrunde liegt (vgl. OECD 2000, Mayer 2004).

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

**Abb. 1:** Konzepte des Biologieunterrichts (KMK 2005), Kontexte des naturwissenschaftlichen Unterrichts (verändert nach OECD 2000) sowie Kernkompetenzen des Lernbereichs ‚Globale Entwicklung‘.

## 2.2 Fachbezogene Kompetenzen im Kontext ‚Globaler Entwicklung‘

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

**Erkennen:** Biologische Systeme sind durch eine hohe Komplexität, Diversität und spezifische Systemeigenschaften wie Eigendynamik, individuelle und evolutive Entwicklung charakterisiert. Sind bereits Eingriffe des Menschen in diese Systeme durch prinzipielle Unsicherheit geprägt und mit Risiko behaftet, ist eine integrative Betrachtung der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen umso schwieriger. Nicht zuletzt sind deshalb Eingriffe in Biosysteme hinsichtlich der Ursachen, Vernetzungen und Folgen überaus komplex, in ihrer weiteren Entwicklung teilweise offen und in ihrer Lösbarkeit politisch umstritten. Der Biologieunterricht kann dazu beitragen, ein Verständnis für systemische Zusammenhänge von Mensch (Soziales, Politik, Wirtschaft) und Umwelt sowie für die vielfältigen Vernetzungen und Wechselwirkungen innerhalb globaler Entwicklung zu vermitteln.

**Bewerten:** Innerhalb des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung kommen insbesondere Fragen einer intra- und intergenerationellen Verteilungsgerechtigkeit der natürlichen Ressourcen und entsprechende moralische Dilemmata in den Blick. Nicht selten wird versucht, Entscheidungskonflikte mit aus der Natur selbst gewonnenen Normen zu lösen. Umweltethische Fragen können jedoch nicht durch einen Rekurs auf das scheinbar "Natürliche" beantwortet werden; sie würden damit einem naturalistischen Fehlschluss obliegen. "Natürlichkeit" ist in der vom Menschen bewohnten Natur nicht ein vorgegebener, sondern ein aufgegebener Zustand. Der Beitrag des naturwissenschaftlichen Unterrichts zum Lernbereich Globale Entwicklung liegt einerseits darin, die naturwissenschaftlichen Grundlagen der normativen Probleme herauszuarbeiten, andererseits aber zwischen beschreibenden oder erklärenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen zu unterscheiden.

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

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

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

**Abb. 2:** Kompetenzerwerb im Biologieunterricht im Kontext „Globaler Entwicklung“  
(Die mit Nummern gekennzeichneten fachbezogenen Kompetenzen sind Zitate aus den Bildungsstandards im Fach Biologie; die Nummer entsprechen der Nummerierung der Standards, vgl. KMK 2005)

### Die Schülerinnen und Schüler können ...

Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
<b>Erkennen</b>	
<p><b>1. Informationsbeschaffung u. -verarbeitung</b> Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Möglichkeiten der globalen Kommunikation (Medien, Internet) zur Erschließung entwicklungspolitischer Aspekte nutzen.</li> <li>2. globale Umweltprobleme als Probleme auf großen Raum-Zeitskalen verstehen.</li> <li>3. Informationen aus Prognosen, Weltmodellen und Zukunftsszenarien verarbeiten.</li> </ol>
<p><b>2. Erkennen von Vielfalt</b> Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. die biologische Vielfalt und deren Vernetzung auf genetischer, organismischer und ökologischer Ebene erkennen.</li> <li>2. die ökologische, wirtschaftliche, wissenschaftliche, ästhetische und kulturelle Dimension biologischer Vielfalt erkennen.</li> <li>3. die Reduktion natürlicher Vielfalt und damit verbundene Risiken erkennen.</li> <li>4. die biologische Vielfalt der Art <i>Homo sapiens</i> sowie die Vielfalt der Kulturen erkennen.</li> </ol>
<p><b>3. Analyse des Globalen Wandels</b> Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eingriffe des Menschen in die Natur und Kriterien für solche Entscheidungen erörtern(F 3.8)*</li> <li>2. die Dimensionen Wirtschaft/Soziales/Politik mit Umwelt in Beziehung setzen und Verflechtungen erkennen.</li> <li>3. die grundlegenden Kriterien von nachhaltiger Entwicklung verstehen (F1.8)</li> <li>4. Probleme nachhaltiger Entwicklung und der Entwicklungspolitik aus der Sicht von Industrieländern und Entwicklungsländern vergleichen.</li> </ol>
<p><b>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen</b> Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. entwicklungspolitische Probleme auf unterschiedlichen Ebenen (Individuum, Gesellschaft) analysieren.</li> <li>2. ökonomische, soziale und ökologische, Handlungsmöglichkeiten für einen nachhaltigen Umgang mit der Natur und deren wechselseitige Verknüpfung unterscheiden.</li> <li>3. an Beispielen aus den Bereichen Ernährung, Kleidung, Genuss die Rollen der Handelnden als Produzenten, Konsumenten und Handelspartner beschreiben.</li> </ol>
<b>Bewerten</b>	
<p><b>5. Perspektivwechsel und Empathie</b> Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. die genetische und phänotypische (biologische) Vielfalt und die Vielfalt des Menschen als Wert beschreiben und erkennen die Zugehörigkeit zur einen Art <i>Homo sapiens</i>.</li> <li>2. die kulturelle Vielfalt und die Eigenart des Menschen hinsichtlich Arbeitsteilung, Nahrungsteilung, Werkzeugherstellung, Naturwissen oder Kunst reflektieren.</li> <li>3. den Menschen in seiner Rolle als Teil und Gegenüber der Natur, als Gestalter, Nutzer und Zerstörer von Ökosystemen beschreiben.</li> </ol>

<p><b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b>          Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. unterscheiden zwischen beschreibenden oder erklärenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen (B 1)</li> <li>2. verschiedene Maßnahmen und Verhaltensweisen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit und zur sozialen Verantwortung beurteilen (B 2)</li> <li>3. die Einteilung von Menschen in Rassen als biologisch grundlos erkennen und die Benachteiligung von Menschen (z. B. Rassismus) am Maßstab der allgemeinen Menschenrechte beurteilen.</li> <li>4. Erkenntnisse und Methoden in ausgewählten aktuellen Bezügen beschreiben und beurteilen [...] und zwar unter Berücksichtigung gesellschaftlich verhandelbarer Werte (B 3).</li> </ol>
<p><b>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b>          Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. die Auswirkungen menschlicher Eingriffe in einem Ökosystem beschreiben und beurteilen (B 5).</li> <li>2. Beispiele und Modelle nachhaltiger, d.h. möglichst umwelt- und sozialverträglicher Nutzungsformen von Ökosystemen durch den Menschen, bewerten und entwickeln (z. B. Gartenkulturen).</li> <li>3. die Beeinflussung globaler Kreisläufe und Stoffströme unter dem Aspekt nachhaltiger Entwicklung bewerten (B 6).</li> </ol>
<b>Handeln</b>	
<p><b>8. Solidarität und Mitverantwortung</b>          Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Handlungsoptionen einer umwelt- und naturverträglichen Teilhabe im Sinne der Nachhaltigkeit erörtern (B 7).</li> <li>2. sich als Teil der Einen Erde (des Bioplaneten) verstehen, mit deren Zukunft wir unentrinnbar verknüpft sind.</li> </ol>
<p><b>9. Verständigung und Konfliktlösung</b>          Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. den Zusammenhang von Bevölkerung, Lebensstandard und Ressourcenbedarf (Rohstoffe, Energie, Nahrung, Raum) bei der Erörterung von Konflikten angemessen berücksichtigen.</li> <li>2. Möglichkeiten der Begrenzung des Bevölkerungswachstums durch Empfängnisverhütung und Verbesserung der Lebenssituation der Menschen erörtern.</li> </ol>
<p><b>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b>          Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. unterschiedliche Handlungsoptionen mittels geeigneter Instrumente (z.B. Ökobilanz, Umweltbewertung) bewerten.</li> <li>2. langfristige Folgen mittels Modellbildung, Prognosen und Szenarien erschließen.</li> <li>3. den Zusammenhang zwischen Infektionskrankheiten und Bevölkerungsdichte, Mobilität, Ferntourismus, Hygiene erkennen und sich entsprechend verhalten.</li> </ol>
<p><b>11. Partizipation und Mitgestaltung</b>          Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ich individuelle und gesellschaftliche, konkrete Handlungsoptionen in verschiedenen Bereichen wie Konsum, Freizeit und Medien erschließen.</li> <li>2. sich individuelle Handlungsoptionen erschließen, die langfristige Wirkungen auf globale Aspekte haben.</li> </ol>



## 2.3 Themen der Globalen Entwicklung im Biologieunterricht

Um die Fachinhalte der naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer in einen für die Lernenden relevanten Zusammenhang zu stellen, werden sie in sog. Kontexte eingebettet. Unter Kontexten versteht man sinnstiftende Anwendungsaspekte der Fachinhalte im Alltag, in Wissenschaft und Gesellschaft, die dem Fachinhalt die Schüler- oder Gesellschaftsrelevanz verleihen. Die gegenseitige Bezugnahme von Inhalt und Kontext ist kennzeichnend für die Naturwissenschaftsdidaktik und soll auch hier genutzt werden. Die Gliederung der Kontexte folgt weitgehend der Konzeption der PISA-Studie (vgl. OECD 2000, Mayer 2004). Den Kontexten sind zu verschiedenen Themenbereichen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ exemplarische Beispielthemen zugeordnet. Um auch hier die Anschlussfähigkeit des Referenzcurriculums an die Schulpraxis zu gewährleisten, wurden - wo möglich - Originaltitel von publizierten Unterrichtseinheiten einbezogen (jeweils in Anführungszeichen).

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

**Abb. 3:** Themenbereiche Globaler Entwicklung im Biologieunterricht (\*Originaltitel von publizierten Unterrichtseinheiten sind durch Anführungszeichen gekennzeichnet)

Kontext	Themenbereiche	Beispielthemen	Kompetenzen*
<b>Leben und Gesundheit</b>	Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Malaria – Verbreitung und Bekämpfung“*</li> <li>„Dengue-Fieber in Rio“</li> <li>„Aids“ (im südlichen Afrika)</li> <li>„Die Geisel Allahs: Bilharziose“</li> </ul>	1.1, <b>3.2</b> , 3.3, 4.1, 5.2, 6.2, 8.2, 10.3
	Landwirtschaft und Ernährung	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Welternährung“</li> <li>(Knappheit an) „Trinkwasser“</li> </ul>	1.3, 3.2, <b>3.3</b> , 3.4, 4.2, <b>7.2</b> , 8.1, 8.2, 10.1,
	Demographische Strukturen und Entwicklungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empfängnisverhütung/Geburtenregulierung</li> <li>Kindersterblichkeit</li> <li>Bevölkerungspolitik u. Gesundheit/Ernährung</li> </ul>	1.3, 2.4, 3.2, 3.3, <b>4.1</b> , <b>5.1</b> , 5.2, <b>6.1</b> , 6.4, <b>9.2</b> , 10.2, 10.3
	Frieden und Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Chemische und biologische Kampfstoffe“</li> </ul>	
	Migration und Integration	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fremdenfeindlichkeit/Menschenrassen</li> <li>Migration/Mobilität</li> <li>„Naturvölker“</li> </ul>	1.3, 3.3, <b>5.1</b> , <b>5.2</b> , <b>6.3</b> , 8.2, 11.1
<b>Natur und Umwelt</b>	Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Gefährdung der Biosphäre“</li> <li>„Der Treibhauseffekt“</li> <li>„Wie wächst Schokolade - ein Weg mit vielen Beteiligten“</li> <li>„Brandrodungswanderfeldbau“</li> <li>„Leben auf ökologisch großem Fuß“</li> <li>Zertifizierte Produkte (Holz)</li> <li>Nachhaltiger Tourismus und Umwelt</li> <li>„Tropische Regenwälder“</li> <li>„Nachwachsende Rohstoffe“ (Holz, Baumwolle, Sisal, Kautschuk u.a.)</li> <li>„Zur wirtschaftlichen Bedeutung der Seide“</li> <li>„Nachhaltige Nutzung der Biodiversität“</li> <li>„Naturmaterialien aus fremden Ländern“</li> <li>„Elefanten in Zimbabwe: Schützen durch Nutzen“</li> </ul>	1.1, <b>1.2</b> , 2.1, <b>2.2</b> , 3.1, 3.3, 3.4, 4.2, 4.3, 7.2, 10.1, <b>11.1</b> , 11.2
	Globale Umweltveränderungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>„Fürsorge für kommende Generationen?“</li> <li>„Blick in die Zukunft“ (Weltmodelle)</li> <li>Bodendegradation</li> <li>Folgen der Klimaänderung</li> </ul>	1.1, <b>1.2</b> , <b>1.3</b> , <b>3.1</b> , 3.3, 4.2, 5.3, <b>7.1</b> , 7.3, 10.2, <b>11.2</b>
<b>Technik</b>	Energiegewinnung und –nutzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alternative Energiegewinnung</li> </ul>	10.2, <b>11.1</b> , 11.2
	Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gentechnisch veränderte Lebensmittel</li> <li>Patentierung von Saatgut</li> <li>Pränatale Diagnostik (in Indien)</li> </ul>	3.2, 4.1, <b>6.1</b> , <b>6.4</b> , 7.1, 11.1

\* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben/ gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen (s. Abb.2); fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt.

## 2.4 Aufgabenbeispiel: Sardellen im Pazifik

(verändert nach KMK 2005)



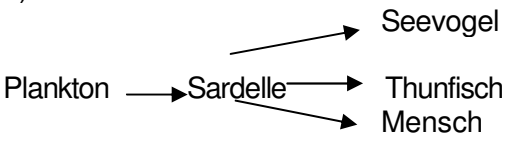
Die Sardelle tritt hauptsächlich in den Küstenregionen Perus und Chiles auf und ist für diese Länder eine wichtige Erwerbsquelle. In den letzten Jahrzehnten wurden immer mehr Fische gefangen, sowohl als Nahrung für den Menschen als auch zur Herstellung von Fischmehl, das als Futter vor allem in der Massentierhaltung verwendet wird. Wertvoll ist der Fisch für den Menschen auch aus wirtschaftlichen Gründen, denn riesige Seevogelschwärme ernähren sich von ihm, deren Kotablagerungen (Guano) auf dem Festland als Dünger weltweit verkauft werden. Außerdem stellen Sardellen im Ökosystem Meer selbst eine wichtige Nahrung für andere Fische wie für den Thunfisch dar. Heute sind die Sardellenbestände aufgrund ständiger Überfischung stark geschrumpft.

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

### Aufgaben:

1. Ermitteln Sie aus dem Text die Umweltfaktoren, die Einfluss auf das Leben der Sardelle haben, und ordnen Sie diese in geeigneten Gruppen.
2. a) Stellen Sie die Nahrungsbeziehungen der im Text genannten Lebewesen schematisch dar mit der Sardelle als Mittelpunkt. Benutzen Sie dabei Pfeile in der Bedeutung „wird gefressen von“.  
b) Skizzieren Sie aus diesem Zusammenhang eine Nahrungspyramide und erläutern Sie diese.
3. Stellen Sie begründete Hypothesen aus Sicht der Fischer und deren Abnehmer auf, welche Auswirkungen eine weitere Überfischung der Sardellenbestände haben könnte. Gehen Sie dabei auf ökologische und ökonomische Gesichtspunkte ein.

## Erwartungshorizont

Kompetenzen	Erwartete Schülerleistung (Regelstandard – mittleres Niveau)
Aufg. 1  <b>2.1</b>	<b>Biotische Faktoren:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensch</li> <li>• andere Fressfeinde: z.B. Tunfisch, Seevögel</li> <li>• Nahrung: Plankton</li> </ul> <b>Abiotische Faktoren:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wassertemperatur</li> <li>• Lufttemperatur</li> <li>• Zusammensetzung des Wassers</li> </ul>
Aufg. 2  <b>2.3</b>	a)  <pre> graph LR   Plankton --&gt; Seevogel   Plankton --&gt; Sardelle   Sardelle --&gt; Thunfisch   Sardelle --&gt; Mensch           </pre> <p>b) Skizze einer Nahrungspyramide mit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzenten (Plankton)</li> <li>• Konsumenten I. Ordnung (Sardelle)</li> <li>• Konsument II. Ordnung (Thunfisch, Seevogel,...)</li> </ul>
Aufg. 3  <b>2.2</b> <b>3.1</b> <b>7.1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensch verringert durch Befischen den Bestand der Sardelle.</li> <li>• Durch den El Niño steigt die Wassertemperatur,</li> <li>• das hat schlechtere Nahrungsbedingungen für die Sardellen zur Folge, also sinkt der Sardellenbestand weiter.</li> <li>• Raubfisch- (z.B. Tunfisch-) und Seevögelbestand werden wegen des geringeren Sardellenbestandes ebenfalls dezimiert (Räuber-Beute-Beziehung)</li> <li>• dadurch werden die Fischer erwerbs- und einkommenslos</li> <li>• die Produkte (aus der Sardelle) werden für die Abnehmer teurer, da das Angebot geringer geworden ist</li> <li>• und es steht auch weniger Guano zur Verfügung</li> </ul>

## 2.5 Literatur

Gropengießer, H. & Kattmann, U. (1994). Lehren fürs Leben. *Biologie in der Schule* 43, 321-328

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

Jüdes, U. (2001). Nachhaltigkeit. Themenheft Unterricht Biologie.

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

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

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

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

Sommer, C. & Mayer, J. (2001). *Unterrichtseinheit: Nachhaltige Nutzung der biologischen Vielfalt*. 3 Bände. Köln: Aulis Verlag Deubner.

OECD (2000). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.

### 3. Geographie

*Dieter Böhn*<sup>10</sup>

#### 3.1 Der Beitrag der Geographie zum Lernbereich „Globale Entwicklung“

Geographie als Schulfach (auch unter anderen Bezeichnungen wie Erdkunde, Umweltkunde, Politische Weltkunde, Heimatkunde usw.) befasst sich mit Strukturen und Prozessen, die sich auf der Erde abspielen, abgespielt haben oder abspielen können. Dabei wird unter „Erde“ primär die Landoberfläche (der „Raum“) verstanden, die in verschiedenen Maßstabsebenen erfasst wird, von der kleinräumigen sublokalen bis hin zur globalen Ebene. „Der spezielle Beitrag des Faches Geographie zur Welterschließung liegt in der Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen der Natur und der Gesellschaft in Räumen verschiedener Art und Größe“ (Deutsche Gesellschaft für Geographie: Bildungsstandards, 2006, S. 2).

Die Geographie ist Zentrierungsfach für alle Geowissenschaften (u. a. Geologie, Klimatologie), noch bedeutender ist die Funktion als Brückenfach, da Geographie durch die Teildisziplinen Physische Geographie und Humangeographie sowohl naturwissenschaftliche wie geisteswissenschaftliche Bereiche umfasst.

Im Zusammenhang mit dem Lernbereich „Globale Entwicklung“ im Rahmen einer „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ kommt der Geographie im Schulunterricht eine sehr große Bedeutung zu, da in vielen Bundesländern sowohl das Thema „Entwicklungsländer“ als auch die Thematik „nachhaltige Entwicklung“ vor allem in diesem Schulfach behandelt wird. Darüber hinaus lassen sich vom Fach Geographie aus zu anderen Fächern in diesem Themenbereich zahlreiche fächerübergreifende Beziehungen herstellen, die einen integrativen Unterricht ermöglichen.

Globale Entwicklung ist ein primär sozioökonomischer Prozess, der von einer Differenzierung einzelner Räume nach ihrem Entwicklungsstand ausgeht und die zunehmende Verflechtung der einzelnen Räume in ein dichter werdendes globales Beziehungsnetz erkennt und daraus Handlungsoptionen und Verpflichtungen zu räumlich zukunftsfähigen Aktivitäten ableitet. Dabei werden alle Zeitebenen (Ursachen in der Vergangenheit, gegenwärtiger Zustand und Prozess sowie in die Zukunft gerichtetes Entwicklungspotenzial) einbezogen. Neben den primär politisch und gesellschaftswissenschaftlich erfassbaren Vorgängen spielen auch die Lagebeziehungen und vor allem die naturgeographischen Bedingungen (z.B. Klima, Gefährdungen durch Naturrisiken) eine sehr große Rolle. Die Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung verlangt dabei, dass die Nutzung sozioökonomischer und vor allem natürlicher Ressourcen nach Grundsätzen globaler Gerechtigkeit erfolgt und sicherstellt, dass auch kommende Generationen die Möglichkeit haben, ein Leben zu führen, in dem sie ihre Bedürfnisse befriedigen können.

Geographiespezifische Teilkompetenzen der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung spielen in allen drei Kompetenzbereichen „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ eine wichtige Rolle (s. S. 39).

---

<sup>10</sup> Autor: Prof. Dr. Dieter Böhn, Geographisches Institut, Universität Würzburg unter Mitarbeit von: Prof. Dr. Karl-Heinz Otto und Prof. Dr. Eberhard Kroß em. Geographisches Institut, Ruhr Universität Bochum sowie Jörg-Robert Schreiber, Landesinstitut Hamburg

Das **Erkennen** besteht vorwiegend in einer Analyse des vorhandenen sozioökonomischen und natürlichen Potenzials, welches mit Hilfe umfassend zur Verfügung stehender Arbeitsmittel (z.B. Karten, Luft- und Satellitenbilder, statistische Daten, Grafiken, wissenschaftliche Arbeiten ) erfolgt. Dabei ist zu beachten, dass die einzelnen Komponenten in den jeweiligen Erdräumen eine unterschiedliche Bedeutung und Wirkung haben (so wirken sich z.B. Erdbeben in Industrieländern in der Regel weniger verheerend aus als in Entwicklungsländern).

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

Ein **Handeln**, das aus der Fähigkeit und Bereitschaft zu effektivem und adäquaten (erdraumbezogenen) Verhalten resultiert, ist das wesentliche Ziel des Geographieunterrichts und wird dort oftmals als „Raumverhaltenskompetenz“ bezeichnet. „Adäquat“ bedeutet im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung „im Einklang mit dem international vereinbarten Leitbild der nachhaltigen Entwicklung“. Handeln ist im Unterricht im Hinblick auf eine räumliche Wirksamkeit naturgemäß nur bedingt möglich. Es wird im Geographieunterricht durch das Erkennen unterschiedlicher räumlicher Potenziale, Restriktionen und Zielkonflikte, durch eine Bewertung der vorhandenen Situation sowie die Entwicklung von Lösungsansätzen durch unterschiedliche Methoden angebahnt. Der Einsatz geographischer Arbeitsmaterialien, computeranimierte Simulationsspiele und im Klassenverband durchgeführte Planspiele bieten vielfältige Möglichkeiten, zukunftsfähiges Handeln vorzubereiten. Aus dem Geographieunterricht heraus erfolgen bereits zahlreiche Aktivitäten, die in Schulpartnerschaften, durch die Teilnahme an Kampagnen, bei der Unterstützung von Entwicklungsprojekten und über Hilfe bei (Natur-)Katastrophen den Schülerinnen und Schülern Anstöße für nachhaltiges Handeln geben.

Geographische Handlungsorientierung bedeutet, neben einer Orientierung auf einen bestimmten Aktionsraum eine globale Perspektive zu berücksichtigen. Nachhaltige Entwicklung ist nur möglich, wenn Zukunftsfähigkeit nicht nur für einen bestimmten Raum, sondern in weltweitem Maßstab angestrebt wird.

### 3.2. Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)

#### Die Schülerinnen und Schüler können:

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
<b>ERKENNEN</b>	1. <b>Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	bei der Informationsbeschaffung und -verarbeitung zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung 1. natur- und sozialwissenschaftliche Denkweisen und Arbeitstechniken miteinander verbinden 2. kartographische und graphische Darstellungsformen verwenden (Graphicy) 3. Luft- und Satellitenbilder einsetzen.
	2. <b>Erkennen von Vielfalt</b> Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.	1. die ethnische und religiöse Zusammensetzung der Bevölkerung eines Staates in ihren Auswirkungen auf die Entwicklung untersuchen. 2. natur- und sozialräumliche Potenziale analysieren und Vielfalt als Entwicklungschance erkennen. 3. unterschiedliche Gefährdungsrisiken durch Naturkatastrophen und wirtschaftliche Nutzung erfassen. (vulnerability)
	3. <b>Analyse des globalen Wandels</b> Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.	1. die globale Entwicklung der Kommunikations- und Verkehrstechnik unter dem Gesichtspunkt der nachhaltigen Entwicklung analysieren. 2. das Spannungsverhältnis analysieren, das zwischen Entwicklungs- und Industrieländern durch Verlagerung von Kapital, Technologie und Arbeitsplätzen entsteht. 3. die Gestaltungsbedürftigkeit der Globalisierung durch politische Maßnahmen an Beispielen darstellen.
	4. <b>Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen</b> Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	1. sozialräumliche Entwicklungen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen sowie Wechselwirkungen erkennen. 2. unterschiedliche Entwicklungsansätze auf verschiedenen Handlungsebenen in ihren räumlichen Auswirkungen erfassen. 3. das endogene Potenzial von Standorten analysieren. 4. die Auswirkungen der Entscheidungen transnationaler Konzerne auf bestimmte Standorte darstellen.
<b>BEWERTEN</b>	5. <b>Perspektivenwechsel und Empathie</b> Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.	1. unterschiedliche kulturelle Weltbilder und Sichtweisen durch Perspektivenwechsel erfassen. 2. eigene und fremde Wertvorstellungen vor dem Hintergrund formaler globaler Werte und Standards reflektieren. 3. Integrationskonzepte als Möglichkeit, MigrantInn en dauerhaft einzugliedern, in ihren Anforderungen an Haltungen und Einstellungen erkennen und beurteilen.
	6. <b>Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> 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.	1. unterschiedliche Entwicklungsstrategien in ihrer Wirkung untersuchen und bewerten. 2. die unterschiedliche Gewichtung von Menschenrechten in ihrer Konflikthaftigkeit wahrnehmen und dazu persönlich Stellung beziehen.
	7. <b>Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	1. eine kritische Beurteilung der wissenschaftlich-technischen Möglichkeiten der Steigerung der Nahrungsproduktion vornehmen. 2. Formen der internationalen Arbeitsteilung in ihren sozialen und ökologischen Auswirkungen beurteilen.



<b>HANDELN</b>	<p>8. <b>Solidarität und Mitverantwortung</b>          Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	Bereiche der Mitverantwortung erkennen und <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Möglichkeiten der Solidarität mit Menschen, die von Naturkatastrophen, Bürgerkriegen und Armut betroffen sind erkennen und ggf. wahrnehmen.</li> <li>2. Möglichkeiten des umweltverträglichen Verhaltens erkennen und wahrnehmen sowie Aktionen zum Erhalt globaler Gemeinschaftsgüter unterstützen.</li> </ol>
	<p>9. <b>Verständigung und Konfliktlösung</b>          Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. kulturelle und interessenbestimmte Positionen von Entwicklungsakteuren und Betroffenen erkennen und in Fallbeispielen, in realen Begegnungen oder im Planspiel zwischen ihnen vermitteln.</li> </ol>
	<p>10. <b>Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b>          Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modellbildungen als Strategie zur Reduktion von Komplexität anwenden und ihre Aussagekraft einschätzen.</li> <li>2. die Widersprüchlichkeit von Analysen, Entwicklungsansätzen und Prognosen an Beispielen darstellen und angemessene Verhaltensweisen entwickeln.</li> </ol>
	<p>11. <b>Partizipation und Mitgestaltung</b>          Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Schülerinnen und Schüler können und sind bereit, eigene Ziele der nachhaltigen Entwicklung in Aktionen und Projekte einzubringen und können Beispiele nennen, wo ihnen das innerhalb oder außerhalb der Schule sinnvoll erscheint.</li> </ol>

### 3.3 Beispielthemen

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

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen *
Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse	1. „One man, one vote“ oder Herrschaft der (gewählten) Häuptlinge? (die parlamentarische Demokratie als globales Wertsystem vs einer durch Stammesbeziehungen geprägten Herrschaftsform in afrikanischen Gesellschaften)	5.1, 6.2, 9.1
Globalisierte Freizeit	2. Reisen in Entwicklungsländer: sinnvolle Entwicklungshilfe oder Zerstörung indigener Kultur?	1.1-3, <b>2.3</b> , <b>5.1</b> , 6.1, 8.2, 9.1, <b>11.1</b>
Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	3. Kaffee – wem dient der Weltmarkt? 4. Was hat mein Handy mit dem Krieg im Kongo zu tun? (Illegaler Coltan-Handel) 5. Äpfel aus Neuseeland oder heimisches Obst? Wie global soll der Handel mit Nahrungsmitteln sein?	3.2, 3.3, 5.2, 7.2, 10.2
Landwirtschaft und Ernährung	6. Bodenreform in Brasilien – soziale Hilfe oder Zerschlagung leistungsfähiger Großbetriebe? 7. Anchovisfische vor der Küste Perus – für wen? (Versorgung der einheimischen Bevölkerung oder lukratives Handelsgut als Viehfutter in Industriestaaten) 8. Genveränderte Nahrungsmittel - eine geeignete Maßnahme zur Ernährung der wachsenden Weltbevölkerung?	1.1-3, 2.2, 2.3, 6.1, 9.1, 10.1, 11.1
Schutz und Nutzung natürliche Ressourcen und Energiegewinnung	9. Das Katanga-Syndrom (Ausbeutung einer Rohstoffprovinz ohne positive regionale Effekte im Fördergebiet) 10. Regenerative Energie statt Öl	1.1-3, <b>2.3</b> , 3.3, <b>4.4</b> , 8.2, <b>10.1</b> <b>1.2</b> , 2.2, 6.1, 11.1
Globale Umweltveränderungen	11. Klimawandel und nachhaltige Entwicklung (Globale Strategien zur Erhaltung des tropischen Regenwaldes, Handel mit Umweltzertifikaten) 12. Biodiversität als Weltnaturerbe (z.B. Galapagos-Inseln: Konflikt zwischen Naturschutz und Fremdenverkehr)	1.1-3, 2.3, <b>3.3</b> , <b>6.1</b> , 8.2 1.1-3, <b>2.2</b> , <b>2.3</b> , 8.2, 10.2

Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	<p>13. Gated Communities – die soziale Fragmentierung der Städte</p> <p>14. Schiene und Straße – Verkehrswege unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit</p> <p>15. Der Zug der 150 Millionen - Chinas Wanderarbeiter unterwegs (soziales Proletariat oder Motor sozio-ökonomischer Reformen im ländlichen Raum?)</p>	1.1-3, <b>3.1</b> , <b>4.1</b> , <b>6.1</b> , 8.1, 10.1
Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<p>16. Exportzonen - ein nachhaltiger Entwicklungsimpuls?</p> <p>17. Wohin gehen die Arbeitsplätze? Arbeitskräfte in Industrieländern als Verlierer der Globalisierung?</p>	1.1-3, <b>3.2</b> , 3.3, 4.2, <b>4.4</b> , 7.2, 9.1, 10.1
Demographische Strukturen und Entwicklungen	<p>18. Mali und China: Regionale Unterschiede der Bevölkerungsentwicklung und ihre Ursachen</p> <p>19. „Ihr dürft nicht mehr Kinder haben – ihr sollt <i>mehr</i> Kinder haben!“ (Unterschiedliche Bevölkerungspolitik in Entwicklungs- und Industrieländern)</p>	1.2, 2.1, 4.1, <b>6.1</b> , 10.1, 10.2
Armut und soziale Sicherheit	<p>20. Millennium Entwicklungsziele: Ist die Halbierung der Armut möglich?</p> <p>21. Armut als Ursache von Umweltzerstörung (z.B. Bodenerosion in Nepal, Desertifikation im Sahel, Entwaldung in Madagaskar)</p> <p>22. Indien: Weniger Hunger trotz steigender Bevölkerung.</p>	1.1-3, <b>2.3</b> , <b>4.3</b>
Frieden und Konflikt	23. Dafur: Ursachen und Lösungsmöglichkeiten eines „regionalen“ Konflikts	9.1, 10.2, 11.1
Migration und Integration	<p>24. „Der Armut entfliehen“ – Wirtschaftsflüchtlinge aus Afrika suchen den Weg nach Europa</p> <p>25. „Gäste oder Mitbürger?“ (Formen der Integration von MigrantInnen – Türken in Deutschland, Mexikaner in den USA)</p>	5.3, 9.1, 10.2, 11.1
Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	26. „Wer darf eigentlich mitreden – auch die Frauen?“ Formen der Partizipation in der Entwicklungszusammenarbeit	9.1, <b>11.1</b>

\* Die Nummern der Kompetenzen, die im Rahmen der jeweiligen Themen erworben / gestärkt werden können, beziehen sich auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ und die ihnen zugeordneten fachbezogenen Kompetenzen; fett gedruckte Kompetenzen bilden den Schwerpunkt. (s. S. 40-41).

### 3.4 Aufgabenbeispiel

#### Naturabhängigkeit, Bevölkerungsentwicklung und globale Verflechtung am Beispiel Mali

[Karte wir noch eingefügt]

##### Information für Aufgabe 1:

Die Karte zeigt den Staat Mali mit der Hauptstadt Bamako. Deutlich erkennbar ist, dass der Staat drei große Landschaftszonen umfasst, eine davon ist die Wüste. Noch heute arbeiten 80% aller Erwerbstätigen in der Landwirtschaft (vgl. Deutschland 2%), die Anpassung an die natürlichen Bedingungen ist daher sehr wichtig.

##### Aufgabe 1

In welchem Kontinent liegt Mali?

Welche zwei Landschaftszonen nehmen neben der Wüste die größte Fläche in Mali ein?

Werten Sie die Karte aus: Welche wirtschaftliche Nutzung herrscht vor?

##### Information für Aufgabe 2

Bevölkerungsentwicklung in Mali

Jahr	1960	1975	1990	2005
Bevölkerung (Mio)	4,4	6,3	8,5	12,2

(Quellen: Der Fischer Weltatmanach, versch. Jahrgänge; Hammer, T. (2005): Sahel. Gotha, S. 131)

##### Aufgabe 2

Berechnen Sie die Bevölkerungsentwicklung in Mali von 1960 bis 2005. Wie hoch ist sie prozentual?

Werten Sie die Karte aus: Konnte man die Ackerflächen umfassend ausdehnen, um die Bevölkerung zu ernähren?

##### Information für Aufgabe 3

Baumwollfaserproduktion in Mali

Jahr	1960	1980	2000	2001
Menge(Tonnen)	45.000	56.000	101.000	230.000

Die Baumwollanbauggebiete gehören zu den Regionen mit dem höchsten Entwicklungsstand. Die Bauern verdienen gut und können sich Ackergeräte, Zugvieh und gutes Saatgut sowie Düngemittel und Mittel zur Schädlingsbekämpfung kaufen. Man hat Genossenschaften gegründet und aus den Erträgen werden Schulen, Krankenhäuser und Straßen gebaut. Ein großer Teil der Ernte wird exportiert, der Anteil man rund 40% des Gesamtexports von Mali aus.

(Quelle: Krings, T. (2004): Baumwollproduktion für den Weltmarkt: verzerrter Wettbewerb und die Folgen für Mali – In: Geographische Rundschau, Jg. 56, H. 11, S. 30)

##### Aufgabe 3

Vergleichen Sie die Entwicklung der Baumwollproduktion (1960 und 2001).

Hatten die Menschen in Mali Vorteile von dieser Entwicklung? Worin bestanden sie? Unterscheiden Sie dabei Vorteile für die einzelne Bauernfamilie und Vorteile für die gesamte Bevölkerung.

Warum ist der Baumwollpreis auf dem Weltmarkt für Mali wichtig?

**Information** für Aufgabe 4

Die Situation auf dem Weltmarkt

Mali kann die Baumwolle um 50% billiger als die USA produzieren. Aber die USA unterstützen ihre Bauern durch so hohe Summen, dass der Weltmarktpreis so stark sank, dass die Bauern in Mali ihre Baumwolle kaum verkaufen konnten.

**Aufgabe 4**

Welche Auswirkungen haben die Subventionen in den USA (Unterstützungen für die amerikanischen Bauern) für die Bauern in Mali?

Was kann man tun/ für was könnte man sich einsetzen, um die Bauern in Mali zu unterstützen?

**Erwartungshorizont**

<b>Aufgabe</b> <i>Bezug zu den Kompetenzen</i>	<b>Erwartete Schülerleistung</b>
<b>Aufgabe 1</b> <i>Kompetenzen</i> 1.2, 2.2, 4.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mali liegt in Afrika</li> <li>• Neben der Wüste nehmen die Landschaftszonen Dornsavanne und vor allem Trockensavanne die größte Fläche ein</li> <li>• Als Nutzung herrscht Viehzucht vor (die Karte zeigt v.a. Rinder, z.T. Schafe)</li> </ul>
<b>Aufgabe 2</b> <i>Kompetenzen</i> 1.1, 2.2, 4.3, 7.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Bevölkerung hat von 1960 bis 2005 um 277% zugenommen, sie hat sich also fast verdreifacht.</li> <li>• Man kann die Ackerfläche nicht wesentlich ausdehnen, da die Trockensavanne und die Dornsavanne für den Ackerbau kaum, die Wüste für den Ackerbau gar nicht geeignet ist.</li> </ul>
<b>Aufgabe 3</b> <i>Kompetenzen</i> 2.2, 4.3, 6.1, 7.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Baumwollfaserproduktion hat sich mehr als verfünffacht (genau um 511% gestiegen)</li> <li>• Vorteile für die Bauernfamilie: Geld für die Verbesserung der eigenen Situation (Geräte, Düngemittel usw.)</li> <li>• Vorteile für die gesamte Bevölkerung: Verbesserung der Infrastruktur (Schulen, Krankenhäuser, Straßen)</li> <li>• Der Weltmarktpreis für Baumwolle ist wichtig, weil Mali dadurch 40% seiner Einnahmen aus dem Außenhandel gewinnt.</li> </ul>
<b>Aufgabe 4</b> <i>Kompetenzen</i> 7.2, 8.1, 9.1, 11.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Subventionen für amerikanische Bauern schaden den Bauern in Mali, weil sie für ihre Baumwolle auf dem Weltmarkt weniger bekommen. Damit haben sie geringere Einnahmen.</li> <li>• Persönlich kann man wenig tun, um den Bauern zu helfen. Dennoch ist man nicht machtlos: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Man kann sich dafür einsetzen, dass die Subventionen für die Bauern in Industrieländern (in den USA) gekürzt werden <i>oder</i></li> <li>* man kann sich dafür einsetzen, dass sich Subventionen für die Bauern (in den USA) nicht auf den Weltmarktpreis auswirken.</li> <li>* Man kann Produkte kaufen, die aus Baumwolle aus Mali gemacht sind (Problem: das ist schwer zu erkennen).</li> </ul> </li> </ul>

### 3.5 Literatur

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

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

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

Engelhardt, Karl (2004): Welt im Wandel. Die gemeinsame Verantwortung von Industrie- und Entwicklungsländern (Omnia) Grevenbroich/Stuttgart

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

Engelhard, Karl / Otto, Karl-Heinz (Hrsg.) (2005): Globalisierung. Eine Herausforderung für Entwicklungspolitik und entwicklungspolitische Bildung. (Waxmann) Münster u. a.

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

Haan, Gerhard de / Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. = BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung H. 72. Bonn

Hauenschild, Katrin / Bolscho, Dietmar (2005): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Schule = Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 4 (Lang) Frankfurt

Internationale Geographische Union (IGU) (1992): Internationale Charta der Geographischen Erziehung. Washington /USA (Abdruck in Haubrich, H. (1994): International Charter on Geographical Education = Geographiedidaktische Forschungen, Band 24. Nürnberg

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

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

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

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

Verband Deutscher Schulgeographen (1999): Grundlehrplan Geographie. Bretten

## 4. Politische Bildung

Ingo Juchler<sup>11</sup>

### 4. 1. Bezüge zum Lernbereich „Globale Entwicklung“

Der Lernbereich „Globale Entwicklung“ stellt bislang ein didaktisch vernachlässigtes Aufgabenfeld der politischen Bildung wie der Politikdidaktik dar. Darüber hinaus wird dieser Lernbereich bisher in den verschiedenen Lehr- bzw. Rahmenplänen der Bundesländer sehr unterschiedlich berücksichtigt. Die unterrichtliche Umsetzung desselben erscheint mithin aus fachdidaktischer Perspektive gegenwärtig recht arbiträr. Die im Folgenden vorgestellten Fachkompetenzen mit Themenvorschlägen verstehen sich als fachspezifischer Beitrag zum Erwerb der Kernkompetenzen des Referenzcurriculums. Bei dieser fachspezifischen Sichtweise bleibt zu beachten, dass der Lernbereich „Globale Entwicklung“ nur fächerübergreifend zu bearbeiten ist, weshalb mit den fachbezogenen Kompetenzen (s. S. 45) Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden.

Im Hinblick auf die Einteilung der im Referenzcurriculum „Globale Entwicklung“ ausgewiesenen Kernkompetenzen in die Bereiche „Erkennen“, „Bewerten“ sowie „Handeln“ ist aus politikdidaktischer Perspektive darauf hinzuweisen, dass für die politische Bildung die Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung die zentrale Kompetenz ausmacht.<sup>12</sup> Politische Urteilsfähigkeit stellt eine fachspezifische Kompetenz dar, die für das gesamte Referenzcurriculum von herausragender Bedeutung ist.

Darüber hinaus ist im Lernbereich „Globale Entwicklung“, wo der Vergleich von politischen Entwicklungen in Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern von besonderer Bedeutung ist, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sehr wichtig. In der Politikdidaktik wird diese Kompetenz mit der Fähigkeit zur erweiterten Denkungsart erfasst, welche den spezifischen Modus der politischen Urteilsbildung qualifiziert: Das politische Urteil weist sich durch das verständigungsorientierte Abwägen des Eigeninteresses des Individuums mit den tatsächlichen oder vorgestellten Interessen anderer nach Maßgabe politischer Werte aus.<sup>13</sup>

Schließlich ist für den Bereich „Handeln“ der Kernkompetenzen des Lernbereichs aus politikdidaktischer Perspektive auf das erste Prinzip des „Beutelsbacher Konsenses“, das „Überwältigungsverbot“<sup>14</sup>, hinzuweisen. Die Schülerinnen und Schülern sollten sehr wohl Kommunikations- und Handlungskompetenzen im Kontext dieses Lernbereichs erwerben und damit die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung von nachhaltiger Entwicklung erwerben. Auch in einem normativ orientierten Lernbereich ist es den einzelnen Schülerinnen und Schülern selbst vorbehalten, sich aufgrund ihrer politischen Urteilsbildung zum (politischen) Engagement zu entscheiden oder davon Abstand zu nehmen. Der Anschluss des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ zum Ansatz „Demokratie als globales Projekt“<sup>15</sup> ist gleichwohl gewährleistet.

### 4. 2 Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)

<sup>11</sup> Autor: Prof. Dr. Ingo Juchler, Päd. Hochschule Weingarten, unter Mitarbeit von Clemens Jürgenmeyer, Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Dr. Thomas Weber und Prof. Dr. Heribert Weiland

<sup>12</sup> Vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts. 2004, S. 15 ff.

<sup>13</sup> Vgl. Ingo Juchler: Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach/Ts. 2005, S. 142.

<sup>14</sup> Vgl. Hans-Georg Wehling: Konsens à la Beutelsbach?, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 179 f.

<sup>15</sup> Vgl. Gerhard Himmelmann: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts. 2005, S. 328 ff.

### Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
<b>ERKENNEN</b>	<p>1. <b>Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<p>1. sich Informationen zur politischen und wirtschaftlichen Situation in Entwicklungs- und Industrieländern aus Print- und elektronischen Medien beschaffen. 2. auf der Grundlage selbst beschaffter Informationen die in Frage stehende Thematik eigenständig bearbeiten.</p>
	<p>2. <b>Erkennen von Vielfalt</b> Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>	<p>1. unterschiedliche politische Systeme und Strukturen von Entwicklungs- und Industrieländern darstellen. 2. die Bedeutung unterschiedlicher politischer Systeme und Strukturen für die Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen einschätzen.</p>
	<p>3. <b>Analyse des globalen Wandels</b> Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<p>1. die Spannungsverhältnisse der Politik zu den Dimensionen Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt analysieren. 2. die grundlegenden politischen Unterschiede zwischen einzelnen Ländern herausarbeiten. 3. die politischen Besonderheiten einzelner Länder in ihrer Bedeutung für Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse vergleichend darstellen.</p>
	<p>4. <b>Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen</b> Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<p>1. Formen der politischen Partizipation des Einzelnen darstellen. 2. die Rolle und Bedeutung von staatlichen wie nicht staatlichen Akteuren für die Gestaltung des Globalisierungsprozesses erkennen. 3. verschiedene Handlungsebenen – von lokal bis global – für die Gestaltung von Globalisierungsprozessen erkennen.</p>
<b>BEWERTEN</b>	<p>5. <b>Perspektivenwechsel und Empathie</b> Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<p>1. die eigenen Interessen mit ihrer Wertgebundenheit wahrnehmen. 2. die Interessen anderer antizipieren. 3. die eigenen Interessen sowie die Interessen anderer unter der Maßgabe politischer Werte bei ihrer politischen Urteilsbildung berücksichtigen.</p>
	<p>6. <b>Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<p>1. die Relevanz von good governance für eine nachhaltige Entwicklung erkennen und bewerten. 2. Menschenrechte in ihren verschiedenen politischen Ausprägungen begründen und dadurch entstehende Spannungen reflektieren.</p>
	<p>7. <b>Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<p>1. die Auswirkungen politisch-rechtlicher Maßnahmen auf verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen erkennen 2. die Bedeutung politisch-rechtlicher Maßnahmen für die nachhaltige Entwicklung einschätzen.</p>
<b>HANDELN</b>	<p>8. <b>Solidarität und Mitverantwortung</b> Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<p>1. die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung im Globalisierungsprozess wahrnehmen und auf dieser Grundlage die Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortlichem politischen Handeln entwickeln.</p>



9. <b>Verständigung und Konfliktlösung</b> Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. die Bedeutung der Menschenrechte für die Verständigung im globalen Rahmen würdigen.</li> <li>2. kulturelle Unterschiede und Interessensgegensätze ertragen.</li> <li>3. zu Interessen ausgleichenden Konfliktlösungen beitragen.</li> </ol>	
10. <b>Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b> Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. komplexe politische Problemlagen des Globalisierungsprozesses erkennen und ertragen.</li> <li>2. sich in unterschiedlichen politischen Situationen im Sinne nachhaltiger Entwicklung angemessen verhalten.</li> </ol>	
11. <b>Partizipation und Mitgestaltung</b> Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltiger Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Schülerinnen und Schüler können und sind bereit sich auf der Grundlage politischer Urteilsbildung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen für Ziele der nachhaltigen Entwicklung zu engagieren.</li> </ol>	

### 4.3 Beispielthemen

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

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen *
Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	1. Zucker (Agrarsubventionen, Zuckerrübenanbau, Zuckerrohranbau, Handelsschranken)	<b>8.1</b> , 8.2, 11.1
Bildung	2. Kinderrechte (Menschenrechte, Recht auf Bildung, Grundbildung, Bildungsbeteiligung, Millenniums-Entwicklungsziele)	1.1, 1.2, 6.1, 6.2, 7.1, <b>7.2</b>
Armut und soziale Sicherheit + Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	3. Millenniums-Entwicklungsziele	4.1, <b>4.2</b> , 4.3, 8.1
Frieden und Konflikt	4. Krieg und Frieden (an Beispielen: innerstaatliche und zwischenstaatliche Konflikte, Kriegsursachen, Frieden und Entwicklung)	9.1, 9.2, 9.3, <b>10.1</b>
Migration und Integration	5. Bevölkerungswanderungen (Pull- und Pushfaktoren, Verstädterung, Flucht, soziale Konflikte)	3.1, 3.2, 9.2, <b>9.3</b> , 10.1
Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte	6. Good Governance (Partizipation, Rechtsstaat, Demokratie, Gerechtigkeit, Menschenrechte) 7. Failed States (Staatszerfall, Bürgerkrieg, war lords, Kindersoldaten) 8. Diktatur vs. Demokratie (Willkürherrschaft, Grundrechte, freie Wahlen, Legitimität) 9. Nichtregierungsorganisationen (politische Partizipation, globale Netzwerke, transnationale Demokratie)	6.1, 6.2, <b>11.1</b>  2.1, <b>2.2</b>  3.1, 3.2, <b>3.3</b>  4.1, 4.2, <b>4.3</b>
Global Governance - Weltordnungspolitik	10. Global Governance (Verrechtlichung der internationalen Beziehungen, Ausbau der internationalen Institutionen, z.B. Internationaler Strafgerichtshof)	4.2, <b>9.1</b> , 11.1

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

#### 2.4. Aufgabenbeispiel „Global Governance“

Das Aufgabenbeispiel bezieht sich auf den Mittleren Abschluss und setzt die Durchführung des Themas „Global Governance“ (u.a. auch des Internationalen Strafgerichtshofs) im Unterricht voraus.

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

Die Beispielaufgabe thematisiert die Diskussion um die Errichtung des IStGH als exemplarischen Fall des politischen Konzepts von Global Governance.

## Textgrundlagen

### **Geschichtliche Stationen der Idee vom Internationalen Strafgerichtshof**

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

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

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

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

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

### **Interview der Süddeutschen Zeitung mit dem Leiter des Völkerrechtsreferats im Auswärtigen Amt, Hans-Peter Kaul, am 10. April 2002 (Text 1)**

SZ: Die Bundesregierung hat sich besonders stark gemacht für das Gericht. Warum?

Kaul: Deutschland hat nach dem NS-Regime selbst die Erfahrung gemacht, wie notwendig es ist, Verbrechen gerichtlich aufzuarbeiten. Das ist sicher ein wichtiges Motiv. Zudem gab es einen klaren Auftrag. Alle Parteien im Bundestag haben die Schaffung des Strafgerichtshofs unterstützt. Dabei ging es uns darum, ein effektives, unabhängiges und daher glaubwürdiges Gericht zu schaffen.

SZ: Die US-Regierung lehnt das Tribunal ab. Sie befürchtet, es könnte, etwa von „Schurkenstaaten“, zu Propagandazwecken missbraucht werden. Zu Recht?

Kaul: Es stimmt, dass Washington das Vorhaben derzeit ablehnt. Das ist umso bedauerlicher, wenn man bedenkt, wie sehr die Herrschaft des Rechts und der Kampf gegen das Unrecht amerikanischen Traditionen entsprechen. Denken Sie nur an die Nürnberger Prozesse. Die amerikanischen Sorgen sind zudem unbegründet. Das Statut des Gerichts ist voller Schutzmechanismen. Dazu gehört, dass die Strafverfolgung durch nationale Gerichte Vorrang hat. Staaten, die ihre Verpflichtung zur Verfolgung schwerster Verbrechen ernst nehmen, haben also überhaupt nichts zu befürchten.

(aus: <http://www.sueddeutsche.de/ausland/politik/41018/index.php>)

### **Europäische Perspektive**

#### **Entschlossen gegen Völkermord (Text 2)**

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

(nach: Javier Solana: Entschlossen gegen den Völkermord, in: Süddeutsche Zeitung vom 2. Juli 2002)

#### **Amerikanische Perspektive (Text 3)**

Die amerikanischen Bedenken gelten vornehmlich einem Gericht, das ein mächtiges Land wie die Vereinigten Staaten besonders ins Visier nehmen könnte – womöglich aus niederen Motiven. Denn als Großmacht, so lautet die Begründung, habe Amerika viel mehr Soldaten als andere Länder rund um den Globus stationiert und müsse zweitens im Zweifel auch „unangenehme Jobs“ erledigen. Diese Handlungsfreiheit wolle und könne sich Washington nicht von einer eigenständigen Weltinstitution in Den Haag beschneiden lassen.

(aus: Friederike Bauer: Erfolg der Europäer, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11. April 2002)

### **Position einer Nichtregierungsorganisation (amnesty international) Doppelte Standards (Text 4)**

Bei der Gründung der Vereinten Nationen und der Formulierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte haben die USA einst eine führende Rolle eingenommen. Dies scheint bei der amtierenden amerikanischen Regierung zunehmend in Vergessenheit zu geraten.

„Es gibt nur ein Gericht, das hier zählt, und das ist der Oberste Gerichtshof der USA. Ebenso gibt es nur ein anzuwendendes Gesetz, nämlich die US-amerikanische Verfassung“, betonte ein Sprecher von Senator Jesse Helms. Damit hat er die derzeitige Politik der Vereinigten Staaten auf den Punkt gebracht. Beispiele lassen sich gerade für die jüngste Vergangenheit zuhauf anführen. So haben sich die USA mit aller Kraft gegen den Internationalen Strafgerichtshof gestemmt, der über Kriegsverbrechen, Völkermord und Verbrechen gegen die Menschlichkeit urteilen soll.

(aus: Sumit Bhattacharyya: Doppelte Standards, in: ai-Journal, September 2002.)

### **Aufgaben**

- 1) Erläutern Sie die Position Deutschlands zur Errichtung eines Internationalen Strafgerichtshofs. Führen Sie dabei auch die geschichtlichen Aspekte an. (Text 1)
- 2) Fassen Sie die Positionen und entsprechenden Begründungen des außenpolitischen Vertreters der Europäischen Union zur Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs zusammen. (Text 2)
- 3) Legen Sie die amerikanische Position gegen den Internationalen Strafgerichtshof dar. Welches Selbstverständnis der USA kommt dabei zum Ausdruck? (Texte 3)
- 4) Geben Sie die Position der Nichtregierungsorganisation amnesty international zur Errichtung des Internationalen Strafgerichtshof wieder. (Text 4)
- 5) Besteht die Möglichkeit, zwischen diesen Positionen zu vermitteln? Begründen Sie Ihre Auffassung.
- 6) Fassen abschließend Ihre Haltung zur Errichtung des Internationalen Strafgerichtshofs in einer schriftlichen Stellungnahme zusammen.

(auf eine Zeitangabe für die Durchführung des Tests wird verzichtet, da je nach gegebenen Rahmenbedingungen auch auf einzelne Teilaufgaben verzichtet werden kann.)

### **Erwartungshorizont**

(Regelstandard Mittlerer Abschluss)

<b>Die Schülerinnen und Schüler können:</b>	<b>Bezug zu den Kernkompetenzen und Fachkompetenzen (s. S. 46-47)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationen zu dem in Frage stehenden Sachverhalt strukturiert wiedergeben</li> </ul>	1.2, 3.3, 4.2, 4.2 Aufgabe 1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die vorgestellten unterschiedlichen politischen Positionen analysieren und begründet reflektieren</li> </ul>	5.3, 6.2, 7.2 Aufgabe 2, 3 und 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Schwierigkeiten der politischen Praxis von Global Governance und beim Menschenrechtsschutz erkennen</li> </ul>	4.2, 6.2, 9.1, 9.2 Aufgabe 2, 3 und 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorschläge zur politischen Bewältigung der Problemlage entwickeln und begründen</li> </ul>	6.1, 6.2, 8.1, 9.3, 10.1 Aufgabe 5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• die verschiedenen Perspektiven bezüglich des Sachverhaltes als solche wahrnehmen und bei die Formulierung der eigenen Position berücksichtigen</li> </ul>	5.1-3, 6.2, 7.1-2 Aufgabe 5 und 6
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein eigenes politisches Urteil zu dem in Frage stehenden Sachverhalt fällen und begründen</li> </ul>	5.1-3, 9.1, 10.1, 11.1 Aufgabe 6

#### 4.5 Literatur

- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts. 2004.
- Himmelman, Gerhard: Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts, 2005.
- Juchler, Ingo: Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik, Schwalbach/Ts. 2005.
- Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach?, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173-184.
- Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung, Wiesbaden 2005.

## **5. Fächergruppe Religion - Ethik**

*Klaus Hock und Norbert Klaes<sup>16</sup>*

### **5.1. Beitrag der Fächergruppe Religion - Ethik zum Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘**

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

Gerade weil der Lernbereich „Globale Entwicklung“ kein eigenes Fach konstituieren soll und kann, und gerade weil er nicht die gesamte schulische Bildung unter den Primat eines Nachhaltigkeitsprinzips stellen darf, kommt der Fächergruppe Religion/Ethik in besonderer Weise die Aufgabe zu, gewissermaßen „quer“ zu den übrigen Fachdisziplinen auch übergreifende Fragestellungen zu thematisieren und so zu behandeln, dass dem Kohärenzaspekt besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

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

Auf diese Weise wird in der Fächergruppe gewissermaßen das Herzstück Globaler Entwicklung selbst nochmals verhandelt und in kritischer Reflexion thematisiert: Das

---

<sup>16</sup> Autoren: Prof. Dr. Klaus Hock, Universität Rostock und Prof. Dr. Norbert Klaes, Universität Würzburg

unter Beteiligung von Dr. Julia Dietrich, Universität Tübingen, Martin Geisz, Landesamt für Lehrerbildung, Fankfurt a.M., Beate-Irene Hämel und Prof. Dr. Thomas Schreijäck, Johann Wolfgang Goethe Universität, Frankfurt a.M.



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

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

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

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

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

## **5.2 Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)**

**Die Schülerinnen und Schüler können ...**

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
<b>ERKENNEN</b>	<b>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1. sich zur Ausbreitungsgeschichte der Religionen Informationen beschaffen und themenbezogen bearbeiten. 2. mit Hilfe selbst beschaffter Informationen Kritik an Religionen aus unterschiedlicher kultureller Perspektive erkennen und formulieren. 3. Informationen zu Phänomenen wie Migration und Pluralisierung gezielt auswählen und in die Debatte über den Zusammenstoß der Kulturen vs. die Herausbildung kultureller Hybridität einbringen.
	<b>2. Erkennen von Vielfalt</b> Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.	1. unterschiedliche religiöse und philosophische Auffassungen vom Menschen darstellen und die diesen Entwürfen zugrunde liegenden Annahmen erkennen. 2. verschiedene kulturelle oder religiöse Vorstellungen, von einer sich entwickelnden Welt beschreiben.
	<b>3. Analyse des globalen Wandels</b> Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	1. aktuelle Konflikte zwischen den Entwicklungsdimensionen Umwelt und Ökonomie aus unterschiedlichen religiösen oder philosophischen Perspektiven analysieren. 2. sich mit den Chancen und Grenzen der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie der Globalisierung aus religiöser und ethischer Sicht auseinandersetzen. 3. exemplarische Konfliktszenen aus der Religions- und Philosophiegeschichte benennen und die jeweiligen Problemlösungsansätze analysieren
	<b>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen</b> Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	1. an Beispielen beschreiben, welche religiös bzw. philosophisch geprägte Bedeutung und Verantwortlichkeit dem Individuum / der Familie / dem Clan / der Gemeinschaft und ihren Führern bzw. Repräsentanten zugeschrieben ist. 2. Spannungen zwischen einzelnen sozialen Ebenen analysieren und erkennen, wie sie sich auf Entwicklungsprozesse auswirken. 3. ethische Positionen zwischen Kommunitarismus und Universalismus an Beispielen erläutern. 4. die Bedeutung des Dialogs auf verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsebenen an Beispielen darstellen.
<b>BEWERTEN</b>	<b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b> Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.	1. kulturelle Voraussetzungen unterschiedlicher Wertorientierungen und der sich daraus ergebenden Prägung von Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen an Beispielen darstellen und kritisch hinterfragen. 2. den Versuch der Übertragung normativer Vorstellungen auf die globale Ebene problematisieren. 3. sich die religiös/philosophisch-kulturelle Prägung der eigenen Wahrnehmung bewusst machen und die Unsicherheit über das Eigene und Fremde reflektieren. 4. (selbst)kritisch erkennen, dass die kontextuell bedingte Wahrnehmung auch zu Vorurteilen und Ausgrenzungen führen kann
	<b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den	1. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, die Menschenrechte und andere internationale Beschlüsse in ihren jeweiligen ethischen und religiösen Voraussetzungen begreifen und sie als Ansätze der globalen Konsensbildung und des interkulturellen Dialogs zu Wertfragen ver-

	Menschenrechten orientieren.	<p>stehen und bewerten.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. die Universalisierbarkeit von Ansätzen der globalen Konsensbildung und ihre Anschlussfähigkeit an religiöse und philosophische Traditionen reflektieren.</li> <li>3. zwischen Sachfragen und ethischen sowie religiösen Fragen der globalen Entwicklung unterscheiden und an Beispielen ihr Verhältnis zueinander wertend darstellen.</li> <li>4. über die Beziehung zwischen soziokultureller Diversität und globalen Entwicklungsprozessen reflektieren.</li> </ol>
	<p>7. <b>Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Spannungen und Widersprüche entwicklungspolitischer Zielsetzungen aufzeigen, die durch religiöse Ideale, philosophisch begründete Leitbilder und Realfaktoren hervorgerufen werden.</li> <li>2. Entwicklungsprojekte hinsichtlich ihrer Realisierungschancen vor dem Hintergrund religiöser Interessen und kultureller Rahmenbedingungen beurteilen.</li> <li>3. Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung der Interessen religiös motivierter Akteure bewerten.</li> </ol>
<b>HANDELN</b>	<p>8. <b>Solidarität und Mitverantwortung</b> Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. die eigene Solidarität mit Menschen in bestimmten Situationen sowie die eigene Mitverantwortung für die Umwelt ethisch begründen.</li> <li>2. die eigene Grundorientierung der Solidarität und Mitverantwortung im Dialog und angesichts neuer Erkenntnisse überprüfen und weiterentwickeln.</li> </ol>
	<p>9. <b>Verständigung und Konfliktlösung</b> Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. die eigene Bindung an ethische Normen in Entwicklungsfragen erkennen und kritisch hinterfragen.</li> <li>2. konstruktiv mit Widersprüchen zwischen religiös/ethisch und sachlich begründeten Grundpositionen umgehen.</li> <li>3. gut begründete Vorschläge zur Lösung von Konflikten machen, die durch religiöse bzw. soziokulturelle Gegensätze und widerstreitende Interessen ausgelöst wurden.</li> <li>4. sich in wertschätzender Haltung auf den Dialog mit Anderen einlassen und die eigene Position deutlich machen.</li> </ol>
	<p>10. <b>Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b> Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. globale Komplexität und damit verbundene ethische Widersprüche und Ungewissheiten als gegeben erkennen und konstruktiv bearbeiten.</li> <li>2. in der Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt die eigenen religiös/ethisch begründeten Grundpositionen offen halten und weiterentwickeln.</li> <li>3. aus den eigenen ethisch/religiös begründeten Grundpositionen heraus verbindende und verbindliche Handlungsoptionen als Beitrag zu einer Humanisierung der Welt formulieren.</li> </ol>
	<p>11. <b>Partizipation und Mitgestaltung</b> Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltiger Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. darstellen, was im Privatleben, in der eigenen Familie sowie in religiösen Gemeinschaften oder Gruppen gemeinsamer Interessen für das Ziel einer zukunftsfähigen Entwicklung getan werden kann und sollte.</li> <li>2. die eigene Haltung zu Maßnahmen der nachhaltigen Entwicklung ethisch begründen und gegebenenfalls mit religiösen Überzeugungen in Einklang bringen.</li> </ol>

### 5.3 Beispielthemen

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

Themenbereich	Beispielthema	Kompetenzen*
Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse	1. Utopien und Paradiesvorstellungen - Modelle und Ideale vom „guten Leben“ in den Religionen und in philosophischen Entwürfen - islamische und christliche Paradiesvorstellungen im Vergleich - buddhistische Vorstellungen vom „Reinen Land“	<b>2.1, 5.2</b>
+ Globale Umweltveränderungen	2. Schöpfung, Weltentstehung, Weltverantwortung - Schöpfungsmythen und Urknall-Theorie - Christliche und islamische Schöpfungsverantwortung; Verantwortung für die Welt; - Der Streit um die These, Umweltzerstörung als Folge christlicher Schöpfungstheologie zu verstehen	<b>2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 8.1, 11.2</b>
	3. Die Verantwortung des Einzelnen Entwürfe partizipativer Verantwortung in unterschiedlichen kulturellen Kontexten	<b>2.1, 4.1, 4.2, 8.1, 8.2, 10.1, 10.2, 10.3</b>
+ Migration und Integration	4. Das Fremde/ Das Andere und das Eigene - Afrikanische Formen des Christentums bzw. des Philosophierens - Geburtenkontrolle als „rationale“ Strategie vs. Kinderreichtum als religiös gedeutetes Zeichen von Segen und Machtbesitz	<b>2.1, 4.4, 5.1, 5.3, 5.4, 9.2, 10.1, 10.2</b>
+ Migration und Integration	5. Interreligiöser Dialog Einladung von VertreterInnen, die sich einer religiösen bzw. einer dezidiert nicht-religiösen Tradition zugehörig fühlen	<b>4.4, 5.1, 5.3, 6.1, 7.1, 8.2, 9.1, 9.2, 9.4, 10.2</b>
+ Entwicklungs-	6. Religion als Entwicklungshemmnis	<b>1.2, 2.1, 5.1, 6.2, 7.1, 7.2, 7.3, 9.3</b>

zusammenarbeit und ihre Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- religionsbegründete Unterordnung der Frau</li> <li>- religionsbegründete Skepsis gegen moderne Bildung</li> </ul>	
Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	<p>7. Mission und Kolonialismus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die <i>Indirect Rule</i> in Nordnigeria</li> <li>- Friedrich Fabri und seine religiöse Legitimation der Kolonialmission.</li> </ul> <p>8. Ethik im Dialog: Weltethos</p> <p>Kenntnis und Befähigung zur Kritik der Konzeption des „Weltethos“ und von Bemühungen seiner Umsetzung</p>	<p><b>1.1, 1.2, 2.2, 5.1, 5.2, 7.3</b></p> <p>2.1, 2.2, 3.2, 4.3, <b>4.4, 5.2, 6.1, 6.2, 9.3, 10.2</b></p>
Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	<p>9. Gentechnik: Die Grenzen des Machbaren</p> <p>christliche / nicht-religiös-ethische / islamische / jüdische / buddhistische... Positionierungen zur Gentechnik kennen lernen</p>	<p><b>1.1, 3.2, 5.1, 5.2, 9.2, 10.1</b></p>
Migration und Integration	<p>10. Migration und Religion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrikanische christliche Diaspora</li> <li>- Junge Muslime in Deutschland</li> </ul>	<p>1.1, 1.2, <b>1.3, 4.1, 4.3, 5.1, 6.2, 6.4, 9.2, 9.3, 10.1, 10.2</b></p>
Armut und soziale Sicherheit	<p>11. Armut und Reichtum</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Armutsbekämpfung vs. Armut als Ausdruck innerer Freiheit und Gelassenheit in ausgewählten religiösen und philosophischen Traditionen</li> <li>- Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen kirchlichen Entwicklungsdiensten, nicht-religiösen NGOs, islamischen Hilfsorganisationen etc.</li> </ul> <p>12. Diakonie in interkultureller und interreligiöser Perspektive</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evangelische Diakonie und katholische Caritas</li> <li>- Sozialarbeit islamischer Basisgruppen / islamische Hilfsorganisationen</li> <li>- Soziales, ökologisches und Friedens-Engagement buddhistischer Mönchsgruppen</li> <li>- Das Engagement nicht-religiöser NGOs und seine Begründung</li> <li>- christlich-hinduistische Frauengruppen in Indien</li> <li>- sozial-pastorale Aktionen in Basisgemeinden Lateinamerikas</li> </ul>	<p><b>2.1, 2.2, 3.2, 7.2, 7.3, 8.1, 8.2, 10.2</b></p> <p>2.1, <b>4.1, 7.3, 8.1, 8.2, 11.1</b></p>
Politische Herrschaft,	<p>13. Religionsfreiheit und Menschenrechte</p>	<p>2.1, 5.1, 5.2, <b>6.1, 6.2, 9.1, 10.3</b></p>

Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Islamische Menschenrechtserklärungen</li> <li>- die Debatte um „asiatische Werte“</li> <li>- der konstruktive Beitrag der Religionen zur Weiterentwicklung der Menschenrechte (insbes. im Bereich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte)</li> </ul>	
übergreifend	<p>14. Engagierte Religion und Zivilcourage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entwürfe, Planspiele und Beteiligung von/an Kampagnen innerhalb und jenseits der eigenen Gemeinschaft</li> <li>- Einladung von Politikern und anderen Entscheidungsträgern zu Themen des globalen Wandels</li> </ul>	3.1, <b>3.2</b> , 8.1, <b>9.3</b> , <b>11.1</b> , 11.2

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

#### 5.4 Bespielaufgabe „Deutsche Türken und arabische Deutsche“

Dieses Unterrichtsbeispiel eignet sich nicht als Vergleichsaufgabe, vermittelt aber den (Regel) Standard für die betreffenden Kompetenzen des Mittleren Abschluss – s. S. 58-59

## Deutsche Türken und arabische Deutsche

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

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

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

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

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

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

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

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

## Arbeitsschritte

(Zeitbedarf: eine Doppelstunde)

1. Lesen des Textes mit verteilten Rollen und erste Verständigung über die Situation  
→ Was ist hier vorgefallen?
2. Erarbeitung des Konflikts in Kleingruppen  
→ Einteilung der Gruppen durch Ziehen vorbereiteter Kärtchen, auf denen der Name eines der Jungen und der Arbeitsauftrag stehen (s. S. 59)  
→ Ergebnissicherung auf Plakatkarton
  - Verlauf und Ergebnisse der Diskussion in der Kleingruppe
  - Antwort der Jungen (2. Teil der Aufgabe)
3. Präsentation im Plenum, Rückfragen
4. Weiterführung (im Anschluss an die Doppelstunde) mit einer Diskussion im Plenum: Was können wir zu einem besseren Zusammenleben beitragen?

## Aufgaben

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

### Angesprochene Kernkompetenzen/Teilkompetenzen

#### Kernkompetenzen

2. Erkennen von Vielfalt:

#### Teilkompetenzen

1; 2



4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen:	1
5. Perspektivenwechsel und Empathie:	1; 3
6. Kritische Reflexion und Stellungnahme:	1; 4
8. Solidarität und Mitverantwortung:	1
11. Partizipation und Mitgestaltung:	1

### **Erwartungshorizont**

(Regelstandard Mittlerer Abschluss)

Die Schülerinnen und Schüler können ...

... die mehrschichtige Problematik verstehen und formulieren

- Gewalt gegenüber Anderen (Fremdenhass, rechtsradikale Jugendliche)
- individuelle und kollektive Schuld und Verantwortung, auch die Besonderheiten „Familienehre“, historische Schuld
- Abgrenzung Angehöriger der Aufnahmekultur gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund (und umgekehrt), *othering* – kulturelle Identität – jugendliche Ich-Identität
- Mischkultur – graduelle Unterschiede von Differenz in der Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Es gibt die Möglichkeit eines mitmenschlichen Umgangs jenseits tatsächlicher oder behaupteter Differenzen; diese Möglichkeit ist nicht nur als Utopie beschreibbar, sondern ist in der Wirklichkeit erfahrbar (Freundschaft)

... eigene Erfahrungen in die Reflexion zu den genannten Problemen einbringen und die Gesamtproblematik als lebensrelevant und dringlich erfassen

... eigenständig zu Lösungsansätzen / konkreten Handlungsoptionen gelangen

- Stichwort „interkultureller und interreligiöser Dialog“
- Stichwort „Konfliktstrategien“, „Gewaltprävention“

### **5.5 Literatur:**

Elsenbast, Volker / Schreiner, Peter / Sieg, Ursula (Hg.) 2005, Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh.

Groß, Engelbert / König, Klaus (Hg.) 2000, Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Religionspädagogik, Münster u.a..

Hämel, Beate-Irene/Schreijäck, Thomas (Hg.), Basiswissen Kultur und Religion. 101 Grundbegriffe für Unterricht, Studium und Beruf, Stuttgart (Kohlhammer); erscheint Frühjahr 2007.

Hirsch, Klaus; Seitz, Klaus (Hg.) (2005): Zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral. Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik. Frankfurt am Main: IKO

Kesselring; Thomas (2003): Ethik der Entwicklungspolitik. Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung. München: Beck

Krappmann, Lothar / Scheilke, Christoph Th. (Hg.) 2003, Religion in der Schule - für alle?! Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse, Seelze.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (in Kooperation mit: IZEW, Arbeitsbereich Ethik und Bildung; Ethisch-Philosophische Grundlagen im Vorbereitungsdienst) (Hg.) (2005): Ethik im Fachunterricht. Entwürfe, Konzepte, Materialien. Für allgemeinbildende Gymnasien und berufliche Schulen.

Im Internet abzurufen unter:

[http://www.izew.uni-tuebingen.de/epg/ref\\_doku.html](http://www.izew.uni-tuebingen.de/epg/ref_doku.html)

Renz, Andreas / Leimgruber, Stephan (Hg.) 2002, Lernprozess Christen Muslime. Gesellschaftliche Kontexte - Theologische Grundlagen – Begegnungsfelder, Münster

Rohbeck, Johannes (Hg.) (2004): Ethisch-philosophische Basiskompetenz. Dresden: Thelem

Schicktanz, Silke; Tannert, Christof; Wiedemann, Peter (Hg.) 2003: Kulturelle Aspekte der Biomedizin. Bioethik, Religionen und Alltagsperspektiven. Frankfurt am Main: Campus

Simon-Opitz, Nicola (2002): Zur ethischen Begründung nachhaltiger Entwicklung: Eine Untersuchung ausgewählter Konzepte. Aachen: Shaker

Scheunpflug, Annette/Treml, Alfred K. (Hg.) 2003: In Gottes Namen: Religion. Edition Ethik kontrovers, Jahrespublikation der Zeitschrift "Ethik und Unterricht", Seelze Friedrich-Verlag

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

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

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

Weiß, Wolfram (Hg.) 2002, Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Münster.

## **6. Wirtschaft**

Gerd-Jan Krol und Andreas Zoerner<sup>17</sup>

### 6.1 Beitrag der ökonomischen Bildung zum Lernbereich „Globale Entwicklung“

Die Sicherung menschlicher Grundbedürfnisse, die Verminderung von absoluter wie relativer Knappheit, die Freiheit zur Entfaltung individueller Potenziale sowie die Gelegenheit zur Zukunftsvorsorge sind politische Ziele, die die Konstitution der Gesellschaft wie auch politisches Handeln erst legitimieren. Mit diesen ist unmittelbar eine ökonomische Ziel- und Handlungsdimension verbunden. Wenn wir im Sinne der Weltkonferenzen von Rio de Janeiro (1992) und Johannesburg (2002) von globaler (nachhaltiger) Entwicklung als einem Ziel der internationalen Politik sprechen, dann lässt sich diese also sinnvoller Weise nicht ohne eine ökonomische Dimension denken. Dies betrifft sowohl die Ebene der mit nachhaltiger Entwicklung angestrebten Ziele als auch die Ebene der Instrumente zu deren Realisierung. Genauso wenig lassen sich – in einer anderen Differenzierung – die Ebene der Problementstehung wie auch die Ebene der Problemlösung auf dem Weg hin zu globaler Entwicklung ohne eine ökonomische Dimension denken. Handel und Investitionen sind für die UNDP *die* entscheidenden Strategien zur Erreichung der Millenniumsziele, und so zeigt sich auch, dass gerade die Staaten, die ihre Volkswirtschaft dem Welthandel öffnen, Entwicklungsfortschritte machen, während Staaten, an denen der Welthandel weitgehend vorbeifließt, im internationalen Vergleich an Boden verlieren. Die Ökonomie stellt somit ein bedeutendes Teilsystem der (nachhaltigen) Gesellschaft dar, das mit anderen Teilsystemen vielfach vernetzt ist. Es reagiert auf Vorleistungen der anderen Teilsysteme, auf die es angewiesen ist, und ist gleichzeitig selbst Lieferant von Leistungen an diese Systeme. Die Ökonomie wird hier verstanden als ein Bereich zur Erreichung gesellschaftlich vereinbarter Ziele, sie selbst kann keinen Katalog von Letztbegründungen liefern. Die Ökonomik als Wissenschaft bietet ein Analyse- und Prüfinstrumentarium zur Beurteilung von Entscheidungen, Handlungen und Instrumenten, die wiederum gesellschaftlichen Zielen wie bspw. Wohlstand, Entwicklung, Freiheit und Sicherheit dienen.

Das Teilsystem Ökonomie verfügt – wie jedes andere Teilsystem im Luhmannschen Sinne – über ihm eigene Aufgaben, Gesetzmäßigkeiten und Kategorien (Codes), die andere Systeme nicht erbringen können bzw. die anderen Systemen fremd sind. Diese lassen sich nicht durch Leistungen oder Bewertungsmaßstäbe anderer Systeme ersetzen. Eine systembezogene Sichtweise auf Nachhaltigkeit erkennt daher nicht nur die Vernetzung der unterschiedlichen Teilsysteme an, sondern auch deren jeweils spezifischen Lösungsbeiträge und Bewertungskategorien. Gerade in einer zusammenwachsenden Welt, die von kultureller Differenz, von Wertpluralisierung und Individualisierung gekennzeichnet ist und in der nicht grundsätzlich von gemeinsam geteilten Werten ausgegangen werden kann, gewinnt der Ansatz der Ökonomik, Verhaltenskanalisierung nicht über Normen, sondern über selbst durchsetzende, und das heißt wechselseitig vorteilhafte Institutionen zu erreichen, an Bedeutung. Damit wendet sich dieser Ansatz *nicht gegen* die Vereinbarung gemeinsamer Normen und Werte, sondern hilft, auch dort, wo diese gemeinsame Vereinbarung – etwa auf Grund kultureller Differenzen – in Frage steht, eine Basis für Kooperation zu suchen. Zudem ist das Instrumentarium der Ökonomik geeignet, Bedingungen und Situatio-

---

<sup>17</sup> Erstellt von Professor Dr. Gerd-Jan Krol und Andreas Zoerner M.A., Institut für Ökonomische Bildung, Westfälische Wilhelms-Universität, Münster

nen, in denen die gemeinsam geteilte Moral durch Trittbrettfahrer ausgebeutet werden kann, zu identifizieren und über eine Veränderung der Situationsbedingungen zu entschärfen.

Begreift man Globale Entwicklung als eine Herausforderung auch an den Bildungsprozess, wie dies in den Dokumenten der mit dem Prozess der nachhaltigen Entwicklung verbundenen UN-Konferenzen in Rio de Janeiro und Johannesburg geschieht, so muss Bildung die Vernetzung wie auch ebendiese jeweilige Spezifik der Teilsysteme nachhaltiger Entwicklung – und damit u.a. der Ökonomie – zum Gegenstand des Lernens erheben. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann daher nicht ohne eine fachlich fundierte ökonomische Bildung auskommen. Umgekehrt lässt sich feststellen, dass eine solche ökonomische Bildung einen originären Beitrag zur Bildung für Nachhaltigkeit erbringen kann, in dem sie vor vorschnellen Verantwortungszuweisungen an die Adresse „der Wirtschaft“ oder „der Politik“ ebenso schützen kann wie vor einer Zumutung von Verantwortung an einzelne gesellschaftliche Akteure, wenn die voraussichtlichen Kosten verschiedener Handlungsalternativen im Zuge von Maßnahmen zur globalen Entwicklung ignoriert werden. Ökonomische Bildung schützt ebenso vor einer Verabsolutierung des Ökonomischen wie sie hilft, die Einbettung ökonomischen Handelns – des ökonomischen Systems – in die Politik, Gesellschaft und Umwelt zu erkennen.

Ökonomische Bildung ist in keinem Bundesland ein eigenes Unterrichtsfach. Vielmehr ist sie zumeist mehr oder minder starker Teil eines Integrationsfaches, in dem unterschiedlichste Disziplinen und damit unterschiedliche Perspektiven auf die Problematik der globalen Entwicklung bedient werden müssen. Diese zu trennen und den jeweils spezifischen Erklärungsbeitrag der beteiligten Disziplinen herauszuarbeiten und für die Analyse zu nutzen fällt Schülerinnen und Schülern, teilweise jedoch auch Lehrkräften erfahrungsgemäß sehr schwer. Umso wichtiger erscheint es uns, dass in einem Curriculum zum Lernbereich Globale Entwicklung der spezifische Erklärungsbeitrag einer Schlüsseldisziplin wie der Ökonomik seinen Platz erhält sowie von den Beteiligten als erklärungskräftig erkannt und nachvollzogen werden kann.

## **6.2 Fachbezogene Teilkompetenzen (Mittlerer Schulabschluss)**

## Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
<b>ERKENNEN</b>	<p>1. <b>Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<p>1. Informationen unterschiedlicher Darstellungsform zu wirtschaftlichen Sachverhalten und Entwicklungen beschaffen bzw. aus bereitgestellten Quellen entnehmen und selbstständig verarbeiten.</p> <p>2. Informationen zu wirtschaftlichen Sachverhalten und Entwicklungen von einer in eine andere Darstellungsform transferieren.</p> <p>3. die Bedeutung von Informationsasymmetrien zwischen Anbietern und Nachfragern für das Ergebnis von Entscheidungsprozessen und die Entwicklung von Märkten erkennen.</p>
	<p>2. <b>Erkennen von Vielfalt</b> Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>	<p>1. Unterschiedliche Wirtschaftsformen und Wirtschaftssysteme voneinander unterscheiden.</p> <p>2. Marktprozesse als ergebnisoffenes Suchverfahren für Problemlösungen erkennen.</p> <p>3. die Bedeutung von Marktprozessen zur Durchsetzung von Konsumenteninteressen erkennen.</p> <p>4. die Bedeutung von Marktprozessen zur Bewertung des durch Unternehmen bereitgestellten Angebots von Waren und Dienstleistungen erkennen.</p>
	<p>1. <b>Analyse des globalen Wandels</b> Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<p>1. die Bedeutung des technischen, sozialen und ökologischen Wandels für ökonomische Entwicklungen und Prozesse erkennen.</p> <p>2. den Aussagewert ökonomischer Parameter wie Sozialprodukt, Einkommen, Investition, Konsum, Arbeitsteilung und Produktion bei der Analyse von Beispielen zu Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen erkennen.</p> <p>3. unterschiedliche natürliche Ausgangsbedingungen, sozioökonomische Rahmenbedingungen und institutionelle Anreize für Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse analysieren.</p> <p>4. Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse unter ökonomischer Perspektive auf Nachhaltigkeit hin analysieren.</p>
	<p>2. <b>Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen</b> Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<p>1. die Ambivalenz internationaler Arbeitsteilung und Kooperation erkennen.</p> <p>2. die Problematik sozialer Dilemmata und die damit verbundenen Konsequenzen für individuelle und kollektive Lösungsbeiträge erkennen.</p> <p>3. die durch die Globalisierung abnehmende Gestaltungskraft des Nationalstaates und die damit einhergehende Notwendigkeit zur internationalen Kooperation erkennen.</p>
<b>BEWERTEN</b>	<p>3. <b>Perspektivenwechsel und Empathie</b> Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<p>1. Sich die Wirkung von Anreizen sowie von (erwarteten) Kosten und Nutzen für die Wahl von Handlungsalternativen bewusst machen.</p> <p>2. Standortentscheidungen internationaler Unternehmen anhand von Kosten und Nutzen für Unternehmen und Gesellschaft bewerten.</p> <p>3. sich die Standortgebundenheit von wirtschafts- und handelspolitischen Positionen bewusst machen.</p>

	<p>4. <b>Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Handlungen nicht nur nach den zugrunde liegenden Absichten, sondern auch vor dem Hintergrund des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung nach dem tatsächlichen oder zu erwartenden Handlungsergebnis messen.</li> <li>2. Globalisierungsprozesse als Ambivalenz von Chancen und Risiken erkennen.</li> <li>3. Entwicklungs- und Globalisierungsprozesse und deren Folgen auf der Basis ökonomischer Analyse mit Blick auf Ziele wie Nachhaltigkeit, Wohlstandssteigerung, Verminderung von Knappheit und Armut bewerten.</li> </ol>
	<p>5. <b>Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entwicklungsmaßnahmen im Hinblick auf Kosten und Nutzen für alle Beteiligten untersuchen.</li> <li>2. Rahmenbedingungen und Anreizstrukturen in die Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen einfließen lassen, um Wertvorstellungen und Bedingungen der Adressaten gerecht werden zu können.</li> <li>3. kurzfristige und langfristige Folgen von Entwicklungsmaßnahmen unterscheiden und beide Dimensionen in die Bewertung dieser Maßnahmen einfließen lassen.</li> </ol>
	<p>6. <b>Solidarität und Mitverantwortung</b> Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Möglichkeiten und Grenzen individuellen Handelns erkennen und Ziele auf solchen Wegen umsetzen, die die Gefahr von Trittbrettfahrerverhalten minimieren.</li> <li>2. mangelnde Erfolgsaussichten individuellen Handelns zum Anlass nehmen für das Eintreten und Engagement für kollektives Handeln.</li> <li>3. die Bedeutung kollektiver Lösungsansätze für die Überwindung sozialer Dilemmata und die Durchsetzung politischer Ziele erkennen.</li> </ol>
<b>HANDELN</b>	<p>7. <b>Verständigung und Konfliktlösung</b> Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. die Bedeutung kooperativer Lösungen von Konflikten/ Gegensätzen auch dort erkennen, wo die gemeinsamen Interessen durch (Verteilungs-) Konflikte überlagert werden.</li> <li>2. nach Ansätzen zur Realisierung von wechselseitig vorteilhaften Lösungen suchen, um Tausch- und Kooperationsgewinne zu realisieren.</li> <li>3. in der zielgerichteten Gestaltung von Anreizbedingungen ergebnisoffene Suchprozesse für Problemlösungen erblicken.</li> </ol>
	<p>10. <b>Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b> Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. sich öffnen für Richtungsziele als Grundlage für Problemlösungen und können die Offenheit der Suche nach konkreten Lösungsinstrumenten ertragen.</li> <li>2. den Lösungsbeitrag der Veränderung von Rahmenbedingungen auch dann begründen, wenn nicht das Endziel eines Prozesses konkret definierbar ist, wohl aber die (richtige) Entwicklungsrichtung.</li> <li>3. auf der Basis einer ökonomischen Situationsanalyse unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen unterscheidbare Aufgaben, Problemlösungsbeiträge und Handlungsoptionen einräumen.</li> <li>4. sich auch ungewohnten und eher auf wechselseitige Vorteilhaftigkeit bauenden Lösungsansätzen öffnen, wenn Macht und Konflikt die Lösungsperspektive dominieren.</li> </ol>

	<p><b>11. Partizipation und Mitgestaltung</b> Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltiger Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<p>1. Die Schülerinnen können und sind bereit eigene Problemlösungsbeiträge bei der Anbahnung und Realisierung kollektiver Willensbildungsprozesse einzubringen, um eigene Zielvorstellungen in Bezug auf Nachhaltigkeit mittels der Gestaltung von Rahmenbedingungen und Anreizen zu verwirklichen.</p> <p>2. Die Schülerinnen können und sind bereit, Systemergebnisse an eigenen Wertvorstellungen zu messen und ggf. an der Veränderung von Rahmenbedingungen und Anreizen (Institutionen) mit dem Ziel der Veränderung der Systemergebnisse mitzuwirken.</p>
--	---	---

### 6.3 Beispielthemen

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

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen *
Waren aus aller Welt – Produktion, Handel und Konsum + Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<p>1. Produktion auf dem Weg um die Welt. Herstellung eines Gutes in internationaler Arbeitsteilung (z.B. Automobil- oder Textilindustrie)</p> <p>2. Was können wir wissen, was müssen wir glauben? Informationsasymmetrien und ihre Bedeutung für das Funktionieren von Märkten.</p> <p>3. Fairer Handel – Ein Tropfen auf den heißen Stein oder tragfähige Lösungsperspektive?</p>	<p>2.3, 2.4, 3.1, <b>3.3, 4.1, 4.3, 5.2</b></p> <p>1.3, <b>2.2, 2.4, 8.1, 8.3, 10.3</b></p> <p>2.4, 3.2, <b>4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1, 6.3, 7.2, 7.3, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 9.2, 9.3, 11.1, 11.2</b></p>
Bildung	4. Zahlt Bildung sich aus? Kosten und Nutzen von Bildung aus individueller, gesellschaftlicher und Entwicklungsperspektive	<b>5.1, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 7.3, 11.1</b>
Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung  + Globale Umweltveränderungen	<p>5. Der Markt: Nur Ursache oder auch Lösung von Umweltproblemen?</p> <p>6. Internationaler Klimaschutz durch Zertifikatehandel</p>	<p>1.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, <b>4.2, 5.1, 6.1, 7.2, 7.3, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 9.2, 9.3, 10.1, 10.2, 10.3, 11.1, 11.2</b></p> <p>2.2, <b>3.3, 3.4, 4.3, 5.1, 5.3, 8.2, 8.3, 9.3</b></p>



Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	7. Von der Brieftaube zum Internet. Die Bedeutung der Kommunikationstechnologie für wirtschaftliche Entscheidungen, Prozesse und Strukturen	<b>3.1, 3.3</b> , 3.4, 4.1, 4.3, <b>5.1</b> , 6.2
Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	8. Globalisierung in der Region bzw. im Alltag	1.1, <b>2.2, 3.1, 5.1</b> , 5.3, 8.1, 9.3, 10.1
	9. Standortentscheidungen	2.1, 3.1, 3.3, 4.1, 4.3, 5.1, <b>5.2</b> , 5.3, 6.1, 7.2, 7.3, <b>9.1, 9.2</b> , 9.3
	10. Globalisierung und multinationale Unternehmen: Abbau von Umwelt- und Sozialstandards?	2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2, <b>4.3</b> , 5.1, 5.2, <b>5.3</b> , 6.1, 7.1, 7.2, 7.3, <b>9.1, 9.2</b> , 9.3
Demographische Strukturen und Entwicklungen	11. Altersvorsorge und demographischer Wandel	1.1, 1.2, <b>3.1</b> , 4.3, <b>5.1</b> , 6.1, 8.3, <b>9.3</b> , 10.1, 10.2, 10.3, 11.1
Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	12. Wann und wie funktionieren Kaufboykotte?	<b>2.3, 2.4</b> , 4.2, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1, 8.1, 8.2, 8.3, <b>9.1</b> , 9.3, 10.2, 10.3, 10.4
Global Governance - Weltordnungspolitik	13. Internationaler Steuerwettbewerb – „race to the bottom“?	4.1, <b>4.3, 5.1, 5.2</b> , 5.3, 6.2, 8.3, 9.3, 10.1, 10.3

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

## 6.4 Aufgabenbeispiel

### Internationaler Standortwettbewerb: Standortentscheidung von DaimlerChrysler

#### Materialien:

1. Text M 1: Standorte und Perspektiven, Stern.de, 29.07.2004
2. Text M 2: Die Kehrseite der Lohnkostenvorteile, Stern.de, 29.07.2004

<b>Material M 1: Standorte und Perspektiven</b>
---

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

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

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

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

Ökonomen finden es grundsätzlich logisch, dass ein Unternehmen seine Gewinne steigern will. [...] Den Beschäftigten hingegen leuchtet diese Logik gelegentlich nicht ein. Das musste auch Helmut Lense spüren, Betriebsratsvorsitzender im Werk Stuttgart-Untertürkheim, als er [...] den so genannten Kompromiss mehreren tausend Daimler-Arbeitern auf einer Betriebsversammlung verkaufen musste. [...]

Nur mühsam konnte Lense, der auch im IG-Metall-Vorstand sitzt, die Beschäftigten davon überzeugen, dass sie ab 2007 knapp 2,8 Prozent weniger Lohn bekommen, dass das Kantinenpersonal, der Werkschutz und die Druckereiarbeiter künftig vier Stunden länger malochen müssen und die bezahlten Pausen für alle reduziert werden. [...]

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

Quelle: „Daimler-Beschäftigte: Kampf unter Brüdern“, in: stern.de;  
<http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/arbeit/527557.html>, 29.07.2004

### **Material M 2: Die Kehrseite der Lohnkostenvorteile**

In kaum einem Land wird so wenig gestreikt wie in Deutschland: In Italien kommen auf 1000 Beschäftigte pro Jahr 177 Streiktage, in Dänemark 45, in den USA 43, in Großbritannien 26, in Frankreich 23, in Deutschland aber nur fünf.

Zum Ausspielen der Standorte gehört auch, dass man die Probleme der afrikanischen oder asiatischen gern mal verschweigt. Norbert Otten, DaimlerChrysler-Manager in Südafrika, muss beispielsweise zugeben, dass „neun Prozent unserer Angestellten mit HIV infiziert oder schon an Aids erkrankt sind“.

Ein anderes Problem sind die Fehlzeiten. Um die Mitarbeiter zu motivieren, jeden Tag ins Werk zu kommen, veranstaltet DaimlerChrysler in [Südafrika] Lotterien: Unter den Arbeitern, die nur einen bis drei Tage pro Jahr krank waren, werden Fernseher, Kühlschränke und Mobiltelefone ausgelost. Arbeiter, die gar keinen Fehltag haben, können sogar einen Mitsubishi Colt gewinnen.

Quelle: „Daimler-Beschäftigte: Kampf unter Brüdern“, in: stern.de;  
<http://www.stern.de/wirtschaft/arbeit-karriere/arbeit/527557.html>, 29.07.2004

#### **Aufgaben:**

1. Stellen Sie dar, was an diesem Beispiel typisch ist für Probleme einer globalen Wirtschaft.
2. Nehmen Sie Stellung zu der These: Aus entwicklungspolitischer Sicht ist es zu begrüßen, wenn Arbeit aus Deutschland in Entwicklungs- oder Schwellenländer wie Südafrika verlegt wird.

#### **Arbeitszeit:**

30 Minuten für die Erarbeitung der Texte  
 1 Stunde für die Bearbeitung der Aufgaben

**Bezug zu den Kernkompetenzen und fachbezogenen Kompetenzen:**

3./1., 3./2., 4./1., 4./3., 5./1., 5./2., 5./3., 6./2., 6.3, 9./1., 9./2., 9.3

**Erwartungshorizont**

Schülerinnen und Schüler können

- die Bedeutung von Kostenunterschieden und anderen Standortfaktoren für internationale Standortentscheidungen erkennen.
- erkennen, dass neben den Lohnkosten auch andere Faktoren für Standortentscheidungen eine Rolle spielen.
- erkennen, dass eine Verlängerung der Arbeitszeit und Einkommensverzichte einerseits individuelle Einbußen gegenüber dem Status quo bedeuten, andererseits jedoch zur Sicherung des Produktionsstandortes und damit zum Erhalt von Arbeitsplätzen dienen können.
- erkennen am Beispiel des Betriebsrates die Bedeutung kollektiver Handlungen zur Erreichung individueller Ziele.
- nachempfinden, dass die Attraktivität des Arbeitsplatzes – in Südafrika wie in Deutschland – von der jeweiligen relativen Position/ Lebenssituation abhängig ist.
- einsehen, dass die Bewertung ökonomischer Prozesse nicht allein anhand der Maßstäbe der entwickelten Länder erfolgen kann.
- gestehen zu, dass eine ernst genommene Entwicklung in der globalisierten Welt auch von uns Anpassungen verlangt.
- erkennen, dass Entwicklung für uns mit der Herausbildung zusätzlicher Konkurrenz verbunden ist und daher von uns Anstrengungen und Anpassungen zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit verlangt.
- können konfligierende und gemeinsame Interessen der Beschäftigten der DaimlerChrysler AG in Südafrika, Sindelfingen und Bremen identifizieren.

## **6.5 Literatur**

**[wird noch ergänzt]**

## 7. Berufliche Bildung

### Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten <sup>18</sup>

*Konrad Kutt, Heinrich Meyer, Barbara Toepfer*

#### 7.1 Vorbemerkungen zum Arbeitsauftrag

Die berufliche Bildung umfasst neben ca. 350 dualen Ausbildungsberufen in Schule und Betrieb, schulische voll- und teilqualifizierende berufliche Bildungsgänge (insbes. Berufsvorbereitungsjahr, verschiedene Formen von Berufsfachschulen, Fachschulen, die auch allgemeinbildende Abschlüsse ermöglichen vom Hauptschulabschluss bis zur Fachhochschulreife) sowie Fachgymnasien und die berufliche Weiterbildung. Vor diesem Hintergrund ist es nicht möglich, im Rahmen dieses Arbeitsauftrags für die einzelnen Berufe, Bildungsgänge und Lernorte spezifische Überlegungen anzustellen oder gar Empfehlungen auszusprechen. Vielmehr werden übergreifende Kompetenzen der Berufsbildung sowie Lernbereiche und Leitfragen entwickelt. Diese können sowohl für Experten bei der Erstellung von neuen Berufsordnungsmitteln und (Rahmen-) Lehrplänen als auch für das Berufsbildungspersonal in Betrieben und Berufsbildenden Schulen bei der curricularen Umsetzung bestehender Ordnungsmittel und (Rahmen-) Lehrpläne handlungsleitend für das Ziel sein, berufliche Bildungsprozesse so anzulegen, dass sie dazu befähigen, die globale Entwicklung mitzugestalten. Diese Gestaltungskompetenz wird für das berufliche Handeln, aber auch für das private und gesellschaftliche Handeln der Schülerinnen und Schüler angestrebt.

Im Zentrum unserer Ausführungen steht die berufliche Erstausbildung, in der die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen eine zentrale Herausforderung darstellt.

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

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

---

<sup>18</sup> Die Durchsicht der Entwürfe erfolgte durch die Mitglieder des Facharbeitskreises: Konrad Kutt (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn); **Prof. Dr. Heinrich Meyer (Universität Hamburg, Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen), Leitung und Redaktion**; Prof. Dr. Bernd Overwien (Technische Universität Berlin, Leitung der Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation); Barbara Toepfer (Hessisches Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden); Hartmut Wiedemann (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin) sowie als beratende Expertin: Pamela Jäger (EPIZ, Berlin)

Das existierende, für die berufliche Bildung entworfene Modell für die Entwicklung Beruflicher Handlungskompetenz unterscheidet sich in der Struktur der Darstellung vom Modell der Kernkompetenzen, wie es für die Unterrichtsfächer im allgemein bildenden Bereich (Fassung v. Februar 2006) direkt genutzt wird, insoweit, als die Berufliche Handlungskompetenz einzelne Teilkompetenzen (Sach-/ Fach-, Personal-, Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz) in dem Modell der "vollständigen (beruflichen) Handlung" (planen, durchführen, überprüfen, korrigieren, bewerten) für die Curriculumentwicklung und Implementation zusammenführt und für die Bildungsgänge im beruflichen Bereich verbindlich ist. Von dieser Kompetenzdefinition, die allen Lehrplänen vorangestellt ist, abzuweichen ist daher nicht möglich.

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

Die folgenden Ausführungen gehen von der Tatsache aus, dass zumindest für eine Übergangszeit die Kompetenzen zum Lernbereich „Globale Entwicklung“, die die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I und II erreichen sollen, sehr heterogen sind und die in den KMK Empfehlungen generell beschriebenen Abschlussprofile der Sekundarstufe I als noch nicht erreicht gelten können.

Aufgrund des innovativen Charakters der Thematik für die Berufsbildung und der Begrenztheit von Regelungsvorgaben für die Erstellung von Berufsordnungsmitteln enthält Punkt 5 unserer Ausführungen eine ergänzende Empfehlung für ein Erkundungs- bzw. Umsetzungsmodell, von dem bei einer Realisierung in Tiefe und Reichweite eine größere Wirkung erwartet werden kann.

## **7.2 Ziele der Empfehlung „Globale Entwicklung in der Berufliche Aus- und Weiterbildung mitgestalten“**

Die Integration des Lernbereichs Globale Entwicklung in die umfassende Handlungs- und Gestaltungskompetenz der Berufsbildung ist eine der zentralen Herausforderungen, mit denen sich die Akteure der Berufsbildung in Deutschland konfrontiert sehen. Ziele und Inhalte zur Mitgestaltung der globalen Entwicklung sind bisher allenfalls in Präambeln und wenig ausdifferenziert in den Lehrplänen einzelner Berufe zu finden.

Die vorliegende Empfehlung hat daher das Ziel, an den Kernkompetenzen orientiert berufsbildungsbezogene Kompetenzen zu entwickeln, von denen aus bei der Bildungsplan- und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Berufsbildungsgängen über die Bestimmung von Lernbereichen und Leitfragen curriculare Entwicklungs- und Implementierungsprozesse angeregt werden können.

Damit soll(en)

- Verbindungen von allgemeiner und beruflicher Handlungskompetenz zur Mitgestaltung der globalen Entwicklung im beruflichen Handeln deutlich werden;

- Voraussetzungen geschaffen werden, um berufsbezogene Kompetenzen und Inhalte formulieren zu können, anhand derer der Lernbereich Globale Entwicklung in den verschiedenen Berufsfeldern und Bildungsgängen zukunfts offen mitgestaltet werden kann;
- in Anbetracht der Begrenztheit curricularer Rahmenvorgaben vorgeschlagen werden, ein praxisnahes Erkundungs- und Umsetzungsprogramm aufzulegen, in das alle Lernorte beruflicher Bildung und ausgewählte Berufsbereiche, insbesondere aber die an der Berufsbildung Beteiligten und für die Weiterentwicklung Verantwortlichen einbezogen werden. Dabei soll auch anhand ausgewählter Beispiele aus der Good-Practice-Sammlung exemplarisch verdeutlicht werden, wie der Lernbereich Globale Entwicklung im Unterricht behandelt werden kann (vgl. die Ausführungen unter Punkt 5 sowie die Praxisbeispiele auf der BIBB-Homepage, unter [www.bibb.de/nachhaltigkeit](http://www.bibb.de/nachhaltigkeit) und die Anhänge von Meyer/Toepfer (2004, S. 9-21, 31-54 und Jäger (EPIZ), siehe auch [www.epiz-berlin.de](http://www.epiz-berlin.de) sowie [www.dblernen.de](http://www.dblernen.de)

### 7.3 Generelle Überlegungen

Ökonomische Wettbewerbsfähigkeit, ökologische Verträglichkeit, Einhaltung von Sozialstandards und soziale Verantwortung sowie die Wahrung der Menschenrechte sind unverzichtbare Bestandteile einer nachhaltigen Entwicklung. Darauf hinzuwirken hat sich die internationale Staatengemeinschaft auf dem Weltgipfel von Rio 1992 geeinigt. Bildung unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Akteure ist hierfür als Schlüsselaufgabe definiert.

Der Lernbereich Globale Entwicklung umfasst Fragen der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens in und zwischen Volkswirtschaften und Gesellschaften, und zwar unter Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungen und Disparitäten in ökologischer, ökonomischer, sozialer, politischer, kultureller und kommunikativer Hinsicht. Diese Überlegungen tragen dem Umstand Rechnung, dass die Herausforderungen der Globalisierung inzwischen die große Mehrheit der Beschäftigten, aber auch der später Nichterwerbstätigen betreffen.

Globalisierungsprobleme erfordern spezifische Anstrengungen zur beruflichen Mitgestaltung der globalen Entwicklung. Dabei geht es auch darum, eigene Lebensentwürfe und -perspektiven entsprechend zu entwickeln, um auch beschäftigungslose Zeiten und Freizeit zukunftsgerichtet gestalten zu können.

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

Berufliche Bildung mit ihrem beruflichen und allgemeinbildenden Auftrag schließt in pädagogischer Absicht die Disposition zur Gestaltung von Globalisierung ein. Sie ist eine in der Zukunft liegende, nicht exakt beschreibbare Anforderung, sich „zu verhal-



ten“, zu handeln, dabei immer neu Wissen zu erwerben, Positionen zu beziehen, zu bewerten.

Die Bezüge des beruflichen Handelns zur Globalisierung stellen sich aus den jeweils unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen verschieden dar. Auswirkungen der Globalisierung auf die Wahrnehmung und den Gebrauch von Raum, Zeit, Kommunikation, kulturbedingten Traditionen, Werten und Verhaltensmuster sind objektiv nur schwer beschreibbar. Die Mitgestaltung der globalen Entwicklung ist jedoch auf interkulturelle Kommunikation angewiesen. Folglich ist interkulturelle Kommunikationskompetenz eine der entscheidenden Kompetenzen - sowohl für die Berufstätigkeit als auch für das Handeln im persönlichen und sozialen Kontext. Darüber hinaus zielt interkulturelle Kompetenz auf grundlegende Fähigkeiten ab, indem sie den Perspektivenwechsel und das Lernen von anderen Kulturen unterstützt. Sie wird damit auch zu einer unverzichtbaren Grundlage für Innovationen und kreative Weiterentwicklungen.

Umfassende Handlungskompetenz in der beruflichen Bildung orientiert sich an Geschäfts- und Arbeitsprozessen und wird, dem Stand der Didaktik der beruflichen Bildung entsprechend, vorwiegend in handlungsorientierten Lehr-/Lernprozessen erworben. Die Mitgestaltung der globalen Entwicklung bedeutet daher, diese in Lernfelder und Lernsituationen eingebettet zu vermitteln und zu entwickeln, indem beispielsweise mit erfahrungsgeliteten Methoden auf Erkennen, Bewerten und Handeln bezogene berufliche Kompetenzbereiche gleichermaßen integrativ und situativ bei der Arbeit in den Lernfeldern der Berufe und Bildungsgänge herausgebildet werden. Nur so kann das zentrale Ziel beruflicher Bildung, die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz mit Sach-/ Fach-, Human-/ Personal- und Sozialkompetenz sowie, im Kontext der Entwicklung der Teilkompetenzen, Methoden- und Lernkompetenz, unter Berücksichtigung globaler Phänomene und Entwicklungen verwirklicht werden. (KMK 2000, S.4; Bader 2004, S. 20 ff.).

#### **7.4 Kompetenzen beruflicher Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung**

In diesem Abschnitt werden Empfehlungen vorgestellt, wie die allgemein für den Lernbereich Globale Entwicklung beschriebenen Kernkompetenzen in der hier vorgenommenen Systematik mit berufsbildungsbezogenen Kompetenzen in Verbindung gesetzt werden können. Wie bereits ausgeführt, ist dies jedoch zunächst ein Hilfskonstrukt, da diese noch in ein Konzept beruflicher Handlungskompetenz überführt werden müssen. Dazu bedarf es weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeit (siehe Punkt 5).

In der linken Spalte sind zur Orientierung die angestrebten Abschlussprofile der Sekundarstufe I aufgeführt, auf welche die Berufsbildung grundsätzlich aufbauen soll. Diese können zumindest für eine Übergangszeit noch nicht und auch später bei der Heterogenität der Zielgruppen nur teilweise vorausgesetzt werden.

### Die Schülerinnen und Schüler können ...

Kernkompetenzen	Berufsbildungsbezogene Kompetenzen
<b>Kompetenzbereich Erkennen</b>	
<p><b>1. Informationsbeschaffung und –verarbeitung</b> Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<p>Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für berufsbildungsbezogene Situationen im Kontext von Arbeits- und Geschäftsprozessen in der Berufsarbeit</li> <li>• zu berufsbezogenen Sachverhalten und Besonderheiten der Branche</li> <li>• bei der Gestaltung               <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Ordnungsstrukturen der Berufsbildung,</li> <li>• der Berufsarbeit,</li> <li>• des Beschäftigungs- und Wirtschaftssystems</li> </ul> </li> <li>• zum Vergleich der Produktionsbedingungen</li> </ul> <p>unter Nutzung einschlägiger Informationstechniken sowie spezifischer Methoden beruflicher Bezugswissenschaften beschaffen und für die Verarbeitung aufbereiten.</p>
<p><b>2. Erkennen von Vielfalt</b> Die soziokulturelle Vielfalt in der einen Welt erkennen.</p>	<p>In der eigenen Berufs- und Arbeitswelt sowie in der anderer Länder und Regionen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kulturelle,</li> <li>• soziale,</li> <li>• ökonomische,</li> <li>• politische und</li> <li>• ökologische</li> </ul> <p>Unterschiede zwischen den Beschäftigungs- und Wirtschaftssystemen erkennen.</p>
<p><b>3. Analyse des globalen Wandels</b> Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.</p>	<p>1. Die Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse sowie ihre Wechselwirkungen, Spannungsverhältnisse und Konflikte mit Hilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung vor dem Hintergrund</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Ausbildung in einem spezifischen Beruf</li> <li>• eines vollzeitschulischen Berufsbildungsganges</li> </ul> <p>aus der Perspektive der Bezugsfächer/-disziplinen sowie der Arbeitsprozesse analysieren.</p> <p>2. Die Dimensionen von Berufsarbeit/ berufsbezogener Problemstellungen bei der Analyse betrieblichen Handelns, wirtschaftlicher Verflechtungen sowie politischer Einflussnahme erkennen.</p>
<p><b>4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen</b> Gesellschaftliche Handlungsebenen, vom Individuum bis zur Weltebene, in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.</p>	<p>1. Unterschiedliche Handlungsebenen in Beruf und Arbeit vom Individuum bis zur globalen Ebene an Beispielen darstellen.</p> <p>2. Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Handlungsebenen in berufsbildenden Entwicklungsprozessen beschreiben.</p> <p>3. Kontexte der Entwicklung von Berufsarbeit und damit in Beziehung stehende Weiterbildungsprozesse erkennen.</p>
<b>Kompetenzbereich Bewerten</b>	
<p><b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b> Eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p>	<p>Durch Weltoffenheit und Empathie geprägten Perspektivenwechsel zwischen den durch Globalisierung in der Berufsarbeit in Verbindung gebrachten Menschen, Kulturen, Religionen, Ethnien vollziehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beim Vergleich sozialer und organisatorischer Strukturen an Arbeitsplätzen sowie generell in beruflichen Situationen,</li> <li>• zwischen Ländergruppen und Ländern in Kontexten von Handels-, Kooperations- und Austauschbeziehungen</li> </ul> <p>ausgehend von den Arbeits- und Geschäftsprozessen im Beruf und dem beruflichen Handeln im Zusammenhang mit der Beschaffung, der Produktion und dem Absatz von Gütern.</p>

<p><b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> Durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vorstellungen und Interessen von politischen und wirtschaftlichen Entscheidungsträgern und Machtpromotoren sowie verschiedener möglicher Zukunftsszenarien zur globalen Entwicklung kritisch reflektieren und auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen.</li> <li>2. Den Kontext individueller und gruppenspezifischer Gestaltungsmöglichkeiten von Berufsarbeit, Technik, Wirtschaft und Sozialsystem sowie der Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit der arbeitenden Menschen durch lebenslanges Lernen analysieren und bewerten.</li> <li>3. Zu demokratischer Kontrolle wirtschaftlicher Macht und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Arbeitnehmer reflektiert Stellung nehmen.</li> </ol>
<p><b>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<p>Entwicklungsprojekte in den Bereichen Soziales, Arbeit, Beruf, Technik und Wirtschaft aus Sicht unterschiedlicher Interessengruppen und Ausgangslagen bewerten und dabei</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eigene normativen Bezüge</li> <li>• normative Bezüge der Beteiligten und</li> <li>• politische Rahmenbedingungen verdeutlichen.</li> </ul>
<b>Kompetenzbereich Handeln</b>	
<p><b>8. Solidarität und Mitverantwortung</b> Bereiche persönliche Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<p>Solidarität und Zukunftsvorsorge für Mensch und Natur in Berufsarbeit und wirtschaftlicher Tätigkeit als persönliche Mitverantwortung erkennen und daraus individuelle sowie gesellschaftliche Handlungsperspektiven ableiten.</p>
<p><b>9. Verständigung und Konfliktlösung</b> Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bei der Bewältigung von Konfliktsituationen in der Berufsarbeit die Verständigung und Kooperation über fachliche, kulturelle und politische Grenzen hinweg suchen.</li> <li>2. Individuell sowie in sozialen Gruppen für mehr Gerechtigkeit eintreten und dafür entsprechende Akteure und Allianzen suchen.</li> </ol>
<p><b>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b> Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zur Gestaltung der Globalisierung in beruflichen und persönlichen Situationen durch Strategien zur Reduktion der Komplexität und den Umgang mit Ungewissheit sichern.</li> <li>2. Durch Offenheit und Innovationsbereitschaft zu Problemlösungen in komplexen Berufs- und Arbeitssituationen beitragen.</li> </ol>
<p><b>11. Partizipation und Mitgestaltung</b> Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund mündiger Entscheidungen bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können und sind bereit in gesicherter beruflicher Tätigkeit sowie in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen oder Arbeitslosigkeit an der zukunftsreichen Gestaltung von Entwicklungsprozessen konstruktiv mitzuwirken.</p>

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

**Kompetenzen beruflicher Bildung zur Gestaltung von Globalisierung**  
*Leistungsfähigkeit der Kompetenzmodelle nutzen*

**1. Generelle/ fachübergreifende Kompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“**  
 mit den verschränkten Teilkompetenzen:

Erkennen      Handeln      Bewerten

-----

**2. Berufliche Handlungskompetenz zur „Gestaltung der Globalisierung“** mit den verschränkten Teilkompetenzen:

Fachkompetenz      Personalkompetenz      Sozialkompetenz  
 Methodenkompetenz      Lernkompetenz

01.02.2006      Prof. Dr. Heinrich Meyer, Universität Hamburg  
 Sektion Berufsbildung und Lebenslanges Lernen      5

Die Gegenüberstellung verdeutlicht, dass bei der Beschreibung der Elemente der generellen/ fachübergreifenden Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ für das allgemein bildende Schulwesen Handeln nicht grundsätzlich als ganzheitlich betrachtet sondern in Teilkompetenzen zerlegt wird. Dies ist im Modell der Beruflichen Handlungskompetenz anders. Die Teilkompetenzen sind grundsätzlich auf Handeln bezogen und so in Lernszenarien ganzheitlich zu vermitteln, dass sie zum konkreten und umsichtigen beruflichen Handeln befähigen.

Wenn hier dennoch von den Kernkompetenzen ausgegangen wird, dann in dem Bewusstsein, dass sowohl auf der Ebene der Gestaltung der Berufsordnungsmittel als auch auf der Ebene der curricularen Umsetzung bestehender Ordnungsmittel das Modell der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz zur „Mitgestaltung der Globalen Entwicklung“ handlungsleitend ist. Dieses umfasst die eng aufeinander bezogenen Teilkompetenzen: Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz, in denen sich auch die Methodenkompetenz und Lernkompetenz entfaltet und deren Erwerb Ziel der curricularen und prozessbezogenen Gestaltung der Ausbildungsprozesse in einzelnen Berufen und Bildungsgängen ist.

Diese Kompetenzen bedürfen der berufs- und bildungsgangspezifischen Curriculumentwicklung mit der Gewinnung von Inhalten/Themen in den verschiedenen Lernfeldern der berufs- oder berufsfeldbezogenen Rahmenlehrpläne, der fachbezogenen Lehrpläne und der Ausbildungsrahmenpläne.

## 7.6 Themenbereiche und Leitfragen zur kompetenzorientierten Überprüfung/ Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen

### 7.6.1 Themenbereiche im Kontext beruflicher Bildung: Globale Entwicklung in der beruflichen Bildung mitgestalten

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

Nachhaltigkeitsstandards realisieren und globale Entwicklung im beruflichen Handeln mitgestalten

- a. Ressourcennutzung/ ökologisch verträgliche Produktion, Qualitätsmanagement und Auditierung
- b. Zusammenhänge zwischen Produktion und Konsum
- c. Arbeitsbedingungen, Berufsbildungs- und Sozialstandards in der Branche, in Deutschland, Europa und weltweit
- d. multikulturelle Zusammensetzung der Belegschaften/ der Kundenstruktur
- e. Unternehmensziele/ Betriebs- und Unternehmensorganisation/ -kultur in Deutschland, Europa und der Welt.

(globale) wirtschaftliche Verflechtungen

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

Globalisierung der Produktion/ des Wettbewerbs

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

politische, gesellschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen des Wirtschaftens/der (Berufs-) Arbeit

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

Diese Themenbereiche können in berufsbezogene und branchenspezifische Kontexte von Globalisierung bei der Gestaltung von Lernfeldern und Lernsituationen einbezogen werden.

### **7.6.2 Leitfragen zur Überprüfung/ Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen**

Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen der dualen Berufsausbildung fordern die Entwicklung umfassender beruflicher Handlungskompetenz / selbstständiger Handlungsfähigkeit.

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

Die hier verfolgte Strategie zur Überprüfung/Neugestaltung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen ist mit dem Bildungsauftrag der Berufsschule ebenso vereinbar wie mit der betrieblichen Ausbildung. Generell soll die Berufsschule „zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in ökologischer und sozialer Verantwortung befähigen“ (KMK 2000, Handreichungen, S. 8; KMK 1991; vgl. auch Meyer/Toepfer 2004, 41 ff.; Bader 2004, S.13 ff.).

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

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

- *Welche berufsbezogenen, die globale Entwicklung betreffenden Zielformulierungen und Themen sind benannt und wie sind diese dimensioniert?*
- *Sind die Zielformulierungen als zu erwerbende Kompetenzen beschrieben und wenn ja, wie und welche? Sind sie auf Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen und Reflexivität gegenüber neuem Wissen ausgerichtet?*
- *Wie kann die Teilhabe der Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung der Prozesse als konstitutives Prinzip umgesetzt werden?*

- *(Wie) ist die Öffnung der Betriebe, der Schule und des Unterrichts gegenüber Nichtregierungsorganisationen, Stakeholdern und Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit mit Blick auf zukunftsfähige Modelle nachhaltigen betrieblichen Handelns beschrieben?*

### **Wie können die spezifischen Lernfelder globale Entwicklung berücksichtigen?**

Wie und in welchem Umfang können Lernfelder Kompetenzen und Themen des Lernbereichs Globalen Entwicklung aufnehmen? Welche Beiträge können - ausreichend komplexe - Handlungs- und Lernfelder der spezifischen Berufe und beruflichen Bildungsgänge für die Entwicklung von berufsbezogenen, privaten und gesellschaftlichen Lernsituationen zur Mitgestaltung globaler Entwicklung leisten?

- *Wie sind die für die Mitgestaltung von Globalisierungsprozessen erforderlichen Kompetenzen auf den Kontext beruflichen Handelns bezogen?*
- *Welche Erfahrungen und Überzeugungen von Unternehmen, etwa durch Betriebsvereinbarungen, von internationalen Zusammenschlüssen, wie Global Compact, usw. gibt es, die thematisch einbezogen werden können?*
- *Können Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Bereichen Beschaffung, Produktion und Absatz generell unter ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Gesichtspunkten betrachtet werden oder ist die Konzentration auf ausgewählte Lernfelder mit ihren Möglichkeiten situativer, exemplarischer Gestaltung sinnvoll? Anhand welcher (berufsspezifischen) Themen können diese Kompetenzen entwickelt werden? Welche Bezüge zum privaten und gesellschaftlichen Umfeld lassen sich integrativ verknüpft einbeziehen?*
- *Wie berücksichtigt das Anspruchsniveau die heterogenen schulischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen der Lernenden? (s. 6.2.7)*

### **Wie wird Gestaltungsoffenheit und persönlichkeitsorientiertes Lernen angeregt?**

Welche Möglichkeiten schafft die Struktur der kompetenzorientierten Ziele und Inhalte des jeweiligen Lernfeldes für gestaltungsoffene Lernprozesse? Welche Möglichkeiten der Vertiefung im Rahmen der (späteren) Weiterbildung und der Verknüpfung mit Zusatzqualifikationen bestehen/ sind notwendig?

*Wie wird selbstbestimmte Bereitschaft und Fähigkeit*

- *zum vorausschauenden, systemisch vernetzten Denken, zum Perspektivwechsel und zur Kreativität angestrebt?*
- *zur Wahrnehmung kultureller und religiöser Vielfalt, die sowohl berufsbezogenes wirtschaftliches als auch individuelles und soziales Verhalten prägen, gefördert?*
- *zur interkulturellen, wertbasierten Verständigung und Kooperation systematisch vermittelt? Inwieweit unterstützen dabei eingesetzte Medien vielperspektivische Sichtweisen und sozial-kulturell unterschiedliche Wahrnehmungen?*

### **Wie nehmen die spezifischen Lernfelder die Komplexität globaler Fragestellungen auf?**

Enthalten die Lernfelder eine kompetenzorientierte (ausreichend komplexe) Handlungsstruktur für die Entwicklung von Lernsituationen, die ganzheitliche berufliche Bildungsprozesse ermöglichen?

- *Wie beziehen die geforderten Zusammenhänge auch Themenbereiche zur Globalen Entwicklung mit ein?*
- *Lassen sich dabei ökonomische, ökologische, gesellschaftliche und politische Dimensionen nachhaltigen Handelns zielgruppenspezifisch berücksichtigen?*
- *Wie wird die Teilhabe an der (z. B. ökonomischen, ökologischen, sozialen und organisatorischen) Gestaltung von Berufsarbeit auch in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen in betriebs- und branchenspezifischen sowie nationalen und internationalen Kontexten angeregt?*
- *Welche Möglichkeiten bieten die Lernsituationen für wertorientiertes, humanes, soziales und solidarisches Handeln und das Eintreten für weltweite Gerechtigkeit?*

### **Wie werden Unsicherheit und Widersprüche berücksichtigt ?**

Welche Fragen der persönlichen Lebens- und Berufsplanung, des Engagements in der (Welt-) Gesellschaft, aber auch des Umgangs mit individuellen Dilemmata, die sich z. B. aus der Diskrepanz zwischen ethisch begründetem Wollen und betriebswirtschaftlich begründetem Müssen ergeben, sind inhaltlich und methodisch zu bearbeiten?

- *Wie lassen sich mögliche Konfliktsituationen erfassen? (z. B. Verletzung von Sozialstandards, Menschenrechten, starke Umweltbelastung, Kinderarbeit)*
- *Wie können diese ergebnisoffen und handlungsorientiert bearbeitet werden?*
- *Wie lässt sich anhand existierender Vereinbarungen und praktizierter Konzepte der Unternehmensführung verdeutlichen, dass nachhaltiges Wirtschaften und Arbeiten national und international als Prinzip anerkannt wird?*

### **Wie erfolgt eine Differenzierung von Zielgruppen nach Leistungsniveau und Migrationshintergrund?**

- *Welche Differenzierungen zwischen den Zielgruppen in der beruflichen Bildung müssen zweckmäßigerweise vorgenommen werden?*
- *Wie kann bei einer Bildung zur Mitgestaltung Globaler Entwicklung zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern in Berufsbildungsgängen auf unterschiedlichen Niveaustufen unterschieden werden?*
- *Wie können Kompetenzen, berufsspezifische Inhalte und Methoden auf Zielgruppen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund übertragen werden?*
- *Wie berücksichtigt das Curriculum regionale Besonderheiten, zum Beispiel wenn sich die globale Entwicklung im Mikrokosmos der Schule bzw. des Ausbildungsbetriebes spiegelt, etwa durch multikulturelle Belegschaften, Kunden, Lieferanten, Lerngemeinschaften oder Nachbarschaften?*



- *Wie trägt das Curriculum der Tatsache Rechnung, dass eine gute Berufsbildung nicht unbedingt zu Beschäftigung führt, sondern u.U.( vorübergehende) Arbeitslosigkeit und Leerräume gestaltet werden müssen?*

### **Wie erfolgt eine Abstimmung und Vernetzung der Ordnungsmittel ?**

Wie sind die Ordnungsmittel der Berufsbildung (Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan) curricular im Hinblick auf die Mitgestaltung der globalen Entwicklung vernetzt?

- *Wie sind berufsbezogene Rahmenlehrpläne und Lehrpläne der Fächer (Sprachen, Mathematik, Wirtschaft/Politik/Sozialkunde, Religion/ Ethik, Sport ) kompetenz- und themenbezogen vernetzt?*
- *Wie sind Rahmenlehrplan und Ausbildungsrahmenplan zur Gestaltung der Globalisierung aufeinander abgestimmt?*
- *Welche Hinweise auf eine Kooperation der Lernorte (Schule, Betrieb, außer-/überbetriebliche Bildungsstätten, Orte des Geschehens usw.) sind möglich und wünschenswert?*
- *Welche Verweise und Abstimmungen gibt es zwischen der Ausbildung und der Weiterbildung, welche Zusatzqualifikationen sind möglich und sinnvoll und sollten auf erworbenen Kernkompetenzen aufbauen?*

## 7.7 Aufgabenbeispiel „Willkommen im EINE WELT HOTEL“<sup>19</sup>

(Das Praxisbeispiel für die Duale Berufsbildung für Hotelberufe, insbesondere für Hotel- und Restaurantfachleute, wurde in hessischen Berufsschulen erprobt.)

### Informationen für Lehrkräfte

Mit diesem Hörspiel wird an bestimmten Marketingaspekten, aber auch an anderen Bereichen der Unternehmenspolitik wie zum Beispiel der Personalpolitik, aufgezeigt, wie Prinzipien der Nachhaltigkeit im Gastgewerbe umgesetzt werden könnten. Es handelt sich folglich um ein handlungsorientiertes Modell, auf das sich Lehrpersonen und Auszubildende bei der Entwicklung und Ausgestaltung von Lernsituationen in einer ganzen Reihe von Lernfeldern der Hotel- und Gastronomieberufe beziehen können.

Mit diesem Hörspiel wird an bestimmten Marketingaspekten, aber auch an anderen Bereichen der Unternehmenspolitik wie zum Beispiel der Personalpolitik, aufgezeigt, wie Prinzipien der Nachhaltigkeit im Gastgewerbe umgesetzt werden könnten. Es handelt sich folglich um ein handlungsorientiertes Modell, auf das sich Lehrpersonen und Auszubildende bei der Entwicklung und Ausgestaltung von Lernsituationen in einer ganzen Reihe von Lernfeldern der Hotel- und Gastronomieberufe beziehen können.

Volkswirtschaften weltweit orientieren ihre wirtschaftliche Entwicklung an Wachstumszahlen und Wachstumsprognosen. Betriebe operieren intern mit Kennzahlen wie Umsatz, Gewinn, Wirtschaftlichkeit oder Rentabilität. Diese zu errechnen und zu interpretieren lernen Auszubildende in der Berufsschule. Die Frage nach der Nachhaltigkeit unternehmerischer Entscheidungen im Kontext Globaler Entwicklung wird jedoch eher selten gestellt. Beliebter – und oft auch einfacher – sind kurz- und mittelfristige Strategien, die mit der Orientierung an Größen wie dem „Shareholder Value“ oder dem „Stakeholder Value“ und Entscheidungen wie das Outsourcing, das zunächst mit niedrigeren Produktions-, vor allem Personalkosten Erfolg verspricht. Gleichzeitig kritisieren Unternehmen die durch hohe Arbeitslosigkeit verursachten Gemeinkosten und zu geringen Inlandskonsum. Es sind, um diese Widersprüche aufzulösen, Ideen für Strategien von Nachhaltigkeit in der Gesellschaft gefragt, die helfen, sowohl das betriebliche als auch gesellschaftliche Wohl, das Verhältnis von Ökonomie, Ökologie und Sozialem, in der Balance zu halten.

Auch Normen und Standards für gastgewerbliche Betriebe sind inzwischen weit verbreitet und bekannt. Neu aber ist vielleicht ihr Bedeutungsgehalt im Kontext von Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit, denn „nachhaltiges“ Wirtschaften wird immer mehr zu einem Synonym für „zukunftsfähiges“ Wirtschaften. Umweltschutz, umweltverträgliches Handeln und sparsame Ressourcennutzung sind auch in Hotels und Restaurationsbetrieben Vielen – Anbietern wie Gästen - selbstverständlich gewordene Elemente der Angebotsbedingungen der Dienstleistungen. Doch ist dies schon gleichzusetzen mit „nachhaltigem Wirtschaften“, mit beruflichem und betrieblichem Handeln, das so positiv zu Entwicklungen beiträgt, dass auch die Menschen auf den „Schattenseiten“ des Globus davon profitieren?

Denn zeitgleich missachten oder unterlaufen Regierungen und Unternehmen ökologische, ökonomische und soziale Standards. Manche Firmen bedienen sich aus pragmatischen Gründen zwecks besserer Vermarktung und Ansehens in der Öffentlichkeit einschlägiger

<sup>19</sup> Autoren: Prof. Dr. Heinrich Meyer und Barbara Toepfer; s. auch: Meyer, H. & Toepfer, B. (Hrsg.) (2004): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld: Bertelsmann wbv.

Labels, welche die Einhaltung dieser Standards garantieren sollen, und verstoßen gleichzeitig gegen sie. Der Tourismussektor hat schon vor vielen Jahren Konzepte unter dem Sammelbegriff „Sanftes Reisen“ oder „Sanfter Tourismus“ entwickelt. Die Angebote der Reiseveranstalter und der Hotellerie und Gastronomie sind fester Bestandteil in diesen Branchen, z.B. [http://www.yourvisit.info/index\\_dt.html](http://www.yourvisit.info/index_dt.html) und <http://www.viabono.de> .

Doch all diese Angebote setzen, um sie zu entwickeln und kompetent verkaufen zu können, geschulte und überzeugte Unternehmer und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter voraus. Der Agenda 21, aber auch dem Weltsozialgipfel von Kopenhagen 1995, der Erklärung der Internationalen Arbeitsorganisation ILO über grundlegende Prinzipien und Rechte bei der Arbeit, und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wird mit einem noch jüngeren und weniger bekannten Pakt der Vereinten Nationen, dem „Global Compact“, Nachdruck verliehen.

Das Wissen über und die Auseinandersetzung mit dem „Globalen Pakt“ ist bedeutsam für die Bestimmung der eigenen Position der Auszubildenden. Er sollte Gegenstand des berufsschulischen Unterrichts sein – und zwar nicht nur im Fach „Wirtschaftslehre/Politik“, sondern als integraler Bestandteil einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ immer dann, wenn Auszubildende in Lernsituationen bei der Arbeit in Lernfeldern unternehmerische Entscheidungsprozesse nachvollziehen oder modellieren. Denn nur dann können Handlungskompetenzen zur Umsetzung des Global Compact in Unternehmen dem betrieblichen Nachwuchs vermittelt werden, wenn (welt-) wirtschaftliche, soziale und ökologische Faktoren in betriebliche Entscheidungsfindungsprozesse einbezogen werden.

Hier bietet die Bildungszusammenarbeit zwischen Nichtregierungsorganisationen und Schulen eine hervorragende Möglichkeit, am Beispiel eigener Entwicklungshilfeprojekte – oder besser: Projekten der wirtschaftlichen Zusammenarbeit – aufzuzeigen, wie Prozesse von der Leistungserstellung bis zum Verkauf sozial und ökologisch vertretbar gestaltet werden können.

Im Jahr 2005 wurde von der UNO die Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgerufen. Den damit verbundenen Bildungszielen ist auch die Berufliche Bildung verpflichtet.

### **Einsatz des Hörspiels im Unterricht**

Das Hörspiel macht auf die in den folgenden Zielen benannten Zusammenhänge aufmerksam und kann zu einer ersten Auseinandersetzung mit Elementen eines auf Nachhaltigkeit und Globale Entwicklung ausgerichteten Hotelkonzepts genutzt werden. Davon ausgehend sind weiterführende Aufträge denkbar, die sich vertieft mit Einzelaspekten befassen, wie z.B.

- Elemente kulturspezifischer Gästebetreuung und Wissenserwerb über Lebens- und Konsumgewohnheiten bestimmter Gästegruppen
- Ausstattung von Gasträumen in anderen Kulturen unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten
- Kosten und Nutzen Fair gehandelter Produkte
- Multikulturelle Belegschaft und Personalentwicklung

Angeknüpft werden kann an Lernfelder wie: „Nachspeisen“, „Aktionswochen“, „Regionale in- und ausländische Küche“, „Arbeiten im Service“ in der Grundstufe oder in der Fachstufe bei „Beratung und Verkauf im Restaurant“, „Marketing“, „Wirtschaftsdienst“ oder „Warendienst“. Vertieft werden die Kenntnisse und Fertigkeiten dann in der besonderen beruflichen Fachbildung im dritten Ausbildungsjahr, beispielsweise in den Lernfeldern „Arbeiten im Empfangsbereich“, „Führungsdienste im Wirtschaftsdienst“, „Führen einer Station“ oder „Veranstaltungsorganisation“.

Unter anderen können bei der Auseinandersetzung mit dem Hörspiel folgende Kompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ gezielt gefördert werden<sup>20</sup>:

Die Auszubildenden

1. lernen alternative Konzepte und Handlungsmöglichkeiten bei der Gestaltung und Vermarktung gastgewerblicher Produkte und Dienstleistungen kennen (Marketingpolitik) (2).
2. bewerten die Verwendung von Naturprodukten für die Ausstattung der Gasträume (2,6).
3. erkennen und positionieren sich zu Gründen für die Ausstattung von Gasträumen mit Ausrichtung auf die Kultur der Herkunftsländer der Gäste (2,6).
4. erkennen und bewerten die Bedeutung von sparsamer Nutzung von Energie im Kontext von nachhaltiger Entwicklung (2,3,6).
5. erkennen und bewerten die Verwendung von ökologisch unbedenklichen Waren und von Fair gehandelten Produkten als Teil einer Marketingstrategie eines Anbieters aus der Tourismusbranche (2,8,9).
6. entwickeln Handlungsstrategien zur Weiterentwicklung von Produkten und Dienstleistungen und zur Personalentwicklung für in einer multikulturell zusammengesetzten Belegschaft (9,10,11).
7. entwickeln das fiktionale Konzept unter Nachhaltigkeitsaspekten weiter oder transferieren es modellhaft auf ihren Ausbildungsbetrieb (11)
8. erkennen die Bedeutung der Lernortkooperation bei der Aus- und Weiterbildung (8).

Die aktive Mitgestaltung von Entwicklung ist außerdem sowohl implizit als auch explizit Ziel des Unterrichts in beruflichen Schulen. Die zu erwerbende **umfassenden Handlungskompetenz** der Schülerinnen und Schüler, verstanden als Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Handlungssituationen sachgerecht, durchdacht und sozialverantwortlich zu verhalten, nimmt auch globale Entwicklungen und Phänomene unternehmerischen und beruflichen Handelns mit in den Blick.

### Das Hörspiel: „Willkommen im EINE WELT HOTEL“

#### Auftrag:

Lesen Sie mit verteilten Rollen:

- D:** Direktorin, Mme Bonnard  
**M:** Marketingleiterin, Frau Scheufler  
**P:** Personalchef, Mr Kusumoto

**Szene:** ein fiktives Kundengespräch der Hotelleitung mit dem Vorstand der Firma „Laptop etcetera“, die mit japanischen Geschäftspartnern im Hotel tagen wird. Die Firma möchte für künftige Tagungen das Unternehmenskonzept der „Eine-Welt-Hotels“ kennen lernen und hat um eine Kurzpräsentation gebeten.

**D:** Sehr geehrte Damen und Herren, unser Unternehmen trägt den Namen „Eine Welt Hotel“, weil unsere Firmenphilosophie wesentlich von den Grundprinzipien der Nachhaltigkeit geprägt ist, von internationalem Denken und von kultureller Vielfalt. In diesem Flair bieten wir unseren Gästen Wohn- und Wohlgefühl, das Seinesgleichen in der Landschaft der Hotellerie suchen lässt. Für uns steht der Gast mit seinen spezifischen Bedürfnissen und Lebensgewohnheiten im Mittelpunkt. Dabei ist unser Ziel, Mensch und Natur in Einklang mit

<sup>20</sup> Der Bezug zu den Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“ und den Berufsbildungsbezogenen Kompetenzen ist in Klammern angegeben (s. S. 82-83).

einander zu bringen. Dies ist ganz besonders für Geschäftsreisende wichtig, die zur dauerhaften Erhaltung ihrer Gesundheit und ihrer Leistungskraft dieser inneren Balance bedürfen.

Vielleicht beginnen wir ganz einfach mit der Einrichtung. Das Mobiliar im Empfangsbereich, wie auch die Ausstattung der Gästezimmer, des Restaurants und der Seminarräume wurde ausschließlich aus heimischen Nutzhölzern wie Birke, Eiche, Buche und Fichte gefertigt.

**P:** Wir legen in unserem Hause Wert auf eine international zusammengesetzte Belegschaft, die wir bewusst auswählen. So erlangen wir eine Offenheit unserer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegenüber Gästen, die sonst schwer zu erreichen ist. Klischees und Vorurteile bringt jeder von uns mit, das ist ja ganz normal – sie sind jedoch Thema in unseren Qualitätszirkeln und wir sind immer wieder darüber erstaunt, wie sich Menschen und Situationen für jeden Einzelnen von uns ganz unterschiedlich darstellen. Da unsere Mitarbeiter entsprechend sensibilisiert sind und selbst ja ganz unterschiedliche kulturelle Erfahrungen mitbringen, können sie sehr gut auch auf die unausgesprochenen Wünsche unserer Gäste eingehen.

**D:** Wir achten sehr auf große persönliche Wertschätzung die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einander entgegenbringen. Ich arbeite seit 25 Jahren im Gastgewerbe und habe diesbezüglich schon schlimme Erfahrungen gemacht. Dafür haben wir Herr Kusumoto, der für interkulturelles betriebsinternes Training als Teil der Personalentwicklung zuständig ist.

**P:** Um noch einmal auf unser Unternehmenskonzept zurückzukommen ... unsere Auswahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und unsere Produktpolitik sind Teil unserer Firmenphilosophie, die wir auch als Franchisegeber vertreten und umsetzen.

**D:** Wir wissen seit dem Zeitpunkt Ihrer Buchung, dass Sie am Nachmittag japanische Geschäftspartner empfangen werden. Sie haben sich ja bereits intensiv mit unserem japanischen Commis de Rang, Herrn Suwaki, abgesprochen, wie das Besprechungszimmer farblich gestaltet werden soll, welche Auswahl an Speisen und Getränken bereitstehen werden und welche Möglichkeiten Sie haben, den Abend in unserem Hause zu gestalten.

**M:** Sie können also gleich anschließend in Ihr Zimmer gehen und sich dort auf Ihre Geschäftsverhandlungen einstellen. Vielleicht möchten Sie sich noch etwas entspannen. Sie können mit dem Duschgel „Bergamotte“ der Firma Body Shop, die dieses Produkt aus ökologischer Herstellung in Italien bezieht, eine erfrischende Dusche nehmen. Sie können sich aber auch mit einer Tasse fair gehandeltem Tee oder Kaffee in Schwung bringen – in Ihrem Zimmer steht neben dem erforderlichen Wasserkocher und Geschirr ein kleines Sortiment für Sie bereit.

**M:** Sie werden in Ihrem Zimmer fast nur mit Materialien in Berührung kommen, die unter ökologisch einwandfreien Bedingungen hergestellt wurden – soweit wir dies nachvollziehen können. Die Stoffe sind aus Baumwolle, Leinen oder Seide. Ein Teil des Inventars ist in Kooperativen in Mocambique und Kenia hergestellt. Wir haben Verträge mit Kooperativen und Kleinbetrieben, mit denen wir genau die Produktqualitäten absprechen. Sie beliefern uns direkt und in ihre Verkaufspreise sind Beträge mitkalkuliert, die es ihnen erlauben, ihr Gemeinwesen, vor allem ihre Schulen und Gesundheitsstationen, mitzufinanzieren. Unsere Lieferverträge sind auf mindestens drei Jahre angelegt, damit unsere Partner ihre Firmen solide aufbauen können. Nach Ablauf der Vertragsdauer übernehmen sie ihre eigene Vermarktung und gewinnen neue Kunden, bleiben aber in der Regel in unserem Lieferantennetzwerk. Übrigens, wer uns beliefert und welche Projekte Sie durch ihren Aufenthalt in unserem Eine Welt Hotel unterstützen, können Sie nachlesen – wir haben in jedem Gästezimmer eine Informationsmappe ausliegen.

**D:** Aufgrund unserer Personalpolitik konnten wir übrigens auch für Ihr Treffen mit den Herren aus Japan gut einschätzen, was wir berücksichtigen sollten, um für Sie angemessene Rahmenbedingungen für Ihre geschäftlichen Verhandlungen zu schaffen. Wir haben für Sie ein Abendessen arrangiert, das deutlich regionale Züge trägt, aber, auf einer Steinplatte gegart, auch asiatische Elemente enthält. So kommen Sie auch in der Auswahl der Speisen und Getränke zu kulturellen Kompromissen, die Ihre Handschrift tragen, ihre Gäste sich aber nicht fremd fühlen lassen oder in Verlegenheit bringen.

**M:** In manchen Fällen holen wir uns übrigens über Botschaften und ausländische Handelsvertretungen die erforderlichen Kompetenzen. Für Sie und Ihre Gäste haben wir für den späteren Abend eine kleine Teezeremonie arrangiert, die im Besprechungszimmer abgehalten wird. Danach sorgen wir dann für die erforderlichen Getränke und Unterhaltung, die für den Aufbau von Geschäftsbeziehungen mit Japanern eine wichtige Rolle spielen.

**M:** Die meisten Rohstoffe in unseren Restaurants stammen aus ökologischer Produktion, in der Regel von regionalen Obst- und Gemüsebauern, Saffereien und Imkern. Bei der Auswahl unserer Fleischer und Bäcker achten wir auf die Verarbeitung ausgewählter Tiere und kontrollierten Getreides. Die Milch beziehen wir direkt von einem Bauernhof im Taunus. Unsere Lieferverträge sind in der Regel langfristig und mit Preisbindung – sind wir mit der Qualität nicht zufrieden, so reden wir mit unseren Lieferanten. Da wir für bestimmte Laufzeiten feste Preise vereinbaren, müssen unsere Lieferanten nicht befürchten, dass wir die Preise drücken. Andererseits bestehen wir auf ökologischen Standards und Qualitäten der Ware, was eine hohe Leistungsbereitschaft bei den Lieferanten voraussetzt. Werden diese bei Reklamationen von unserer Seite nicht an unsere Erfordernisse angepasst, so kündigen wir den Vertrag. Aber das ist ganz selten der Fall. Die langfristige Lieferantenbindung hat sich bei uns sehr bewährt.

**D:** Sie werden daher auf unserem Frühstücksbuffet keine warmgehaltenen Eierspeisen, in Portionen verpackte Butter oder Plastikjoghurtbecher finden. Unser Frühstückssortiment ist relativ schmal - Tee, Kaffee und Kakao aus fairem Handel, saisonale Säfte von lokalen Saffereien und Orangensaft aus einer spanischen Kooperative, Brote und Brötchen aus ökologisch angebautem Getreide, verschiedene Konfitüren aus der Region und fair gehandelter Honig stehen auf dem Buffet, dazu zwei Käsesorten aus unserer „Hausmolkerei“, eine Schinkensorte und eine Wurstsorte und weich gekochte Bioeier. Die bereit gehaltenen Mengen sind gering, es wird nach Bedarf frisch am Buffet nachgelegt, um den Abfall möglichst gering zu halten. Extrawünsche unserer Gäste werden natürlich erfüllt, sollten sie beispielsweise Rühreier, ein amerikanisches Frühstück oder besondere Kost verlangen.

**M:** Wahrscheinlich wird Ihnen auffallen, dass unsere Tische – auch abends – unterschiedlich gedeckt sind. Wir beziehen unsere Tischwäsche und unser Geschirr aus verschiedenen lateinamerikanischen Kooperativen, die sich noch im Aufbau befinden. So gelingen nicht alle Dekore gleich, und es entstehen hin und wieder Engpässe bei den Nachlieferungen. Da Sie aber inzwischen wissen, wer die Teller, Tassen und Gläser produziert, werden Sie sich wahrscheinlich nicht daran stören. Unsere Gäste – inzwischen viele Stammkunden – sagen eher, dass sie kleine Mängel und Unstimmigkeiten als „Markenzeichen“ unseres Hotels empfinden und dass sie sich außerdem über Farben- und Dekorvielfalt und Veränderungen freuen.

**D:** Unsere Auszubildenden und Mitarbeiter sind selbstverständlich natürlich auch in dieser Hinsicht geschult. Sie können über die Herkunft und Produktion der Waren Auskunft geben und stehen hinter unserer Unternehmensphilosophie des „Eine Welt Hotels“. Natürlich gibt es auch Gäste, die sich nicht dafür interessieren, aber recht Viele lesen unsere kleinen Tischaufsteller mit Produktinformationen und fragen nach.

**P:** Die Identifikation unserer Auszubildenden mit unserem Haus ist übrigens sehr groß – anders als viele andere Auszubildende fühlen sie sich auch in der Ausbildungssituation anerkannt und können ihre Fähigkeiten entfalten. Aber es ist mehr als das – sie haben ihren

Ausbildungsplatz bei uns gewählt – und natürlich haben wir sie ausgewählt – weil sie mehr wollen als in „irgendeinem“ Betrieb zu arbeiten. Das „Eine Welt Hotel“ gibt ihnen die Möglichkeit, eigene Lebensprinzipien zu leben. Natürlich ist unser Konzept für viele Jugendliche überhaupt nicht attraktiv, aber Sie würden staunen wenn Sie wüssten, wie viele Bewerbungen wir trotzdem abweisen müssen. Übrigens: nicht wenige unserer Auszubildenden werden später Franchisenehmer in eigenen Familienbetrieben.

**M:** Nun noch zu den Preisen. Natürlich sind ökologisch angebaute und fair gehandelte Produkte häufig teurer als die handelsüblichen. Dadurch, dass wir aber hauptsächlich saisonale Produkte aus der Region verarbeiten, kommt es einerseits nicht zu hohen Wareneinsatzkosten für importierte Nahrungs- und Genussmittel wie Erdbeeren im Winter oder exotische Früchte als Teller- und Plattengarnitur. Auch unser Wein- und Spirituosensortiment ist schmal – unsere Lagerkosten sind gering.

Durch unsere Vergabe von Lizenzen an Franchisenehmer, deren Buchhaltung und Controlling, Personalabrechnung und Marketing wir entweder ganz oder teilweise übernehmen, können wir die fremden und eigene firmeninternen Dienstleistungen bei gleichzeitiger Optimierung der Arbeitsablauforganisation und des Einsatzes von EDV kostengünstig durchführen und sparen auch hier erhebliche Kosten. Daher ist es uns möglich, Ihnen unsere Leistungen zu branchen- und ortsüblichen Preisen zu bieten.

**D:** Gerne empfehlen wir Ihnen für künftige Aufenthalte in Hessen auch die Eine Welt Hotels in Kassel, Marburg, Offenbach, Wiesbaden und Bad Hersfeld. Alle diese Betriebe arbeiten mit derselben Firmenphilosophie.

Wir wünschen Ihnen einen angenehmen und erfolgreichen Aufenthalt.“

### **Global Compact – ein Unternehmenszusammenschluss besonderer Art**

Der Global Compact wurde im Januar 1999 in einer Rede anlässlich des Weltwirtschaftsforums in Davos vorgestellt. Kofi Annan forderte darin damals die Wirtschaftsführer in aller Welt auf, sich für den Aufbau sozialer und ökologischer Eckpfeiler zur Abstützung der neuen globalen Wirtschaft zu engagieren und dafür zu sorgen, dass die Globalisierung allen Menschen dieser Erde zugute kommt.

Dem Pakt haben sich weit mehr als zweitausend Unternehmen und Organisationen in aller Welt angeschlossen, unter ihnen 49 Unternehmen aus Deutschland wie Allianz Gruppe, BASF, Bayer, BMW, DaimlerChrysler, Deutsche Bank, Deutsche Telekom, Gerling Gruppe, Henkel, Lufthansa, SAP, Otto-Gruppe, Volkswagen AG und, als einzige Kommune, die Stadt Nürnberg. (<http://www.gtz.de/de/leistungsangebote/12279.htm>)

Der Global Compact basiert auf neun Prinzipien, zu deren Einhaltung bzw. aktiven Förderung sich die Mitgliedsunternehmen verpflichten:

#### Menschenrechte:

##### Prinzip 1:

Die Wirtschaft soll die international verkündeten Menschenrechte in ihrem Einflussbereich unterstützen und achten und

##### Prinzip 2:

sicherstellen, dass sie nicht zum Komplizen von Menschenrechtsverletzungen wird.

#### Arbeitsbeziehungen:

##### Prinzip 3:

Die Wirtschaft soll die Vereinigungsfreiheit wahren und die wirksame Anerkennung des Rechts auf Tarifverhandlungen gewährleisten sowie ferner auf

Prinzip 4:  
die Beseitigung aller Formen von Zwangs- oder Pflichtarbeit,  
Prinzip 5:  
die tatsächliche Abschaffung der Kinderarbeit und  
Prinzip 6:  
die Beseitigung von Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf hinwirken.

#### Umweltschutz:

Prinzip 7:  
Die Wirtschaft soll umsichtig an ökologische Herausforderungen herangehen,  
Prinzip 8:  
Initiativen zur Förderung eines verantwortlicheren Umgangs mit der Umwelt durchführen und  
Prinzip 9:  
sich für die Entwicklung und Verbreitung umweltfreundlicher Technologien einsetzen.

Die beteiligten Firmen sollen ferner Belege aus ihrer Geschäftstätigkeit für ihr Engagement im „Global Compact“ auf einer Internetseite veröffentlichen.  
[www.unglobalcompact.org](http://www.unglobalcompact.org) .

Das Auswärtige Amt stellt die Bedeutung auch im Zusammenhang mit seiner Menschenrechtspolitik dar: [http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/aussenpolitik/menschenrechte/mr\\_inhalte\\_ziele/mrb6/teil\\_a/5/5\\_1\\_hm](http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/aussenpolitik/menschenrechte/mr_inhalte_ziele/mrb6/teil_a/5/5_1_hm) .

## **Aufgaben**

1. Werten Sie den Text unter folgenden Fragestellungen aus:
  - Aus welchen Elementen besteht das Konzept: „EINE WELT HOTEL“ und wo liegen die wesentlichen Unterschiede zu den in Deutschland üblichen Hotelkonzepten / zu Ihrem Ausbildungsbetrieb?
  - Welche Gesichtspunkte des Global Compact berücksichtigt das „EINE WELT HOTEL“? Welche Aspekte des Global Compact haben für Sie persönlich einen hohen Stellenwert? Wie würden Sie sich für ihre Realisierung im Betrieb einsetzen? Welchen Nutzen hätte das Unternehmen von der Einhaltung dieser Prinzipien?
2. Mit welchen Aspekten, die im „EINE WELT HOTEL“ angesprochen wurden, möchten Sie sich vertieft befassen? Entwickeln Sie erste Ideen für eine Fragestellung und die Gewinnung von weiteren Informationen.
3. In Deutschland gibt es den Firmenzusammenschluss „kompakt“. Eignet er sich als „Dach“ für ein Hotel oder ein Restaurant? Bitte recherchieren Sie und nehmen Sie persönlich dazu Stellung.



## 7.8 Vorschlag für ein Erkundungs- und Umsetzungsprogramm

### 7.8.1 Grundsätzliche Überlegungen

Die Frage nach dem Sinn und der Realisierungschancen der Entwicklung eines Rahmencurriculums Globale Entwicklung hat zwei Ebenen zu berücksichtigen. Diese ergeben sich aus politisch-gesellschaftlich gewollten, bildungstheoretisch begründeten Anforderungen und letztlich auch aus den Anforderungen des Beschäftigungssystems und der Wirtschaft. Hieraus leitet sich eine immer dringlicher werdende Forderung nach Kompetenzentwicklung für die Mitgestaltung globaler Entwicklung ab. Für die duale Berufsbildung sind zu berücksichtigen:

- die ordnungspolitische Ebene (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne) und
- die Umsetzungsebene.

Wie die Erfahrungen bei der Entwicklung bzw. Überarbeitung von Ausbildungsordnungen für die betriebliche Berufsbildung zeigen, müssen eigentlich beide Aspekte gleichzeitig, zumindest in Abhängigkeit von einander betrachtet werden. Das Ausbildungsberufsbild enthält die typischen Fertigkeiten, Kenntnisse bzw. Fähigkeiten des Berufs in zusammengefasster Form, der Ausbildungsrahmenplan enthält die Anleitung, wie die Vermittlung der Fähigkeiten sachlich und zeitlich gegliedert werden kann.

Die Regelungen sind Mindestanforderungen, auf die eine zeitgemäße Ausbildung auf hohem Niveau nicht verzichten kann. Sie beschreiben die aktuellen Standards der gegenwärtigen Ausbildungsrealität, sie lassen der Praxis aber genügend Raum, um künftige, noch nicht absehbare Entwicklungen in die Ausbildung zu integrieren. Berufe mit immer mehr Offenheit und flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten sind in den letzten Jahren entstanden, sogenannte gestaltungsoffene Ausbildungsberufe, die sich z. B. durch verschiedene Wahlmöglichkeiten je nach betrieblichen oder persönlichen Gegebenheiten auszeichnen. Gleichzeitig gehen Ausbildung und Weiterbildung teilweise ineinander über - insbesondere auch durch das immer stärker ins Spiel gebrachte Konstrukt der „Zusatzqualifikationen“.

Für die Neuordnung der Berufe, also auch für die Überarbeitung und damit Integration neuer Kompetenzen und Inhalte, sind im Wesentlichen die Sozialparteien (Arbeitgeber und Arbeitnehmer) und die Bundesregierung (meistens BMBF und BMWI) zuständig. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) wirkt federführend als wissenschaftlicher Berater im Einigungsprozess der Gruppen mit. Die Ausbildungsordnungen für die Betriebe werden mit den entsprechenden Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen abgestimmt. Mitunter gehen der Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen Forschungsarbeiten, z. B. in Form von Problemanalysen, Fallstudien und Tätigkeitsanalysen, voraus.

Wegen einer einzigen Herausforderung, z. B. der Mitgestaltung globaler Entwicklung, wird ein Neuordnungsverfahren derzeit nicht eingeleitet. Anders war es bei der Einbeziehung des Umweltschutzes in die berufliche Bildung. Dieser bekam einen eigenen Eckwerte-Charakter zugesprochen. Die Überarbeitung einer Ausbildungsordnung konnte also allein des Umweltschutzes wegen von den Sozialparteien beantragt werden.

Bei der Integration der Nachhaltigkeit und der Mitgestaltung globaler Entwicklung in die Aus- und Fortbildungsberufe muss deshalb im Grunde jeweils deren ohnehin anstehende Neuordnung abgewartet und genutzt werden. Da es dabei aber für die Kompetenzen und Themen keine Ankerpunkte oder Pflichtenhefte gibt, bleibt es dem bildungspolitischen Spiel der Kräfte und dem Bewusstsein der Sozialparteien, dem BIBB und auch der KMK überlassen, inwieweit sie diese Problemstellung überhaupt in den Blick nehmen und sich dann auch noch auf entsprechende Kompetenzen und inhaltliche Formulierungen einigen. Im Übrigen gibt es in der Regel ein ganzes Bündel fachlicher und technologischer wie auch struktureller Änderungswünsche, in die sich dann der Lernbereich Globale Entwicklung „einzufügen“ hätte.

Die jüngsten Erfahrungen mit der Berücksichtigung von Nachhaltigkeit in der Berufsbildung sind eher ernüchternd. Sie zeigen, wie schwer es ist, diese mit Lernzielen und -inhalten bzw. in Verbindung mit Berufstätigkeiten zu verankern. Eingewandt werden Aspekte wie die Justiziabilität, die Prüfbarkeit in der Zwischen- und Abschlussprüfung, die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe geriete in Gefahr, die Ziele müssten im Kern von allen Betrieben vermittelt werden können, die Beschäftigungsfähigkeit müsse gewahrt bleiben.

In einer der Neuordnungen, der Ausbildung zum Industriekaufmann/ -frau vom Juli 2002, heißt es in der Ausbildungsordnung zur Struktur und Zielsetzung der Berufsausbildung (§ 3):“...die Berufsbildpositionen nach § 4, Abs. 1, Nr. 1 bis 4 sind während der gesamten Ausbildungszeit arbeitsfeldübergreifend auch unter Berücksichtigung des Nachhaltigkeitsaspekts zu vermitteln“. Immerhin erscheint hier das Wort Nachhaltigkeit. Sonstige Hinweise auf Nachhaltigkeit oder den Lernbereich Globale Entwicklung gibt es in den anderen Berufsbildpositionen nicht. Im Rahmenlehrplan Industriekaufmann/-frau sind die diesbezüglichen Ziele ebenfalls relativ offen: die „Orientierung an Geschäftsprozessen wird ergänzt durch die Berücksichtigung der vielfältigen Systemverflechtungen zwischen Märkten, Gesamtwirtschaft und Gesellschaft. Die Zielformulierungen sind im Sinne des Grundsatzes der Nachhaltigkeit ökologischer, sozialer und ökonomischer Entwicklung zu interpretieren.“ (KMK 2002)

Generell gilt für die Berufsschule, dass sie im allgemein bildenden wie auch im berufsbildenden Unterricht auf Kernprobleme unserer Zeit, wie zum Beispiel „...friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität, Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlage sowie Gewährleistung der Menschenrechte“ eingehen soll (KMK 1991).

### **7.8.2 Begründung für das Programm**

Die Erfahrungen im BIBB mit der Frage der Integration innovativer, zunächst nicht konsensfähiger oder auch gesellschaftlich umstrittener Themen zeigen, dass es günstig ist, wenn durch partizipativ orientierte Strategien, Akteurskonferenzen, Modellversuche, Beispielsammlungen usw. ein erkundender und konkretisierender Weg gewählt wird, der zu mehr Akzeptanz, Fundierung sowie Erkenntnissen mit Machbarkeitsbelegen führt.

Modellversuche oder ähnliche pilotartige Erprobungen könnten dazu dienen, in ausgewählten, strategisch und fachlich prädestinierten Bereichen zu zeigen, wie Anfor-

derungen des Lernbereichs Globale Entwicklung und dabei z.B. interkulturelles Lernen tatsächlich umgesetzt werden können, so dass mit den dabei erworbenen Kompetenzen auch konkrete berufliche und betriebliche Nutzeffekte verbunden sind. Diese Vorhaben dienen dazu, entweder im Vorgriff auf bildungspolitische Entscheidungen eine Legitimations- und Akzeptanzbasis zu schaffen und damit den Weg für konsensuale Ausbildungsordnungen frei zu machen, oder sie dienen im Nachgang zu bildungspolitisch getroffenen Entscheidungen dazu, Handlungs- und Umsetzungshilfen mit der Praxis zu entwickeln und zu erproben.

Der vom BIBB initiierte Förderschwerpunkt Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung mit der dialogischen Vorgeschichte (2001-2003) zur Entwicklung eines Programms ist ein gutes Beispiel für eine Entscheidung, nicht darauf zu warten, dass die Festschreibung in Vorschriften erfolgt, sondern auf die aktivierenden und moderierende Funktion des Staates zu setzen.

Jedoch wird beispielsweise im Bereich der kultursensiblen Pflege in der Altenpflegeausbildung deutlich, dass die entsprechende interkulturelle Kompetenz zwar Teil des Rahmenlehrplans ist, dass es für die eigentliche Umsetzung aber weiterer Maßnahmen der Konzeptentwicklung, der Fortbildung, der Fallsammlung und der Medienerstellung bedarf.

### **7.8.3 Arbeitsschwerpunkte des Programms**

Aus dem Facharbeitskreis Berufliche Bildung heraus wird in Erweiterung des ursprünglichen KMK-BMZ-Auftrages vorgeschlagen, dass in dieser offenen und unklaren Gemengelage von Regelungen und erwartbaren Schwierigkeiten und Widerständen ein praxisorientiertes Vorbereitungs-/Umsetzungsprogramm aufgelegt werden sollte.

Kompetenzen zum Lernbereich Globale Entwicklung werden allein schon unter wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Gesichtspunkten bei sich öffnenden Märkten und zunehmender wirtschaftlicher Verflechtung in nahezu allen Arbeitsbereichen benötigt.

Ein solches Vorbereitungs- und Umsetzungsprogramm „Globale Entwicklung mitgestalten“ könnte folgende Arbeitsschwerpunkte aufnehmen, die hier im Sinne eines optimal wünschbaren Gesamtkonzepts nur kurz dargestellt werden:

- Dialog, Erkundung, Akzeptanz und Perspektive

Durchführung von ca. 5-7 Akteurskonferenzen in ausgewählten Berufsbereichen und Branchen mit den an der Berufsbildung beteiligten verantwortlichen Personen in Institutionen, zuständigen Stellen, Verbänden. Dazu gehören insbesondere Vertreter der schulischen und betrieblichen Ausbildungspraxis, der Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften sowie auch der Wissenschaft.

Pro Berufsbereich/ Branche werden 3-5 Akteurskonferenzen (Arbeitsgruppen) durchgeführt, die das Ziel haben, notwendige Kompetenzen und Themenbereiche/ Schlüsselthemen des Lernbereichs Globalen Entwicklung zu identifizieren,

Anforderungsprofile zu beschreiben, Status-quo-Beschreibungen vorzunehmen und Handlungserfordernisse festzulegen, Forschungs- und Förderungsdesiderate zu benennen sowie weitere Konzepte zu erarbeiten.

Mit diesen Akteurskonferenzen würde ein dialogisch-partizipatives Verfahren zur Erkundung der Praxiserfordernisse und Möglichkeiten der Umsetzung eingeleitet, das auf Bewusstseins- und Akzeptanzbildung ebenso ausgerichtet ist wie auf kritische Reflexion und kreative Vorschläge.

- Good-practice

Sammlung guter Beispiele, deren Dokumentation und Aufbereitung für das Internet. Die begonnenen Arbeiten vom BIBB, vom EPZ und Anderen könnten fortgesetzt werden und in die vom BIBB gemeinsam mit der DBU aufgebaute Good-practice-Agentur eingebunden werden. Für diese Beispiele werden Kriterien und eine einheitliche Präsentationsstruktur entwickelt. Sie werden von Strategien des „aktiven Transfers“ begleitet, indem das Lernen aus guten Beispielen der Praxis „Schule macht“. Bildungsbemühungen im Lernbereich Globale Entwicklung bekämen ein „Gesicht“ mit spezifischen Erfolgsgeschichten einer zentralen dauerhaften Adresse.

- Modellversuchsartige Erprobungen

Ausgehend von den Erfahrungen der Dialogphase und der Good-practice-Sammlung werden modellversuchsartige Entwicklungen und Erprobungen in innovativen Bereichen mit hoher Transferorientierung eingeleitet. Dazu gehören u. a.:

- Module zur Lehrer- und Ausbilderfortbildung
- Konzepte zur Mitgestaltung des Lernbereichs Globale Entwicklung für die Berufsschullehrerausbildung
- erfahrungsorientierte Methoden der Umsetzung, Medienentwicklung
- Entwicklung und Erprobung von Lern- und Arbeitsaufgaben, Fallsammlungen etc.
- Entwicklung und Erprobung eines berufsübergreifenden Leitmediums (z.B. Handbuch) zur Sensibilisierung und Qualifizierung zur „Gestaltung von Globalisierung“ in der Berufsbildung
- Entwicklung und Erprobung von Auslandseinsätzen und Praktika, von Austauschprojekten und internationalen Begegnungen und Kooperationen

- Zusatzqualifikationen

Entwicklung einer berufsübergreifenden oder domänenspezifischen Zusatzqualifikation, beispielsweise für Tourismusfachleute „Kulturkompetenzen für das Arbeiten mit und auf dem afrikanischen Kontinent“ - diese Zusatzqualifikationen können flexibel eingesetzt und auch schon parallel zur Berufsausbildung erworben werden, sie könnten zertifiziert werden und in Bausteinen vermittelt werden.

- Forschung

Berufspädagogische Forschung zur „Berufsbildung in Zeiten der Globalisierung“, beispielsweise zu den Themenschwerpunkten:

- Handlungsmöglichkeiten und –grenzen zur Mitgestaltung von globaler Entwicklung im Berufsalltag
  - Konkretisierung des spezifischen Kompetenzbegriffs der Berufsbildung und Identifizierung von Schnittmengen in der „Wertschöpfungskette“ des Bildungswesens
  - Untersuchungen zum Lernziel: Umgang mit Inkonsistenzen und Widersprüchen
  - Qualifikationsanforderungsanalyse und Tätigkeitsanalysen im Umgang mit Fremdheit und Globalisierung
  - Entwicklung eines berufs(feld)übergreifenden Gesamtkonzeptes für die berufliche Bildung
- Wissenschaftliche Begleitung

Das Programm erhält eine wissenschaftliche Begleitung für Dokumentation, Beratung, Service, Evaluation und Transfer.

## 7.9 Literatur

Bader, R. & Müller, M. (Hrsg.) (2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeld-Konzept. Bielefeld: Bertelsmann.

Bader, R. (2004): Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischen Jahresplanungen für die Berufsschule, S. 11-37. In: Bader, Reinhard & Müller, Martina (Hrsg.) (2004)

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Zukunft lernen und gestalten - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. BLK-Kongress am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 97. Bonn: BLK <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (21.02.2006)

BLK (1999): Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 69. Bonn: BLK <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (21.02.2006)

BLK (1999): Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, Freie Universität Berlin. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72. Bonn: BLK <http://www.blk-bonn.de/download-blk.htm> (21.02.2006)

BMBF (Hrsg.) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn: BMBF <http://www.bmbf.de> (20.02.2006)

de Haan, G. (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für Entwicklungspolitik, Heft 1 [www.blk21.de/daten/texte/kernthemen.pdf](http://www.blk21.de/daten/texte/kernthemen.pdf) (20.02.2006)

de Haan, G. (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Das Parlament, Heft 7-8, S.39-46

de Haan, G. /Harenberg, D. (2000): Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung. Schulmagazin, Heft 7-8.

Fischer, A. (1999): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potentiale für die ökonomische Bildung, S. 383-408. In: Huisinga, R.; Lisop, I.; Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt: G.A.F.B.-Verlag.

Fischer, A. (2000): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (Einleitung), S. 1-11. In: <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/einl.htm> (20.02.2006)

Fischer, A. (2000): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung, S. 1-14. In: <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/fischer.htm> (20.02.2006)

Heinrich-Böll-Stiftung, Bildungskommission (2004): Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum (überarbeitete Fassung Januar 2004). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung

<http://www.boell.de/downloads/bildung/5.Empfehlung.pdf> (20.02.2006)

KMK (1980): Umwelt im Unterricht (Beschluss der KMK v. 17.10. 1980). Bonn

KMK (1997): Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule (Empfehlung der KMK v. 28.02. 1997). Bonn

KMK (1997): Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe, Ausbildungsberufe Fachkraft im Gastgewerbe; Hotelfachmann/ -frau; Restaurantfachmann/ -frau, Fachmann/ -frau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/ -frau (Beschluss der KMK v. 05.12.1997). <http://www.kmk.org/beruf/home.htm?plan> (20.02.2006)

KMK (2002): Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung zum Industriekaufmann/ zur Industriekauffrau (Beschluss der KMK v. 14.06.2002). Bonn  
<http://www.kmk.org/beruf/home.htm?plan> (20.02.2006)

KMK (2002): Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung Industriekaufmann/ .frau (Beschluss der KMK v. 14.06.2002). Bonn <http://www.kmk.org/beruf/home.htm?plan> (20.02.2006)

KMK, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1991): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der KMK v. 14./15.3.1991)

KMK, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Beschluss der KMK v. 15.09.2000)  
<http://www.kultusministerkonferenz.de/beruf/home.htm> (20.02.2006).

Kutt, K. (2001): Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. BWP, Heft.1

Kutt, K.; Mertineit, K.-D. (Hrsg.): (2000): Von der beruflichen Umweltbildung zur Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dokumentation eines Expertengesprächs am 25. und 26. Okt. 2000 in Bonn. Umweltschutz in der beruflichen Bildung, Heft 74. Bonn: BIBB

Mertineit, K.-D.; Exner, V. (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erfolgreiche Praxisbeispiele aus Betrieben, Berufsschulen und Bildungsstätten. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst

Mertineit, K.-D.; Nickolaus, R. & Schnurpel, U. (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Hrsg. vom BMBF. Bonn: BMBF

Meyer, H. & Toepfer, B. (Hrsg.) (2004): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen – Herausforderungen, Konzepte und Unterrichtsbeispiele. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld: Bertelsmann wbv.

Meyer, H. & Toepfer, B. (2004): Nachhaltigkeit im Hörspiel: „Willkommen im EINE WELT HOTEL“. In: Meyer, H. & Toepfer, B., 2004, S. 9-21

Tiemeyer, E. (2005): Fachberater für nachhaltiges Wirtschaften (FANWI). Curriculumentwicklung und -erprobung, Projektevaluation und Ergebnistransfer. Soest: Landesinstitut für Schule/ Qualitätsagentur.

Toepfer, B. (o. J.): Globales Lernen in der Beruflichen Schule.  
<http://www.globlern21.de/glberuf.html> (21.02.2006)

Toepfer, Barbara: Globales Lernen und Berufliche Schulen. In: Praxisbuch Globales Lernen. Solidarisch leben lernen e.V. (Hrsg.), Frankfurt:2002

Trampe, W. (2001): Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Seminar, Heft 4, S. 101-108

Weber, B. (2000): Möglich, aber nicht zwingend: Lehrpläne und nachhaltige Entwicklung. In: <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/weber.htm> (20.02.2006)

Weltkommission zur sozialen Dimension der Globalisierung (Hrsg.) (2004): Bericht der Weltkommission zur sozialen Dimension der Globalisierung (deutsche Synopse).  
<http://www.ilo.org/public/german/region/eurpro/bonn/download/synopsisde.pdf>