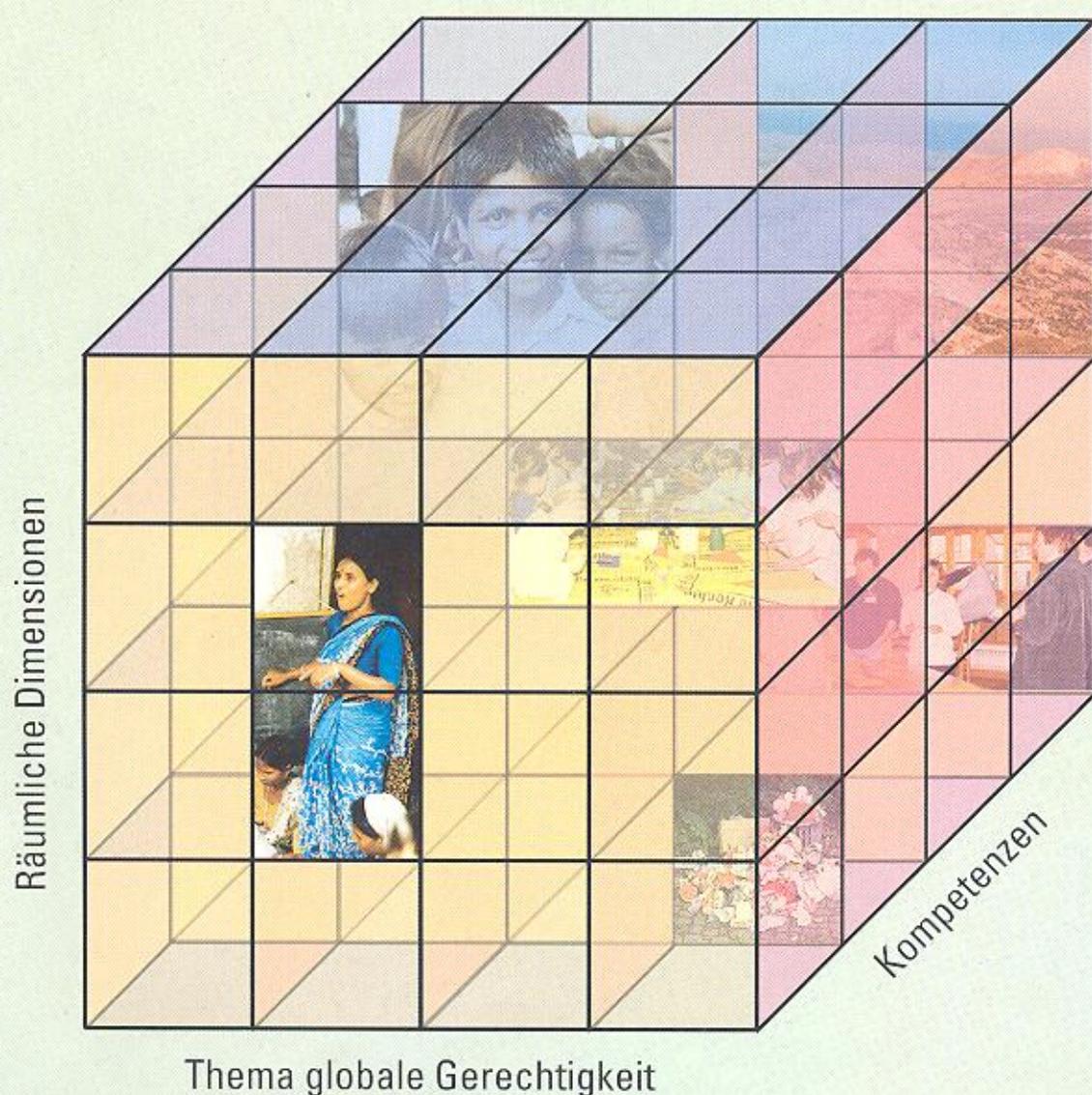


Annette Scheunpflug / Nikolaus Schröck

Globales Lernen

Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung



Inhalt

Hinweis auf die Dauer-Aktion „Flagge zeigen!“	2
Vorwort	4
Einleitung	5
1. Herausforderungen für Lernen: Warum Globales Lernen?	6
2. Die Geschichte eines Lernbereichs	11
3. Konzeptionen Globalen Lernens	13
4. Methoden Globalen Lernens	19
5. Adressen und Hilfestellungen	30
Hinweise auf zwei Wettbewerbe und die Preisausschreiben „Globales Lernen“ ...	33

Anmerkung:

„Der Schüler“, „der Lehrer“: da fehlt natürlich das weibliche Gegenstück „die Schülerin“, „die Lehrerin“. Redet, wer „der Lehrer“ sagt nur von Männern, „die Lehrerin“ nur von Frauen? Früher mag das so gewesen sein. Heute meint dieser Sprachgebrauch die Schülerin und den Schüler, den Lehrer und die Lehrerin. Es wäre verkrampft und umständlich wollte man jedesmal die Doppelform schreiben. Sollten wir uns aufs Neutrum stürzen? „Lehrkraft“ für Lehrerin und Lehrer, „junge Menschen“ für Schülerin und Schüler?

Wir haben uns zur besseren Lesbarkeit entschlossen entweder die weibliche oder die männliche Sprachform zu verwenden, und wenn es passt, dann nehmen wir manchmal auch beide.

„Brot für die Welt“ im Internet!

Schon seit einiger Zeit verfügt „Brot für die Welt“ über einen eigenen Internetserver: <http://www.brot-fuer-die-welt.de>. Seit Januar 1999 sind unter <http://www.global-lernen.de> ergänzende Angebote aus den Bereichen Bildung und Schule von „Brot für die Welt“ zu erhalten. Dort finden Sie Wissenswertes über Neuerscheinungen, aktuelle Aktionen und Kampagnen oder hilfreiche Anregungen für die Unterrichtsgestaltung. Besuchen Sie uns!

Impressum:

Herausgegeben von der Hauptgeschäftsstelle des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) für die Aktion BROT FÜR DIE WELT.

Stafflenbergstr. 76, 70184 Stuttgart. Telefon (0711/2159-0), Telefax (0711/2159-110 oder 368).

Stuttgart, Januar 2000 (1. Auflage)

Redaktion: Ursula Hildebrand, Gerhard Kuntz (verantwortlich)

Graphik und DTP: Rainer Holzapfel, Stuttgart

Litho: BTB Bild und Text Baun, Fellbach

Druck: Riederer Corona GmbH, Stuttgart

Fotos: Ursula Hildebrand

00.2. Art. Nr. 486506

Gedruckt auf Recyclingpapier (aus 100% Altpapier)

Vorwort

Globales Lernen und „Brot für die Welt“

In der Bildungsarbeit der Aktion „Brot für die Welt“ spielt das Globale Lernen seit vielen Jahren eine wichtige Rolle. Der vom Bildungsreferat verantwortete Arbeitskreis „Pädagogik“ hat sich seit seiner Gründung im Jahr 1989 dieser pädagogischen Perspektive verpflichtet. Die 1995 von „Brot für die Welt“ gemeinsam mit dem Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) und dem Verein für Friedenspädagogik Tübingen e. V. eingerichtete Schulprojektstelle trägt den Namen „Global Lernen“. Die gleichnamige und drei Mal jährlich erscheinende Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer geht 1999 bereits in den fünften Jahrgang. Die zentrale Frage, die hinter den Überlegungen zum Globalen Lernen steht, lautet: „Was und wie sollen wir zukünftig lernen, um in der zusammenwachsenden Weltgesellschaft Orientierung gewinnen, Handlungskompetenz erwerben und Verantwortung wahrnehmen zu können?“

Was bedeutet „Global Lernen“ konkret für die Bildungsarbeit von „Brot für die Welt“ und für die Schulpädagogik?

Wir verknüpfen ...

Ereignisse und Themen aus dem Alltag der Schülerinnen mit globalen Problemstellungen und Sichtweisen aus anderen Kulturkreisen und Weltregionen. Das Thema „Fair Play und Eine Welt“ eröffnet zum Beispiel neue und interessante Zugänge zu Themen wie Welthandel und Globalisierung, Gewalt und Rassismus, Medien und Politik, Kinderarbeit und unsere bewußte und unbewusste Verstrickung darin.

Wir machen „Alltagszusammenhänge“ für die Schule sichtbar ...

um ein besseres Verständnis vom friedlichen und sozialgerechten Zusammenleben in unserer Welt zu bekommen. So antworten in einem Materialheft mit Biographien aus aller Welt acht Jugendliche, wie sie ihr „Leben in Zeiten der Globalisierung“ organisieren, welche Ängste, Hoffnungen und Träume sie haben... So wird die schülerorientierte Auseinandersetzung mit abstrakten Themen wie „Globalisierung“ möglich.

Wir fördern ...

das „vernetzte Denken“ als eine Schlüsselkategorie des Globalen Lernens. Anerkennung haben in diesem Zusammenhang die neuen Materialien von „Brot für die Welt“ zu den Themen „Umwelt und Entwicklung“ erhalten.

Wir fördern ein ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen ...

zum Beispiel mit neuen und bewährten didaktisch-methodischen Anregungen in den Unterrichtsmaterialien der Reihe „Lernwege“.

In unserem Katalog „Eine Welt im Unterricht 2000“ (Art. Nr. 486401) finden Sie alle Unterrichtsmaterialien ausführlich beschrieben.

Sie können unsere Zeitschrift „Global Lernen“ (Art. Nr. 03238) kostenlos abonnieren. Sie erscheint dreimal jährlich. Jede Ausgabe behandelt ein entwicklungsbezogenes Thema und bietet eine Vielzahl von Einsatzmöglichkeiten, didaktischen Hinweisen und Anregungen.

Und aktuell bieten wir Ihnen zwei Wettbewerbe sowie die Preisausschreiben an (siehe Seite 33 und 34).

Wir suchen das Gespräch!

Globales Lernen ist gemeinsames Lernen, zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern, ebenso wie zwischen denjenigen, die Bildungsmaterialien erstellen und denjenigen, die mit den Materialien arbeiten. Deshalb sucht „Brot für die Welt“ das Gespräch mit Ihnen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen und aktiver Mitarbeit im bundesweiten Arbeitskreis „Pädagogik“ (siehe Seite 31). Globales Lernen weist in die Zukunft, hat Zukunft. Wir wünschen uns Mitdenken und Mitarbeit. Rufen Sie uns doch einmal an!

Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
„Brot für die Welt“-Schulpädagogik
Ursula Hildebrand



CD-ROM
Lernen in Zeiten der Globalisierung
„Global Lernen“
Beschreibung hierzu siehe Hefrückseite

Einleitung

Globales Lernen ist eine pädagogische Konzeption, die zur Zeit eine Konjunktur erlebt. Globales Lernen ist gleichzeitig ein offenes Konzept, das eine Vielzahl pädagogischer Intentionen und Perspektiven vereint. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, auf die Herausforderung der Entwicklung zur Weltgesellschaft pädagogisch zu reagieren. Unterschiedlich sind die Interpretationsmuster, die an diese Entwicklung angelegt werden, die Konsequenzen, die für Lernprozesse daraus abgeleitet werden und die praktischen Perspektiven, die entworfen werden.

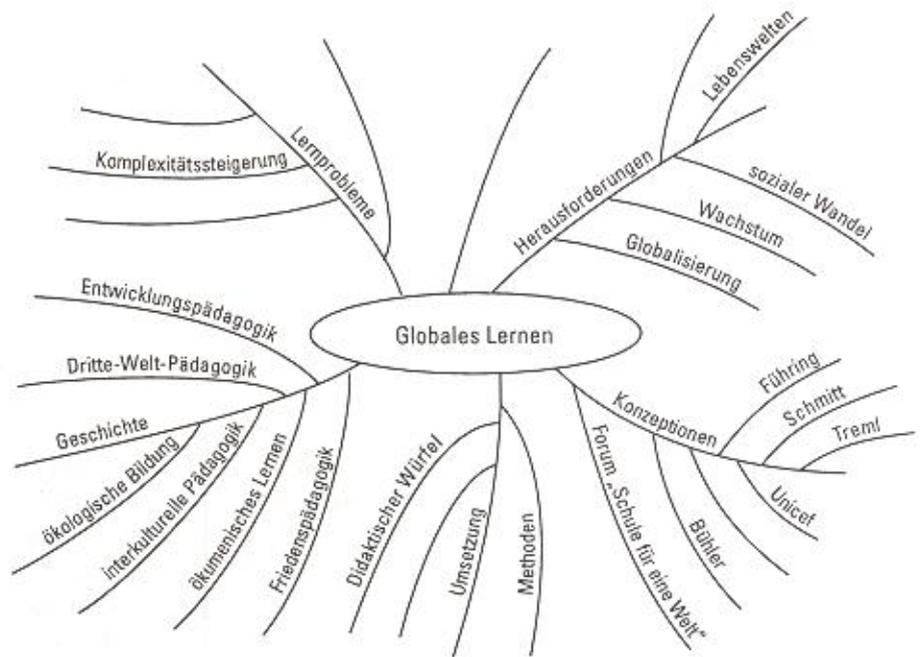
Mit dieser Broschüre möchten wir eine orientierende Hilfestellung geben. Ein solcher Versuch kann grundsätzlich in zweierlei Weise geschehen:

- Eine Möglichkeit ist es, alle in diesem Bereich bestehenden Ansätze vorzustellen – und evtl. auch zu kommentieren.
- Eine zweite Möglichkeit ist es, den Ansatz, den man selbst für den besten hält, für den Leser/die Leserin aufzubereiten und in diesen einzuführen.

Der erste Ansatz hat den Vorteil, eine gewisse Objektivität zu suggerieren; denn der Leser ist es, der nach der Lektüre die Perspektive auswählt, die auf seine Probleme die geeignetste Antwort bereithält. Allerdings ist die hier angestrebte Objektivität letztlich eine Scheinobjektivität, denn kaum eine Darstellung ist frei von subjektiven Einschätzungen und schon die Reihenfolge einer Darstellung gibt Anlass, über implizite Wertungen zu spekulieren. Die mit einer solchen Darstellung verbundene Aufzählung vermittelt zwar einen gewissen Überblick über die pädagogische Debatte, ob sie aber Lehrkräfte wirklich für eigenes Handeln zu orientieren vermag, bleibt fraglich.

Der zweite Ansatz ist von vornherein subjektiver. Zwar mag es sein, dass man bei gelungener Darstellung hinterher ausruft „Ja genau – so ist es!“ und sich gut orientiert fühlt. Die Ambivalenz mancher Sachverhalte wird allerdings wenig erkennbar und ein Überblick über die bestehende Debatte wird so auch nicht gegeben.

Welchen Weg soll man also gehen? Wir haben uns für eine Mischung aus beiden Möglichkeiten entschieden: Wir versuchen einen Teil der Debatte darzustellen. Gleichzeitig wollen wir aber unsere Sicht der Dinge nicht verhehlen und so eine Empfehlung abgeben, welche der Möglichkeiten



Globalen Lernens wir als die potenziell sinnvollste erachten. Das Kriterium für diese Einschätzung liefert unsere Darstellung der aktuellen Herausforderungen für Lernen angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. Indem wir in einem ersten Kapitel diese Herausforderungen beschreiben und damit auch eine Begründung Globalen Lernens geben, legen wir unsere Einschätzung gleichzeitig offen und machen sie damit der Kritik zugänglich. Die Entwicklung hin zum Globalen Lernen ordnen wir in einem zweiten Schritt chronologisch. In einem dritten Kapitel stellen wir aktuelle Konzeptionen Globalen Lernens und unsere didaktische Konzeption dar. Anschließend zeigen wir Methoden Globalen Lernens auf – ein Aspekt, der häufig in der Fachdiskussion zu kurz kommt. Eine Literaturliste bietet Möglichkeiten zum eigenen Weiterlesen an.

Diese Broschüre ist als Konzeptionsbeitrag gedacht und hat nicht den Anspruch fertige Unterrichtsvorschläge zu liefern. Dafür empfehlen wir die in der Literaturliste genannten Materialien und die vielfältigen Hilfen, die von den Nichtregierungsorganisationen angeboten werden.

Wir danken allen, die uns zu dieser Broschüre ange-regt und sie kritisch mit uns diskutiert haben, insbesondere den Mitgliedern der Koordinationsgruppe des Arbeitskreises „Pädagogik“ von „Brot für die Welt“ und Jörg-Robert Schreiber vom Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg.

Dottenheim/Hamburg, Januar 2000

*Annette Scheunflug
Nikolaus Schröck*

1. Herausforderungen für Lernen: Warum Globales Lernen?

Umweltverschmutzung, Armut und Reichtum, Fremdenfeindlichkeit, Bürgerkriege - das sind Stichworte globaler Herausforderungen, mit denen Jugendliche heute umgehen müssen. Die Welt ist unübersichtlicher geworden und die Orientierung in ihr wird immer schwerer. An welchen Werten können wir unser Handeln ausrichten? Wie diese Unübersichtlichkeit verstehen? Und wie lassen sich Perspektiven wie Gerechtigkeit oder Frieden in diesem Kontext verorten? Das sind Fragen, die im Mittelpunkt der Lernkonzeption „Globales Lernen“ stehen.

Die Probleme

In *sachlicher Perspektive* werden wir Zeugen einer Herausforderung, die das Überleben der Menschheit als Ganzes ernstlich in Frage stellt. Das exponentielle Wachstum des Ressourcenverbrauchs im Norden oder der Bevölkerung im Süden lassen uns spüren, dass die Menschheit an die „Grenzen des Wachstums“ – so der Titel eines bekannten Gutachtens des Club of Rome – gestoßen ist. Die Globalisierung der Welt – in wirtschaftlicher, finanzieller, ökologischer, sicherheitspolitischer oder telekommunikativer Hinsicht – eröffnet neue Chancen und Perspektiven, verursacht gleichzeitig aber auch neue Risiken und Gefahren. Globale Gefährdungen, unsichere Lebensperspektiven und Bürgerkriege führen zu Migrationsbewegungen bisher nicht bekannter Ausmaße. Für Einzelpersonen, für menschliche Gemeinschaften, für Staaten und für die Gemeinschaft der „Einen Welt“ sind damit neue Herausforderungen entstanden, die für die Beurteilung des eigenen Verhaltens sowie für Fragen von Solidarität und Gerechtigkeit neue Beurteilungsmaßstäbe, Verstehenshorizonte und Handlungsperspektiven erfordern. Gleichzeitig muss die Globalisierung durch die Politik begleitet und gestaltet werden.

In *sozialer Perspektive* stoßen durch diese Entwicklungen Fremdes und Vertrautes in unterschiedlichen Lebenswelten unvermittelt aufeinander. Während bisher das Vertraute in der nahen Umgebung und das Fremde in räumlicher Entfernung angesiedelt war,

Beispiele für Dimensionen von Komplexitätssteigerung:

- In sachlicher Perspektive ist es das exponentielle Bevölkerungswachstum in den Ländern des Südens und das exponentielle Wachstum des Ressourcenverbrauchs im Norden; die Globalisierung der Wirtschaft; internationale Finanzmärkte; globale Gefährdungen; Migration und Flucht
- In sozialer Perspektive stoßen Fremdes und Vertrautes heute in den unterschiedlichsten Lebenswelten an vielen Orten unvermittelt aufeinander.
- In zeitlicher Perspektive ist es zum einen der schnelle soziale Wandel, der schneller geworden ist als ein Generationswechsel. Die Lebenswelten von Erwachsenen taugen nicht mehr als Modell für die Kinder, zu rapide und zu stark sind die Veränderungen. Zum anderen veraltet das Wissen immer schneller. Gesichertes Wissen ist in immer mehr Handlungssituationen einfach nicht da.

so finden wir zunehmend fremde Lebenswelten um die Ecke und vertraute Aspekte unseres Lebens in der Einheitskultur vieler Großstädte auf dieser Welt wieder.

Diese Herausforderungen werden in *zeitlicher Perspektive* durch den schnellen sozialen Wandel verstärkt. Der soziale Wandel ist zum einen Folge, zum anderen Motor der schnellen Veränderungen auf dieser Erde. Wir leben heute in der historischen Situation, dass der soziale Wandel schneller geworden ist als die Zeitspanne eines Generationenwechsels. Damit werden an Pädagogik und Erziehung besondere Aufgaben gestellt; denn zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit können sich Erzieher und Lehrkräfte nicht einfach nur an ihre Jugendzeit erinnern, um Heranwachsende zu verstehen. Außerdem veraltet Wissen immer schneller und der Anteil unseres individuellen Nichtwissens wächst schneller als der des Wissens. Der Umgang mit Unsicherheit, mit „Nichtwissen“ und

n Globales Lernen?

„Nichtwissenkönnen“ und die Fähigkeit, unter diesen Bedingungen sinnvolle Entscheidungen fällen zu können, werden zentrale Schlüsselqualifikationen der Zukunft.

Kindern und Jugendlichen begegnen diese Herausforderungen in unterschiedlichen Formen. Sie werden in ihrem alltäglichen Lebensvollzug – freilich in je individuell unterschiedlicher Weise – damit konfrontiert: Sie machen Fremdheitserfahrungen im Urlaub oder auf der Straße, sie müssen das Risiko der Arbeitslosigkeit für sich persönlich bewältigen, sie erleben unterschiedlichste Wertvorstellungen in ihrem Umkreis, sie wachsen mit dem Internet auf (oder nicht) und sie machen sich Sorgen über die zunehmende Zerstörung unserer natürlichen Lebensumwelt. Sie haben zum Teil selbst Erfahrungen mit Migration hinter sich und sie wachsen in eine kulturell sehr heterogene, fragmentierte Weltgesellschaft hinein.

Diese Situation ist für alle Menschen eine große Chance, besonders für Kinder und Jugendliche, die den Großteil ihres Lebens noch vor sich haben. Gleichzeitig ist diese Situation allerdings auch eine ganz besondere Herausforderung; denn sie müssen lernen, diese globalisierte und in vielen Aspekten unwirtliche und unübersichtliche Welt möglichst human zu gestalten – für ihr individuelles Leben; und für das Leben ihrer nahen und fernen Mitmenschen. Beides scheint gleichermaßen schwer und zudem häufig miteinander unvereinbar.

Globale Herausforderungen als Lernprobleme

Der Umgang mit diesen Problemen fällt aus zwei Gründen schwer, die beide mit der Entwicklungsgeschichte des Menschen zu tun haben. Zum einen scheinen Menschen in ihrer *spontanen Problemlösefähigkeit* auf Erfahrungen im *Nahbereich* spezialisiert zu sein – und diese ist für die Erfahrungen einer globalisierten Weltgesellschaft nicht besonders gut geeignet. Die Möglichkeiten, mit denen Menschen ihre Umwelt wahrnehmen und in ihr reagieren, haben sich menscheitsgeschichtlich in Anpassung an die unmittelbare Umwelt und den sich daraus ergebenden Notwendigkeiten entwickelt. Damit werden die

Probleme vornehmlich gelöst, die sinnlich erfahrbar sind – und nicht die überlebensnotwendigen: Die Läuse im Vorgarten werden wichtiger als die Heuschrecken im Sudan; die eigene, sinnlich erfahrbare Erholung in Griechenland wichtiger als das u.a. durch Flugverkehr verursachte Ozonloch; der Kaffeepreis wichtiger als die Verschuldung ganzer Kontinente.

Zum anderen lösen Menschen Probleme spontan durch Verhaltensmuster, die für die neuen Herausforderungen nicht immer funktional sind. Problemlösungen sind über Jahrtausende durch einen unmittelbaren *Tat-Folge-Zusammenhang* gekennzeichnet. Der Kontext, in dem Menschen heute leben, ist nur noch zum Teil so einfach geprägt. Jugendliche, die heute heranwachsen, haben beispielsweise weder eine FCKW-haltige Sprühdose benutzt, noch einen entsprechenden Kühlschrank und müssen dennoch mit den Auswirkungen des Ozonlochs leben. Mit Nebenwirkungen von Nebenwirkungen umzugehen, haben Menschen bisher wenig üben können. Es bereitet uns zudem große Schwierigkeiten, die Welt als ein vernetztes System zu erkennen und entsprechend zu reagieren. Menschliche Erkenntnis verkürzt häufig spontan unzulänglich auf *lineare Ursachen und Wirkungen* und berücksichtigt keine *komplizierten Wechselwirkungen*. So wird ferner davon ausgegangen, dass es eine Begrenzung der Ursachen gäbe wobei die Ursache der Ursache damit vernachlässigt wird. Weiter fällt uns der Umgang mit *Wahrscheinlichkeiten* und daraus resultierenden Handlungsentscheidungen schwer. Menschen handeln – so hat es der Physiker Dürr einmal genannt – als *„Rückspiegel-Realisten“*: Sie fällen Entscheidungen vor dem Hintergrund bereits erlebter Entscheidungen und Erfahrungen. Neue Erfahrungen werden auf alte zurückgeführt oder von diesen abgegrenzt. Deutlich wird das beispielsweise im interkulturellen Vergleich: Andere kulturelle Muster sehen wir vor dem Hintergrund unserer Kultur und können auf dieser Folie Bekanntes und Unbekanntes unterscheiden. Auch das Unbekannte hängt als „Nichtbekanntes“ strukturell mit dem Bekannten zusammen. Solange die soziale und ökologische Umwelt stabil ist, ist diese Verhaltensweise sehr Erfolg versprechend und rational. Deshalb konnte sie sich auch über Jahrmillionen stabilisieren.

Problematisch ist, dass damit für gänzlich neue Qualitäten keine Begriffs- und Vorstellungsmöglichkeiten vorhanden sind. Im Hinblick auf den Umgang mit der Ökologiekrise – und damit im Umgang mit einer sich sehr schnell verändernden Umwelt – ist diese Falle unserer Vernunft fatal: Nur weil sich die Wachstumsstrategie über mehr als ein Jahrtausend bewährt hat, glauben wir, dass sie sich auch weiter bewähren müsse. Dies ist aber nicht wahrscheinlich. (vgl. Meadows 1999)

Wir sind jedoch in der Lage zu lernen. Durch Sprache und abstraktes Denken und damit durch Lernen können wir die mangelhafte spontane Problemlösefähigkeit im Nahbereich, die Schwierigkeiten mit dem Erkennen abstrakt vermittelter, sinnlich nicht wahrnehmbarer Problemzusammenhänge, mit ungewollten Nebenfolgen, mit komplizierten Wechselwirkungen, mit Wahrscheinlichkeiten und mit neuen Qualitäten kompensieren. Deshalb wird auf Lernen soviel Hoffnung gesetzt und Lernen ist deshalb so wichtig geworden wie selten in der Geschichte der Menschheit.

Lernen und Komplexität

Was ist es aber, was nun genau gelernt werden muss? Eingangs haben wir die Phänomene der Globalisierung, der Veränderung in der Ordnung von Fremdheit und Vertrautheit und den schnellen sozialen Wandel beschrieben. All die genannten Phänomene bedeuten eine Komplexitätssteigerung in verschiedensten Bereichen, mit unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichen Auswirkungen. Komplexität kann letztlich nur dadurch begegnet werden, dass man

Globalisierung bedeutet eine Komplexitätssteigerung in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen, mit unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichen Auswirkungen

diese (didaktisch) reduziert – oder die eigene Komplexität durch Lernen erhöht. Was ist damit gemeint?

Die eine Möglichkeit, auf die Entwicklung von Globalisierung angemessen zu reagieren, liegt in der *Erhöhung der Eigenkomplexität* also im Lernen.

Dies bedeutet zum einen, die beschriebenen Entwicklungen kennenzulernen, also *über die* Entwicklung zur Weltgesellschaft und die Globalisierung zu lernen.

Es bedeutet zum anderen, mit den damit verbundenen Auswirkungen *umgehen zu lernen*. Wenn für Menschen ihre gesellschaftliche Umwelt so komplex und kompliziert geworden ist, dass es nicht mehr möglich ist Vorhersagen für konkrete Situationen aufzustellen, dann macht es keinen Sinn, sich für eine einzige bestimmte Situation im Leben vorzubereiten, sondern für möglichst viele.

Das bedeutet zum Beispiel:

- Zu lernen, sachliche Widersprüche auszuhalten;
- zu lernen, unterschiedliche Menschen und Lebensstile kennenzulernen und mit ihnen zu kommunizieren;
- die Vergrößerung eines Repertoires von Verhaltensmöglichkeiten angesichts unterschiedlicher Situationen;
- Unterschiedlichstes sehr früh kennenzulernen, Empathie zu üben, fragen zu können etc.;



- zu lernen, mit der Kränkung umgehen zu können, nur wenige Entscheidungen wirklich selber treffen zu können und es bedeutet auch zu lernen, den eigenen Handlungsspielraum realistisch einschätzen zu können.

Bildung heißt dann, durch eine abstrakte Anschlussfähigkeit auf viele Lebenssituationen vorzubereiten und Jugendliche zu befähigen, auf sich gestellt in einer Welt voller Widersprüche (ihr) Leben zu führen (vgl. auch Beck 1997).

Im Alltag kann man immer wieder die Erfahrung machen, dass es Menschen gibt, die mit komplexen und schwierigen Problemen gut umgehen können. Diese Alltagserfahrungen werden durch psychologische Untersuchungen (beispielsweise von Dietrich Dörner) bestätigt und analysierbar gemacht. Was können Menschen, die Probleme gut lösen? Erfolgreiche Problemlöser zeichnen sich vor allem durch „mehr Nachdenken und weniger ‚Machen‘ aus“. Sie produzieren mehr Entscheidungen bzw. mehr Entscheidungen pro Absicht und handeln damit komplexer. Sie lassen sich nicht bei ihrer Arbeit ablenken. Sie erkennen Probleme früh und überprüfen Entscheidungen häufig durch Nachfragen und „Warum-Fragen“. Erfolgreiche Problemlöser strukturieren ihr eigenes Verhalten und reflektieren es, sie delegieren wenig Verantwortung und verfügen über ein gutes Zeitmanagement. Sie verfügen offensichtlich nicht über ein besonders Fachwissen – wohl aber über ein sehr großes Allgemeinwissen – und einen breiten Vorrat an Strukturprinzipien, der an eine Vielzahl von Problemkonstellationen Anschlussmöglichkeiten bietet. Erfolgreiche Problemlöser haben außerdem die Fähigkeit, Unbestimmtheit zu ertragen und zeichnen sich durch reflektierte Selbstsicherheit bei wenig Angst aus. Erfolgreiche Problemlöser zeigen damit eine hohe Eigenkomplexität zur Verarbeitung der sie umgebenden Probleme. Alle diese Fähigkeiten können erlernt werden.

Die andere Möglichkeit, auf die hohe Komplexität zu reagieren ist es, diese selbst zu reduzieren, d.h. sie nicht oder nur in Teilen wahrzunehmen. Diese *Reduzierung der Außenkomplexität* zeigt sich im Kindes- oder später im Erwachsenenalter durch eine Vielzahl unterschiedlichster Möglichkeiten. Eine Form der Reduzierung von Außenkomplexität liegt darin, sich für eine Gruppe oder Position zu entscheiden, die selber bereits die Außenwelt stark selektiert und klare Entscheidungsmuster und Orientierungshilfen bietet. Religiöse Sekten, die in Deutschland unter Jugendlichen wieder gerade in fundamentalistischen Perspektiven hohe Zuwachsraten verzeichnen (vgl. z.B.

Heitmeyer u.a. 1996) und alle Formen von politischem Radikalismus bieten hier deutliche Identifizierungsmuster. Somit sind „beispielsweise das Aufkommen lokaler Nationalismen und die Akzentuierung lokaler Identitäten durchaus als Folgen der Globalisierung zu begreifen, der sie auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen“ (Beck 1995, S. 13). Allerdings: Wer meint, dass kollektive Institutionen oder Gruppen die Entscheidungsvielfalt der globalisierten Individualgesellschaft reduzieren könnten, wird leicht zum psychischen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen „Modernisierungs“-Verlierer. Damit ist diese Form der Reduzierung von Außenkomplexität – sei sie politisch rechts oder links oder religiös motiviert – keine, die durch intentionale Erziehung verstärkt werden sollte. Im Gegenteil gilt es diese durch Lernmöglichkeiten abzubauen.

Eine weitere Form ist die Suche nach Resten vorgegebener Entscheidungen: Rituale, Gruppen-Kleiderzwänge, Moden, Identifizierung mit Jugendverbänden, Fußballfanclubs und ähnlichem. Diese vorgegebenen Teilentscheidungen entlasten.

Eine dritte Form – und das ist die schulische Form mit Problemen umzugehen – ist eine pädagogisch intendierte Reduktion der Komplexität, d.h. die Konzentration auf ein Thema oder einen Themenaspekt, der um seiner systematischen Erschließung willen in seiner Komplexität vereinfacht dargestellt wird. Seit langem ist diese „didaktische Reduktion“ unverzichtbarer Bestandteil pädagogischer Professionalität.

Sowohl die Reduktion von Außenkomplexität durch vorgegebene Teilentscheidungen als auch durch didaktische Reduktion sind ernstzunehmende Möglichkeiten, um den Umgang mit Komplexität zu erleichtern. Wir werden an späterer Stelle darauf zurückkommen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Angesichts der Herausforderungen in der Welt ist Lernen notwendiger denn je. Es ist zu lernen, mit den globalen Herausforderungen umzugehen, sie also psychisch überhaupt auszuhalten. Es sind Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die dazu potenziell beitragen, Schritte auf dem Weg zur Humanisierung dieser Entwicklung zu gehen und nicht nur das Überleben, sondern vielleicht auch das gute Leben auf diesem Planeten Erde in der Einen Welt zu ermöglichen. Lernen heißt primär Erhöhung der Eigenkomplexität. Kenntnisse über die Eine Welt sind dafür unverzichtbar, angesichts der unbekannteren Zukunft kann diese vor allem aber auch über vielfältige Fertigkeiten und Problemlösefähigkeiten gesteigert werden. Außerdem ist über die partielle Reduzierung von Außenkomplexität nachzudenken.

Globales Lernen als pädagogische Konzeption

Die pädagogische Konzeption, die auf diese Herausforderungen umfassend reagiert, ist das Globale Lernen. Globales Lernen kann damit (in einer ersten Definition – eine inhaltlich genauere Bestimmung folgt an späterer Stelle in diesem Heft) als die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft verstanden werden. Diese Definition folgt dem berühmten Diktum von Sigfried Bernfeld Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts, der Erziehung als die gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungstatsache des Kindes beschrieb.

Globales Lernen kann als die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft verstanden werden.

Dabei wird überwiegend auf der Ebene von fachbezogenem und fächerübergreifendem Unterricht angesetzt – sei es konkret in der Schule, sei es über Bildungsmaterialien, wie sie von Nichtregierungs- und Regierungsorganisationen produziert werden.

Natürlich ist es auch nötig, dass sich angesichts dieser enormen Herausforderungen nicht nur der Unterricht ändert, sondern auch die institutionellen Rahmenvoraussetzungen von Bildungsprozessen verändert werden, beispielsweise im Hinblick auf die Autonomie der Schule, die Fortbildung von Schulleitungen, die Entwicklung einer Organisationspädagogik für die gesamte Institution der Schule oder auch für Nichtregierungsorganisationen. Diese Fragestellungen sind für Globales Lernen sehr wichtig. Allerdings liegt die Konzentration der Debatte Globalen Lernens nach wie vor in der Gestaltung von Unterrichtsprozessen: also in dem Aspekt, der unmittelbar in den Händen der einzelnen Lehrkräfte liegt und in dem deshalb Veränderungen am schnellsten und einfachsten möglich sind. Wenn im folgenden also nicht mehr auf die institutionellen Rahmenbedingungen und deren notwendiger Veränderung eingegangen wird, dann liegt das nicht daran, dass diese als weniger wichtig eingeschätzt werden.

Globales Lernen bearbeitet die doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln, und setzt diese in pädagogisches Handeln und didaktische Bemühungen um.

NEU:

Hinweis auf die Erklärung:

„Den Armen Gerechtigkeit – 2000“

Die Erklärung (eine Art Grundsatzprogramm) wurde rechtzeitig zum Abschluß des „Jubiläumsjahres“ 40. Aktion „Brot für die Welt“ (Jahreswechsel 1999/2000) der Öffentlichkeit vorgestellt und wird im Frühjahr 2000 als Heft herausgegeben (siehe Seite 32). Damit liegt eine völlig neu bearbeitete Fassung der Erklärung „Den Armen Gerechtigkeit“, erstmals 1989 veröffentlicht, vor.

Die neue Erklärung konkretisiert, wie die Aktion „Brot für die Welt“ zukünftig die in 40 Jahren bewährte Partner-, Programm- und Projektarbeit in Übersee als ökumenische Entwicklungszusammenarbeit weiter qualifizieren will und mit einer offensiven Inlandsarbeit die Öffentlichkeits-, Bildungs- und Advocacyarbeit als „Anwalt der Armen“ („Option für die Armen“) fortzuschreiben will.

77. Verständigung zwischen Menschen aus Nord und Süd, ökumenisches Lernen ist heute notwendiger denn je. Im Zeitalter der Globalisierung stehen die Menschen in vielen Ländern vor ähnlichen Problemen, ihre Lebenssituationen gleichen sich an. Ökumenisches Lernen will Menschen einander näher bringen, das Verständnis für die jeweiligen Probleme im Alltag fördern und einen ökumenischen Dialog und Erfahrungsaustausch über mögliche Lösungen und Auswege anstoßen.

78. In Deutschland sollen hier insbesondere die vielen engagierten Menschen, die sich in Gemeinden, Gruppen oder auch als Einzelpersonen für „Brot für die Welt“ und die Armen im Süden einsetzen, angesprochen werden. „Brot für die Welt“ versteht sich als eine Aktion, die zur Teilhabe und Teilnahme an der Verwirklichung einer zukunftsfähigen Einen Welt einlädt und eine Brücke zwischen den Kirchen und sozialen Bewegungen bei uns und im Süden der Welt bildet.

(Den Armen Gerechtigkeit – 2000)

Geschichte eines Lernbereichs

2. Die Geschichte eines Lernbereichs

Der Begriff „Globales Lernen“ ist seit Beginn der neunziger Jahre vermehrt zu finden. Die Konzeption hat sich aus verschiedenen pädagogischen Theorien entwickelt (vgl. ausführlich Scheunpflug/Seitz 1995).

Der wichtigste – und historisch älteste – Bezugsrahmen ist die *entwicklungspolitische Bildung* und die sogenannte „Dritte-Welt-Pädagogik“. Aus der Erfahrung der nach dem zweiten Weltkrieg Deutschland gewährten Hilfe werden Ende der fünfziger Jahre Hilfswerke und Organisationen durch Kirchen und Staat gegründet (1958 Misereor, 1959 Brot für die Welt und die Deutsche Stiftung für Entwicklung). Diese haben zunächst das Anliegen, notleidenden Völkern Hilfe durch Spendenmittel zu gewähren. Diese Hilfsgedanken werden in Schule und Jugendarbeit als Sensibilisierung für notleidende Völker aufgegriffen und in entsprechende pädagogische Aktionen umgesetzt. Für den neugegründeten deutschen Entwicklungsdienst werden Jugendliche angeworben.

Parallel zur Entkolonisierung in den sechziger Jahren wird eine *informationsorientierte Vermittlung* der Entwicklungshilfe als Didaktik eines neuen Bildungsgutes dominant: „Für den Schulgeographen ist unser Problem zunächst einmal ganz einfach das der Bewältigung von zusätzlichem Stoff. [...] Das einfachste (wenn auch nicht das bestmögliche) wird sein, nach Abschluß der Behandlung des Erdteils in der üblichen Form einige Stunden anzuhängen und zu fragen:

1. Was fehlt aus unserer Sicht den Völkern?
2. Was muss man ihnen zuerst bringen?
3. Wie müssen wir es tun?
4. Warum müssen gerade wir es tun?

Das läßt sich in fünf, auch schon in drei Stunden erledigen“ (Schiffers 1960, S. 385).

Durch die Erfahrungen der Biafra-Krise, den Cabora-Bassa-Staudamm und den Vietnam-Krieg setzt Ende der sechziger Jahre eine deutliche *Politisierung* der entwicklungspolitischen Debatte ein. Der entwicklungspädagogische Bildungsoptimismus wird durch *curriculare Innovationen* und *ideologiekritische Auseinandersetzungen* Anfang der siebziger Jahre in Frage gestellt, die besonders die Abhängigkeits-

strukturen internationaler Wirtschaftsverflechtungen thematisieren. Damit rückt auch die Schule als Vermittlungsinstrument in eine kritische Sicht: „[...] mangelnde Kenntnisse von Lehrern und Schülern sind nicht in erster Linie Folge eines Informationsrückstandes, sondern Symptom eines provinziellen, auf Anpassung an bestimmte herrschende Interessen ausgerichteten Bildungssystems, das eine laufende Selbstaufklärung verhindert“ (Schade 1970, S. 9).

Mitte der siebziger Jahre erfährt die entwicklungspolitische Bildung die auch in anderen Sozialwissenschaften feststellbare „Alltagswende“. Nun treten *affektive Dimensionen* im Lernprozess stärker in den Vordergrund: „Wie aber will man einen jungen Menschen für die Probleme der Dritten Welt motivieren, wenn das Herz nicht dabei ist?“ (Weißhaar 1976) In diesem Zusammenhang wird in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit begonnen, die Rolle von Frauen im Entwicklungsprozess zu thematisieren. Eine besondere Rolle spielt gerade in kirchlichen Kreisen das Programm des „ökumenischen Lernens“, eine aus der Multikulturalität der Kirchen und der besonders durch das Anti-Rassismus-Programm des Weltkirchenrates im gemeinsamen Widerstand gegen die südafrikanische Apartheid gespeiste Bewegung mit theologischer Begründung und Fundierung entwicklungspolitischer Bildung. Aus der katholischen Kirche wird die *Befreiungstheologie* mit ihren Repräsentanten Ernesto Cardenal und Leonardo Boff zu einem wichtigen Bezugspunkt entwicklungspolitischen Lernens und dem Verständnis weltweiter Abhängigkeiten. Mitte der siebziger Jahre entsteht außerdem das explizit aus der Erziehungswissenschaft stammende Konzept der *Entwicklungspädagogik*, das den strukturellen Zusammenhang zwischen Über- und Unterentwicklung zum Ausgangspunkt der Überlegungen nimmt und vor allem aus der Perspektive der Theorie Beiträge zur konzeptionellen Entwicklung dieses Lernbereichs liefert.

In den achtziger Jahren findet der *Kulturbegriff* Resonanz. Der Dialog mit dem Süden wird gefordert, denn die Dritte Welt dürfe „in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit nicht Lernobjekt bleiben, sondern [müsse, A. S.] Kommunikationspartner werden“ (Freise 1982, S. 169).

Die Integration kultureller Aspekte in die entwicklungspolitische Bildung in den neunziger Jahren

lassen Erkenntnisse aus der *interkulturellen Pädagogik* für die Debatte fruchtbar werden. Interkulturelles Lernen hatte sich zu diesem Zeitpunkt aus der zunächst dominierenden Zweisprachendidaktik gelöst und den Blick auf die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Partnern und die Lernnotwendigkeiten in der jeweiligen Dominanzkultur freigelegt.

Die *Friedenspädagogik* bringt als zentrale Elemente die Erkenntnisse und Erfahrungen aus den Bereichen der konstruktiven Konfliktbearbeitung, der Versöhnungsarbeit oder der Förderung der Empathie ein. Sie macht die Orientierung an dem Wert der Gewaltfreiheit durch den differenzierten Gewalt- und Friedensbegriff, wie ihn der norwegische Friedensforscher Johan Galtung entwickelt hat, deutlich. Auch aus friedenspädagogischer Perspektive wird der Umgang mit den Konstruktionsmustern von Kulturen immer wichtiger; vor diesem Hintergrund wird in letzter Zeit die differenzierte Wahrnehmung zu einer Grundlage friedenspädagogischer Arbeit (vgl. Wintersteiner 1999)

Während die *ökologische Bildung* seit dem ersten Bericht des Club of Rome oder den Bericht an den Präsidenten der Vereinigten Staaten in vielerlei Hinsicht als Umweltpädagogik selbstverständlicher Bestandteil politischer Bildung in der Bundesrepublik, auch an Schulen, geworden ist, ist die entwicklungsbezogene Komponente dieses Lernfeldes erst seit den neunziger Jahren intensiv bearbeitet worden. Zwar wurde schon mit der „Aktion e“ (einfacher leben – einfach überleben – leben entdecken) von „Brot für die Welt“ Anfang der achtziger Jahre auf den Zusammenhang zwischen dem Ressourcenverbrauch im Norden und den Entwicklungsmöglichkeiten im Süden hingewiesen, aber erst mit der *Erklärung von Rio* und der *Verabschiedung der Agenda 21* – dem Aktionsplan zur Umsetzung der Beschlüsse der großen Umwelt- und Entwicklungskonferenz – ist durchgängig bewusst geworden, dass umweltpolitische Maßnahmen heute nur noch gemeinsam in der Völkergemeinschaft angegangen werden können. Umwelt- und Entwicklungsfragen werden hier unverrückbar zusammengedacht und in den Kontext von Fragen der internationalen Verständigung gestellt. Im Kapitel 36 der Agenda 21 heißt es: Es ist „danach zu streben, allen Bevölkerungsgruppen vom Primarschul- bis zum Erwachsenenalter den Zugang zur umwelt- und entwicklungsorientierten Bildung/Erziehung im Verbund mit der Sozialerziehung zu ermöglichen“ (Agenda 21 1992, Kap. 36. 4. c).

Durch entscheidende konzeptionelle Schritte haben Nichtregierungsorganisationen zur Umsetzung

dieser Ziele beigetragen. Im Oktober 1995 wurden vom Bund Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) und Misereor die Ergebnisse der Studie „*Zukunftsfähiges Deutschland*“ des Wuppertal-Instituts in Auftrag gegeben und der Öffentlichkeit vorgestellt (vgl. BUND/MISEREOR 1996). Sie ist die erste Studie, die die im Rio-Nachfolgeprozess geforderten Schritte für Deutschland konsequent durchbuchstabiert. Die Untersuchung bilanziert den aktuellen Landschafts- und Ressourcenverbrauch der Bundesrepublik und entwickelt Maßstäbe und Leitbilder für ein „zukunftsfähiges Deutschland“. Ein großangelegter Modellversuch versucht diese Erkenntnis in die schulische Praxis umzusetzen (vgl. Bund-Länder-Kommission 1999 und kritisch Seitz 1999).

Diese konzeptionellen Veränderungen in der entwicklungspolitischen Bildung werden allerdings in der schulischen Vermittlung nur dann erkennbar, wenn sich Lehrkräfte auch außerhalb des offiziellen Schulbuchmarktes orientieren. In Schulbüchern dominierten bis Anfang der neunziger Jahre detaillierte Beschreibungen gesellschaftlicher Determinanten von Unterentwicklung in Entwicklungsländern und geographische Landeskunde über Klima, Topographie, Fauna oder Flora. Damit wurden endogene Erklärungsansätze für Unterentwicklung favorisiert. Die Schülern aufgezeigten Handlungsperspektiven konzentrierten sich auf die unmittelbare Hilfe für die „Dritte Welt“ (Entwicklungspolitik von Regierungen, Entwicklungshilfe sowie finanzielle Unterstützung durch Spenden), nur am Rande wurde ein Strukturwandel in den Industriestaaten diskutiert. Erfahrbare Nord-Süd-Beziehungen nahmen einen geringen Stellenwert ein (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995). Inzwischen hat sich die Darstellung der Entwicklungs Herausforderungen in Schulbüchern deutlich differenziert. Kritikpunkte von Nichtregierungsorganisationen wurden aufgenommen

Mit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1997 zum „Lernbereich Eine Welt/Dritte Welt“ wurde die Chance auf einen integrierenden Blick der Globalen Herausforderungen nicht ergriffen; vielmehr wurden für die Umwelterziehung und das interkulturelle Lernen separate Stellungnahmen abgegeben (vgl. zu einer ausführlichen kritischen Würdigung der Empfehlung v.a. hinsichtlich des verwendeten Kulturbegriffs Seitz 1996). Diese Empfehlung ist aber insofern für schulisches Globales Lernen von hohem Wert, als damit auch dann Globales Lernen im Unterricht legitimiert werden kann, wenn Fachlehrpläne hierzu noch keine expliziten Aussagen machen. Der Wert dieser Stellungnahme liegt also in der Absicherung Globalen Lernens im Unterricht und Schulleben.

Konzeptionen Globalen Lernens

3. Konzeptionen Globalen Lernens

3.1 Ein Überblick über verschiedene Konzepte

In den letzten Jahren hat die Komplexität des entwicklungspolitischen Systems auch die entwicklungspolitische Bildung selbst in eine Legitimationskrise geführt. In dem Moment, in dem politisches Handeln immer schwieriger wird, wird auch die Vermittlung dieser Probleme ermüdend. Dies gilt nicht nur für die Entwicklungspolitik, sondern die politische Bildung überhaupt. Eine Konzeption Globalen Lernens steht deshalb vor der Aufgabe die gewaltigen Herausforderungen adäquat zu durchdenken und in entsprechende didaktische Schritte umzusetzen. Der gute Wille allein und die Aufbereitung von Sachinformationen sind für einen angemessenen Unterricht zum Thema oftmals nicht ausreichend.

Globales Lernen muss die Herausforderungen, vor denen wir stehen, adäquat durchdenken und in entsprechende didaktische Schritte umsetzen. Der gute Wille allein und die Aufbereitung von Sachinformationen sind für einen angemessenen Unterricht zum Thema nicht ausreichend.

Wie sollte Globales Lernen nun aussehen? Welche Konzepte werden heute favorisiert? Schon der Begriff Globalen Lernens ist umstritten und nicht unproblematisch. Entsprechend groß ist die Vielfalt und Vielzahl von Konzepten Globalen Lernens und nicht nur im deutschsprachigen Raum ist ein Diskussionsprozess im Gange. In den Ländern des Südens stehen in Konzepten des „Global Community Development“ z.B. Bildungsaufgaben lokaler Entwicklungsherausforderungen (Trinkwasser, Gesundheits-erziehung, Bildung) im Vordergrund. In den letzten Jahren ist in vielen Ländern (Südafrika, Korea, Palästina) eine explizite Ausweitung auf Themen der Agenda 21 zu beobachten.

Im Folgenden werden zunächst im Überblick unterschiedliche Ansätze dargestellt. In einem zweiten Schritt nennen wir die wichtigsten Merkmale Globalen Lernens – als eine Art Minimaldidaktik – und bringen sie mit den beschriebenen Konzeptionen in Ver-

bindung. Wir beschränken uns in der Darstellung der Konzepte überwiegend auf den deutschsprachigen Raum, weil diese hier bei uns den größten Einfluss auf die Umsetzung in der Bildungsarbeit haben.

Das älteste Konzept ist das um den Erziehungswissenschaftler und Grundschulpädagogen *Rudolf Schmitt* entstandene Konzept entwicklungspolitischer Bildung als *umfassende Sozialerziehung*. Ausgehend von den Ergebnissen einer Anfang der siebziger Jahre von Schmitt selbst durchgeführten Untersuchung (vgl. Schmitt 1979; auch Schmitt 1976) wurde ein „Konzept aus der Praxis für die Praxis“ entwickelt, dessen Kernpunkt die Erkenntnis ist, dass entwicklungspolitische Bildung zum einen auf jeden Fall im Kindesalter beginnen und zum anderen praktisches Handeln und Sozialerfahrung durch Nachspielen und in Rollenspielen in den Mittelpunkt stellen sollte. Vierteljährlich erscheinen seit 1979 in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften als Beihefte beigefügte Unterrichtseinheiten zum Themenbereich Eine Welt/Dritte Welt. Diese sind im Unterricht erprobt und nach den Kriterien des Projektes erarbeitet (Handlungsorientierung, Themenkreise, Aufzeigen von Handlungsperspektiven, Fächerübergreif etc.). Ein Teil der Unterrichtseinheiten ist in Sammelbänden publiziert (vgl. Schmitt 1989, 1997). Dieses Projekt war zunächst auf die Grundschule konzentriert und wurde 1994 auf die Sekundarstufe I ausgeweitet. Das Projekt besteht durch seine kontinuierliche Arbeit an der Frage wie entwicklungspolitische Bildung v.a. an Grundschulen umgesetzt werden kann. In der Vermittlung Globalen Lernens im Kindesalter setzt dieses Projekt immer wieder wichtige Impulse.

Etwa zeitgleich beginnt der Erziehungswissenschaftler Alfred K. Tremml sein Konzept einer *weltbürgerlichen Erziehung und Entwicklungspädagogik* zu formulieren, an dem er bis heute arbeitet. Alfred K. Tremml gründet 1977 die „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“ (ZEP: ihr heutiger Titel lautet Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik), bis heute das einzige Publikationsorgan, das die *Theoriediskussion* Globalen Lernens in den Mittelpunkt des Interesses stellt. Alfred K. Tremml formuliert zunächst das Konzept der „Entwicklungspädagogik“. Er geht davon aus, dass Über- und Unter-

entwicklung nur die zwei Seiten derselben Medaille darstellen und es vor allem einer Veränderung im Norden bedürfe. In der ZEP wird die Debatte, die heute um das „zukunftsfähige Deutschland“ geführt wird, in ihren erziehungswissenschaftlichen Dimensionen letztlich schon Anfang der achtziger Jahre vorweg genommen. Heute beschäftigt er sich mit Theorien weltbürgerlicher Erziehung und der Frage, inwieweit nicht Theorieangebote aus Wissenschaften, die sich mit sehr komplexen und unübersichtlichen Fragestellungen beschäftigen (wie Chaosforschung oder Evolutionstheorie) zu einer Klärung der Zusammenhänge Globalen Lernens beitragen können (vgl. Trembl 1992). In jüngster Zeit arbeitet Trembl an einer Konzeption zur weltbürgerlichen Erziehung, die Erkenntnisse aus Biowissenschaften und Evolutionstheorien für die Pädagogik fruchtbar macht. Er betont, dass Menschen als Nahbereichswesen für den Umgang mit der Weltgesellschaft vor allem das Denken in abstrakten Zusammenhängen erlernen müssen, um den Herausforderungen angemessen begegnen zu können (vgl. Trembl 1999). Diese Position haben wir bereits im ersten Kapitel anklingen lassen. Ihm geht es ausschließlich um eine angemessene Theorie; auch wenn es Unterrichtsmaterialien gibt, die diese von Trembl beschriebene Didaktik berücksichtigen (vgl. Hildebrand/Kuntz/Schröck o.J.). Der fehlende – weil bewusst ausgeklammerte – Praxisbezug wird von Kritikern ebenso moniert wie die Abstraktheit der Theoriebildung und der Bezug auf biowissenschaftliche Theorien (vgl. dazu ZEP Hefte 1 - 3/1996 sowie Heft 3/1998).

Um die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis verdient gemacht hat sich das *Forum „Schule für eine Welt“* aus der Schweiz. Ausgehend von überwiegend sozialen Lernzielen legte das Forum 1988 einen Lernzielkatalog vor, der auf der Grundlage von vier Leitideen (Wahrnehmen, Urteilen, Entscheiden und Einflussnehmen in der einen Welt) in vier Ausrichtungen (auf sich selbst, auf die Menschheit, auf ein globales soziales System und auf die Erde als Planeten) für jede Schulart der Schweiz ein Curriculum entwickelte (vgl. Forum 1988). 1996 formulierte das Forum ein Konzept zum Globalen Lernen. In diesem werden die globalen Herausforderungen umrissen und als Leitziel pädagogischer Bemühungen „der ‚soveräne Mensch‘, der globale Entwicklungen mit lokaler Handlungsfähigkeit in Übereinstimmung bringen kann“ (Forum 1996, S. 17) formuliert. Ausgehend von dem Bericht des Club of Rome und der Agenda 21 wird als wichtigstes pädagogisches Ziel „das Lernen von Veränderungen“ in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt. Wiederum vier Leitideen umreißen das

Konzept Globalen Lernens (Bildungshorizont erweitern, Identität reflektieren und Kommunikation verbessern, Lebensstil überdenken, Verbindung von lokalen und globalen Perspektiven – Leben handelnd gestalten).

Leitziel pädagogischer Bemühungen ist der „soveräne Mensch“, der globale Entwicklungen mit lokaler Handlungsfähigkeit in Übereinstimmung bringen kann.

Globales Lernen wird ausdrücklich auf die Fähigkeiten hin orientiert, die nach psychologischen Untersuchungen Menschen brauchen, um komplexe Probleme lösen zu können (Fragehaltungen, Perspektivenwechsel etc.). Globales Lernen wird als ganzheitliches Lernen gekennzeichnet und mit Förderung von Kreativität und Emotionalität in Verbindung gebracht. Kritiker werfen diesem Konzept vor, den Begriff „Globalen Lernens“ nicht mehr trennscharf zu verwenden, sondern alle modischen Pädagogik-Strömungen in ihn zu projizieren.

Hans Bühler – wiederum ein Erziehungswissenschaftler – hat 1996 den Vorschlag unterbreitet, Globales Lernen als ein integrierendes Konzept zu formulieren, dass „inklusives Denken“ und „Perspektivenwechsel“ propagiert. Zu lernen, in „sowohl-als-auch-Kategorien“ zu denken, steht hier im Vordergrund. Er beschreibt Globales Lernen zwischen „Eindeutigkeit und Ambivalenz“, „Reduktion und Komplexität“, „Beschränktheit und Bescheidenheit“, „Borniertheit und Empathie“ und „Egoismus und Parteilichkeit“ (Bühler 1996, S. 150 f.). Dieses Konzept hat hohe Resonanz erfahren. Hans Bühler hat dazu gemeinsam mit einer Gruppe Studierender eine Konkretisierung in der Praxis erarbeitet (vgl. Bühler u.a. 1997).

Ein Konzeptionsangebot mit breiter Praxisrelevanz wurde von UNICEF entwickelt. Susan Fountain hat in Auftrag von UNICEF eine „Eduaction for development“ – also eine Entwicklungspädagogik – geschrieben, die einen schmalen Theorierahmen mit vielfältigen, auf der ganzen Welt gesammelten Unterrichtsvorschlägen konkretisiert. Zu fünf Lernfeldern, die für Globales Lernen als konstitutiv angesehen werden, werden methodische Vorschläge angeboten: zu den Lernfeldern „Wechselseitige Abhängigkeit“, „Bilder und Wahrnehmungen“, „Soziale Gerechtigkeit“, „Konflikte und Konfliktlösungen“ sowie „Wandel und Zukunft“. In jeden der Lernbereiche wird begrün-

dend eingeführt; Schlüsselbegriffe und Lernziele werden formuliert. Die Unterrichtsvorschläge sind nach drei Altersgruppen geordnet: in Aktivitäten für 6 bis 10jährige der Grundschule, 11 bis 15jährige der Sekundarstufe I und 16 bis 18jährige Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II.

Gisela Führung bezieht sich in ihrem „*erfahrungsgeleiteten Ansatz*“ entwicklungsbezogenen Lernens vor allem auf ihre eigenen Erfahrungen mit Fremdheit als Entwicklungshelferin. Davon ausgehend entwirft sie einen „Kontaktzyklus“ auf der Basis gestalttheoretischer Ansätze. Über „unausweichliche Irritation“ wird ein Lernprozess in Gang gesetzt, der die Auseinandersetzung und beginnende Selbstreflexion von Fremdheit zum Ausgangspunkt hat. Dafür sei ganzheitliches Lernen und ein Lernprozess, der die Bedürfnisse des Subjekts zum Ausgangspunkt nimmt, nötig (vgl. Führung 1996). In ihrer langjährigen Praxis in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit hat Führung vor dem Hintergrund ihres eigenen Theoriekonzepts unterrichtspraktische Vorschläge sowie Anregungen für Globales Lernen in nichtschulischen Kontexten veröffentlicht (Führung 1998). Besonders hat sie sich mit der konzeptionellen Verankerung Globalen Lernens in den neuen Bundesländern beschäftigt und diese Erfahrungen dokumentiert (vgl. Führung 1998).

Besonders wenig ist das Globale Lernen in *beruflichen Schulen* etabliert. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) hat sich in den letzten Jahren um eine Verbesserung dieser Situation bemüht. Annette Scheunpflug und Barbara Töpfer (1996) haben zu dieser spezifischen Schulart ein fachdidaktisches Handbuch konzipiert, das für unterschiedliche Berufsfelder Möglichkeiten Globalen Lernens aufzeigt. Sie setzen darauf, Globales Lernen als Schlüsselqualifikation in die berufsbezogenen Fächer zu integrieren und nicht allein dem Politikunterricht zu überlassen.

Diese unterschiedlichen Theoriekonzepte mit Praxis zu füllen, konkrete Modelle Globalen Lernens zu entwickeln und zu prüfen ist eines der Anliegen der Schulstellen für Globales Lernen in Deutschland. Aus diesen Schulstellen erwachsen nicht nur vielfältige Fortbildungen und Beratungen für den Unterricht sondern auch konzeptionelle Anregungen. Paul Cremer und Jörg-Robert Schreiber (Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg) sehen Globales Lernen in einem Spannungsverhältnis „zwischen Globalisierung und lokalen Handlungsmöglichkeiten, Komplexität und notwendiger Reduktion, Ungewissheit und dem Bedürfnis nach Sicherheit, Zukunftsorientierung und der Ausein-

andersetzung mit aktuellem Geschehen und dem Erlernen sozialer Fähigkeiten und Wissenserwerb“ (vgl. Schreiber 1998). Vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes bieten sie Praxisbeispiele im Internet an, die fortlaufend weiterentwickelt werden. Die Schulprojektstelle „Global Lernen“, eingerichtet von „Brot für die Welt“ und dem Verein für Friedenspädagogik in Tübingen, nimmt die Frage: „Was und wie sollen wir in Zukunft lernen, um in der zusammenwachsenden Weltgesellschaft Orientierung zu gewinnen, Handlungskompetenz zu erwerben und Verantwortung wahrnehmen zu können?“ als Ausgangspunkt ihrer vielfältigen Unterrichtsmaterialien. Konzeptionell werden von Uli Jäger und Günter Gugel vom Verein für Friedenspädagogik die Schulung der Wahrnehmung als ein wichtiges Element Globalen Lernens vertreten (vgl. Gugel/Jäger 1999). Der Verein für Friedenspädagogik hat vor allem die Bedeutung der neuen Medien und die Nutzung des Internets in den Blickpunkt Globalen Lernens gebracht.

Die Stärken und Schwächen der hier nur kurz angerissenen Konzepte mögen für jeden an anderer Stelle zu verorten sein. Für Lehrkräfte können sie als Steinbruch, Anregungs- und Reflexionspotenzial für die eigene Arbeit gelten. Aus unserer Perspektive möchten wir im Hinblick auf die dargestellten objektiven Anforderungen an Lebensbewältigung in Zeiten der Globalisierung im Anschluss eine didaktische Minimalperspektive empfehlen.

3.2. Eine didaktische Minimalperspektive

Eingangs haben wir die Herausforderungen Globalen Lernens auf drei unterschiedlichen Ebenen charakterisiert: in sachlicher Perspektive, in sozialer Perspektive und in zeitlicher Perspektive. Umgang mit Nichtwissen, mit Unsicherheit und mit Fremdheit angesichts komplexitätssteigernder Globalisierungsprozesse sowie die Gestaltung der Einen Welt werden zur Herausforderung für Lernen. Globales Lernen muss deshalb mehreren Ansprüchen gerecht werden:

Themen

Globales Lernen muss sich *thematisch* auf die sachliche Dimension der Einen Welt beziehen. Themen wie Entwicklungsfragen, die Veränderung unserer natürlichen Umwelt, Migration oder die Bewahrung des Friedens stehen im Mittelpunkt Globalen Lernens. Diese Bereiche stehen alle unter der Perspektive von *Gerechtigkeit* und bieten so einerseits eine Orientierung an den Problembereichen der Weltgesellschaft, ohne andererseits einen festumrissenen

In Konzepten Globalen Lernens macht es kaum noch Sinn, einen festumrissenen Themenkanon präsentieren zu wollen. In einer eng vernetzten und globalisierten Weltgesellschaft kann an vielen gesellschaftlichen Themen über diese Weltgesellschaft gelernt werden. Themen Globalen Lernens sind die Themen, die sich mit Überlebensproblemen von Menschen befassen – und diese werden je nach Zeit- und Kulturkontext unterschiedlich sein.

Themenkanon zu präsentieren. Es macht kaum noch Sinn, in Konzepten Globalen Lernens einen festumrissenen Themenkanon präsentieren zu wollen. In einer eng vernetzten und globalisierten Weltgesellschaft kann an vielen gesellschaftlichen Themen über diese Weltgesellschaft gelernt werden. Themen Globalen Lernens sind die Themen, die sich mit Überlebensproblemen von Menschen befassen – und diese werden je nach Zeit- und Kulturkontext unterschiedlich sein. Globales Lernen ist dem Leitbild verpflichtet, unsere Welt gerecht, zukunftsfähig und ökologisch zu gestalten und orientiert sich deshalb an gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemlösungen.

Um im Hinblick auf die eingangs beschriebene Komplexitätsbewältigung die nötigen Fähigkeiten zu vermitteln, sollte die thematische Darstellung den *Umgang mit Nichtwissen* im Blick behalten. Darauf hat v.a. Trembl in seinen Theoriearbeiten immer wieder hingewiesen. Das bedeutet, dass letztlich alle entwicklungspolitischen Entscheidungen unter dem Vorbehalt unserer unsicheren Zukunft gefällt werden und dass auch eine, es noch so gut meinende, Nichtregierungsorganisation nicht die Rezepte für die unbekanntere Zukunft von Morgen bereit hält. Didaktische Materialien müssen diese Perspektive mittransportieren. Damit sollte vermieden werden, pauschale eindimensionale Lösungsperspektiven Schülerinnen und Schülern anzubieten. Häufig passiert dies aus dem Bedürfnis heraus, Schülerinnen und Schülern konkrete Perspektiven offerieren zu wollen. Das legitime Sicherheitsbedürfnis von Schülerinnen und Schülern kann aber auf der Sachdimension nicht mehr ausreichend befriedigt werden – vielmehr müssen sie diese Sicherheit stärker in der Erfahrung begründen, ihren Verstand selbstständig einsetzen und gebrauchen zu können.

Räumliche Dimension

Diese Themen ereignen sich in unterschiedlichen *Räumen*, d.h. in unterschiedlicher sozialer und geogra-

phischer Entfernung vom Lernenden. Jeder der Themenbereiche kann in *globaler* Dimension, in *nationaler* Dimension, in *regionaler* Dimension oder auf *lokaler* Ebene bearbeitet werden. Gerade für Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit ist es eine verwirrende Perspektive, dass auch die Beschäftigung mit den Umweltverhältnissen vor Ort oder den individuellen Erfahrungen im Arbeitsprozess oder den staatlichen Formen im Umgang mit Minderheiten Lernerfahrungen einer „Eine-Welt-Pädagogik“ sein können. Dadurch, dass Fremdheitserfahrungen nicht mehr nur mit geographischer Entfernung verbunden sind, spielen hier auch interkulturelle Erfahrungen eine wichtige Rolle. Das Schlagwort des „Global denken, lokal Handeln“ ist nach wie vor in aller Munde und es wird immer wichtiger zu erkennen, wie Prozesse in der Welt immer stärker miteinander verknüpft sind. Dieses Schlagwort markiert aber auch eine Gegenüberstellung von „global“ und „lokal“, die in der Realität so nicht gegeben ist. Dies muss, ebenso wie die Erfahrung, dass die unterschiedlichen räumlichen Ebenen häufig nicht sehr viele Verbindungen aufweisen und lokales Handeln nur in den wenigsten Fällen globale Auswirkungen hat, auch für den Unterricht – durch die Reflexion der unterschiedlichen Ebenen – bedacht werden.

Kompetenzen

Globales Lernen muss aber auch – das machten die Ausführungen zu den Herausforderungen im ersten Kapitel deutlich – für den Umgang mit Ungewissheit, wie sie durch den schnellen sozialen Wandel bedingt ist, für den Umgang mit Unsicherheit und den Erfahrungen von Nichtwissen qualifizieren. Gerade diese Aspekte sind es ja, die in einer offenen Zukunft unter Bedingungen hoher Komplexität, sinnvoll bewältigt werden müssen. Eigentlich weisen alle Konzeptionen Globalen Lernens darauf hin: sei es die Sozialerfahrung Schmitts, die dazu beitragen möchte, die widerstrebenden Gefühle und schnellen Vorurteile aufzuweichen, sei es die gestaltpädagogische Konzeption von Führung, die den Umgang mit Irritationen fruchtbar macht, die Position Bühlers des inklusiven Denkens, das Widersprüche aushält, oder die Trembls, die den kritischen Umgang mit der spontanen Vernunft, dem „gesunden Menschenverstand“, angesichts der Globalisierungsprozesse einklagt. Globales Lernen muss die *Kompetenzen* vermitteln, sich in der Weltgesellschaft zu bewegen. Dazu benötigen Jugendliche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie personale Kompetenz. Was ist damit gemeint? Unter *Fachkompetenzen* subsumieren wir die klassischen Kompetenzen des Wissens, des

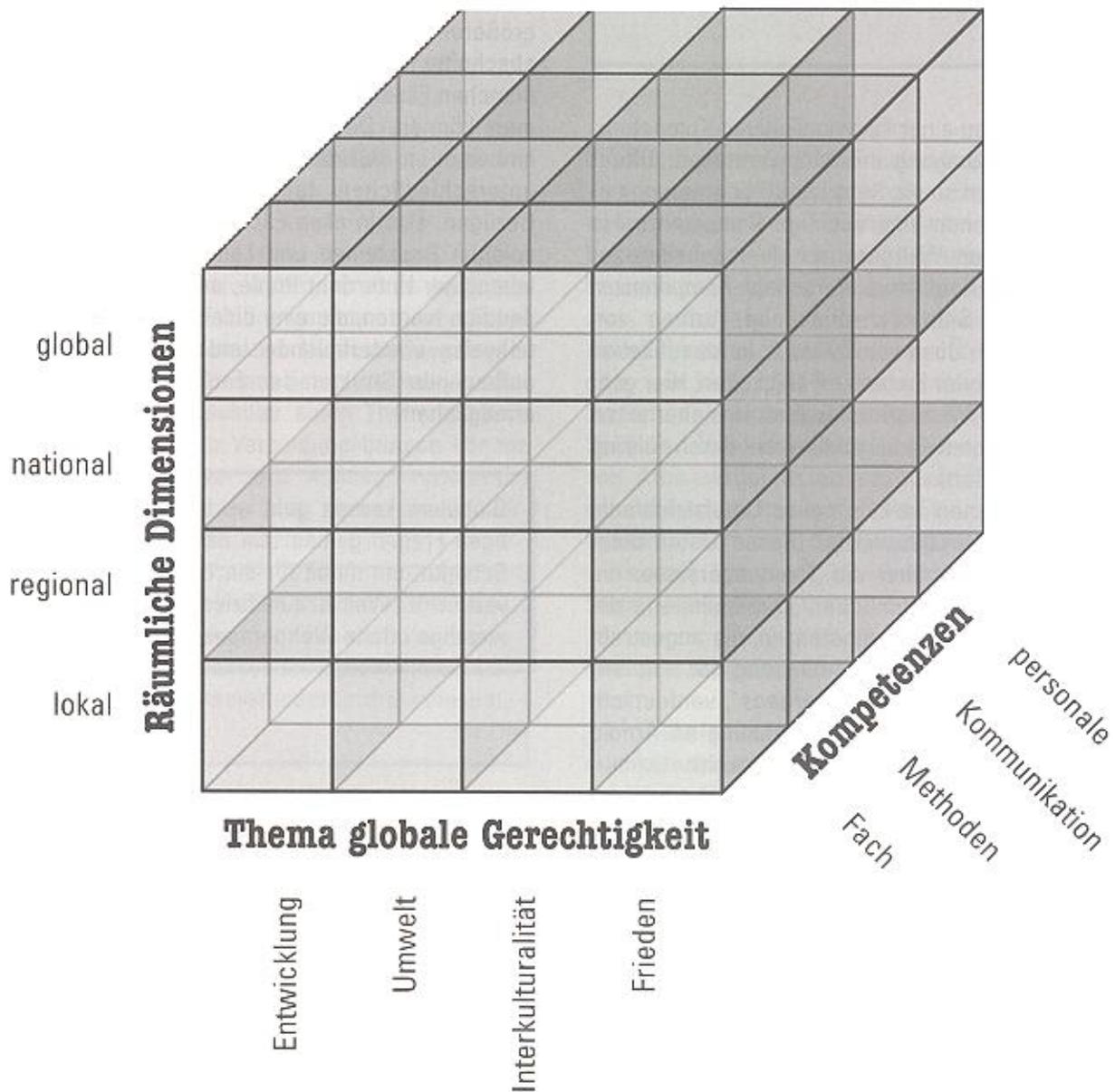


Abb.: Didaktischer Würfel Globalen Lernens

Verstehens und des Urteilens. Es geht darum, Fakten, Regeln, Begriffe zu kennen, Phänomene und Argumente zu durchschauen und Maßnahmen oder Zusammenhänge beurteilen zu lernen. Gerade angesichts der Notwendigkeit zu lernen mit abstrakten Sachverhalten umzugehen, ist hier auch eine entsprechende kognitive Herausforderung sinnvoll. Diese Kompetenz wird häufig implizit in der Auseinandersetzung mit Themen vermittelt. Weniger im Blick sind die weiteren Kompetenzen, die für ein Leben in der Weltgesellschaft unabdingbar sind. Unter *Methodenkompetenz* fassen wir Fähigkeiten wie Exzerpieren,

Nachschlagen, Strukturieren, Planen, Gestalten, Visualisieren oder die selbständige Bearbeitung von komplexen Aufgaben. *Soziale Kompetenzen* meint die gerade auch im interkulturellen Zusammenhang so wichtigen Fähigkeiten wie Kooperieren, Zuhören, Begründen, Argumentieren, Fragen, Diskutieren, solidarisches Handeln oder Präsentieren. Ein wichtiger Bestandteil Sozialer Kompetenzen im Hinblick auf Globales Lernen ist das Einüben einer differenzierten Sprache und das Erlernen eines sensiblen Umgangs mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachfähigkeiten (vgl. z.B. die Praxisanregungen vom Anne Frank

Um sich in der Weltgesellschaft zu bewegen, benötigen Jugendliche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie personale Kompetenz.

Haus 1995). Aufbau einer kommunikativen Kompetenz, Fragehaltungen, Umgang mit Nichtverstehen, Offenheit zu Nachfragen sowie Sensibilität für unterschiedliche Körpersprachen sind wichtige Kompetenzen in einer globalisierten Weltgesellschaft und helfen zur Vermeidung von Konflikten. *Personale Kompetenzen* zeigen sich in Selbstvertrauen, im Aufbau von Werthaltungen, im Üben von Toleranz, in Identifikation und Engagement oder Empathie-Fähigkeiten. Hier geht es auch darum, Widersprüche und Unsicherheiten aushalten zu lernen (wie beispielsweise durch Führung und Bühler gefordert).

Globales Lernen ist kein neues Unterrichtsfach, sondern ein *Unterrichtsprinzip*. Dieses Unterrichtsprinzip definiert sich über die Themenbereiche, die angesprochen, die räumlichen Dimensionen, die betrachtet und über die Kompetenzen, die angestrebt werden. Die obenstehende Abbildung (S. 17), ein „didaktischer Würfel Globalen Lernens“, verdeutlicht dies (den Würfel haben wir in Anlehnung an Arnold 1997, S. 307 und Dürr 1998, S. 273 entwickelt):

Globales Lernen muss nicht in jeder Unterrichtseinheit alle drei Parameter angemessen berücksichtigen, wohl aber in der Summe des Unterrichts. Die Dreidimensionalität des Modells verdeutlicht die Komplexität Globalen Lernens. Dass ein reines Methodentraining noch kein Globales Lernen darstellt, ist unmittelbar einsichtig. Dass aber auch ein Projekt wie z.B. „Indien mit allen Sinnen erfahren“ nicht unbedingt den Anforderungen Globalen Lernens entspricht, wird so erkennbar. Unterricht, der beim Kochen von Tee und Reis und dem Anziehen eines Sari stehen bleibt, greift zwar wichtige kulturelle Aspekte des Lebens in einem anderen Land auf und schafft Empathie, wenn aber Schülerinnen und Schülern nie die Methodenkompetenz vermittelt wird, die ihnen ermöglicht, widersprüchliche Informationen zu strukturieren und konstruktiv mit Komplexität umzugehen, dann greift dieser Unterricht zu kurz. Erst die Beachtung aller drei Parameter ermöglicht Globales Lernen. Dies kann nicht zur gleichen Zeit und muss nicht am gleichen Thema geschehen, eine Schwerpunktsetzung ist sinnvoll und nötig. Es sollte aber immer daran gedacht werden, dass in der Summe eine ausgewogene Gewichtung entsteht. Diese Ausgewogenheit kann entstehen, wenn Globales Lernen z.B. in einer umfassenden Unterrichtseinheit fächerübergreifend angelegt wird. Diese Ausgewogenheit kann aber auch über

unterschiedliche Bausteine Globalen Lernens verwirklicht werden, die an verschiedenen Stellen in den Unterricht einfließen. Bausteine sind kleinste Einheiten größerer Unterrichtseinheiten, es sind Unterrichtsabschnitte und/ oder einzelne Arbeitsaufgaben, die in manchen Fällen nur wenige Minuten in Anspruch nehmen können. Dementsprechend sind diese Basiseinheiten im didaktischen Würfel platzierbar und mit unterschiedlichen fachlichen und methodischen Bezügen, also in allen Fächern, einsetzbar. Zwischen solchen Bausteinen und Lehreinheiten legt nun ein lebendiger Unterricht Pfade, auf denen Verbindungen deutlich werden, die eine didaktische Spirale, d.h. die teilweise wiederholende und bewusst aufeinander aufbauende Struktur der Fachinhalte und Lernziele ermöglichen.

Globalen Lernen geht es darum, „lebenswichtigen Fragen gemeinsam nachzuspüren“ (Rudolf Schmitt), um damit für ein Leben in einer global vernetzten Welt zu qualifizieren und die dafür notwendige offene Weltperspektive zu ermöglichen.



NEU:

Weitere Informationen auf Seite 25 (Beschreibung Aktion „Mahlzeit“ und Seite 34 (Preisausschreiben).

4. Methoden Globalen Lernens

Gliederung des Unterrichts

Es empfiehlt sich, den Unterricht so zu gestalten, dass in einer *Sensibilisierungsphase* erst einmal Vorstellungen, Vorwissen und Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler mobilisiert werden. Je stärker Schülerinnen und Schüler einen Themenbereich mit ihren Erfahrungen in Verbindung bringen können und je aktiver, kreativer und kommunikativer die Arbeitsformen sind, desto offener stehen sie den ver-

Unterricht, der für ein Leben in einer global vernetzten Welt qualifizieren und die dafür notwendige offene Weltperspektive ermöglichen möchte, erfordert Unterrichtsmethoden, die diesem Ansatz entsprechen.

schiedenen Themenbereichen gegenüber. Methodisch kann dies z.B. über ein Brainstorming, Assoziationsbilder, ein Erstellen von Mind-Maps oder das Bewerten und Begründen von Thesen geschehen.

In einer zweiten Phase erfolgt die *Erarbeitung und Bearbeitung* des Themas. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich grundlegende Sachinformationen, um Probleme beschreiben zu können, Folgen abzuschätzen, Ursachen und Hintergründe zu analysieren und Lösungsstrategien zu entwickeln. Lernaktivitäten wie Recherchen, die Auswertung von Texten, Expertenbefragungen, Vorbereitung von Pro- und Kontra-Debatten, Gestalten von Plakaten und Wandzeitungen, das Lösen bzw. die Herstellung von Rätseln, das Durchlaufen eines Lernzirkels etc. sind von elementarer Bedeutung. Sie fördern nicht nur das zielgerichtete Erarbeiten von Fachinformationen, sondern ebenso die Methoden-, Sozial- und Personal-kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Die Ausgangsprobleme werden nun differenzierter und neue Fragen tauchen auf.

In der *Problemtisierungsphase* können dann politisch-gesellschaftliche Sachverhalte mit den reflektierten Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler verbunden werden. Durch eine Pro- und Kontra-Debatte, ein Hearing oder ein Konferenzspiel, bei dem

die Rollen, der an Entscheidungs- und Handlungsprozessen Beteiligten zu erarbeiten und zu vertreten sind, wird die Fähigkeit und die Bereitschaft zu Engagement weiterentwickelt werden. Auch die Ergebnispräsentation kann neue Fragen aufwerfen und weitergehende Probleme sichtbar machen. Allerdings ist auch hier methodische Kreativität gefordert, um nicht den Frontalunterricht der Lehrkraft durch einen Frontalunterricht von Schülerinnen und Schülern abzulösen. Möglichkeiten, den Austausch von Arbeitsergebnissen spannend zu gestalten und jeden Einzelnen in den Kommunikationsprozess einzu-beziehen, bieten z.B. das Gruppen-Puzzle, der Doppelkreis, eine Fish-Bowl, die Galeriemethode oder eine Stafettenpräsentation.

Konkrete Methoden für den Unterricht

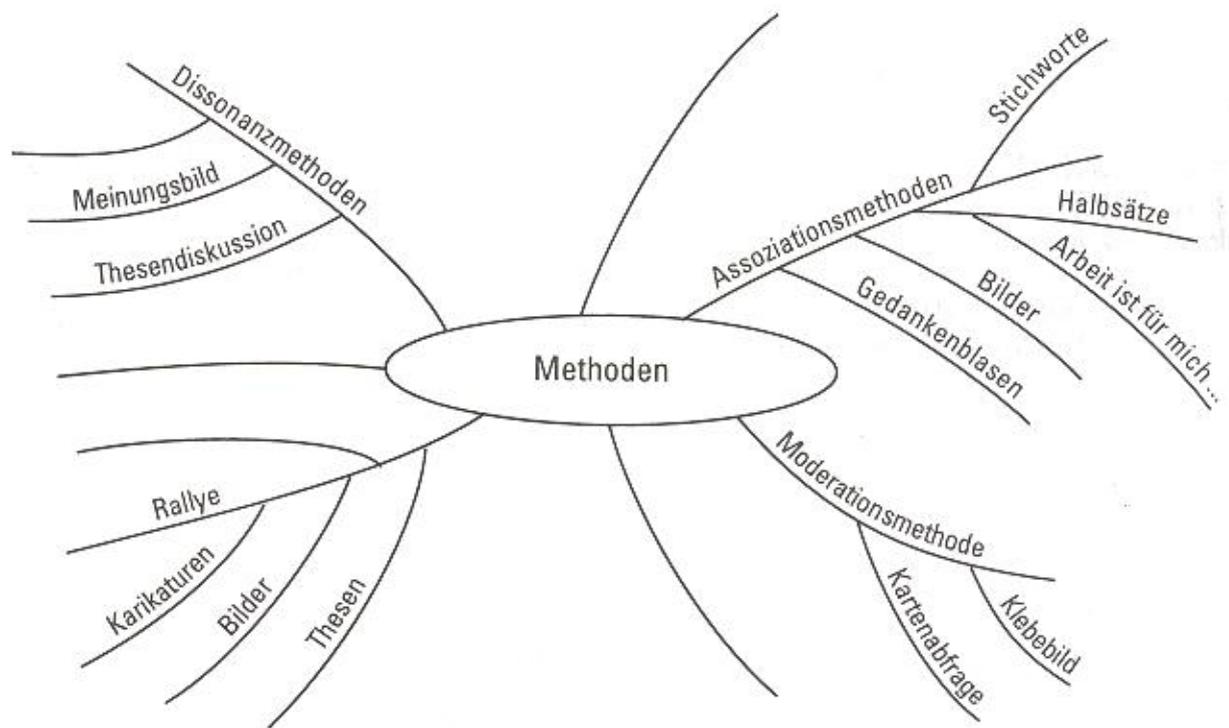
Globales Lernen erfordert kooperative und kommunikative Lernformen, die eigenverantwortliches Arbeiten der Schüler ermöglichen. Wir stellen an dieser Stelle verschiedene Methoden vor, die sich für Globales Lernen eignen. Exemplarisch wird an einigen die Einordnung in den didaktischen Würfel vorgenommen. In der Be- und Erarbeitungsphase stellen wir neben Bausteinen, die in jeder Unterrichtsstunde einsetzbar sind, auch methodische Großformen vor, die einen längeren Zeitraum an Vorbereitung und Durchführung erfordern. Jede der dargestellten Methoden kann natürlich auch in einer anderen Phase verwendet werden (beispielsweise kann das Kugellager anstatt in der auswertenden Phase unter einer anderen Fragestellung auch als Sensibilisierung verwendet werden).

NEU:

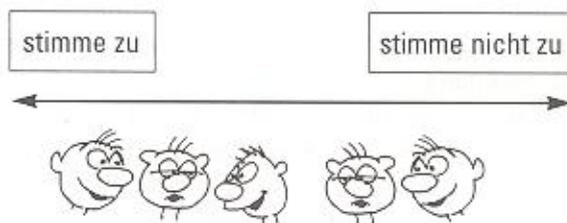
„learning by doing“

Alter Wein in neuen Schläuchen? Seit 25 Jahren gibt es bei „Brot für die Welt“ die Reihe „Spiele zur Entwicklungspolitik“, und seit sieben Jahren den Arbeitskreis „Neue entwicklungspolitische Lern- und Aktionsmodelle“, handlungsorientiertes Lernen mit „Kisten und Koffern, Sets und Parcours“ ... Weitere Informationen im Internet ab März 2000.

Sensibilisierungsphase



Meinungsbild stellen



Das Meinungsbild ist eine Dissonanzmethode, bei der unterschiedliche Meinungen und Einstellungen deutlich werden. Die Kleingruppe bietet einen geschützten Raum; es können Meinungen geäußert werden, ohne sich gleich dem ganzen Plenum auszusetzen.

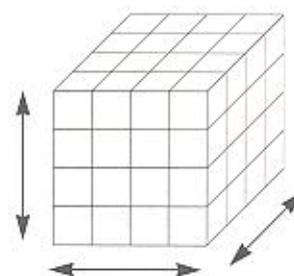
Ein möglicher Ablauf (ca. 5 - 10 Min.):

Eine These wird auf ein Plakat/an die Tafel geschrieben, z.B.: „Gute Arbeit ist gut bezahlte Arbeit; schlechte Arbeit ist schlecht bezahlte Arbeit; unbezahlte Arbeit – wie Hausarbeit – ist überhaupt keine Arbeit“.

- Die Schülerinnen und Schüler werden mit dieser These konfrontiert und überlegen, ob sie dieser Aussage eher zustimmen oder sie ablehnen.
- Im Klassenzimmer hängen an gegenüberliegenden

den Wänden die Karten „Stimme zu“ und „Stimme nicht zu“.

- Ihren „Standpunkt“ zeigen die Schülerinnen und Schüler dadurch, dass sie sich je nach dem Grad der Zustimmung einer Karte zuordnen. So entsteht eine Reihe.
- Es wird auf fünf abgezählt. Danach bilden jeweils alle Einsen, Zweier usw. eine Gruppe, so dass sowohl Befürworter als auch Ablehner in den Gruppen sind.
- In der Gruppe begründen die Einzelnen ihren Standpunkt und diskutieren die These.



In den didaktischen Würfeln eingeordnet, bewegt sich dieser Baustein zur Einführung in den Themenbereich „Arbeit“ räumlich zunächst auf der lokalen oder regionalen Ebene. Er ist dem Themenbereich Entwicklung zuzuordnen. Der Schwerpunkt liegt aber auf dem Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen. Die Schülerinnen und Schüler argumentieren, begründen, hören zu und müssen Toleranz gegenüber anderen Meinungen üben.

Kartenabfrage

Elemente aus der Moderationstechnik eignen sich sehr gut, um Schüler aktiv am Unterricht zu beteiligen. Die Kartenabfrage ist wohl eine der bekanntesten Methoden, um zu einer Themenfindung oder -orientierung zu gelangen.

Ablauf:

Eingangsfrage, z.B. „Wenn ich an Entwicklungspolitik denke, denke ich an ...“, beantwortet jeder Schüler stichwortartig auf einem Notizzettel.

- In Kleingruppen stellen sich die Schüler dann ihre jeweiligen Gedanken vor und einigen sich auf 3 - 5 Stichworte, die sie auf Moderationskarten schreiben.
- Diese Karten werden dann von den Gruppen präsentiert (der erste Schüler von Gruppe A präsentiert eine Karte, danach präsentiert der erste Schüler von Gruppe B eine Karte usw.). Die Karten werden an eine Pinwand oder die Tafel geheftet und nach Themenbereichen geordnet (clustern).
- Diese Themenbereiche können nun im nächsten Schritt vertieft behandelt werden.

Die angeleitete Einzelarbeit motiviert alle Schülerinnen und Schüler, sich aktiv mit dem Thema auseinanderzusetzen. In der Gruppenarbeit müssen die eigenen Überlegungen vorgestellt werden. Die Gruppe muss sich einigen. Dazu muss argumentiert und es müssen Kompromisse eingegangen werden. Die Präsentation in der vorgestellten Form verhindert, dass die letzten Gruppen „nichts mehr zu sagen haben“, weil schon alles von den anderen Gruppen gesagt wurde.



Quelle: Fair Play und eine Welt, Stuttgart 1998

Sprichwörter- oder Karikaturenrallye

Schülerinnen und Schüler sammeln Sprichwörter oder Karikaturen zum jeweiligen Thema. Sind fünf bis sieben geeignete Materialien vorhanden, können diese in einer „Rallye“ näher betrachtet und interpretiert werden.

Ablauf:

Die Karikaturen werden auf farbiges Papier kopiert oder geklebt und in Abständen an den Wänden des Klassenzimmers befestigt, und zwar so, dass nur die Rückseiten sichtbar sind.

- Entsprechend der Anzahl der angebrachten Karikaturen werden Kleingruppen gebildet. Diese versammeln sich vor einem Blatt, nehmen es von der Wand und besprechen folgende Fragen:
 1. Was wird auf der Karikatur dargestellt?
 2. Auf welches Problem will die Karikatur aufmerksam machen?
 3. Welche Erfahrung haben Sie mit diesem Problem?

Die Ergebnisse werden in Stichworten auf Karten (oder einem vorbereiteten Arbeitsblatt) festgehalten. Pro Station haben die Gruppen 3 - 5 Minuten Zeit und gehen dann im Uhrzeigersinn zur nächsten weiter.

- Nach dem Rundlauf zieht jede Gruppe eine Karikatur und kommentiert sie im Plenum nach einer kurzen Beratungszeit anhand der Aufgabenstellung. Das Ergebnis kann unter die Karikatur auf ein vorbereitetes Plakat geheftet werden.

Genauso kann mit Sprichwörtern, Zitaten, kurzen Texten und Bildern verfahren werden.

Quelle: Zukunft denken – Zukunft gestalten, Stuttgart 1999

Thesen bewerten und diskutieren

Die Thesendiskussion ist ebenfalls eine Dissonanzmethode, mit der schnell und kommunikativ in ein Thema eingeführt werden kann.

Ablauf:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Thesen und bewerten die Thesen nach einer Skala von +3 („stimme uneingeschränkt zu“) bis -3 („lehne entschieden ab“).

- Anschließend übertragen sie ihre Bewertung auf ein vom Lehrer vorbereitetes Plakat, das ebenso aufgebaut ist wie das Arbeitsblatt. Die Streuungen (Dissonanzen), die sich erfahrungsgemäß ergeben werden, verlangen nach Diskussion und Begründung.
- In Kleingruppen diskutieren die Schülerinnen und Schüler deshalb ihre Wertung.
- Gruppensprecher berichten in der Klasse kurz den Diskussionsverlauf: Wo gab es Übereinstimmungen, wo gab es Unterschiede?
- Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass sich jede Kleingruppe auf eine These konzentriert und eine Stellungnahme für das Plenum erarbeitet. Diese Stellungnahmen werden dann vorgetragen und evtl. vertieft und problematisiert.

Je nach Themenbereich und ausgewählten

Thesen ist dieser Baustein schon viel stärker inhaltlich-fachlich orientiert. Eine Stellungnahme für das Plenum vorzubereiten fordert zu einer inhaltlichen Vertiefung heraus. Die Präsentation in der Klasse fördert das Selbstvertrauen und die kommunikative Kompetenz.

Mein Name

Das Thema „Namen“ eignet sich gut für eine Einstimmung der Klasse in interkulturelle Zusammenhänge: Jeder hat einen Namen. Ein Name ist etwas Persönliches, aber nichts Privates. Der Name ist Teil der Identität und weist oft auf einen Zusammenhang mit dem jeweiligen (kulturellen oder ethnischen) Hintergrund hin. (Dieser Baustein ist entnommen aus: Anne Frank Haus 1995, S. 38. Hier finden sich noch weitere Bausteine zum Thema „Namen“ und zum Themenbereich Interkulturalität).

Ablauf:

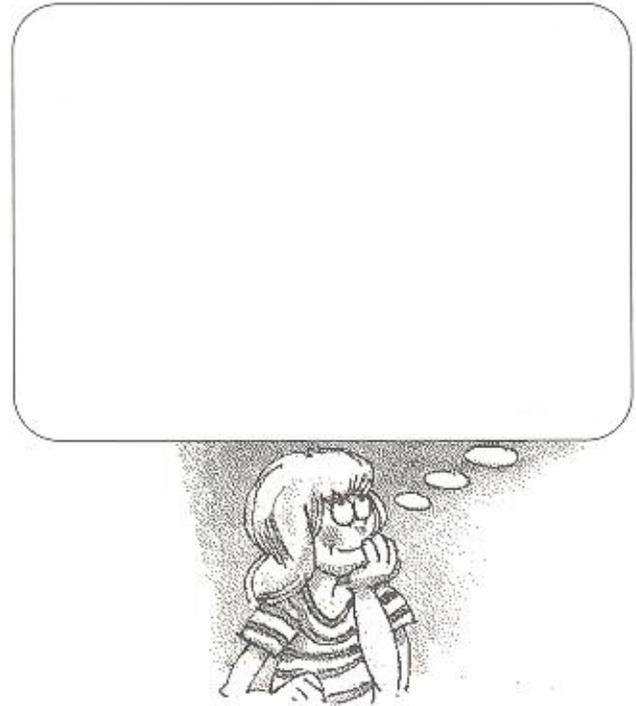
Die Lehrkraft beginnt damit, etwas über den eigenen Namen zu erzählen: Warum wurde ich so genannt? Wie gefällt mir mein Name? Was bedeutet mein Name? etc.

Dann wird jeder Schüler aufgefordert, etwas über den eigenen Namen zu erzählen. (Falls ein Schüler nichts zu sagen weiß, dürfen Fragen gestellt werden. Will ein Schüler nichts sagen, so wird dies respektiert.)

Thesen		+3	+2	+1	-1	-2	-3
1	Vielen Menschen in Lateinamerika, Asien und Afrika geht es so schlecht, weil es uns so gut geht.						
2	Die Probleme der Menschen in Lateinamerika, Asien und Afrika gehen mich doch gar nichts an, schließlich bin ich nicht daran Schuld.						
3	Entwicklungshilfe hilft am meisten uns selbst, weil dadurch unsere Wirtschaft angekurbelt wird.						
4	Entwicklungshilfe ist doch sinnlos, davon profitieren nur die Eliten in diesen Ländern.						
5	Das wichtigste Ziel muss es sein den Hunger zu besiegen, deshalb sollten wir unsere überschüssigen Lebensmittel in die notleidenden Länder schicken.						

Assoziationsmethoden

Durch Assoziationen werden Kinder und Jugendliche angeregt, ihre unmittelbaren Gefühle auszudrücken. Es kann frei assoziiert werden z.B. zu einem bestimmten Stichwort, zu einem Halbsatz („Zukunft ist wie ...“), zu einem Bild, oder geleitet z.B. als Vorbereitung zu einem Rollenspiel oder Gedicht. Die Gedankenblase lädt Schülerinnen und Schüler ein, ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen und intensiv über ihr zukünftiges Arbeitsleben nachzudenken. Anschließend erzählen sich die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen ihre Gedankenblase gegenseitig und sprechen darüber. Zum Abschluss werden einige Erzähler ausgelost oder ausgewählt, die ihre Gedankenblase der Klasse vorstellen.

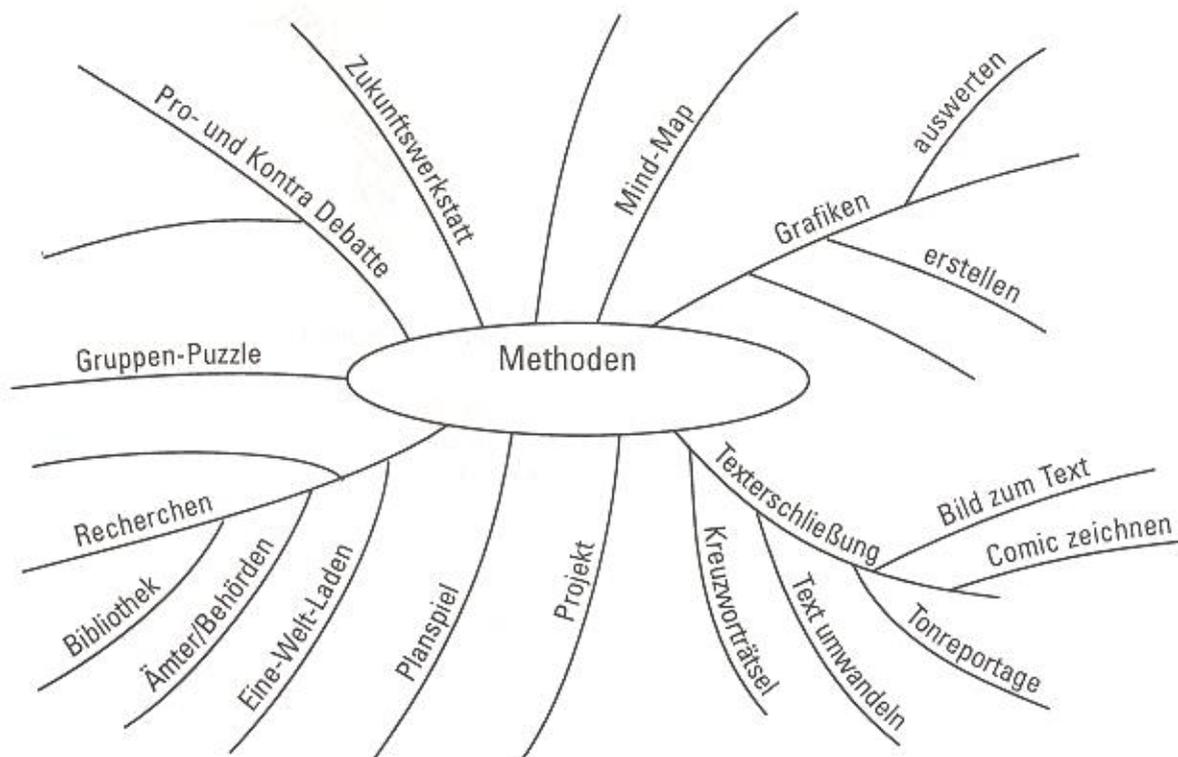


Quelle: Zukunft denken – Zukunft gestalten, Stuttgart 1999

Erarbeitungsphase

Texte stellen im Unterricht die dominierende Arbeitsgrundlage dar. Die übliche Form der Texterschließung – die Lehrkraft stellt Aufgaben oder Fragen, die Schülerinnen und Schüler lesen den Text und beantworten die Fragen – ist für Schüler wenig

anregend. Eher ungewöhnliche Formen der Textbearbeitung sorgen nicht nur für Abwechslung im Unterricht, sie fördern auch die Selbsttätigkeit und Kreativität der Schülerinnen und Schüler.



Auswerten von Grafiken

Durch das Auswerten bzw. Erstellen von aktuellen Grafiken sollen die Schülerinnen und Schüler z.B. die Entwicklungen und Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt analysieren. Sie erarbeiten sich Informationen (Fachkompetenz). Die gezielte Auswertung gängiger Schaubilder schult auch die Methodenkompetenz im Umgang mit Statistiken.

Kreuzworträtsel erstellen

Informationsblätter können z.B. über ein Kreuzworträtsel, das die Schüler selbst erstellen, ausgewertet werden. Das fertige Rätsel wird den Mitschülern zur Auflösung vorgelegt.

Titelbild oder Plakat entwerfen

Für die Arbeit mit literarischen Texten bietet es sich oft an Bilder oder Plakate zu entwerfen und zu gestalten, die als Titelbild dienen könnten. Die Schülerinnen und Schüler sollten den Text erst in Einzelarbeit lesen, sich Gedanken über die Hauptaussage machen und ein mögliches Bild skizzieren. Erst dann werden die einzelnen Entwürfe in der Gruppe diskutiert. Ein Entwurf wird umgesetzt und ein Plakat gestaltet.

Texte in andere Textformen umwandeln

Texte können in eine andere Textform umgewandelt werden:

- Ein fiktives Interview mit den Menschen machen, die in dem jeweiligen Text vorkommen.
- Einen Bericht für die Schülerzeitung mit eigenen Texten, Illustrationen und eigenem Kommentar erstellen. Falls eine Schülerzeitung nicht zur Verfügung steht kann auch die Titelseite einer fiktiven Fachzeitschrift (z.B. „Die Welt der Arbeit“) erstellt werden.
- Erstellen einer dreiminütigen Tonreportage mit Nachrichtenteil, fiktiven Interviews, Kommentar, Musikeinblendungen usw.
- Einen Brief an die Menschen schreiben, die in dem Text vorkommen oder an deren Freunde. Oder: Man hat die Situation selber erlebt und schreibt nun einen Brief an Freund/Freundin oder Eltern.
- Inszenierung eines Gespräches auf einem

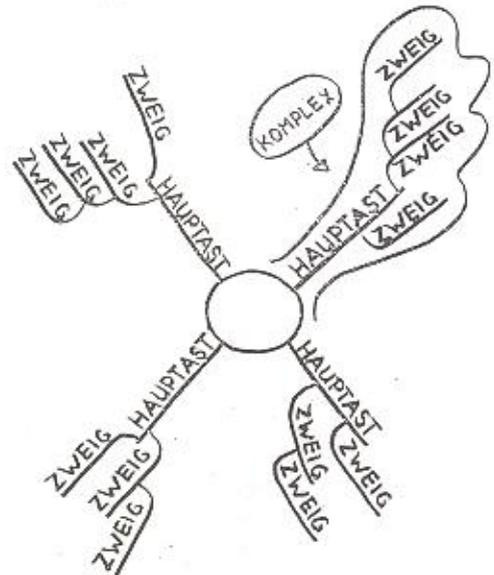
Kongress zum Thema des Textes (mit einem kurzen Anspiel vor der Klasse).

- Einen Comic zum Text entwerfen.

Ein Mind-Map erstellen

Ein Mind-Map (wörtlich: Gedankenlandkarte) ist eine Darstellungsform, die Texten und Gedanken eine übersichtliche Struktur geben kann. Auf einen Blick kann man die wichtigsten Begriffe, Zusammenhänge und Aspekte eines Themas erkennen. Mind-Mapping ist eine kreative Arbeitstechnik, die der vernetzten Struktur unseres Denkens entspricht. Wird den Schülern das Mind-Map als methodische Hilfe vorgestellt und sie erarbeiten sich z.B. die äußerst vielschichtigen Auswirkungen der Globalisierung auf die Menschen und die Umwelt, so haben sie nicht nur inhaltlich-fachlich intensiv gelernt, sondern auch eine wichtige Schlüsselqualifikation – den Umgang mit Komplexität – geübt.

Mind-Map



Erstellen von Lernplakaten

Die Auswertung von Informationen wird über Lernplakate sichtbar in das Klassenzimmer integriert. Gleichzeitig lernen Schüler wiederum eine wichtige Arbeitstechnik.

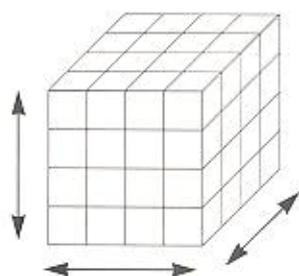
Gruppenpuzzle

Die Schüler erarbeiten sich in arbeitsteiligen Expertengruppen verschiedene Aspekte eines

Themenbereiches. Nach dieser Erarbeitungsphase werden die Gruppen neu gebildet, so dass nun in jeder Gruppe mindestens ein Experte der jeweiligen Themen sitzt. Diese Experten informieren jetzt die anderen Mitglieder über ihr Thema. Das Erstellen eines Lernplakates über das Gesamtthema stellt sicher, dass auch der Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Aspekten der Thematik hergestellt wird.

Ein Beispiel für die Erarbeitungsphase

Ein Ausschnitt aus dem Roman „Dämmerung in Jakarta“ zeigt am Beispiel der beiden Jugendlichen Saiman und Itam, dass es viele Menschen gibt, die trotz unmenschlicher Anstrengungen von ihrer Arbeit nicht satt werden und kaum Möglichkeiten haben, ihre Situation zu ändern. Der Text zeigt die Problematik menschenwürdiger bzw. menschenunwürdiger Arbeit auf (vgl. Hildebrand u.a., S. 5.1 f.).



Wird dieser Text als Grundlage genommen, so kann dieser Baustein im didaktischen Würfel folgendermaßen ver-

tet werden:

- Die Themen des Bausteins sind Entwicklung und Arbeit am Beispiel der Lebenschancen und -perspektiven von Itam und Saiman.
- In der räumlichen Dimension wird gezeigt, dass es weltweit Menschen gibt, die unter menschenunwürdigen Bedingungen arbeiten müssen (globale Dimension).
- Die Schüler erhalten Informationen über die Lebenssituation fremder Jugendlicher und vermehren damit zunächst ihre Fachkompetenz über die Weltgesellschaft.
- Da die Schüler zu der Geschichte einen Plakatentwurf als Titelbild fertigen, festigen sie über die Auseinandersetzung mit den Bildentwürfen der Mitschüler (hier muss argumentiert und sich geeinigt werden) ihre soziale Kompetenz.
- Zudem versetzen sie sich in die Lebenswelten fremder Jugendlicher hinein und entwickeln Empathie. Dies ist ein Beitrag zur Steigerung personaler Kompetenz.

Anstatt eines Plakatentwurfs lässt sich der Text auch in eine andere Textform umwandeln, z.B.:

- Ihr seid Reporter und erstellt ein Interview mit Itam und Saiman. Nehmt es auf ein Tonband auf und spielt es der Klasse vor!
- Du hast Itam und Saiman auf einer Reise kennengelernt, schreibe einen Brief an einen Freund oder eine Freundin oder an deine Eltern!
- Wie könnte ein Gespräch zwischen Kindern, die an einem internationalen Kongress zur Kinderarbeit teilnehmen, verlaufen? Spielt es in der Klasse vor!
- Entwerfe einen Comic zu der Geschichte von Saiman und Itam!

Je nach weiterer Schwerpunktsetzung der Unterrichtseinheit kann nun ein neuer Baustein bestimmte Bereiche vertiefen oder erweitern. Soll die Fachkompetenz der Schüler erhöht werden, so können weitere Informationen über das Land und die politische Situation erfolgen. Wird mehr Gewicht auf die personale Kompetenz gelegt, so können die Schüler z.B. angeregt werden sich in die Situation eines der Jugendlichen zu versetzen und an einen Freund in Deutschland einen Brief zu schreiben, in dem sie ihre Situation beschreiben sowie ihre Ängste, Wünsche und Gefühle schildern. Dieser Perspektivenwechsel fördert die Fähigkeit zur Empathie. Soll in der räumlichen Dimension ein Transfer auf die nationale Situation erfolgen, so kann die Beschäftigung mit Straßenkindern in Deutschland fruchtbar sein. Soll der Themenbereich Frieden angeschlossen werden, so kann die Entstehung von Gewalt und Aggression diskutiert werden. Überallhin können Pfade gelegt und

NEU:

Eine Welt-Projekt: „Mahlzeit 2000“

Seit einiger Zeit bietet „Brot für die Welt“ für eine offensive Bildungs- und Advocacyarbeit fünf „Eine Welt-Projekte“ (Projekte mit einem hohen Inlandsanteil) an: Die Kampagne „Gegen Kinderarbeit in der Teppichindustrie“, „Fair gehandelte Blumen“, „Fair gehandelte Bananen“ und „Gegen Kinderarbeit in der Orangensaft-Exportindustrie“ – und neu die Aktion „Mahlzeit“ (Lebensstilfrage und globale Ernährungssicherung), deren Aktionszeitraum der 1. - 16. Oktober 2000 sein wird (siehe Seite 18 und 34).

Verbindungen deutlich gemacht werden.

Methodische Großformen in der Be- und Erarbeitungsphase

Gerade die Er- und Bearbeitung von Material benötigt oftmals einen längeren Zeitrahmen. Deshalb sollen an dieser Stelle auch einige dafür geeignete Methoden vorgestellt werden, ohne diese jeweils näher zu beschreiben.

Projekte

Eine der bekanntesten methodischen Großformen ist die Projektarbeit. Projektunterricht soll den Schülern mehr Handlungsspielräume beim Lernen geben und damit Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung fördern. Für Hilbert Meyer stellt ein Projekt „den von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, daß ein [...] die Interessenlage der Lehrer entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann“ (Meyer 1987, S. 143 f.). Damit erfüllt Projektarbeit der Idee nach, in geradezu idealer Form, die Kriterien Globalen Lernens. Allerdings ist diese Arbeitsform hinsichtlich ihrer Verwirklichung „so utopisch, dass Abstriche im Schulalltag unvermeidlich sind“ (Meyer 1987, S. 338). Aber auch mit Abstrichen stellen Projekte eine Hochform eigenverantwortlichen Lernens von Schülerinnen und Schülern dar. Sie sind eine der anspruchsvollsten Formen methodischen Handelns. Schüler müssen hierbei die methodische Kompetenz



Abb.: Kinder beteiligen sich an der Aktion „Flagge zeigen!“ beim Kinderfest „Gebt den Kindern eine Chance!“ anlässlich der bundesweiten Eröffnung der 40. Aktion „Brot für die Welt“ am 1. Advent 1998 in Stuttgart.

besitzen, um produktiv in eigener Regie vernünftig lernen zu können.

Selten sind diese Voraussetzungen wirklich gegeben. Häufig haben Unterrichtsprojekte leider nur eine

Lückenbüßer-Funktion, um die letzten Schulwochen zu überbrücken. Ob Projekte dann hinsichtlich des dadurch ermöglichten Lernerfolges nicht sogar kontraproduktiv sein mögen, sei dahin gestellt. Mehrere gut vorbereitete Bausteine Globalen Lernens sind häufig effektiver, als ein alle Akteure überforderndes Unterrichtsprojekt. Dort, wo es aber gelingt über Projekte selbstständiges und eigenverantwortliches fächerübergreifendes Lernen zu initiieren, ist diese Großform methodischen Handelns den Zielstellungen Globalen Lernens sehr angemessen.

Recherchen durchführen

Um die methodische Kompetenz des Umgangs mit Wissen und Information zu fördern eignet sich die Recherche sehr gut. Angefangen von der Schulbibliothek, über Ämter und Behörden bis zu Asylbewerberheimen und Eine-Welt-Läden können Recherchen zu Themen Globalen Lernens durchgeführt werden. Bei außerschulischen Einrichtungen ist auf jeden Fall sicherzustellen, dass den Schülern geeignete Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Planspiel

Planspiele sind ausgedehnte Rollenspiele, an denen eine ganze Klasse beteiligt ist. Sie befassen sich mit komplexen Themen und betreffen mehrere Menschen oder Gruppen, die von einzelnen oder kleinen Gruppen der Klasse gespielt werden. Bei Planspielen müssen die Schüler mit dem Hintergrund des Themas vertraut sein. Diese Informationen werden häufig über Rollenkarten gegeben.

Pro- und Kontra-Debatte

Mit einer Pro- und Kontra-Debatte (Streitgespräch) können unterschiedliche Standpunkte in einem Rollenspiel zum Ausdruck gebracht werden. Diskutiert wird über ein umstrittenes Thema oder eine Entscheidungsfrage. Die Akteure erhalten genügend Zeit und Informationen, um sich auf das Streitgespräch gründlich vorzubereiten.

Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt als Methode soll Schüler befähigen, sich systematisch und konstruktiv mit zukunftsorientierten Themenstellungen auseinander

zu setzen. Im Rahmen einer bestimmten Fragestellung werden dabei drei Phasen durchlaufen:

- Kritikphase
Eine kritische Bestandsaufnahme der herrschenden Verhältnisse wird durchgeführt.
- Phantasie- und Utopiephase
Optimistische Utopien werden aus Wünschen, Hoffnungen und Träumen gestaltet.
- Umsetzungsphase
Aus der kritischen Bestandsaufnahme und den Utopieentwürfen werden erste praktische Schritte für die Realisierung der Vorstellungen abgeleitet.

Die Zukunftswerkstatt bietet viele Möglichkeiten, sich mit der Frage zu beschäftigen, wie wir die Zukunft gestalten wollen. In Zukunftswerkstätten wird die Zukunft als aktiv und in Selbstverantwortung zu gestaltender Möglichkeitsspielraum begriffen. Ein Charakteristikum der Zukunftswerkstatt ist das Arrangement verschiedener Einzelmethoden zu einer Methodenkombination. Durch den Einbezug von spielerischen und künstlerischen Elementen, Kreativitätstechniken sowie dem Wechsel zwischen einzelnen Beiträgen und Verständnisdiskussionen, Kleingruppen- und Plenumsarbeit ermöglicht die Zukunftswerkstatt ein Lernen, das die Gestaltbarkeit einer humanen Zukunft betont (vgl. Albers/Broux 1999; Jungk/Müllert 1989;

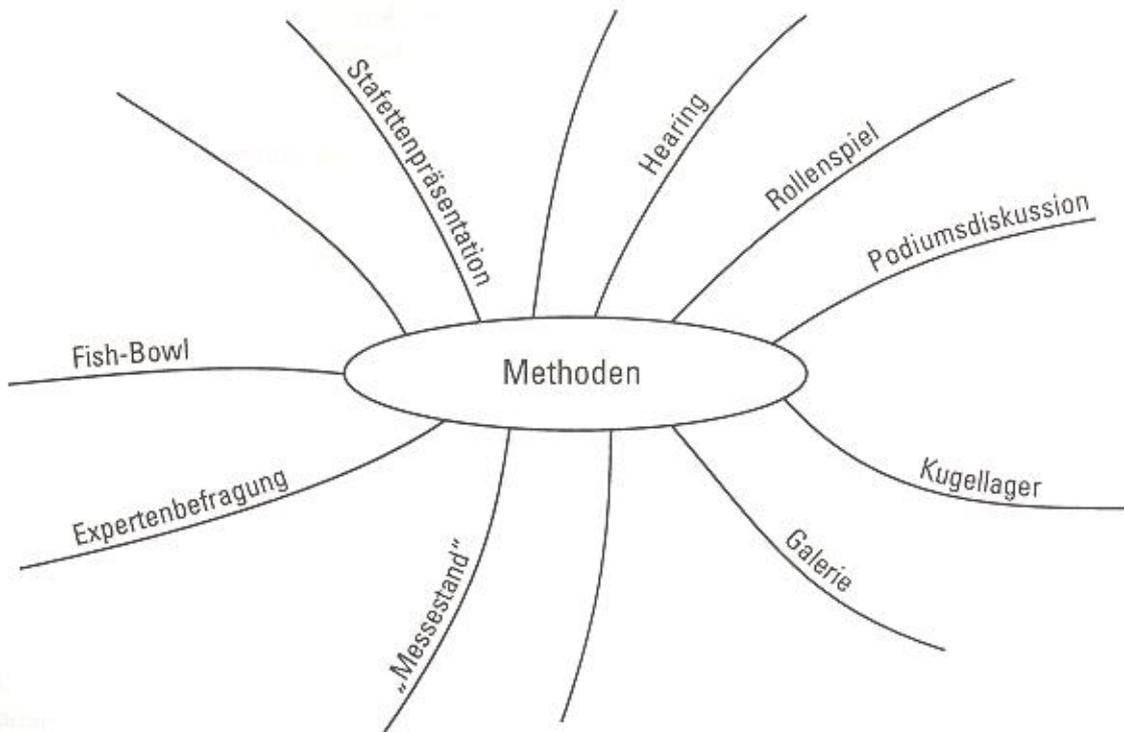
Weinbrenner/Häcker 1991).

Problematisierungsphase

(Ergebnispräsentation)

Den aktivierenden Lern- und Arbeitsformen müssen auch die Präsentationsformen entsprechen. Wenn Gruppensprecher nacheinander ihre Arbeitsergeb-

nisse vortragen, nimmt die Aufmerksamkeit der anderen Schüler kontinuierlich ab. Die Gruppenergebnisse erreichen die Mitschüler nicht. Arbeitsformen, die den Austausch von Arbeitsergebnissen spannender gestalten und Schüler untereinander ins Gespräch



bringen sind die folgenden:

Rollenspiele

Rollenspiele fördern die Fähigkeit der Schüler, Perspektivenwechsel vorzunehmen und Lösungen für Probleme oder Konflikte zu finden. Die einzelnen Szenen sollten nur ein paar Minuten lang sein. Unsere Darstellung lehnt sich in Teilen an Fountain (1996, S. 11) an.

Hinweise:

Der Rahmen und die Rollen müssen eindeutig beschrieben sein, aber immer noch Möglichkeit zur individuellen Interpretation geben.

- Alle Schüler benötigen einige Minuten Zeit, um über ihre Rolle nachzudenken.
- Namensschilder erleichtern die Distanz zur eigenen Person und ermöglichen so ein leichteres Einfinden in die Rolle.

Zuschauer geben während des Rollenspiels keine Kommentare ab.

Zuschauer machen sich Notizen über Handlungen, die den Verlauf des Rollenspiels verändern. Warum wurde eine Lösung gefunden? Warum nicht?

Das Rollenspiel wird beendet, wenn eine Lösung gefunden wird, wenn sich die Szene zulange hinzieht oder wenn die Spieler Schwierigkeiten haben, in ihren Rollen zu bleiben.

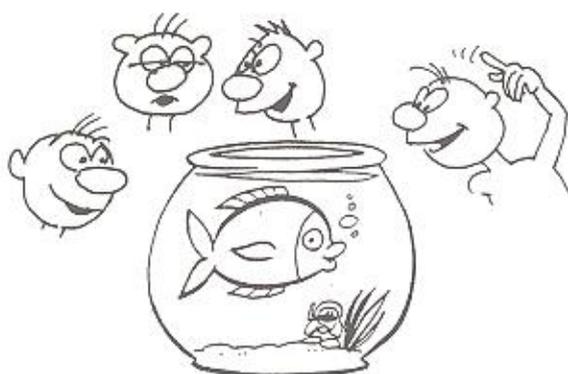
Danach erhalten die Spieler Gelegenheit, die Gefühle, die sie während des Spiels hatten, auszudrücken. Sind sie mit dem Ausgang zufrieden? Die Zuschauer teilen ihren Eindruck mit und schlagen Alternativen vor.

Variationsmöglichkeiten:

In einem intensiven Moment des Rollenspiels kann die Lehrkraft plötzlich „Stopp“ rufen. Das Rollenspiel wird zum Standbild. Die Spieler beschreiben ihre Gefühle in diesem Augenblick.

- Die Lehrkraft unterbricht das Rollenspiel ohne Vorwarnung. Die Spieler tauschen ihre Rollen und setzen das Spiel von diesem Punkt an wieder fort.

Hinter jedem Spieler steht ein Beobachter. Nach der Hälfte wird das Rollenspiel angehalten und die Beobachter teilen mit, was ihr jeweiliger Spieler nach ihrer Einschätzung fühlt und denkt.



Fish-Bowl

Ähnlich wie in einem Aquarium (Fishbowl) sitzen die Gruppensprecher in einem Innenkreis in der Mitte des Klassenzimmers. Die Lehrkraft oder ein Schüler leitet und moderiert die Diskussion. Zusätzlich wird noch ein freier Stuhl in den Innenkreis gestellt. Die Mitschülerinnen und Mitschüler verfolgen im Außenkreis die Diskussion. Es gibt keine strenge Reihenfolge der Beiträge. Wer zu Äußerungen eines Gruppensprechers etwas aus seiner Gruppe ergänzen oder eine widersprüchliche Ansicht vortragen möchte, kann sich direkt an den Vordredner anschließen. Auch die Schülerinnen und Schüler aus dem Zuhörerkreis können sich an der Diskussion beteiligen, indem sie sich auf den freien Stuhl setzen und ihren Redebeitrag vorbringen. Anschließend gehen sie wieder in den Außenkreis zurück.

Doppelkreis (Kugellagermethode)

Die Schüler bilden einen Außen- und einen Innenkreis und setzen sich paarweise gegenüber. Drei bis fünf Minuten werden die jeweiligen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert; dann rückt der Außenkreis zwei Stühle weiter und ein weiterer Austausch kann beginnen.

Galeriemethode

Die Lernplakate, Mind-Maps oder sonstigen Lernprodukte werden an der Wand aufgehängt. Die Schülerinnen und Schüler begutachten wie in einer Galerie die Ergebnisse und notieren sich Anmerkungen oder schreiben sie gleich auf ein vorbereitetes Plakat

daneben.

Stafettenpräsentation

Die erste Arbeitsgruppe präsentiert und erläutert ihr Ergebnis. Arbeitsgruppe zwei geht zuerst kurz auf das Ergebnis von Gruppe eins ein. Was hat beeindruckt, was ist gut gelungen? Hat Gruppe eins andere Schwerpunkte gesetzt als die eigene Gruppe? etc. Erst danach wird die eigene Lösung präsentiert. Die nächste Gruppe verfährt genauso. Immer erfolgt zuerst die Beschäftigung mit dem Produkt der „Vorgruppe“. Nach der letzten Gruppe kommt noch einmal Gruppe eins und würdigt deren Produkt.

Expertenbefragung

Externe Experten können neue, weiterführende Aspekte in einen Themenbereich einbringen. Schon die Vorbereitung der Befragung (z.B. das Formulieren von Fragen) erfordert eine intensive Beschäftigung mit dem Thema.

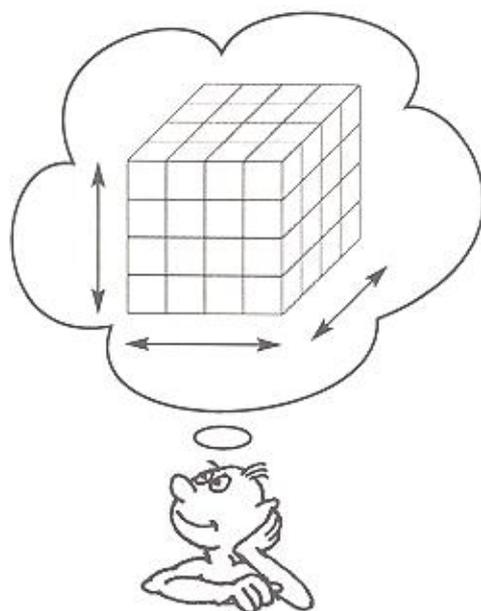
Schlussbemerkung

Unterricht, der für ein Leben in einer global vernetzten Welt qualifizieren und die dafür notwendige offene Weltperspektive ermöglichen möchte, erfordert Unterrichtsmethoden, die diesem Ansatz entsprechen. Globales Lernen kann sich weder auf kognitives Lernen und lehrerzentrierten Frontalunterricht noch auf eine affektive „Kuschelpädagogik“ beschränken. Schülerorientierte Arbeitsformen, die sowohl inhaltlich-fachliches Lernen, wie auch methodisches, sozial-kommunikatives und affektives Lernen ermöglichen, müssen ein stärkeres Gewicht im Unterrichtsalltag bekommen.

Lernaktivitäten wie das freie Assoziieren, das Führen einer Diskussion, die Gestaltung und Auswertung von Rollenspielen, das Schreiben von Texten oder das Erstellen einer Wandzeitung etc. sowie Lernarrangements wie ein Lernzirkel, eine Karikaturenallye oder Elemente aus der Moderationsmethode bedingen ein verändertes Rollenbild von Lehrerinnen und Lehrern. Zu dieser veränderten Rolle gehören u.a. das echte Fragen, Nachfragen und Zuhören – im Unterschied zum „Abfragen“. In der Begegnung mit anderen Kulturen sind auch Unterrichtende stets Lernende. Dies sollte für Schülerinnen und Schüler erfahrbar werden. Um Schülerinnen und Schülern

Räume und Anlässe zum eigenverantwortlichen Arbeiten, Argumentieren, Vortragen und Diskutieren zu eröffnen, muss die Lehrkraft sich dementsprechend zurücknehmen. Sie steht nicht mehr im Mittelpunkt, sondern berät, steuert, koordiniert als Moderator von Lernhandlungen. Ihre Hauptaufgabe liegt im Erstellen von Lernarrangements, die eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten ermöglichen.

Unsere Erfahrungen mit den skizzierten Methoden zeigen, dass die verschiedenen methodischen Arrangements sehr gut dazu geeignet sind, die Schüler an Themen Globalen Lernens heranzuführen, vertiefende Arbeits- und Klärungsprozesse in Gang zu setzen und kritische Auseinandersetzungen und Debatten anzustoßen. Die Unterrichtsbausteine lassen den Schülern Spielräume für eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen und fördern so nicht nur ein vertieftes inhaltlich-fachliches Lernen, sondern bahnen auch die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen an. Und gerade die Kombination von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie von personaler Kompetenz ist es, die für das Problemlösen in einer globalisierten Weltgesellschaft erforderlich ist. Dies gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern gleichermaßen für Lehrerinnen und Lehrer.



5. Adressen und Hilfestellungen

Zitierte Literatur:

- Anne Frank Haus in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerfortbildung und dem Pädagogisch-Theologischen Institut in Hamburg: Das sind wir. Interkulturelle Unterrichtsideen für Klasse vier bis sechs aller Schularten. Lesebuch und Handbuch. Weinheim 1995.
- Albers, Olaf / Broux, Arno: Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik. Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule. Weinheim 1999.
- Arnold, Rolf: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster 1997, S. 253 - 307.
- Beck, Ulrich: Ausbilden für das 21. Jahrhundert. Warum der Bedarf der Wirtschaft zu einer Wiederbelebung Humboldtscher Bildungsideale führt. In: Beilage der Süddeutschen Zeitung Nr. 246 vom 25./26.10.1997, S. 1
- Beck, Ulrich: Eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse. In: Beck, Ulrich / Vossenkuhl, Wilhelm / Ziegler, Ulf / Rautert, Timm: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. Herausgegeben von der Bayerischen Rückversicherung AG. München 1995.
- Bühler, Hans: Perspektivenwechsel – unterwegs zu ‚Globalem Lernen‘. Frankfurt/Main 1996.
- Bühler, Hans/Fuoß, Simone / Schmit, Fernand/Schroeder, Joachim / Schell-Straub, Sigi / Wörz, Susanne: Global denken – lokal handeln. Sechs Beispiele für Globales Lernen in fächerverbindendem Unterricht. Beispielband 1 und 2. Bad Honnef 1997.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 1999.
- BUND / Misereor (Hg.): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel, Boston, Berlin 1996.
- Dürr, Heiner: Lehrinhalte als Schnittmengen der geographischen Lehrpläne in Schule und Universität. Das Beispielprojekt „Konflikte in der Provinz Westkalimantan/Indonesien“. In: Rinschede, Gisbert/Gareis, Josef (Hg.): Global denken – lokal handeln: Geographieunterricht, Band 1. Regensburg 1998, S. 271 - 281.
- Fountain, Susan: Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Praxis Pädagogik. Braunschweig 1996.
- Forum „Schule für eine Welt“: Lernziele für eine Welt. Jona 1988.
- Forum „Schule für eine Welt“: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1996.
- Freise, Josef: Interkulturelles Lernen in Begegnungen – eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung? Saarbrücken, Fort Lauderdale, 1982.
- Führung, Gisela: Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik. Münster 1996.
- Führung, Gisela: Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Herausgegeben vom Deutschen Entwicklungsdienst. Berlin 1998.
- Führung, Gisela (Hg.): Lernen in weltweitem Horizont. Schulische Erfahrungen in Ostdeutschland. Münster 1998.
- Gugel, Günther/Jäger, Uli: Welt-Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens. Tübingen 1999.
- Heitmeyer, Wilhelm / Müller, Joachim / Schröder, Helmut: Türkische Jugendliche und islamischer Fundamentalismus. Universität Bielefeld, interdisziplinäre Forschungsgruppe für multi-ethnische Konflikte. Forschungsbericht (Manuskript). Bielefeld August 1996.
- Hildebrand, Ursula / Schröck, Nikolaus / Kuntz, Gerd: Zukunft denken – Zukunft gestalten. Bausteine für Sekundarstufe I, II und Berufliche Schulen zum Thema „Umwelt und Entwicklung“. Herausgegeben von Brot für die Welt in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Pädagogik. Stuttgart o.J.
- Jungk, Robert / Müllert, N. R.: Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München 1989.
- Meadows, Dennis L.: Serie: Die Gegenwart der Zukunft (45). Der Kaiser ist längst nackt. In: SZ am Wochenende. Feuilleton-Beilage der Süddeutschen Zeitung vom 13./14. 11. 1999, S. 1.
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Praxisband, Theorieband. Frankfurt/Main 1997.

Einladung zur Mitarbeit im bundesweiten „Brot für die Welt“-Arbeitskreis „Pädagogik“

Ein Jubiläum steht an! Die 10. Jahresversammlung des Arbeitskreises „Pädagogik“ findet statt vom 26.01. – 28.01.2001 in Heilsbronn bei Nürnberg. Eingeladen sind Lehrer und Lehrerinnen aller Schularten, aber auch Multiplikatoren aus Aktionsgruppen, der Erwachsenenbildung ...

Die von Praktikern für die Praxis erarbeiteten Unterrichtsmaterialien tragen das Gütesiegel „Lernwege“.

**Brot
für die Welt**
LERNWEGE

Schade, Kai Friedrich: Provozierte Pädagogik. Entwicklungsbezogene Bewußtseinsbildung erfordert mehr als nur Spendenappelle. In: epd-EP 2/1970, S. 9 - 11.

Scheunpflug, Annette: „Zukunftsfähiges Deutschland“ – eine verpaßte Lernchance? Anmerkungen aus evolutions-theoretischer Sicht. In: Noormann, Henry / Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Die Eine Welt der vielen Möglichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Main 1997.

Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen 1992.

Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus: Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt. Frankfurt/Main 1995.

Band 1: Theorieliteratur, Arbeits- und Unterrichtsmaterialien, Band 2: Schule und Lehrerbildung, Band 3: Jugend- und Erwachsenenbildung.

Scheunpflug, Annette / Toepfer, Barbara (Hg.): Entwicklungsbezogene Bildung in beruflichen Schulen. Ein fachdidaktisches Handbuch zum globalen Lernen. Frankfurt/Main 1996.

Scheunpflug, Annette / Tremel, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen, Hamburg 1993.

Schiffers, Heinrich: Der Schulgeograph vor dem Problem „Entwicklungsländer“. In: Geographische Rundschau 10/1960, S. 385 - 390.

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

Schmitt, Rudolf u.a.: Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität. Frankfurt/Main 1976.

Schmitt, Rudolf (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule. Unterrichtsbeispiele. Lehrplanübersicht. Material. Frankfurt 1989.

Schmitt, Rudolf (Hg.): Eine Welt in der Schule. Klasse 1 - 10. Frankfurt/Main 1997.

Schreiber, Jörg-Robert: Zwischen Desorientierung und Qualitätssicherung. Globales Lernen im Gestaltungsprozeß der Schule. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP 21 (1998) H. 3.

Seitz, Klaus: „Sieh, das Ferne ist so nah!“ Zu den Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister über den „Unterricht über die ‚eine/Dritte Welt““. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP 19 (1996) H. 1, S. 28 - 31.

Seitz, Klaus: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Paradigmenwechsel oder Mogelpackung. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP 22 (1999) H. 2, S.32-35.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Unterricht zum Thema Dritte Welt/Eine Welt. Bonn 1997.

Tremel, Alfred K.: Desorientierung überall – Entwicklungspädagogik und Entwicklungspolitik in neuer Sicht. In: Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (Hg.), a.a.O., 1992, S. 15 - 36.

Tremel, Alfred K.: Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (Hg.), a.a.O., 1992, S. 111 - 134.

Tremel, Alfred K.: Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft aus evolutions-theoretischer Sicht. In: Hirsch, Klaus / Scheunpflug, Annette (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main 1999, S. 27 - 43.

Weinbrenner, P. / Häcker, W.: Zur Theorie und Praxis von Zukunftswerkstätten. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung. Band 304. Bonn 1991, S. 115 ff.

Weißhaar, Siegfried: Anregungen zur Behandlung des Themas „Dritte Welt“ im Unterricht der Sekundarstufe 1. Ein Lehrerbericht. In: Friedensanalysen, für Theorie und Praxis 3. Frankfurt/Main 1976, S. 109 - 130.

Wintersteiner, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster 1999.

Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jahrgänge 1979 bis 1999.

Zu empfehlende Basis-Literatur für Einsteiger:

Zur Verbreitung und Institutionalisierung Globalen Lernens in Deutschland:

Noisser, Norbert / Scheunpflug, Annette / Schmitz, Peter: Entwicklungsbezogene Bildung in Deutschland – Stand der Diskussion und (bildungs-)politische Herausforderungen. Herausgegeben vom Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V., Materialien 39. Bonn 1998 (2).

Dieser Band zeigt den Stand der Diskussion und der Verbreitung Globalen Lernens in der schulischen und außerschulischen Bildung, in Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen und in den Medien. Zur Weiterentwicklung dieses Lernbereichs sind Forderungen an einzelne Träger der Bildungsarbeit formuliert. Ein umfassender Service-Teil mit einer Übersicht aller Gremien in diesem Feld, Zeitschriften und Adressen verhilft zu einem schnellen Überblick über dieses Arbeitsgebiet. Der Band ist kostenlos beim Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn (Fax 0228/9756943/45) bestellbar.

Globales Lernen / Bildung für nachhaltige Entwicklung. Engagement für die schulische Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd, WUS (Hg.). DM 5,00. 128 S. Wiesbaden 1999.

Diese Broschüre stellt die Aktivitäten zum Globalen Lernen in Schulen in den einzelnen Bundesländern in Selbstdarstellungen, Richtlinien und landesweiten Aktivitäten zusammen. Der Band gibt damit einen guten Überblick über die Diskussion zu Globalem Lernen in den einzelnen Bundesländern. Der Band ist für 5 DM bei World University Service, Goebenstraße 35, 65195 Wiesbaden (Fax 0611/446489) zu beziehen.

Zum globalen Lernen in unterschiedlichen Schularten:

In der Grundschule und Sekundarstufe I:

Schmitt, Rudolf (Hg.): Eine Welt in der Schule. Klasse 1 - 10. Frankfurt/Main 1997.

Eine Sammlung praxisorientierter Unterrichtseinheiten. Bezug: Projekt Eine Welt in der Schule, Prof. Dr. R. Schmitt, Universität Bremen, FB 12, Postfach 330440, 28334 Bremen (Fax 0421/218 - 4919), 20 DM.

Fountain, Susan: Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Praxis Pädagogik, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 1996.

Eine Sammlung praxisorientierter Ideen für den Unterricht. Im Buchhandel erhältlich, 38 DM.

In der Sekundarstufe I, II und in beruflichen Schulen:

Hildebrand, Ursula / Schröck, Nikolaus / Kuntz, Gerd: Zukunft denken – Zukunft gestalten. Bausteine für Sekundarstufe I, II und Berufliche Schulen zum Thema „Umwelt und Entwicklung“. Herausgegeben von Brot für die Welt in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Pädagogik. Stuttgart o.J..

Praxisorientierte Bausteine für den Unterricht, die viele unterschiedliche Methoden Globalen Lernens aufzeigen. Bezug: Brot für die Welt, Postfach 101142, 700010 Stuttgart, 10 DM.

Gugel, Günther: Vertretungsstunden mit Pfiff. Anregungen für einen handlungsorientierten Unterricht zum Themenbereich Eine Welt in den Sekundarstufen. Tübingen 1996.

Schnell einsetzbare Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen. Auch für Vertretungsstunden. Bezug: Schulprojektstelle Globales Lernen, Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 72070 Tübingen, 15 DM.

Bei Informationsveranstaltungen außerhalb der Schule:

Führung, Gisela: Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Herausgegeben vom Deutschen Entwicklungsdienst, Berlin 1998.

Eine Mappe mit Didaktischen Vorschlägen für die außerschulische Bildungsarbeit zum Globalen Lernen. Bezug: DED, Kladower Damm 299, 14089 Berlin, Spenden-erwartung.

Zum weiteren Einlesen in die Theoriediskussion:

Scheunpflug, Annette / Tremel, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektive in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen, Hamburg 1993.

Dieser Band berücksichtigt zwar noch nicht die neuere Diskussion um das Globale Lernen, beschreibt aber in übersichtlichen Handbuchartikeln die historischen und systematischen Diskussionslinien entwicklungspolitischer Bildung wie auch den Stand der Diskussion in den einzelnen Schulfächern und Praxisfeldern (Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, Lehrerfortbildung etc.)

Hirsch, Klaus / Scheunpflug, Annette: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main 1999.

In diesem Band diskutieren Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler die pädagogischen Konsequenzen aus der Entwicklung zur Weltgesellschaft aus unterschiedlicher Perspektive. Bezug über IKO-Verlag, Postfach 900965, 60449 Frankfurt/Main (Fax 069/784808).

NEU: **Erklärung**

„Den Armen Gerechtigkeit – 2000“
– Herausforderungen und Handlungsfelder –

Die Erklärung wurde im November 1999 verabschiedet.

Im Internet ist sie zu finden unter <http://www.brot-fuer-die-welt.de>. Als Broschüre wird sie im Frühjahr 2000 vorliegen und ist dann kostenlos erhältlich (Stand bei Redaktionsschluß).

Zeitschriften:

Global lernen: Zeitschrift von Brot für die Welt. Kostenloser Bezug bei Brot für die Welt, Postfach 101142, 700010 Stuttgart. Dreimal im Jahr erscheinende Lehrerzeitschrift mit Hintergrundinformationen und didaktischen Hinweisen und Anregungen.

Eine Welt in der Schule eins bis zehn: Vierteljährlich erscheinende kostenlose Lehrerzeitschrift mit Unterrichtseinheiten zum Globalen Lernen für die Klassen eins bis zehn. Bezug: Projekt Eine Welt in der Schule, Prof. Dr. R. Schmitt, Universität Bremen, FB 12, Postfach 330440, 28334 Bremen.

Lehrerforum Misereor: Zeitschrift von Misereor. Kostenloser Bezug bei Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft, Boxgraben 73, 52064 Aachen. Vierteljährlich erscheinende Lehrerzeitschrift mit Hintergrundinformationen und didaktischen Hinweisen und Anregungen.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP. Bezug über: IKO-Verlag, Postfach 900965, 60449 Frankfurt/Main (Fax 069/784808). Jahresabo 36 DM. Vierteljährlich erscheinende Zeitschrift zur Theorie globalen Lernens. Die Zeitschrift ist auch Mitteilungsorgan der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Sektion für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft).

CD-Roms und Internet-Adressen zum globalen Lernen

www.global-lernen.de: Der Server enthält neben Links zu anderen Servern aus dem Bereich Globalen Lernens u.a. Diskussionsbeiträge zum Globalen Lernen, Informationen aus der Schulprojektstelle Globales Lernen und dem AK Pädagogik von Brot für die Welt und Hinweise auf aktuelle Aktionen.

www.hh.schule.de/globlern: Hamburger Schulserver mit Homepage zum globalen Lernen.

www.eine-welt.internet.de: Die Eine Welt Internetkonferenz (EWIK) erschließt über ihre Eingangsseite die deutschsprachigen online Bildungsangebote von Schulstellen, NRO's und Institutionen zum Globalen Lernen. Beim World University Service (WUS) entsteht zur Zeit eine Homepage mit Links zu allen Homepages zum Thema.

Verein für Friedenspädagogik: Global Lernen. Lernen im Zeitalter der Globalisierung. CD-ROM. Tübingen 1998. Die CD-ROM ist ein didaktisches Arbeitsmittel und enthält multimediale Anwendungen, Arbeitsblätter, Servicehinweise und Hintergrundseiten zu zwölf Themenbereichen. Sie kann kostenlos bei der Bundeszentrale für politische Bildung, Referat Medienpädagogik und neue Medien, Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn bestellt werden.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Umwelt und Entwicklung. Ein Orientierungs- und Serviceangebot für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zum Agenda-Prozess. CD-ROM. Soest 1998. Die CD-ROM enthält Off-Line-Versionen von 23

Internet-Servern aus dem Bereich Umwelt und Entwicklung.

Bibliographie

Zur entwicklungsbezogenen Bildung gibt es eine Bibliographie zur Theorie entwicklungsbezogenen/Globalen Lernens und zu entsprechenden Unterrichtsmaterialien. Die Bibliographie umfasst mehr als 7000 Titel und geht bis 1949 zurück. Sie kann bis für das Jahr 1998 als Print-Bibliographie bestellt werden (29 DM). Sie ist kostenlos auf CD-ROM und zudem im Internet per Online-Recherche oder zum Downloaden erhältlich. Die Bibliographie wird ständig ergänzt und bietet die Möglichkeit per Schlagwortsuche zu allen Unterrichtsfächern, Lernbereichen und Ländern Informationen zum Globalen Lernen zu erhalten. Bezug: Comenius-Institut, Schreiberstraße 12, 48149 Münster (Fax 0251/9810150). Internetadresse: <http://www.comenius.de>.

Wettbewerb: „Entwicklungsräume gestalten – Wie trägt Globales Lernen zur Schulerneuerung bei?“

– Mut machen, neue Wege gehen, Profil gewinnen –

Mit dem Wettbewerb wollen die Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik (FEB), des Comenius-Instituts und das „Brot für die Welt“-Referat Bildung einen Anreiz geben, die innovativen Chancen und vielfältigen Möglichkeiten des Konzepts „Globales Lernen“ zu entdecken. Der Wettbewerb möchte Lehrern und Schülerinnen Mut machen, ihre Schule als Lebensraum und exemplarischen Lernort für unsere Gesellschaft zu entdecken und zu entwickeln. Viele Schulen sind damit beschäftigt, sich im Rahmen von Schulentwicklungsprogrammen ein Profil zu geben. In diesem Prozess kann das Konzept des „Globalen Lernens“ wertvolle Impulse geben.

Der Wettbewerb geschieht im Zeitraum Schuljahr 1999/2000 (Einsendeschluß ist der 15.08.2000). Die Preisträger werden im November 2000 im Rahmen einer Fachtagung vorgestellt. Der Wettbewerb wird in Buchform bzw. als Werkbuch dokumentiert und voraussichtlich herausgegeben im Frühjahr 2001 zur Messe „Didacta/Interschul 2001“.

Informationen im Internet im Zeitraum Februar 2000 bis April 2001:

Internetserver: <http://www.brot-fuer-die-welt.de>

Wettbewerb:

„Auf eigenen Füßen“

- Wege finden
- Neuland betreten
- selbstständig werden
- Bildung und Berufsförderung

So lautet das neue Schwerpunktthema bzw. Motto der 42. (2000/01) + 43. (2001/02) Aktion „Brot für die Welt“. Die 42. Aktion wird bundesweit zentral eröffnet in Düsseldorf am Wochenende des 1. Advent (2./3. Dezember 2000); am Freitag und Samstag finden dann zwei Studientage zum Thema „Globales Lernen in Schule und Gemeinde“ statt.

Während dieser zwei Jahre bietet „Brot für die Welt“ für die 42. und 43. Aktion je einen „Wettbewerb“ für verschiedene Zielgruppen an, bei denen interessante Geld- und Sachpreise winken. Die guten Erfahrungen mit dem Wettbewerb „Kinder und Jugendliche zeigen Flagge“ lassen hoffen, dass sich mit den zwei neuen Wettbewerben wieder viele Schulklassen, Aktionsgruppen und Gemeindekreise mit dem Thema „Auf eigenen Füßen“ beschäftigen und dabei viel Kreativität für originelle und das Thema vertiefende Wettbewerbsbeiträge entwickeln werden, für ihre ganz spezifische Auseinandersetzung mit dem Thema im Kontext ihrer Schul-, Lebens- und Arbeitssituation – denn nur so wird das Schwerpunktthema vor Ort praktisch umgesetzt und „Füße bekommen“ ...

Es ist ein Thema, das alt und jung angeht! Mit dem Slogan „Auf eigenen Füßen“ beschreibt die Aktion „Brot für die Welt“ ihren Auftrag mit Partnern in Übersee und mit Partnern im eigenen Land, eine 40-jährige „zukunftsfähige“ Entwicklungszusammenarbeit durch Unterstützung bei Programmen und Projekten der (Schul-) Bildung und Ausbildung, durch Unterstützung bei Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Existenzgründungen zur Lebenssicherung von Familien (z.B. „Teppichkinder“).

Machen Sie mit!

Wettbewerbs-Idee zur 42. Aktion

Motto:
„Auf eigenen Füßen stehen“
(Bildung und Berufsförderung)

Ausschreibung und Veröffentlichung des Wettbewerbs:

1. Juni 2000

Beginn des Wettbewerbs:

1. Juni 2000

Einsendeschluß der Wettbewerbsarbeiten:

1. April 2001

Prämierung und Rücksendung der Einsendungen:

Im April und Mai 2001

Präsentation:

Im Juni 2001 beim „Kirchentag“ in Frankfurt und Herausgabe eines Faltblattes, das die Preisträger vorstellt.

Zielgruppen/Wettbewerbsteilnehmende:
Zur Teilnahme am Wettbewerb sind unterschiedliche Altersgruppen eingeladen; jede Altersgruppe wird gesondert prämiert (1. - 3. Preis sowie 1 - 3 Sonderpreise). Der Wettbewerb eignet sich für den fächerübergreifenden Unterricht. Abgegeben werden kann nur eine (!) Wettbewerbsarbeit der Gruppe bzw. Schulklasse:

- Kindergarten
- Kindergottesdienstgruppen
- Primarstufe
- Sekundarstufe I
- Sekundarstufe II
- Berufliche Schulen
- Förderschulen
- Erwachsenenbildung/Gemeindekreise
- Seniorenkreise

Die Ausschreibungsunterlagen sind kostenlos erhältlich.

Materialien zum Wettbewerb der 42. Aktion 2000/2001

Zur Teilnahme am Wettbewerb gibt es für jede der Zielgruppen eine gesonderte Ausschreibung in Form eines farbigen Plakates im Format DIN A 2. Die Einladung zum Mitmachen findet sich auf der Vorderseite des Plakates, wichtige Details wie die Teilnahmebedingungen auf der Rückseite, kombiniert mit kurzen Sachinformationen zum Thema, Tips zur praktischen Umsetzung in der Klasse oder Gruppe, und Hinweise auf Materialien.

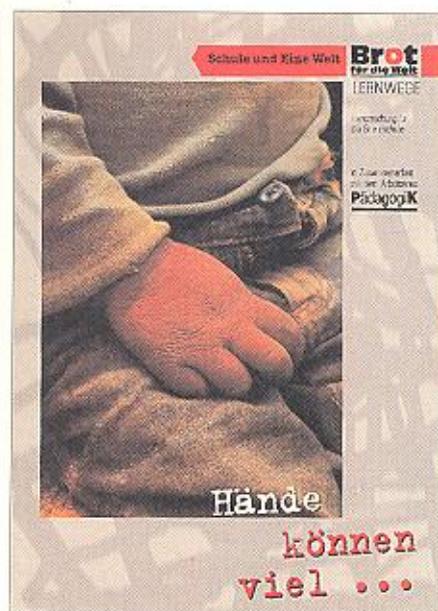
Die Plakate sind kostenlos erhältlich ab 1. Juni 2000. Ein Themenarbeitsheft „Auf eigenen Füßen“ für Multiplikatoren, eine Plakatserie und verschiedene Zielgruppenmaterialien zum gleichnamigen Schwerpunktthema sind mit Beginn „42. Aktionsversand“ ab 1. September 2000 erhältlich, mehrheitlich kostenlos. (Stand bei Redaktionsschluß)

Internet: www.brot-fuer-die-welt.de

Ab 1. Juni 2000 abrufbereit die Ausschreibungsunterlagen in Kurzform – und dann auch jeden Monatsanfang die neuesten Informationen und Rückmeldungen zum laufenden Wettbewerb, auch die Wettbewerbs-Idee zur 43. Aktion ab 1. 6. 2001.

... und noch 3 Preisausschreiben ...

Anlässlich der Herausgabe der Aktionszeitung „Olympia 2000 – Fair Life 2000“ (siehe Seite 36), der Aktion „Mahlzeit“ im Rahmen der neuen Projektkategorie „Eine-Welt-Projekte“ (sogenannte Inlandsprojekte) im Aktionszeitraum 1. - 16. Oktober 2000 (Erntedanksonntag am 3. Oktober und „Internationaler Welternährungstag“ am 16. Oktober; siehe Seite 18 und 25) und dem Weltkindertag am 20. September 2000. Weitere Informationen im Internet ab März 2000 (Stand bei Redaktionsschluß).

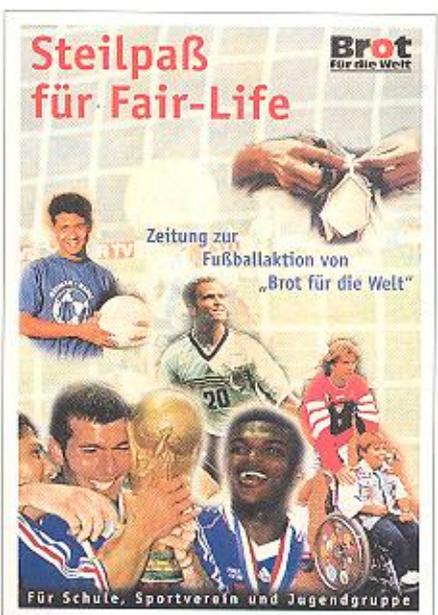


Unterrichtseinheit
„Hände können viel...“

Art. Nr. 03237

Preis 15,- DM. Farbige Mappe im Format DIN A4 mit 6 Seiten, 3 Poster im Format DIN A2, 10 Poster im Format DIN A4 sowie Bausteine und pädagogische Hinweise; überarbeitete Neuauflage 1998.

Inhalt: Hände können viel erzählen: Fingerspiele, Handarbeiten, Handspiel, Hände segnen... Wenn wir unsere Hände gebrauchen, handeln wir. Mit Poster 1, „Ich bin 6 Jahre alt“, finden die Schüler einen Einstieg zum Thema Kinderarbeit global. Der kolumbianische Junge Andrés ist stolz darauf, seiner Familie helfen zu können. Poster 2 zeigt ihn bei der ausbeuterischen Arbeit in der Lehmgrube. Poster 3 zeigt vier Kinder aus vier Nationen, die um ihr Überleben hart arbeiten müssen. Die verschiedenen Plakate regen zum Nachdenken und Handeln ein.

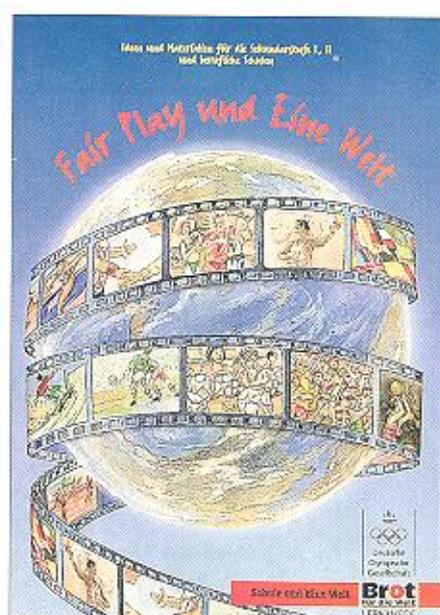


Aktionszeitung
„Steilpaß für Fair Life“

Art. Nr. 480503

Kostenlos. Format 315 x 470 mm, farbig.

Inhalt: Die Fußball-Zeitung (2. überarbeitete Auflage, Stand: 1. September 1998) enthält viele interessante Informationen und Bilder über den Fußball weltweit.



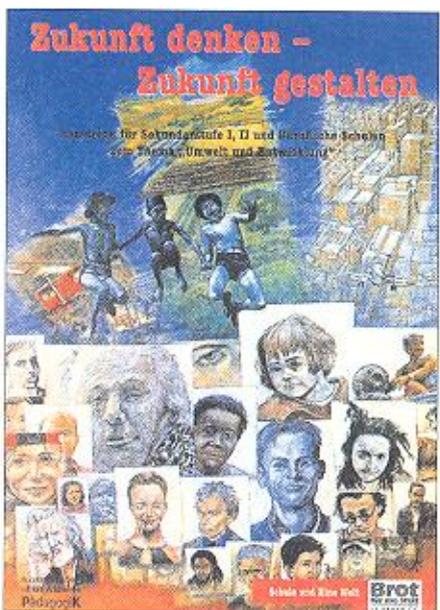
Ideen und Materialien für die Sekundarstufe I, II und berufliche Schulen. In Kooperation mit der Deutschen Olympischen Gesellschaft.

Fair Play und Eine Welt

Art. Nr. 486501

Preis 18,- DM. Format DIN A4, 76 Seiten.

Inhalt: Das vorliegende Material verbindet Sport mit den Themen Welthandel und Globalisierung, Gewalt und Rassismus, Gesundheit, Fans und Stars, Fairness, Medien und Politik. Globales Lernen wird somit zu einem spannenden Themenfeld für alle Unterrichtsfächer. Mit „Ideenkisten“ wird eine Vielfalt von Themen angeboten. Einzelne Themenbereiche sind mit Arbeitsblättern und Aktionsvorschlägen detailliert ausgearbeitet.



Unterrichtseinheit/Heft

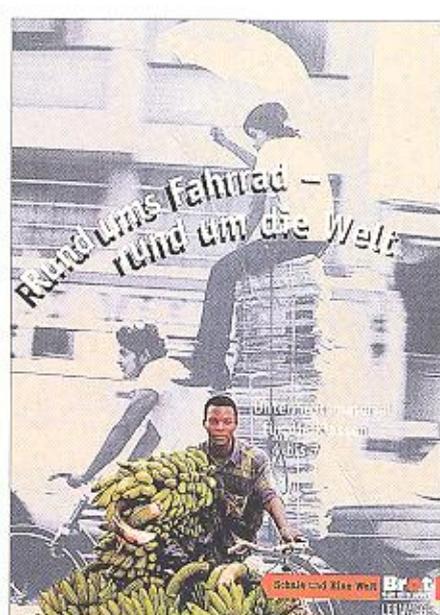
Zukunft denken – Zukunft gestalten

Art. Nr. 03245

Preis 10,- DM. Format DIN A4, 68 Seiten.

Arbeitsblätter zu den Themen Arbeit und Ernährung, 1 „Zukunftsplakat“ DIN A1; überarb. Neuauflage 1999.

Inhalt: Die Bausteine dieses Materials ermöglichen einen handlungsorientierten Unterricht zu den Themenbereichen CO₂, Ernährung und Arbeit. Mit assoziativen und kreativen Methoden sollen Vorkenntnisse und Voreinstellungen, Ängste und Hoffnungen zur Zukunft bewußt gemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich die Sachinformationen zu Ernährung und Arbeit in kreativer Weise.



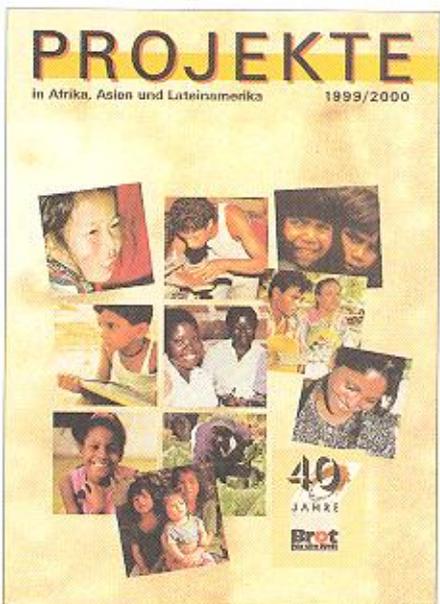
Unterrichtsmaterial

Rund um's Fahrrad – Rund um die Welt

Art. Nr. 486502

Preis 15,- DM. Mappe DIN A4 mit 28 Seiten DIN A4, 10 Bildkarten DIN A4, 1 Plakat DIN A1.

Inhalt: Fahrradfahren ist in – vor allem im Freizeitbereich – und dies nicht erst seit der Tour de France 1997. In vielen Ländern des Südens, besonders in Asien, aber auch in Afrika, ist das Fahrrad ein lebensnotwendiges Fahrzeug, das vielfältige Transportprobleme löst. Dies belegen zahlreiche Bilder dieses Materials sehr eindrucksvoll. In den Industrieländern könnten viele Verkehrsprobleme entschärft werden, würden wir das Fahrrad besser in unseren „Fahrplan“ integrieren. Mit vielen Beispielen rund um den Globus lassen diese Unterrichtsmaterialien die Schüler und Schülerinnen etwas von der Welt „erfahren“. Mit vielen praktischen Anregungen für den Unterricht, Fotos und Kopiervorlagen.



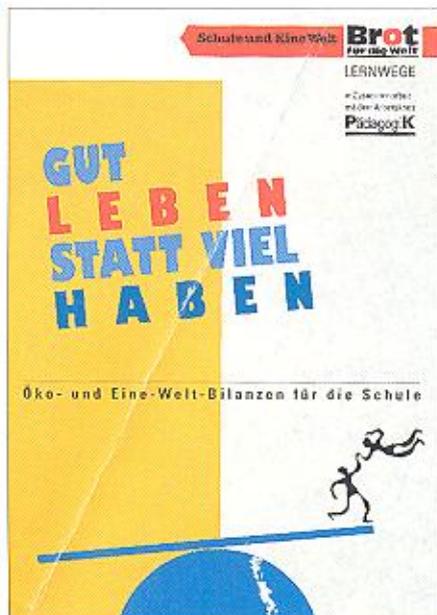
Prospekt

„ProjektHeft 1999/2000“

Art. Nr. 590000

Kostenlos. Format DIN A4, 72 Seiten, farbig.

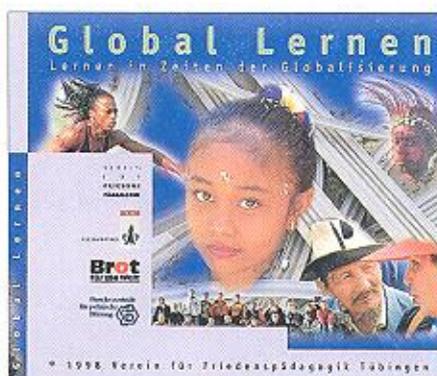
Inhalt: In diesem Heft werden Projekte vorgestellt, die die Arbeit der Partner von „Brot für die Welt“ veranschaulichen sollen. Zu allen Projekten können Informationsmappen mit Länderinformationen und Projektberichten angefordert werden.



Unterrichtsmaterial.
 Öko- und Eine-Welt-Bilanzen für den Unterricht.
„Gut leben statt viel haben“

Art. Nr. 486555
 Preis 10,- DM. Format DIN A4, 68 Seiten, viele Kopiervorlagen, 2. überarbeitete Auflage 1998.

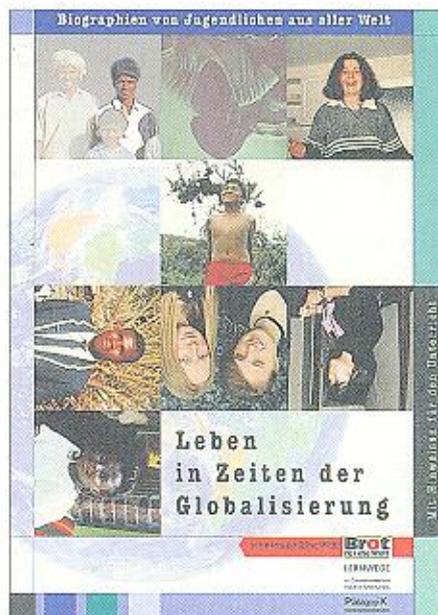
Inhalt: Haben Sie schon einmal daran gedacht, an Ihrer Schule eine Öko- oder Eine-Welt-Bilanz zu machen? Eine nicht nur lehrreiche, sondern auch spannende Sache, die bei Schülerinnen und LehrerInnen gleichermaßen Interesse weckt. Denn angesichts zunehmender globaler Gefährdungen wird die Frage nach einem verantwortlichen Lebensstil immer wichtiger. Warum nicht in der Schule anfangen? Die Materialien zeigen vielfältige konkrete Ansätze, die den Alltag von Schülerinnen und Schülern berühren. Im Mittelpunkt stehen die Themenfelder Verkehr, Energie, Abfall, Weltbilder und Kleidung mit konkreten didaktischen Anleitungen für eine Bearbeitung und Auseinandersetzung im Unterricht und in Projekten. „Gut leben statt viel haben“ versteht sich als ein wichtiger Schritt für ein notwendiges globales Lernen.



CD-ROM
 Lernen in Zeiten der Globalisierung
„Global Lernen“

Gefördert vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, der Bundeszentrale für politische Bildung, dem Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik und dem Verlag KLETT-PERTHES. Erstellt vom Verein für Friedenspädagogik; gemeinsam herausgegeben mit der Aktion „Brot für die Welt“.

Bezug: Die CD-ROM kann kostenfrei bestellt werden bei: Bundeszentrale für politische Bildung, Referat Medienpädagogik und neue Medien, Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn



Neun Biographien von Jugendlichen aus aller Welt.
 Mit Hinweisen für den Unterricht.
„Leben in Zeiten der Globalisierung“

Art. Nr. 03253
 Preis 15,- DM. Format DIN A4, 60 Seiten.

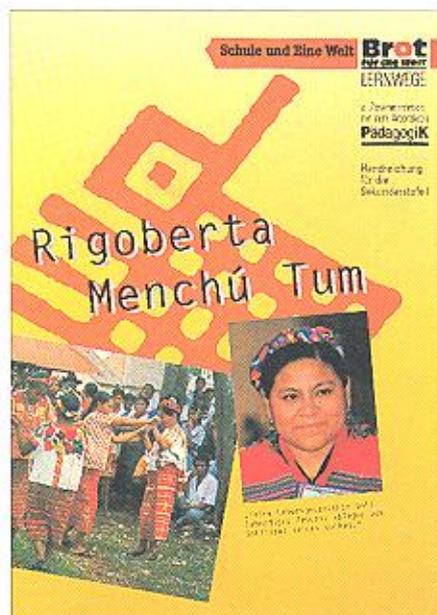
Inhalt: Wie leben Jugendliche und junge Erwachsene in Zeiten der Globalisierung? Was hoffen und befürchten sie, wenn sie an ihre Zukunft denken? Diese Fragen werden in dem für die Sekundarstufen I und II konzipierten Unterrichtsmaterial in sehr anschaulicher Form aufgegriffen. Vorgestellt werden neun Personen aus aller Welt, deren Biographien exklusiv für dieses Heft zusammengetragen wurden. Es handelt sich um Menschen im Alter zwischen 15 und 26 Jahren, die in verschiedenen Ländern (Ecuador, Simbabwe, Tansania, El Salvador, Litauen, Deutschland, Indien, Philippinen) leben und unterschiedliche Kulturkreise und Lebenslagen repräsentieren. Anhand ihrer Schilderungen lassen sich lebensnahe wichtige Aspekte der Globalisierung thematisieren und im Weltmaßstab vergleichen. Die Biographien werden ergänzt durch Daten zu den jeweiligen Ländern. Die methodischen Anregungen für den Unterricht, die sich an den Materialteil anschließen, umfassen Vorschläge für einen Einstieg in das Thema, Hinweise für Gruppenarbeit und für den Umgang mit den Länderdaten. Sie ermöglichen ein ganzheitliches, handlungsorientiertes und globales Lernen.

Inhalt: Diese interaktive CD-ROM bietet einen attraktiven Einstieg in die Themen Globalisierung, Globale Gefährdungen und Globales Lernen für Schülerinnen und Jugendliche ab 14 Jahren.

Die CD-ROM hat vier miteinander verzahnte Funktionsbereiche: Multimediabereich, in dem das jeweilige Thema mit Schrift, Bild, Ton und Videosequenzen dargestellt wird. Hintergrundbereich, in welchem vertiefende Informationen verfügbar sind. Arbeitsblatbereich, der fertige Arbeitsblätter zu dem jeweiligen Hauptbildschirm erhält, die personalisierbar sind. Service-Bereich mit weiterführenden Hinweisen, Adressen, Internet-Homepages und Literatur.

Alle wesentlichen Informationen sind ausdrückbar und damit auch unabhängig von der Verfügbarkeit eines Computers im Unterricht einsetzbar.

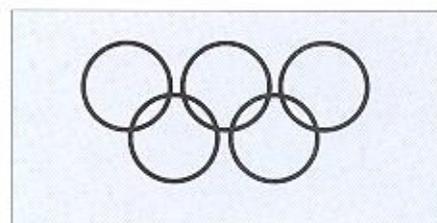
Systemanforderungen: Macintosh oder IBM-kompatibler PC ab 486/66 Mhz, 8 MB RAM, Windows 95, Grafikkarte mit mind. 256 Farben, soundblaster-kompatible Soundkarte.



Unterrichtsmaterial
„Rigoberta Menchú Tum“

Art. Nr. 03242
 Preis 10,- DM. Mappe DIN A4 mit 17 Blätter DIN A4 aus verstärktem Material zur Nutzung als Lernzirkel, 7 Farbfotos DIN A4, 1 Plakat DIN A2.

Inhalt: Für viele Jugendliche in Guatemala ist die Quiché-Indianerin Rigoberta Menchú Tum ein Star. Ihr beeindruckender Lebensweg durch eine von Armut, Ungerechtigkeit und massiver Unterdrückung geprägte Welt bis hin zur Würdigung ihres Einsatzes durch den „Friedensnobelpreis 1992“ ist beispielhaft. Dieses sehr praxisbezogene Material lädt dazu ein, sich anhand ihres Lebenslaufs mit verschiedenen Aspekten von Menschenrechtsverletzungen nicht nur in politischer, sondern auch in wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hinsicht zu beschäftigen.



Aktionszeitung zu den Olympischen Spielen in Sydney
„Olympia 2000 – Fair Life 2000“

Art. Nr. 490510 (ab Mai 2000)
 Preis: Einzel exemplare kostenlos, 100er-Pack zu 5,- DM. Format 315x470 mm, 20 Seiten, farbig.

Inhalt: Millionen Menschen werden weltweit mit Begeisterung die Olympischen Spiele 2000 in Australien verfolgen. Sportler und Sportlerinnen aus allen Ländern dieser Erde treffen sich zu diesen Wettkämpfen, die viel Spannung versprechen. Werden die Spiele auch im Zeichen des „Fair-Play-Gebotes“ stehen? „Brot für die Welt“ informiert gemeinsam mit der Deutschen Olympischen Gesellschaft in dieser jugendgerecht gestalteten Zeitung über die Jahrhundertspiele, ihre völkerverbindenden Aspekte und über manche negativen Begleiterscheinungen. Ein Thema sind auch die Arbeitsbedingungen in der Sportartikelindustrie. Prominente Sportler und bekannte Persönlichkeiten schreiben exklusiv ihre Meinungen zu Olympia, „Fair Play“ und „Fair Life“. Die Zeitung enthält auch einen Jugendwettbewerb zum Mitmachen!

Ausgewählt von der Unesco zum Modellprojekt „Kultur des Friedens 2000“!