

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Diplomarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Thema der Diplomarbeit:

**Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf den
Globalisierungsprozess
- Die Unterrichtsreihe „Konsumkritisches Verhalten“ -**

Freie wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades:

„Diplom-Handelslehrer“

eingereicht von: Jörn Dominic Schütz

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernd Overwien

Ort und Datum: Kassel, 18. August 2010

„Unsere größte Herausforderung in diesem Jahrhundert besteht darin, ein scheinbar abstraktes Konzept - nachhaltige Entwicklung - zu einer täglichen Realität für alle Menschen der Welt zu machen.“

(Kofi Annan, ehemaliger UN-Generalsekretär)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Inhaltsverzeichnis | III |
| Abbildungsverzeichnis | V |
| Abkürzungsverzeichnis | VI |
| | |
| 1. Einleitung | 1 |
| 1.1 These und Problemstellung | 1 |
| 1.2 Aufbau der Arbeit..... | 2 |
| | |
| 2. Globalisierung..... | 4 |
| 2.1 Die Globalisierungsdebatte | 4 |
| 2.2 Zusammenspiel von Wirtschaft und Globalisierung | 8 |
| 2.3 Politik im Prozess der Globalisierung | 11 |
| 2.3.1 Global Governance | 13 |
| 2.4 Entstehung einer neuen (Welt-) Gesellschaft? | 16 |
| 2.5 Folgen für das menschliche Leben durch den Globalisierungsprozess..... | 18 |
| 2.5.1 Herausforderung für das Individuum | 18 |
| 2.5.2 Ganzheitliche Auswirkungen der Globalisierung..... | 20 |
| 2.6 Konsequenzen, Aufgaben und Ziele..... | 23 |
| 2.7 Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung..... | 24 |
| 2.7.1 Geschichtliche Entwicklung des Begriffs der Nachhaltigkeit..... | 25 |
| 2.8 Charakteristische Merkmale einer nachhaltigen Entwicklung | 27 |
| | |
| 3. Bildung als Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung..... | 30 |
| 3.1 Warum Bildung? | 30 |
| 3.2 Bildungskonzepte | 32 |
| 3.2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung..... | 33 |
| 3.2.1.2 Gestaltungskompetenz..... | 35 |
| 3.2.2 Globales Lernen..... | 39 |
| 3.2.3 Bedeutung des informellen Lernens im Hinblick auf BNE..... | 43 |
| 3.3 Unterricht im Sinne der BNE | 45 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.4 Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung | 47 |
| 3.4.1 Das Kompetenzmodell für den Lernbereich Globale Entwicklung..... | 49 |
| 4. BNE in der Schule – Ein Praxisbeispiel..... | 52 |
| 4.1 Die Unterrichtseinheit „Konsumkritisches Verhalten“ | 53 |
| 4.1.1 Sachanalyse des Themas „Konsumkritisches Verhalten“ | 54 |
| 4.1.2 Die Einführungsstunde | 57 |
| 4.1.3 Gruppenarbeitsphase | 62 |
| 4.1.4 Präsentationen..... | 63 |
| 4.1.5 Leistungsbeurteilung | 64 |
| 4.2 Der „Konsumkritische Stadtrundgang Kassel“ | 67 |
| 4.2.1 Die Stationen | 68 |
| 4.2.2 Ziele des „Konsumkritischen Stadtrundgangs Kassel“ | 71 |
| 4.3 Lehr- / Lernziel: Kompetenzerwerb | 71 |
| 5. Evaluation der Unterrichtseinheit | 74 |
| 5.1 Kompetenzorientierte Lerngruppenbeschreibung | 74 |
| 5.2 Verlauf der Unterrichtseinheit | 75 |
| 5.3 Auswertung der Portfolios..... | 78 |
| 6. Fazit | 82 |
| Literaturverzeichnis | 86 |
| Unterrichtsmaterialien..... | 95 |
| Anhang I | 95 |
| Anhang II..... | 96 |
| Anhang III | 99 |
| Anhang IV | 100 |
| Anhang V..... | 101 |
| Anhang VI | 102 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Aufbau der Gestaltungskompetenz | 37 |
| Abbildung 2: Aufbau des Kompetenzmodells im Lernbereich Globale Entwicklung | 50 |
| Abbildung 3: Verlaufsplan der ersten Doppelstunde | 61 |
| Abbildung 4: Möglicher Inhalt eines Portfolios zum Thema „Konsumkritisches Verhalten“ | 65 |
| Abbildung 5: Mögliche Standorte der Stationen des „Konsumkritischen Stadtrundgangs Kassel“ | 70 |
| Abbildung 6: Notenspiegel der Klasse 10e | 79 |
| Abbildung 7: Übersicht der am häufigsten genannten Meinungen | 81 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------|
| BMZ | Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BNE | Bildung für nachhaltige Entwicklung |
| BMELV | Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz |
| bpb | Bundeszentrale für politische Bildung |
| BUND | Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. |
| DITSL | Deutsches Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft GmbH |
| EA | Einzelarbeit |
| EU | Europäischen Union |
| G8 | Supranationale Vereinigung der sieben führenden Industrienationen und Russlands |
| GA | Gruppenarbeit |
| IMF | International Monetary Fund |
| JANUN | Jugend Aktion Natur- und Umweltschutz Niedersachsen e. V |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| LV | Lehrervortrag |
| NRO | Nichtregierungsorganisation |
| OECD | Organisation for Economic Cooperation and Development |
| SuS | Schüler und Schülerinnen |
| Transfair | Verein zur Förderung des Fairen Handels mit der "Dritten Welt" e.V. |
| UG | Unterrichtsgespräch |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| WTO | World Trade Organization |

1. Einleitung

1.1 These und Problemstellung

Globalisierung ist ein nicht aufzuhaltender Prozess, der mittlerweile jeden Menschen auf unserer globalen Welt betrifft. Angetrieben durch verschiedene Faktoren ist ein Raum entstanden, der zu vielen Chancen und Verbesserungen im Leben der Menschen geführt hat, gleichzeitig aber auch Probleme und Risiken mit sich bringt. Vor allem die soziale Kluft zwischen den Menschen und die damit verbundene Ungerechtigkeit sowie die zunehmende Zerstörung der Umwelt sind die großen Probleme, mit denen sich die Menschen auseinandersetzen müssen, um Lösungswege gemeinsam zu erarbeiten und durchzuführen. An erster Stelle steht dabei das Ziel, dass heutige Generationen ihre Bedürfnisse dahin gehend befriedigen sollten, so dass dies auch für künftige Generationen möglich ist (vgl. Hauff 1987, S. XV). „Jeder Mensch muss lernen wie er oder sie eine Zukunft im Sinne der Nachhaltigen Entwicklung für sich und gemeinsam mit anderen gestalten kann“ (de Haan 2009, S. 9 f.). Auf den Weltkonferenzen in Rio de Janeiro 1992 und Johannesburg 2002 wurde diese Vorgabe für die Politik und schließlich für die Bildung ausgegeben. Die Aufgabe besteht nun darin, Wege zu finden dies zu erreichen und umzusetzen. Bei den damit einhergehenden Überlegungen spielt die Bildung eine immens wichtige Rolle. An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Im Mittelpunkt steht, anknüpfend an die obige Aussage von de Haan, die Überprüfung der These, dass Bildung, durch die Ermöglichung eines Bewusstseinswandels der Menschen im Bezug auf nachhaltige Entwicklung als eine Antwort auf die mit dem Globalisierungsprozess verbundenen Probleme verstanden werden kann. In diesem Zusammenhang werden Bildungskonzepte, wie die Bildung für nachhaltige Entwicklung¹, untersucht und es wird der Frage nachgegangen, wie ein Unterricht im Sinne der nachhaltigen Entwicklung gestaltet werden muss. Dazu wird eine konkrete Unterrichtseinheit mit dem Thema „Konsumkritisches Verhalten“ vorgestellt. Anhand dieser soll überprüft werden, ob ein

¹ Im Folgenden BNE.

Unterricht im Sinne der BNE tatsächlich einen Bewusstseinswandel der Lernenden hin zu einer nachhaltigen Lebensweise fördern kann.

1.2 Aufbau der Arbeit

Um die aufgestellte These zu überprüfen, eine Antwort auf die damit verbundenen Fragen zu erhalten und mögliche Problemlösungswege aufzuzeigen, erfolgt im ersten Teil dieser Arbeit zunächst eine Definition von Globalisierung unter Berücksichtigung der geführten Globalisierungsdebatte, um anschließend die Rolle der Wirtschaft, der Politik und der Gesellschaft im Globalisierungsprozess darzustellen. Infolgedessen wird auf die aus diesem Prozess resultierenden Probleme für das Individuum, die Menschen und die Umwelt näher eingegangen um mögliche Konsequenzen, Aufgaben und Ziele zu diskutieren.

Im Vordergrund steht dabei das Konzept der nachhaltigen Entwicklung, welches in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus der öffentlichen Diskussionen im Zusammenhang mit den negativen Auswirkungen einer immer globaler werdenden Welt gerückt ist. Deshalb werden Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung charakterisiert, indem ihre Merkmale analysiert werden und eine Einbettung in die geschichtlichen Ereignisse stattfindet.

Die daraus gewonnen Erkenntnisse sind in Kapitel drei unter der Fragestellung, wie eine praktische Umsetzung erfolgen kann, bearbeitet. Dabei wird auf die Bedeutung der Bildung bei der Erreichung der Nachhaltigkeitsziele eingegangen und das Konzept der BNE vorgestellt. Es ist wichtig dieses Konzept im Verhältnis zu den bereits länger bestehenden Lernkonzepten, allen voran dem Globalen Lernen, zu betrachten und die Einflüsse des informellen Lernens zu berücksichtigen. Das Ziel einer solchen auf nachhaltige Entwicklung ausgerichteten Bildung ist in der Ermöglichung einer Aneignung von Gestaltungskompetenz zu sehen. Für den Aufbau eines Unterrichts, der die Ziele der BNE verfolgt, müssen diese Kompetenzen somit identifiziert und an Beispielen konkretisiert werden. Im Folgenden sind die allgemeinen Merkmale eines Unterrichts, der die Ziele der BNE verfolgt, beschrieben. Am Ende dieses Kapitels wird auf die Bemühungen, eine solche Bildung in Deutschland zu gewährleisten, eingegangen. Im

Blickpunkt steht dabei der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und das darin ausgearbeitete Kompetenzmodell.

Kapitel vier soll eine Antwort auf die gestellte Frage nach der konkreten Ausgestaltung einer Unterrichtseinheit im Sinne der BNE geben. Dafür wird die Unterrichtseinheit „Konsumkritisches Verhalten“ mit Hilfe einer Sachanalyse sowie den dahinter stehenden inhaltlichen und methodischen Überlegungen veranschaulicht. Im Zuge dessen findet eine ausführliche Beschreibung des Abschlusses der Unterrichtseinheit, der aus der Teilnahme am „Konsumkritischen Stadtrundgang Kassel“ besteht, statt. Dafür wird seine Entstehung und die einzelnen Stationen einschließlich derer methodischer Umsetzung näher erläutert. Abschließend werden die Kompetenzen, deren Aneignung durch die gesamte Unterrichtseinheit ermöglicht werden soll, im Bezug auf die Ziele der BNE erläutert und begründet.

Die Frage, ob durch diese Unterrichtseinheit eine Veränderung der Lernenden, bzgl. ihrer Sichtweise auf die bearbeiteten Sachverhalte eintreten kann, bildet die Grundlage für das fünfte Kapitel. Darin wird nach einer Beschreibung der Lerngruppe, in welcher die Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, zunächst der genaue Ablauf, einschließlich bestimmter Situationen und Auffälligkeiten während der Unterrichtsphase, dargestellt. Die Grundlage für eine Bewertung bildet, neben den Beobachtungen während des Unterrichts, die Auswertung der erstellten Leistungskontrollen, den Portfolios. Hierbei stehen vor allem die Teile des Portfolios im Mittelpunkt, in denen die Lernenden ihre eigenen Meinungen zum Thema und zur Unterrichtseinheit formulieren.

Im letzten Kapitel, dem Fazit, werden schließlich die Erkenntnisse dieser Arbeit noch einmal zusammengefasst und Antworten auf die zugrunde liegenden Problem- und Fragestellungen formuliert.

2. Globalisierung

Der Begriff der Globalisierung ist in den letzten Jahren zu einem der am meisten gebrauchten Begriffe bei politischen, wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Fragen und Debatten geworden (vgl. u. a. Brock 2008, S. 9; Kock 2005, S. 19; Steffens 2007 S. 7, Germann / Rürup / Setzer 1996, S. 18). In diesem Zusammenhang ist auch eine kaum zu überblickende Literatur entstanden, die sich mit Globalisierung auseinandersetzt und die eine Konkretisierung des Begriffes mitunter erschwert. Beck vergleicht in diesem Zusammenhang die Bestimmung des Globalisierungsbegriffes mit „(...) dem Versuch, einen Pudding an die Wand zu nageln“ (1997, S. 44). Aus diesem Grund werden im Nachfolgenden die charakteristischen Merkmale der Globalisierung dargestellt, um zu verdeutlichen, was in dieser Arbeit unter Globalisierung verstanden wird.

2.1 Die Globalisierungsdebatte

Wissenschaftler aus vielen verschiedenen Fachgebieten nehmen an der Globalisierungsdebatte teil, die zum Ziel hat, das Phänomen Globalisierung zu erklären und die damit verbundenen Veränderungen für die Menschen aufzuzeigen. Hierbei fällt auf, dass verschiedene Ansatzpunkte und Fragestellungen gewählt werden, um dieses Ziel zu erreichen. Je nach wissenschaftlicher Fachrichtung, wird bestimmten Aspekten eine höhere Aufmerksamkeit geschenkt als anderen (vgl. Overwien / Rathenow 2009 a, S. 9). So legen Sozialwissenschaftler größeren Wert auf die Erklärung gesellschaftlicher Veränderungen, während Ökonomen eher wirtschaftliche Zusammenhänge betonen.

Zunächst stellt sich jedoch, unabhängig von dem disziplinären Hintergrund, die prinzipielle Frage, ob Globalisierung tatsächlich existiert oder ob Globalisierung eine Lüge ist (vgl. Steffens 2007, S. 7) und sich die gegenwärtige Welt prinzipiell nicht verändert hat (vgl. Kock 2005, S. 22). Hierzu ist festzuhalten, dass es in der Diskussion darüber kaum noch Zweifel gibt, dass Globalisierung mit all ihren Auswirkungen, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch näher beschrieben werden, ein reales Phänomen darstellt (vgl. u. a. Steffens / Weiß 2004, S. 9; Brock 2008, S. 10) und auf dem Weg ist, der zentrale Begriff zu werden, der die Veränderungen der jetzigen Epoche beschreibt und größtenteils erklären kann (vgl. u.a. Steffens / Weiß 2004, S. 9; Steffens 2007, S. 7). Da es sich somit um keine

„Globalisierungslüge“ (Steffens 2007, S. 7) handelt, muss überprüft werden, welche Bereiche überhaupt von der Globalisierung betroffen sind. An erster Stelle wird hierbei der Bereich der Ökonomie² genannt (vgl. u. a. Adick 2002, S. 397, Kock 2005, S. 20). Ökonomie gilt dabei als die Antriebskraft der Globalisierung, die jedoch ohne politische Entscheidungen nicht derart effizient sein kann (vgl. u.a. Beck 1997, S. 16; Steffens 2007, S. 10). Globalisierung besteht demnach nicht nur aus der Wirtschafts- und Arbeitswelt, sondern betrifft ebenso den Bereich der Politik³(vgl. Höffe 1999, S. 14). Eine Sichtweise, die sich ausschließlich auf Wirtschaftsbeziehungen beschränkt, ist daher nicht zu empfehlen (vgl. Scherrer 2007, S. 19). Die Tatsache, dass die Ökonomie und die Politik von den Veränderungen im Zuge der Globalisierung betroffen sind, lassen den Schluss zu, dass dies zweifelsfrei auch Auswirkungen auf die Gesellschaft⁴ haben muss (vgl. Brock 2008, S. 10). Man muss also davon ausgehen, dass alle Bereiche des menschlichen Lebens von der Globalisierung direkt oder indirekt beeinflusst werden. Diese Auffassung der allumfassenden Beeinflussung durch die Globalisierung ist auch im Fachschrifttum deutlich zu erkennen (vgl. dazu Höffe 1999, S. 14; Steger 1996, S. 5; Seitz 2002, S.16 ff.;

² Ökonomie, auch mit dem Begriff Wirtschaft bezeichnet, ist das planvolle Agieren im Spannungsverhältnis von Knappheit der Güter und Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse. Neben öffentlichen und privaten Haushalten steht in dieser Arbeit vor allem das daraus resultierende Wirken der Unternehmen auf Märkten unter Beachtung des ökonomischen Prinzips (Erzielung eines größtmöglichen Ertrages mit gegebenen Mitteln oder Erreichung eines gegebenen Ertrages mit geringstmöglichem Einsatz) im Vordergrund. Dabei können verschiedene Zielsetzungen festgelegt werden: Gewinnerzielung, Marktmacht oder Verbesserung der allgemeinen Güterversorgung (vgl. Wöhe 2005, S. 1 f.).

³ Unter dem Begriff der Politik werden in dieser Arbeit die Ziele, Interessen, Programme und Konzeptionen handelnder politischer Akteure, deren Verwirklichung innerhalb von Prozessen ausgehandelt werden, verstanden. Dies geschieht in einem Handlungsrahmen, der von Werten und Normen geprägt ist und der zusammen mit den Akteuren und den Prozessen das politische System darstellt (vgl. u. a. Schröder 2008, S.1; Nohlen / Thibault 2004, S. 16). Dabei wird allen politischen Systemen unterstellt, dass sie eine Struktur, die gleichen Input- und Output-Funktionen und einen kulturellen Mischcharakter besitzen sowie multifunktional sind (vgl. Birle / Wagner 2003, S. 21 ff.).

⁴ Unter dem Begriff der Gesellschaft ist das Zusammenleben von Menschen und die daraus resultierende „(...) aufeinander bezogene und füreinander relevante soziale Kommunikation (...)“ (Willke 2005, S. 40) zu verstehen. Diese sozialen Kontakte sorgen für eine Art Netzwerk aus dem für jede Gesellschaft eine eigene Kultur, Wissenschaft oder Bildung entstehen kann. Durch territoriale, religiöse, sprachliche oder politische Gegebenheiten können Gesellschaften auf der Erde definiert, unterteilt und voneinander abgegrenzt werden (vgl. Brock 2008, S. 118 ff.).

Steffens / Weiß 2004, S. 9 ff.; Overwien / Rathenow 2009 a, S. 9). Somit spielt die Globalisierung in jedem Bereich des menschlichen Lebens eine Rolle und hat diesbezüglich zu zahlreichen Veränderungen in den letzten Jahren beigetragen.

Hinsichtlich der allgemeinen Merkmale der Globalisierung wird im Schrifttum vor allem die Entgrenzung genannt (vgl. u.a. Steffens 2007, S. 8; Overwien / Rathenow 2009 a, S. 9; Kock 2005, S. 22; Petschow / Hübner / Dröge / Meyerhoff 1998, S. 1). Beck versteht darunter

„(...) das erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaften, und damit im Grunde genommen etwas zugleich Vertrautes und Unbegriffenes, schwer Begreifbares, das aber mit erfahrbarer Gewalt den Alltag elementar verändert und alle zu Anpassungen und Antworten zwingt“ (1997, S. 44).

Aus dieser Definition wird noch einmal ersichtlich, dass alle Lebensbereiche der Menschen betroffen sind und eine Abgrenzung dieser voneinander nicht möglich ist. Zum anderen wird deutlich, dass Globalisierung den Alltag eines jeden verändert, was dazu führt, dass Probleme und Fragestellungen nicht mehr mit einer eingeschränkten, lokalen Sicht der Dinge gelöst oder beantwortet werden können. Keine Entscheidung kann isoliert betrachtet werden und die daraus resultierenden Auswirkungen müssen in einen globalen Kontext gestellt werden. Man kann von einer globalen Vernetzung und einer wechselseitigen Abhängigkeit der Menschen untereinander sprechen (vgl. Seitz 2002, S. 15). Es kommt vermehrt zu einem Austausch von Gütern und Gedanken (vgl. Brock 2008, S. 14), ohne die eine Reaktion auf die veränderten Bedingungen nicht möglich wäre. Globalisierung ist demnach ein Prozess, der zur Folge hat, dass die Menschen grenzüberschreitend interagieren und sich darüber bewusst sein müssen, dass bestehende Grenzen, seien sie territorialer, nationalstaatlicher oder technischer Art, immer mehr an Bedeutung verlieren (vgl. Robejsek 1999, S. 66).

Triebkräfte für die Globalisierung sind vor allem ökonomische Überlegungen, global denken und handeln zu müssen (vgl. Scherrer 2007, S. 18). Dies bedeutet, dass man aufgrund von Krisensituationen neue Wege einschlägt, um globale Absatzmärkte zu generieren (vgl. Klobes 2007, S. 137). Diese „Krisenanpassungs- und Krisenbewältigungsstrategien“ (Klobes 2007, S. 137) sorgen für ständig neue Impulse und

treiben somit die globalen Veränderungen weiter voran. Des Weiteren sind politische Entscheidungen und Mentalitätsveränderungen (vgl. Höffe 1999, S. 15) sowie die technische Revolution im Informations- und Kommunikationswesen (vgl. Steffens 2007, S. 8), ohne die ein für die Globalisierung zwingend erforderlicher schneller Informationsaustausch zwischen den Mitgliedern verschiedener Gesellschaften nicht möglich wäre, entscheidend für den Prozess der Globalisierung. Die technischen Neuerungen sind somit als einer der Auslöser für die Globalisierung zu identifizieren, gleichzeitig sind sie aber auch eine notwendige Bedingung für das Agieren der Menschen auf dieser Welt. Diese Antriebskräfte haben die Weichen dafür gestellt, dass die Globalisierung eine neue Epoche auf der Welt eingeläutet hat und dieser auch ihren Namen gibt.

Wenn man von einer neuen Weltepoche spricht, muss letztendlich noch geklärt werden, wann der Beginn der Globalisierung zu datieren ist. Dieser Zeitpunkt kann bereits zu Beginn des 15. Jahrhunderts und dem damit beginnenden modernen Kapitalismus (vgl. Kock 2005, S. 22) gesehen werden, da sich zu dieser Zeit bereits die ersten wirtschaftlichen Verflechtungen zwischen Europa, Afrika und Amerika andeuteten. Rothermund schreibt im Gegensatz dazu, dass die Zeit von 1500 bis 1950 eher als „protogobale“ (2005, S. 12) Epoche angesehen werden muss, in der zwar der Handel weltumspannend wurde und der Schiffsverkehr eine interkontinentale Dimension erreichte, die heutige Globalisierung jedoch erst durch die Technologieinnovationen im Bereich des Verkehrswesens und der Kommunikation ermöglicht wurde und ihr Beginn somit auf das Jahr 1950 datiert werden kann (vgl. Rothermund 2005, S. 12). Demgegenüber steht die Vorstellung von einem Beginn der Globalisierung im 18. Jahrhundert. Mit der von Adam Smith beschriebenen Arbeitsteilung lässt sich demnach die Grundidee der Globalisierung festmachen, welche als Ausgangspunkt dieser angesehen werden kann (vgl. Scherrer 2007, S. 18). Waren die Beziehungen von Ländern bis dahin rein auf einen Handel von Waren beschränkt, veränderten sich jetzt die einzelnen Wirtschaftssysteme aufgrund von Austauschbeziehungen (Brock 2008, S. 34). Zuletzt findet sich in der Literatur auch die Auffassung, dass mit dem Ende des Ost-West-Konflikts und dem Untergang der Sowjetunion die Epoche der Globalisierung ihren Ausgangspunkt hatte (vgl. Da Silva 2001, S. 10-15). Dafür würde sprechen, dass zu diesem Zeitpunkt der Begriff der Globalisierung Einzug in das Fachschrifttum, vor allem in Managementliteratur, gehalten

hat (vgl. Scherrer 2007, S. 8). Da jedoch, wie bereits erläutert, die Revolution der Technologien, der immer weiter voranschreitende Abbau von Handelshemmnissen und der damit einhergehende Fall der nationalstaatlichen Grenzen sowie die wechselseitige Abhängigkeit der Menschen in allen Bereichen des Lebens als die zentralen Charaktermerkmale der Globalisierung angesehen werden, ist es sinnvoll sich der Auffassung von Rothermund anzuschließen (vgl. 2005, S.12), da sich diese Merkmale vor allem in der Zeit nach 1950 rasant verändert haben und mit dem Ende des Ost-West-Konflikts nicht ihren Anfang hatten sondern durch diesen zusätzlich vorangetrieben wurden. Die historischen Ereignisse in der „protogobalen“ Zeit werden daher als erforderliche Grundlagen angesehen, die die Globalisierung ermöglichten, aber diese, wie wir sie heute erfahren, noch nicht dargestellt haben.

Globalisierung wird somit in dieser Arbeit als ein nicht zu ignorierender Prozess der Entgrenzung und des Wandels auf der Welt verstanden, der mit der immensen Verbesserung von Informationstechnologien, des Kommunikationswesens und der Transportwege seinen Ausgangspunkt hat. Angetrieben durch die Ökonomie und unterstützt durch politische Entscheidungen findet sich Globalisierung mittlerweile in allen Lebensbereichen wieder und führt zu einer Vernetzung und Abhängigkeit der Menschen in ihrem Tun untereinander.

Demzufolge wird in den nächsten Kapiteln verdeutlicht, welche Rollen die Wirtschaft, die Politik und die Gesellschaft in dem Prozess der Globalisierung spielen. Es soll dabei konkret der Einfluss der Globalisierung und die daraus resultierenden Veränderungen für jedes einzelne Gebiet erläutert werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es keine trennscharfe Abgrenzung gibt, da sich die Gebiete gegenseitig beeinflussen und es dadurch zu Wechselwirkungen und Überschneidungen kommt. Diese Gebiete wurden ausgewählt, da sie die Hauptbereiche im Bezug auf Globalisierung darstellen (vgl. u. a. Adick 2002, S. 397; Robejsek 1999, S. 69 ff.; Brock 2008. S. 18 ff).

2.2 Zusammenspiel von Wirtschaft und Globalisierung

Wenn von Globalisierung die Rede ist, wird zunächst an die ökonomischen Auswirkungen dieses Prozesses gedacht und dadurch oftmals eine Reduktion vorgenommen, welche zur Folge hat, dass Globalisierung als ein rein wirtschaftliches Phänomen beurteilt wird (vgl.

u. a. Adick 2002, S. 397; Kock 2005, S. 20; Robejsek 1999, S. 64). Diese Sichtweise ist, wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, sehr eingeschränkt. Der Bereich der Ökonomie gehört jedoch zweifelsfrei zu den wichtigsten Teilgebieten im Zuge der Globalisierungsepoche. Aufgrund dessen wird im Nachfolgenden genauer auf die Rolle der Wirtschaft eingegangen.

Die historischen Entwicklungen⁵ in der Wirtschaft haben den Grundstein für die heutige Globalisierung gelegt. Mit der von Adam Smith beschriebenen Arbeitsteilung kam es zu einem wirtschaftlichen Fortschritt, der neben dem bestehenden Handel von Gütern, durch den Austausch von Rohstoffen, Arbeitskraft, Wissen und Technologien gekennzeichnet ist (vgl. u. a. Scherrer 2007, S. 18; Brock 2008, S. 27). Angetrieben von der Arbeitsteilung und den „gewinnorientierten unternehmerischen Entscheidungen“ (Eschenburg 2002, S. 25) ist die Ökonomie zum „leitenden Regelsystem aller Bereiche menschlichen Lebens“ (Steffens 2007, S. 7) im Rahmen der Globalisierung geworden. Beck schreibt dazu, dass global agierende Unternehmen „(...) nicht nur eine Schlüsselrolle in der Gestaltung der Wirtschaft, sondern in der Gesellschaft insgesamt innehaben – und sei es nur dadurch, dass sie der Gesellschaft die materiellen Ressourcen (Kapital, Steuern, Arbeitsplatz) entziehen können“ (1997, S. 14). Trotz aller Macht der Unternehmen, muss jedoch betont werden, dass die immer weitere Öffnung und Liberalisierung der Märkte ohne politische Entscheidungen⁶ und technologische Errungenschaften nicht möglich gewesen wäre (vgl. Brock 2008, S. 27). So hat sich ein Weltmarkt gebildet, der sich immer mehr verselbstständigt und dessen Öffnung dafür sorgt, dass es zu einer Freisetzung staatlicher Rahmenbedingungen kommt. Dies bedeutet, dass national organisierte Staaten immer weniger Einfluss auf die Veränderungen am Weltmarkt haben (vgl. u. a. Brock 2008, S. 47 ff.; Steffens 2007 S. 8; Beck 1997, S. 14; Kock 2005, S. 24). Es kann von einem massiven Wertverlust bis hin zum Untergang der bisherigen Marktwirtschaft und des Sozialstaates gesprochen werden (vgl. Beck 1997, S. 25). Demzufolge ist Adick der Auffassung, dass aufgrund der immensen Veränderungen und der hohen Bedeutung für die Wirtschaft, die bisherigen Handlungs- und Analyseebenen der Ökonomie, die Betriebswirtschaftslehre

⁵ Siehe Kapitel 2.1.

⁶ Die aufgrund der Globalisierung getroffenen politischen Entscheidungen werden ausführlich in Kapitel 2.3 beleuchtet.

und die Volkswirtschaftslehre, durch die Weltwirtschaft ergänzt werden müssen (2002, S. 397).

Die entstandene Weltwirtschaft hat einerseits dafür gesorgt, dass Unternehmen überall auf der Welt tätig sein können. Diese Unternehmen werden in der Fachsprache als „Global Player“ bezeichnet und profitieren davon, dass eine Vielzahl von Märkten frei zugänglich ist, was zur Folge hat, dass Ressourcen und Macht konzentriert werden können (vgl. Kock 2005, S. 24). Die damit verbundene hohe Flexibilität der Unternehmen spiegelt sich vor allem auf dem Beschaffungsmarkt wider. Unternehmen können die für ihre Produktion wichtigen Güter überall auf der Welt beziehen (vgl. Germann / Rürup / Setzer 1996, S. 45). Die entstandenen Produkte sowie die damit zusammenhängenden Dienstleistungen können ebenfalls weltweit angeboten werden, um die bestmöglichen Gewinne zu erzielen. Sie können darüber hinaus ihre Produktionsstätten überall auf der Welt errichten und dementsprechend alle Arbeitsmärkte beanspruchen. Ein regionaler Engpass von Arbeitskraft ist somit nahezu ausgeschlossen (vgl. u. a. Klobes 2007, S. 138; Brock 2008, S. 50).

Andererseits hat die Öffnung der Märkte dazu geführt, dass eine verschärfte Konkurrenz auf dem Weltmarkt vorherrscht, da alle Unternehmen, die dazu in der Lage sind, an dem Wettbewerb teilnehmen können (vgl. Klobes 2007, S. 137) und somit der Konsument mehr Macht bekommt, da er zwischen vielen verschiedenen Produkten wählen kann. Der daraus resultierende Wandel von Verkäufer- zu Käufermärkten hat zu einem hohen „Anpassungsdruck“ (Eschenburg 2002, S. 26) der Unternehmen an die neue Situation auf dem Weltmarkt geführt (vgl. Germann / Rürup / Setzer 1996, S. 28). Es müssen daher ständig neue Strategien entwickelt werden, um möglichst kostengünstig produzieren zu können, den Wünschen der Käufer zu entsprechen, einen Vorsprung gegenüber Konkurrenten zu erreichen und in Folge dessen den Gewinn zu steigern. Dies wird erreicht, indem Produkte immer mehr standardisiert, regionale Kostenvorteile genutzt und globale Zulieferbeziehungen eingegangen werden (vgl. Hirsch-Kreienzen 1998, S. 21 f.). Im Zusammenhang mit globalen Zulieferbeziehungen beschreibt Brock die Entwicklung einer immer weiteren Abnahme der Fertigungstiefe an einem Produktionsort (vgl. 2008, S. 49). Unternehmen produzieren nicht mehr alle Komponenten an einem Ort, sondern haben mehrere Standorte, an denen bestimmte Komponenten gefertigt werden. Diese Fertigungsnetzwerke haben eine höhere Spezialisierung an den einzelnen Fertigungsarten

zum Ziel. Dies begründet sich darin, dass die höchsten Gewinne auf dem Weltmarkt durch Innovationen erreicht werden können, da man durch sie eine kurzzeitige Monopolstellung einnehmen kann. Um dem ständigen Innovationswettbewerb Stand zu halten, ist es wichtig neben der Bildung von Netzwerken und der daraus erreichten Spezialisierung, in den Bereich der Forschung und Entwicklung zu investieren und diesen ständig zu verbessern (vgl. Brock 2008, S. 53). Zusätzlich ist in diesem Zusammenhang die Bildung von Allianzen eine sehr interessante Option für Unternehmen, da in diesem Falle Wissen in Form von Patenten und Lizenzen kostengünstig ausgetauscht werden und somit höhere Gewinne erzielt werden können (vgl. u. a. Germann / Rürup / Setzer 1996, S. 27; Klobes 2007, S. 139).

Zuletzt ist noch auf die Bedeutung der Börsen und Finanzplätze im Zuge der Globalisierung einzugehen, da diese für die Unternehmen zum wichtigsten Ort geworden sind, um neues Kapital zu generieren. Mit der Entstehung eines Weltmarktes sind die Börsen zu einer Art „Schaltzentrale der Weltwirtschaft“ (Brock 2008, S. 54) geworden. Von hieraus beeinflussen Kapitalgeber die Unternehmensführung und legen die zu erreichenden Ziele, welche vor allem die Gewinninteressen berücksichtigen, fest. Dabei können Kapitalgeber ihr Geld weltweit ohne Einschränkungen investieren. Die so entstandenen internationalen Finanzströme haben dafür gesorgt, dass die traditionell getrennten Finanzmärkte zu einem einzigen, weltumspannenden Markt für Finanzdienstleistungen geworden sind (vgl. Germann / Rürup / Setzer 1996, S. 27).

Die durch die Globalisierung entstandene Weltwirtschaft birgt neben den vorgestellten Sachverhalten jedoch auch einige Risiken, die in Kapitel 2.5 näher erläutert werden.

2.3 Politik im Prozess der Globalisierung

Anknüpfend an der in Kapitel 2.2 dargestellten Auffassung von Beck, dass die bisherige Marktwirtschaft und der Sozialstaat vor dem Untergang stehen (1997, S. 25), ist zu erkennen, dass die Globalisierung erhebliche Auswirkungen auf die Politik hat.

Vor der weltweiten Öffnung der Märkte und der damit verbundenen Möglichkeit für die Unternehmen grenzüberschreitend tätig werden zu können, war die Zurechnung der Wirtschaftsakteure zu den jeweiligen nationalen Volkswirtschaften durch eine klare Abgrenzung territorialer und steuerlicher Bedingung einfach. Die politischen Akteure

hatten die Aufgabe die Rahmenbindungen (Infrastruktur, Bildung, Sicherheit, etc.) so zu gestalten, dass diese für die ansässigen Unternehmen hilfreich bzw. optimal im Bezug auf ihre Tätigkeiten waren. Dadurch konnten sie im günstigsten Fall hohe Gewinne erzielen, was wiederum zu einer niedrigen Arbeitslosenquote und dementsprechend zu hohen Steuereinnahmen des Staates führte (vgl. Brock 2008, S. 83 ff.). Diese „Win-Win-Situation“ (Brock 2008, S. 84) wurde jedoch mit der Öffnung der Märkte und der Entstehung einer Weltwirtschaft aufgelöst. Auslöser dafür waren u. a. politische Entscheidungen, die aus der Erkenntnis resultierten, dass ein grenzüberschreitender Handel zu mehr Gewinn führt und somit auch die Einnahmen der Nationalstaaten ansteigen. Der grenzüberschreitende Handel führte jedoch zu einem Verlust der Souveränität der Politik. Es ergaben sich Probleme, z. B. bei Zöllen oder Besteuerungsfragen zwischen den jeweiligen Staaten, die gelöst werden mussten. Aus diesem Grund wurden Institutionen⁷ eingesetzt, die den freien Welthandel gewährleisten sollten. So wurden die Deregulierung immer weiter vorangetrieben, Zölle gesenkt und feste Wechselkurse eingestellt. Die politischen Gestaltungs- und Verantwortungsräume trennen sich dadurch immer mehr von den wirtschaftlichen Wirkungsräumen (vgl. Massing 2009, S. 28). Das Ergebnis ist, dass ein Raum ohne Grenzen geschaffen wurde, in dem Unternehmen, losgelöst von nationalstaatlicher Kontrolle und Verpflichtung, zu globalen Akteuren wurden, welche schwer zu kontrollieren sind und Wirtschaftsräume gekonnt (aus-) nutzen (vgl. u. a. Brock 2008, S. 87 ff.; Enquete Kommission 2002, 10.1.2; Steffens 2004, S. 7). Sie können „(...) zwischen Investitionsort, Produktionsort, Steuerort und Wohnort selbstständig unterscheiden und [die Staaten dadurch] gegeneinander ausspielen“ (Beck 1997, S. 17). Dementsprechend ist zwischen den Staaten eine Art Wettbewerb um die besten Rahmenbedingungen für global agierende Unternehmen entstanden (vgl. Blossfeld et al. 2008, S. 21). Der „nationale Wettbewerbsstaat“ (Seffens / Weiß 2004, S. 19) ist geboren, da sich kein politisches System eine Abwanderung von Unternehmen und demzufolge fehlende Steuereinnahmen und Ausgaben für Arbeitslosenunterstützung leisten kann. Die Folge ist, dass sich die Politik in eine Abhängigkeit gegenüber der Wirtschaft begeben hat. Ausgehend von der ehemaligen „Win-Win-Situation“ (Brock 2008, S. 84) ist eine Lose-

⁷ Zu diesen Institutionen gehören die Weltbank, der Weltwährungsfonds (IMF) und die Welthandelsorganisation (WTO) (vgl. Brock 2008, S. 88).

Win-Situation entstanden, in der, wie bereits erwähnt, die Aufrechterhaltung der bisherigen Marktwirtschaft und des Sozialstaates nur schwer zu realisieren ist.

Der „Entgrenzungsprozess“ (Steffens / Weiß 2004, S. 9), der durch politische Entscheidungen aktiv miterschaffen wurde und durch die die Globalisierung erst entstehen konnte (vgl. u. a. Becker / John / Schirm 2007, S. 31; Brock 2008, S. 76), haben dazu geführt, dass die Politik ihre aktive, mitgestaltende Position für eine passive Rolle des Reagierens auf die Entscheidungen der globalen Unternehmen, aufgegeben hat (vgl. Beck 1997, S. 16). Die Weltmarktdynamik sorgt dafür, dass die Politik sich in einem sensiblen, ständig ändernden System befindet, in dem sie sich permanent neuen Entwicklungen und Anforderungen anpassen muss (vgl. Massing 2009, S. 29). In diesem Zusammenhang schreibt Brock von einem Kampf der Rollenfindung, in dem sich die Politik zurzeit befindet (2008, S. 76). Sie muss „(...) um ihren Platz in einer sich immer weiter globalisierenden Welt kämpfen“ (Brock 2008, S. 76). Aus diesem Grund ist die Frage zu beantworten, wie diese Rolle genau aussehen kann und welche Möglichkeiten Politik heutzutage hat aktiv tätig zu sein.

2.3.1 Global Governance

Um Politik in Zeiten der Globalisierung wieder mehr Entscheidungsmacht zu verleihen, wird ein Versuch unternommen politische Prozesse aus dem nationalen Raum zu lösen und sie auf internationaler Ebene⁸ durchzuführen (vgl. Overwien / Rathenow 2009 a, S. 10 f.). Eine Weltregierung ist in diesem Zusammenhang jedoch illusorisch und keineswegs umsetzbar (vgl. u. a. Adick 2004, S. 397; Brock 2008, S. 89; Duderwang 2006, S. 105). Vielmehr ist der Aufbau bzw. die Entwicklung einer Global Governance in das Blickfeld der politischen Akteure geraten. Global Governance kann als „(...) ein Konzept transnationalen Weltregierens (...)“ (Brock 2008, S. 89) angesehen werden. Hierbei hat sich herausgestellt, dass den Auswirkungen der Globalisierung, vor allem im Bezug auf die Wirtschaft, nur mit effektiven politischen Handlungen in Form von aufeinander abgestimmten Kooperationen zwischen Nationalstaaten und deren politischen Akteuren, begegnet werden kann. Nationalstaatliche Alleingänge können die Probleme und

⁸ Hierzu zählen u. a. die EU-Gremien, der G8-Gipfel oder das Weltwirtschaftsforum in Davos.

Aufgaben, d. h. den Schutz der öffentlichen Güter⁹, nicht lösen (vgl. Enquete Kommission 2002, 10.1.2). Somit müssen Netzwerke und Partnerschaften seitens der Politik gebildet werden (vgl. Duderwang 2006, S.106). Es muss beachtet werden, dass Staaten bei einer Zusammenarbeit höchst unterschiedliche Ziele verfolgen können. Es ist daher sinnvoll, eine globale Verantwortungsethik zu entwickeln, die Normen und Werte definiert und an die sich die politischen Akteure bei ihrer gemeinsamen Arbeit halten müssen. Dieses Regelwerk muss zudem eine Struktur bzw. Ordnung vorgeben, die es allen Ländern ermöglicht an der Gestaltung dieser politischen Prozesse teilzunehmen.

Der Versuch Global Governance als Antwort auf gleicher Ebene zu etablieren, birgt jedoch die Gefahr, dass Politik für die Bürger und damit die Wähler unüberschaubar wird. Die auftretenden Verständnisprobleme können dafür sorgen, dass Bürger nicht mehr nachvollziehen können, inwieweit ihr Wille tatsächlich umgesetzt wird (vgl. Massing 2009, S. 28). Das Ergebnis ist schließlich, dass sie sich von der nationalen Politik abwenden und durch eine daraus resultierende geringe Wahlbeteiligung ein Legitimationsproblem für die politischen Akteure entsteht. Über dies lässt sich zusätzlich erkennen, dass die Arbeit von Nichtregierungsorganisationen (NROs)¹⁰ an Bedeutung gewinnt, da Bürger dort eher eine Chance sehen, ihrem Willen eine Stimme zu geben (vgl. Overwien / Rathenow 2009 a, S. 10 f.). Um diesen Problemen entgegenzuwirken, ist es zum einen wichtig, die Gesellschaft in den Aushandlungsprozess über die Normen und Werte mit einzubeziehen (vgl. Enquete Kommission 2002, 10.1.3). Hierbei besteht zwar die Schwierigkeit verschiedene Kulturen zu einem Grundkonsens zu bringen, doch ist davon auszugehen, dass gemeinsame, universelle Werte (Frieden, Armutsbekämpfung, Nachhaltigkeit, etc.¹¹) gefunden werden, auf die sich die Arbeit der Staaten beziehen kann (vgl. Brock 2008, S. 90). Erste Anzeichen dafür sind gemeinsam initiierte Prozesse an internationalen Gerichtshöfen und Interventionen der Staatengemeinschaft bei Handlungen

⁹ Genaue Betrachtung der Probleme und Aufgaben in Kapitel 2.5.

¹⁰ Nichtregierungsorganisationen (NROs; Englisch: non-governmental organisations, NGOs) sind Verbände oder Gruppen, die unabhängig von Regierungen (keine der NROs verfügt über staatliche Machtmittel), vor allem gesellschaftspolitisch engagiert sind. Zu der Gruppe der NROs gehören Umweltorganisationen, Gewerkschaften, Kirchen, Sportvereine, etc. Entwicklungspolitik, Umweltpolitik und Menschenrechtspolitik gehören zu den wichtigsten Feldern in denen NROs tätig sind (vgl. BMZ 2010).

¹¹ Detaillierte Angaben zu Globalisierungsproblemen siehe Kapitel 2.5.

einzelner Staaten im Bezug auf ethnische Säuberungen (vgl. Overwien / Rathenow 2009 a, S. 11). Zum anderen ist die Einbeziehung von NROs bei globalen Aushandlungsprozessen ein probates Mittel, da so ein direkter Kontakt zwischen den betroffenen Gruppen hergestellt werden kann und die Mobilisierung einer breiten Öffentlichkeit möglich ist (Becker / John / Schirm 2007, S. 108). Ebenso bietet es sich an, ein Mehrebenen-System im Bezug auf Global Governance einzuführen, um eine klare Gliederung und eine hohe Effektivität zu gewährleisten. Nationale Politik gibt dabei Kompetenzen an über- (inter- und supranationale) und untergeordnete (lokale und regionale) Ebenen ab, so dass Probleme und Aufgaben auf der Ebene gelöst werden können, die dafür am effektivsten ist (Subsidiaritätsprinzip) (vgl. Enquete Kommission 2002, 10.2.1).

Des Weiteren ist zu beachten, dass die politischen Prozesse im Rahmen einer Global Governance genauso facettenreich sein müssen, wie die Globalisierung selbst. Das bedeutet, dass möglichst viele Politikfelder bedient und gestaltet werden müssen (Duderwang 2006, S.105). Die Enquete Kommission nennt u. a. Weltfrieden, Menschenrechte, Ökologie, kulturelle Vielfalt, soziale Armut und Ungerechtigkeit sowie Finanz- und Arbeitsmärkte als dementsprechende Felder der Global Governance (vgl. 2002, 10.2 ff.).

Zuletzt sorgen die „strukturellen Innovationsbarrieren“ (Blossfeld et al. 2008, S. 19) der einzelnen Staaten oftmals für eine mangelnde Flexibilität der Institutionen und Akteure. Diese Pfadabhängigkeit¹² gibt dem politischen System zwar zum einen Halt zum anderen behindert es aber eine zeitnahe Reaktion auf Veränderungen. Dies begründet die Forderung einer Global Governance nach Erhöhung der Flexibilität durch die Auflösung allzu statischer Strukturen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass ein Souveränitätsverlust für die politischen Systeme zweifelsohne feststellbar ist (vgl. Roberts 2003, S. 24). Jedoch bildet das Konzept der Global Governance eine Möglichkeit für die Politik wieder aktiver am Geschehen in

¹² Pfadabhängigkeit beschreibt die Kontinuität von Institutionen und politischen Akteuren. Die vorherrschenden festen Strukturen sind historisch gewachsen, was dazu führt, dass Innovationenkosten in diesem Bereich oftmals den daraus resultierenden Nutzen um ein Vielfaches übersteigen würden. Dadurch wird der eingeschlagene Weg auf Kosten von Neuerungen beibehalten (Bsp.: Keine grundsätzliche Reformierung des deutschen Krankenkassensystems, da es über Jahrzehnte gewachsen ist und die Kosten immens hoch wären) (vgl. Schröder 2008).

unserer globalen Welt teilzunehmen. Die zukünftige Aufgabe der politischen Akteure ist es, ihre neue Rolle anzuerkennen und dafür bereit zu sein, individuelle Interessen in den Hintergrund zu rücken. Wenn darüber Einsicht herrscht, ist „(...) das konstruktive Zusammenwirken von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren in dynamischen Prozessen interaktiver Entscheidungsfindung von der lokalen bis zur globalen Ebene [möglich]“ (Enquete Kommission 2002, 10.5) und der Weg frei, für ein System der Global Governance.

2.4 Entstehung einer neuen (Welt-) Gesellschaft?

Durch die Darstellung der Rollen von Wirtschaft und Politik im Prozess der Globalisierung ist zweifelsfrei zu erkennen, dass dieser auch Auswirkungen auf das Zusammenleben der Menschen auf diesem Planeten haben muss. Es stellt sich dabei die Frage, ob die verschiedenen Menschen und die Gesellschaften, in denen sie leben, auf dem Weg sind sich zu einer großen Weltgesellschaft zu vereinen. Lösen sich im gesellschaftlichen, ebenso wie im wirtschaftlichen und politischen Bereich, die Grenzen auf oder bleiben die Gesellschaften weiterhin voneinander abgetrennt bestehen?

Die Menschen und ihre Gesellschaften, in denen sie leben, sind seit jeher durch z. B. unterschiedliche Sprachen, errichtete Grenzen, erlernte Verhaltensweisen und weite Entfernungen voneinander getrennt (vgl. Brock 2008, S. 225). Der technologische Fortschritt als einer der Auslöser der Globalisierung hat jedoch dafür gesorgt, dass die Möglichkeiten, auf Mitglieder anderer Gesellschaften zu treffen, enorm gestiegen sind (vgl. Brock 2008, S. 175). Insbesondere das Internet und der Flugverkehr ermöglichen heutzutage weltweite Verbindungen unter den Menschen. Es kommt daher zu einem Austausch von Ideen und Innovationen. Die entstandene „Global Community“ (v. d. Boom 2003, S. 336) verursacht eine Durchdringung der Gesellschaften, was dazu führt, dass eine klare Abgrenzung dieser voneinander immer mehr verschimmt. Die Gesellschaften gleichen sich an, was eine immer weiter voranschreitende Auflösung der Grenzen zur Folge hat (vgl. u. a. Germann / Rürup / Setzer 1996, S. 21; Brock 2008, S. 174). Die Geschwindigkeit, in der dies geschieht, zeigt, dass die Annäherung nicht aufgehalten werden kann. Ebenfalls ist es nicht möglich, sich den Veränderungen zu entziehen, da es sich um einen weltumspannenden Vorgang handelt. Aber nicht nur diese Sachverhalte

stellen die ersten Anzeichen einer Weltgesellschaft dar. Ein weiteres Indiz ist der Stellenwert von Fremdsprachen. Dies findet seinen Ausdruck in zahlreichen Bildungsangeboten und wird unterstrichen durch den hohen Stellenwert von Sprachkenntnissen und Auslandsaufenthalten bei der Bewerbung um einen Arbeitsplatz. Außerdem ist eine immer größer werdende Vereinheitlichung im Bereich der Interessen zu erkennen. Bei der Gestaltung der Freizeit wird u. a. deutlich, welchen Einfluss die weltweite Kommunikation auf die Gesellschaften hat. So spielen Millionen von Menschen die gleichen Computerspiele oder schauen gemeinsam den Super-Bowl oder Endspiele der Fußballweltmeisterschaft an und verstehen dabei die Spielregeln (vgl. Brock 2008, S. 200 ff.). Daran zeigt sich auch, dass das Interesse an Menschen außerhalb der eigenen Gesellschaft gestiegen ist. Nachrichten aus aller Welt können sekundenschnell übermittelt werden, was Menschen in anderen Gesellschaften dazu veranlasst etwas zu unternehmen. Dies kann in Form von Hilfe (Spendenaufrufe wie nach dem Erdbeben in Haiti) oder Kritik und dem Versuch einer Einmischung (Versuch der telekommunikativen Unterstützung der Demonstranten im Iran) geschehen. Adick erkennt darüber hinaus eine ähnliche Bildungskultur auf der Welt, da die Ansprüche an die Lernenden immer ähnlicher werden (vgl. 2002, S. 397 f.). Die Bildungssysteme vieler moderner Gesellschaften sind im Bezug auf die Lerninhalte in der Schule gut miteinander vergleichbar (vgl. Blossfeld et al. 2008, S. 19). Auch im Bereich Kultur kann man von Globalisierungstendenzen sprechen. Sei es Kunst oder Musik, die weltweite Verfügbarkeit sorgt für eine Inanspruchnahme fremder Kulturgüter und Traditionen. Man kann von einem neu entstandenen, für jeden zugänglichen „Kulturraum“ (Kock 2005, S. 21) sprechen.

All diese Aspekte könnten zu dem Schluss führen, dass die Globalisierung einen Zusammenschluss der einzelnen Gesellschaften zu einer großen Weltgesellschaft ermöglicht hat. Jedoch darf auch nicht verschwiegen werden, dass mit der Globalisierung der Gesellschaften viele Ängste¹³ bei den Menschen verbunden sind (vgl. v. d. Boom 2003, S. 336). Zwar hat sich die Meinung der Bevölkerung gegenüber der Globalisierung im Gegensatz zu den frühen 90er Jahren ins positive gewandelt (vgl. Robert 2003, S. 22), jedoch ist der Ruf nach Individualität und Selbstbestimmung als Schutz des einzelnen nicht zu überhören (vgl. Germann / Rürup / Setzer 1996, S. 20). Die Menschen versuchen sich

¹³ Gründe für die entstandenen Ängste werden in Kapitel 2.5 näher betrachtet.

ihre Religionen und Traditionen zu bewahren und sind mitunter (noch) nicht bereit sich auf eine Weltgesellschaft einzulassen. Ein Beispiel dafür ist das Scheitern der EU-Verfassung durch Volksreferenden in Frankreich und den Niederlanden. In diesem Zusammenhang ist auch die steigende Gefahr vor Extremismus, dem gewalttätigsten Ausdruck einer Ablehnung der Vereinheitlichung der Gesellschaften, zu nennen (vgl. Steffens / Weiß 2004, S.12).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine erkennbare Entgrenzung auch im Bereich der Gesellschaft zu erkennen ist (vgl. v. d. Boom 2003, S. 336). Diese „Überlappungszonen“ (Brock 2008, S. 171) täuschen jedoch nicht darüber hinweg, dass von einer Weltgesellschaft zur Zeit nur mit erheblichen Einschränkungen gesprochen werden kann. Globalisierung sorgt auch hier für Veränderungen, aber nicht für Vereinheitlichung, da die Gesellschaften trotz aller zur Verfügung stehenden Möglichkeiten darauf bedacht sind, sich Individualität zu wahren. (vgl. Beck 1997, S. 100).

2.5 Folgen für das menschliche Leben durch den Globalisierungsprozess

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die Rollen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft und die damit verbundenen Veränderungen im Zuge des Globalisierungsprozesses vorgestellt und erläutert. Daran anschließend wird nun explizit auf die Probleme und Herausforderungen für das Leben auf der globalen Welt eingegangen. Das Augenmerk ist dabei zunächst auf die aus der Globalisierung entstandenen wichtigsten Folgen für jeden einzelnen Menschen gerichtet, um im weiteren Verlauf die ganzheitlichen Auswirkungen zu betrachten.

2.5.1 Herausforderung für das Individuum

„Die ständige Ausweitung und Differenzierung der Lebenswelt [lassen] dem Einzelnen die Welt immer undurchschaubarer erscheinen. Die Vielzahl der Informationen dürfte daran nichts ändern, ja sie dürfte dieses Gefühl eher noch verstärken, denn sie sind gar nicht mehr systematisch aufzunehmen und zu verarbeiten“ (Blossfeld et al. 2008, S. 34).

An dieser Aussage lässt sich gut erkennen, dass sich für die Menschen durch den Globalisierungsprozess zwar neue Chancen und Möglichkeiten ergeben haben, diese jedoch verbunden sind mit Ängsten und einer gewissen Ohnmacht gegenüber den rasanten Veränderungen. Dies führt mitunter zu einer Resignation und großen Verunsicherungen, da Informationen, Möglichkeiten, neu entstandene Systeme und Räume, etc. nicht mehr geordnet und verarbeitet werden können. Diese Belastung des Individuums hat Folgen für seine Handlungen und Tätigkeiten. Rationale Entscheidungen können aufgrund globalisierungsbedingter Effekte kaum noch getroffen werden, da Problematiken oftmals zu komplex sind, so dass deren Kern kaum erkannt wird. Die Auswirkungen und der Zeithorizont können nicht mehr lokal begrenzt werden, so dass und somit ein zu großer Rahmen entsteht oder die Menge an Informationen zu viele Widersprüchlichkeiten offenbart (vgl. Blossfeld et al. 2008, S. 34 f.). Die Menschen müssen demzufolge ihre bisherigen Strategien ändern und können letztendlich nur noch beschränkt rationale Entscheidungen treffen. Dies kann bedeuten, dass sie Unsicherheiten ignorieren und sich rein auf ihre Intuition verlassen müssen. Auch das Abwägen von Vor- und Nachteilen fällt immer schwerer, was letztendlich dazu führt, dass sie ihre Urteilsbildung nicht mehr selbstständig durchführen und diese an andere abgeben (vgl. Blossfeld et al. 2008, S. 35 f.). Die große Gefahr, die bei solchen Handlungsalternativen auftritt, ist, dass Menschen entweder suboptimale Entscheidungen treffen, die in einer globalen Welt weit reichende Folgen haben können, sie sich in Abhängigkeit von anderen begeben oder ein Rückzug bzw. eine Abschottung gegenüber der Globalisierung stattfindet.

Des Weiteren haben die Unbegrenztheit und Schnelligkeit bei der Ausbreitung von Informationen und die daraus entstehenden Verbindungen durch die immer besser werdende Telekommunikation, speziell das Internet, zur Entstehung einer neuen, interaktiven Gemeinschaft beigetragen. Problematisch ist dieser Sachverhalt für diejenigen, die keinen Zugang zum Internet oder derartigen Neuerungen im telekommunikativen Sektor haben, nicht die Fähigkeit besitzen damit umzugehen oder sich aus obigen Gründen von den Prozessen der Globalisierung abgeschotten. Diese sind von den vielen positiven Globalisierungseffekten, wie dem Austausch von Ideen und Wissen, ausgeschlossen und von der globalen Gemeinschaft isoliert (vgl. Kock 2005, S. 26). Die elektronische Vernetzung sorgt somit für eine Unterscheidung zwischen den „Informationsreichen und Informationsarmen“ (Kock 2005, S. 26).

Im Zuge dessen soll zuletzt noch auf drei weitere Gefahren im Zuge des Globalisierungsprozesses eingegangen werden, die ausgesucht wurden, um noch einmal zu verdeutlichen, wie vielfältig die Herausforderungen für jeden einzelnen Menschen sind und wie hoch die Anzahl der betroffenen Lebensbereiche ist.

Die Gefahr von globalen Krankheiten ist ein nicht zu vernachlässigendes Problem. Durch die verbesserten Transportmöglichkeiten, vor allem im Flugverkehr, hat sich diese Gefahr deutlich erhöht, da eine schnelle Ausbreitung von Krankheiten über alle Grenzen hinweg möglich ist. Eine Eindämmung und Kontrolle dieser ist in einer globalen Welt nur schwer bis gar nicht zu erreichen (vgl. Scholz 2006, S. 67 ff.).

Des Weiteren ist vor allem in den ärmeren Ländern dieser Welt zu erkennen, dass sich während des Prozesses der Globalisierung die zu erwartende Geschlechtergerechtigkeit nicht verbessert hat. Es zeichnet sich in Studien hingegen sogar ab, dass gerade in den letzten Jahren die Benachteiligung von Frauen im Bezug auf Bildung und Lebenserwartung klar angestiegen ist (vgl. Enquete Kommission 2002, 1.0).

Zuletzt stellt die Unsicherheit im Bezug auf die Erhaltung des eigenen Arbeitsplatzes ein geschlechter- und länderübergreifendes Problem dar. Durch das sogenannte Outsourcing¹⁴, vor allem in den Industrie-Branchen geht die Sicherheit eines festen Arbeitsplatzes verloren. Ein Arbeitnehmer sieht sich der täglichen Gefahr ausgesetzt ist, dass sein Arbeitsplatz in Länder mit besseren Standortbedingungen verlegt wird und er mit finanziellen Einbußen rechnen muss bzw. auf Hilfe des Staates angewiesen ist (vgl. Duwendag 2006, S. 109).

Die Menschen sehen sich so mit vielen individuellen Problemen durch den Globalisierungsprozess konfrontiert.

2.5.2 Ganzheitliche Auswirkungen der Globalisierung

Zunächst ist hierbei auf die zahlreichen, durch die Globalisierung entstandenen Umweltprobleme einzugehen. Die Möglichkeit der Unternehmen weltweit Ressourcen zu beschaffen und der immer höher werdende Verbrauch dieser hat zu einer Verknappung

¹⁴ Unter Outsourcing ist in diesem Zusammenhang die Auslagerung von Arbeitsplätzen in Länder mit kostengünstigeren Standortbedingungen zu verstehen (vgl. Gabler Verlag 2009).

geführt (vgl. Overwien / Rathenow 2009 a, S. 11). Vor allem fossile Energieträger werden schon in naher Zukunft nicht mehr zur Verfügung stehen. Diese ökologische Rücksichtslosigkeit, die oftmals mit wirtschaftlichen Gewinnchancen begründet und vor allem durch das Ausnutzen von schlechten Umweltstandards in meist ärmeren Ländern ermöglicht wird, äußert sich auch zusehends in Bodenverseuchungen, Gewässerverunreinigungen, radioaktiven Strahlungen oder industriellen Giftgasfreisetzungen (vgl. Steffens / Weiß 2004, S. 10). Hierdurch erfährt die Erde irreparable Schäden, die noch die Generationen in vielen hundert Jahren beschäftigen werden. Das aktuellste und wohl auch präsenteste Beispiel ist der durch den erhöhten Ausstoß von Co₂ verursachte Klimawandel, der u. a. für das Abschmelzen der Pole und Gletscher und dem damit verbundenen Ansteigen des Meerwasserspiegels verantwortlich ist (vgl. Overwien / Rathenow 2009 a, S. 11).

Die Kluft zwischen Arm und Reich ist durch die Globalisierung größer geworden (vgl. Steffens / Weiß 2004, S. 11). Die Industrienationen können eine stetige Zunahme des Pro-Kopf-Einkommens¹⁵ vorweisen, während die 40 ärmsten Länder der Welt keinerlei Veränderungen ihrer Situation feststellen können. Dies bedeutet zum einen, dass eine wachsende Konzentration von Macht und Ressourcen stattfindet, durch die eine kleine Anzahl von Menschen ihren Reichtum ständig vergrößern kann (Brock 2005, S. 24). Daraus resultierend besitzen 358 Milliardäre ein ebenso großes Vermögen wie die Hälfte der Weltbevölkerung (vgl. Steffens / Weiß 2004, S. 12). Andererseits ist daraus abzuleiten, dass diejenigen, die am Globalisierungsprozess teilnehmen können, gute Chancen haben, ihren Wohlstand zu verbessern, wohingegen diejenigen, die diese Möglichkeiten nicht besitzen, umso mehr einbüßen müssen (vgl. Duwendag 2006, S. 107). Die Auswirkungen für die ärmsten Länder sind frappierend. Hunger und Armut sind vor allem in afrikanischen und asiatischen Ländern neben der Verbreitung von Krankheiten aufgrund von fehlenden Medikamenten in den letzten Jahren drastisch angestiegen (vgl. Steffens / Weiß 2004, S.12). Dementsprechend ist mitunter auch die Haltung der Länder mit niedrigen Umweltstandards nachzuvollziehen. Sie sehen ihre einzige Chance darin, Unternehmen anzusiedeln und somit am Globalisierungsprozess und damit am Wohlstand zu partizipieren. Als Vorbilder dienen u. a. viele Länder in Lateinamerika, die es geschafft

¹⁵ Das Pro-Kopf-Einkommen ist ein Wohlstandsindikator und dient für internationale und regionale Vergleiche. Es gibt das verfügbare Einkommen je Mitglied eines Haushaltes an (vgl. bpb 2009).

haben an den neuen Entwicklungen mitzuwirken, was zur Folge hat, dass ihr Pro-Kopf-Einkommen stetig steigt (vgl. Duwendag 2006, S. 107). Diese Abhängigkeit vom Wohlwollen der Globalisierungsgewinner erklärt das Ausnutzen von wirtschaftlich sowie politisch Schwächeren. Diese haben keinerlei Macht ihre Stimme wirkungsvoll zu vertreten und zählen dadurch eindeutig zu den Verlierern der Globalisierung (vgl. Enquete Kommission 2002, 1.0). Verbunden mit der Untergrabung von Menschenrechten durch menschenunwürdige Arbeitsbedingungen steigt die Unzufriedenheit bei weiten Teilen der Weltbevölkerung. Hier liegt auch einer der Gründe für die wachsende Gefahr von Kriegen und Terrorismus. Beck schreibt in diesem Zusammenhag von einer Spaltung der Weltbevölkerung in einige Reiche, die von der Globalisierung profitieren, und viele Arme, die um ihre Existenz kämpfen müssen. Noch problematischer wird diese Tatsache durch die Aussage, dass die wohlhabende Bevölkerung, im Gegensatz zu früher, auch immer weniger an der Arbeitskraft der ärmeren Länder interessiert ist (vgl. 1997, S. 102 ff.). Dazu passt auch die Vermutung, dass im 21. Jahrhundert, aufgrund der Verteilung der Ressourcen, des Wohlstandes und den telekommunikativen Möglichkeiten, 20% der Weltbevölkerung ausreichen, um die gesamte Weltwirtschaft in Gang zu halten (Steffens / Weiß 2004, S. 12). Die Entstehung und Ausbreitung von Armut ist jedoch auch in den Industrieländern zu einem Problem geworden. In den vergangenen Jahren haben die steigenden Gewinne bei Unternehmen und die gleichzeitige eklatante Benachteiligung von Lohnabhängigen dafür gesorgt, dass eine neue Armut entstanden ist (vgl. Steffens / Weiß 2004, S. 11). Dies alles führt zu einer Bedrohung von Sozialstaaten, da es äußerst schwierig ist, die sozialen Sicherungssysteme und die damit verbundene Politik unter den beschriebenen Bedingungen zu finanzieren und aufrechtzuerhalten.

Die dargestellten Auswirkungen machen deutlich, welche weit reichende Konsequenzen die Globalisierung für das Leben auf der Welt hat. Es stellt sich nun die Frage, wie man diesen globalisierungsbedingten Problemen entgegentreten muss, um sie einzudämmen und falls möglich zu beheben.

2.6 Konsequenzen, Aufgaben und Ziele

Die Menschen müssen, angeführt von einer Politik im Sinne von Global Governance¹⁶, Konsequenzen aus den beschriebenen Problemen und Gefahren des Globalisierungsprozesses ziehen und sich Aufgaben und Ziele setzen, um diesen entgegenzuwirken. Diese Herausforderung erfolgreich anzunehmen, ist nur bei einer sozioökonomischen und politischen Umorientierung möglich. Voraussetzung dafür ist, dass es keine Anti-Globalisierungs- und Abschottungs-Haltung geben darf, sondern einen bewussten Umgang mit den neuen Herausforderungen (Steffens / Weiß 2004 S. 16). Es müssen grenzüberschreitende Anstrengungen unternommen werden, um gemeinsam die Probleme zu überwinden und die öffentlichen Güter zu schützen. In Folge dessen müssen Möglichkeiten und Räume geschaffen werden, durch die globale Probleme öffentlich unter Einbeziehung aller wichtigen Akteure, bestehend aus Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und NROs, besprochen werden können (vgl. Kock 2005, S. 28). Hierfür ist es wichtig, mit benachteiligten Ländern eine enge Kooperation aufzubauen und beratend tätig zu werden, damit alle eine Stimme bekommen. Es muss daher gewährleistet werden, dass allen Menschen der Zugang zum Fortschritt ermöglicht wird. Dazu zählt vor allem die Anbindung und der Zugang zur Kommunikation (vgl. Kock 2005, S. 25).

Zu den schützenswerten öffentlichen Gütern zählen u. a. „(...) das globale Klima und die biologische Vielfalt, Frieden, die Vermeidung von Wirtschaftskrisen, ökonomische, soziale und finanzielle Stabilität sowie die verschiedenen Aspekte menschlicher Sicherheit“ (Enquete Kommission 2002, 10.1.2). Um diese Güter tatsächlich zu schützen stellen unter anderem Steffens und Weiß mehrere Ziele auf, die es gilt zu verwirklichen (2004, S. 16 ff.). Zunächst muss ein weltumspannender Ordnungsrahmen aufgestellt werden, der für alle verbindlich ist und der vor allem der Ökonomie Regeln diktiert. Es muss zu einer Umverteilung des Reichtums kommen, um damit die immer weiter auseinander gehende Kluft zwischen Arm und Reich zu stoppen. Dementsprechend ist eine gerechte Verteilung der Ressourcen durchzuführen, damit die steigende Machtkonzentration aufgebrochen wird (vgl. Overwien / Rathenow 2009 a, S.11). Um das Ausnutzen von Entgrenzungsprozessen zu verhindern, gilt es u. a. die bestehenden Kapitalfluchtmöglichkeiten einzuschränken und den Druck des Standortwettbewerbs, der die Handlungen der politischen Akteure stark

¹⁶ Siehe Kapitel 2.3.1.

beeinflusst, zu verringern. Der Standortwettbewerb muss in einen Produktivitätswettbewerb mit den Bedingungen moderner Umweltstandards umgewandelt werden. In diesem Zusammenhang ist die Gewinnung neuer Energien durch die Fortsetzung und Weiterentwicklung bestehender Technologien eines der obersten Ziele, um die Umwelt zu schützen und der Verknappung der Ressourcen entgegenzuwirken. Damit verbunden ist die Entwicklung ökologisch verträglicher Lebensformen, um Alternativen aufzuzeigen, in welcher Weise die Welt geschont werden kann.

All diese Aufgaben und Konsequenzen laufen auf ein gemeinsames Ziel hin, dass unter dem Begriff der Nachhaltigkeit zusammenfassend beschrieben werden kann.

2.7 Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung

Die Begriff der Nachhaltigkeit, im englischen als Sustainability bezeichnet, und der nachhaltigen Entwicklung¹⁷, im englischen als sustainable Development bezeichnet, werden in der Literatur, bei öffentlichen Diskussionen oder politischen Veranstaltung nach Belieben verwendet. Durch diese Willkür haben sich je nach wissenschaftlichem Schwerpunkt der Autoren verschiedene Vorstellungen und Definitionen entwickelt und es fällt mitunter schwer den Begriffen klare Konturen zu verleihen. Eine Definition bzw. eine Begriffserklärung ist jedoch unerlässlich, muss man doch nach nachhaltigen Vorgaben handeln, um eine Antwort auf die Globalisierungsprobleme geben zu können (vgl. de Haan et al. 2008, S. 37 f.). Da in dieser Arbeit Nachhaltigkeit als oberste Vorgabe für die aus der Globalisierung entstandenen Konsequenzen für das Leben der Menschen und als Reaktion auf die beschriebenen Probleme verstanden wird und dementsprechend eine nachhaltige Entwicklung des Lebens auf der Erde fordert, wird im Folgenden eine eben solche unabdingbare Erklärung des Begriffs herausgearbeitet.

¹⁷ Unter Nachhaltigkeit wird das Prinzip verstanden, welches mit einer nachhaltigen Entwicklung erreicht werden soll.

2.7.1 Geschichtliche Entwicklung des Begriffs der Nachhaltigkeit

Das Prinzip der Nachhaltigkeit ist im Grunde genommen schon seit vielen Tausend Jahren bekannt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem Wie des Überlebens (vgl. Kehrens 2009, S.103). Die Menschen mussten bspw. ihre Felder und Tiere so behandeln, dass sie auch zukünftig genug Lebensmittel und gesunde Tiere zum Arbeiten hatten, allerdings war zu dieser Zeit der Begriff der Nachhaltigkeit noch nicht bekannt (vgl. de Haan et al. 2008, S. 48). Er wurde das erste Mal im 17. Jahrhundert in der Forstwirtschaft verwendet. Dabei wurde festgestellt, dass in einer nachhaltigen Forstwirtschaft nur so viele Bäume geschlagen werden, wie der Wald auch reproduzieren kann (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010). Mit der Industrialisierung und dem damit verbundenen Fortschritt konnten Ressourcen weltweit ausfindig gemacht und genutzt werden, was dazu führte, dass der daraus resultierende Überfluss, vor allem in den Industriestaaten, den Nachhaltigkeitsgedanken in den Hintergrund rücken ließ, da die Notwendigkeit nicht mehr in dem Maße gegeben war. Die Verknappung der Ressourcen führte erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wieder dazu auf diese Endlichkeit zu reagieren. Die erste Umweltkonferenz 1972 rückte die Nachhaltigkeit wieder in den Fokus der Öffentlichkeit. Im gleichen Jahr veröffentlichte der Club of Rome¹⁸ seinen Bericht über die Grenzen des Wachstums. Aus diesem stammt auch das folgende Zitat, welches die Problemlage und die Gefährdung des Überlebens der Menschen auf der Erde thematisiert.

„Die Menschheit steht an der Grenze ihrer irdischen Existenzmöglichkeiten. Es fehlt eine Welt-Konjunkturpolitik, die neue Gestaltungsmöglichkeiten im wirtschaftlichen, politischen und sozialem Bereich bietet. Noch hat die Menschheit die Chance, durch ein auf die Zukunft bezogenes gemeinsames Handeln aller Nationen die Lebensqualität zu erhalten und eine Gesellschaft im weltweiten Gleichgewicht zu schaffen, die Bestand für Generationen hat.“ (Meadows et al. 1990, Klappentext)

¹⁸ Der Club of Rome wurde 1968 von Aurelio Peccei und Alexander King in Rom gegründet und ist eine Vereinigung von Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik aus allen Regionen der Erde, die sich zum Ziel gesetzt haben, eine lebenswerte und nachhaltige Zukunft der Menschheit zu sichern (vgl. Deutsche Gesellschaft des Club of Rome 2010).

Aus vorgenanntem Zitat wird ersichtlich, dass die Probleme der Endlichkeit natürlicher Ressourcen alle betreffen und eine Möglichkeit gefunden werden muss, sich dementsprechend zu verhalten.

Die in den nachfolgenden Jahren geführten Diskussionen fanden ihren Höhepunkt in dem bis heute weltweit beachteten Brundtlandbericht¹⁹ von 1987. In diesem wird der Begriff der Nachhaltigkeit neben dem Umweltaspekt um die Frage der Gerechtigkeit ergänzt und es werden die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit, die ökologische, die soziale und die ökonomische, entwickelt. Diese drei wurden mittlerweile um die politisch-institutionelle Dimension ergänzt. Dies verdeutlicht, dass eine nachhaltige Entwicklung nur durch Veränderungen in all diesen Bereichen entstehen kann und sie dafür in einen Einklang gebracht werden müssen (vgl. Kehrens 2009, S. 104 f.). Bei der Erreichung dieses Ziel ist zu beachten, dass die vier Dimensionen nicht separat voneinander agieren, sondern es vielmehr zu einem Zusammenspiel kommen muss, bei dem die Handlungen aufeinander abgestimmt sind. Herkömmlich als getrennt betrachtete Problembereiche wie u. a. Umweltverschmutzung in Industrieländern, globale Hochrüstung, Schuldenkrise, Bevölkerungsentwicklung und Wüstenausbreitung in der Dritten Welt müssen somit in einem Wirkungsgeflecht gesehen werden und können nicht durch einzelne Maßnahmen gelöst werden (vgl. u. a. Aachener Stiftung Kathy Beys 2009; BMZ 2007, S. 27 f.).

Im Brundtlandbericht wird des Weiteren eine bis heute viel zitierte und somit wichtige Definition von nachhaltiger Entwicklung formuliert. Demnach handelt es sich um eine nachhaltige Entwicklung, wenn diese „(...) den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff 1987, S. XV). Die in dem Bericht geforderten Veränderungen fanden ihre Umsetzung in der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro 1992²⁰, die das Ziel der

¹⁹ 1987 veröffentlichte die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung unter der Leitung des ehemaligen norwegischen Ministerpräsidenten Go Harlem Brundtland den Brundtland-Bericht. Dieser Perspektivbericht beschäftigt sich mit einer langfristig tragfähigen, umweltschonenden Entwicklung auf der Welt (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010).

²⁰ 170 Regierungen beschlossen auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen in Rio de Janeiro 1992 das Aktionsprogramm Agenda 21 für eine weltweite nachhaltige Entwicklung. Dieses gilt als Umsetzung des Brundtlandberichts von 1987 (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010).

Selbstreflexion, vor allem der Industriestaaten, hatte. Hier wurden Handlungsaufträge und Ziele in der erarbeiteten Agenda 21 festgelegt, die eine nachhaltige Entwicklung gewährleisten soll. In den darauf folgenden Jahren wurden auf mehreren Folgekonferenzen²¹ Abkommen, Aktionsprogramme und Erklärungen beschlossen sowie globale, regionale und lokale Agenden ins Leben gerufen, um die Handlungsaufträge umzusetzen (vgl. Enquete Kommission 2002, 8.1).

2.8 Charakteristische Merkmale einer nachhaltigen Entwicklung

Aus der oben geschilderten Entwicklungsgeschichte kann geschlussfolgert werden, dass Nachhaltigkeit nur durch politische, ökonomische, ökologische und soziale Veränderungen umgesetzt werden kann und das Hauptaugenmerk dabei auf Gerechtigkeit und Schonung der Umwelt liegt. Aber genau zu diesem Aspekt finden sich in der Literatur konträre Meinungen. So schreiben de Haan et al., dass zwischen Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit unterschieden werden muss, da die jeweiligen Ziele oftmals nicht vereinbar sind und sie dadurch nicht unter einem Begriff bzw. Konzept zusammengefasst werden können. Nachhaltigkeit bedeutet dementsprechend einen rücksichtvollen Umgang mit der Natur und den natürlichen Ressourcen. Dies geschieht aus dem eher egoistischen Ansatz heraus, auch in Zukunft seine Bedürfnisse befriedigen zu können (vgl. 2008, S. 61 ff.). Diese Arbeit schließt sich jedoch dem Nachhaltigkeitsbegriff an, wie er im Brundtlandbericht oder von der Deutschen UNESCO-Kommission verwendet wird (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010 und Aachener Stiftung Kathy Beys 2009). Dementsprechend beschränkt sich Nachhaltigkeit nicht nur auf den ökologischen Aspekt, also die Erhaltung der Natur, sondern ist ein Konzept, das sowohl Gerechtigkeit als auch Umweltschonung umsetzen will, da genau diese beiden Ziele im Zuge einer globalen Welt immer mehr in den Hintergrund gerückt sind. Es geht dabei um die Verbindung von ökologischer Notwendigkeit und entwicklungspolitischen Einsichten. Natürlich gibt es genügend Beispiele, bei denen es sehr schwer fällt eine Entscheidung zu treffen, die sowohl gerecht als auch umweltschonend ist. Als Beispiel kann hierbei die Frage angeführt werden, ob das

²¹ Zu den wichtigsten Folgekonferenzen zählt auf globaler Ebene der Weltgipfel „Rio + 10“ in Johannesburg im Jahr 2002 und auf nationaler Ebene die „Hamburger Erklärung“ der Deutschen UNESCO-Kommission als Aufruf zu einer „Allianz Nachhaltigkeit lernen“ im Jahr 2003.

Abholzen des Regenwaldes für den Anbau von Sojafeldern verboten werden sollte und dadurch den ärmeren Ländern eine wichtige Einkommensquelle entzogen werden würde. In der Beschäftigung mit genau diesen Themen liegt aber das Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung. Auch das eher egoistische Motiv nur nachhaltig zu handeln, um daraus einen Vorteil für die Zukunft zu ziehen, muss widersprochen werden. Dem Nachhaltigkeitsbegriff dieser Arbeit liegt ein Motivationsbild zugrunde, das nicht nur an den eigenen Vorteilen ausgerichtet ist, sondern eine Verbesserung für alle Menschen herbeiführen will. Dieses Verständnis zeigt wiederum, dass der Nachhaltigkeitsbegriff auf gar keinen Fall auf die Schonung der natürlichen Ressourcen beschränkt werden kann.

Nachhaltigkeit bezeichnet somit die Forderung so zu leben, dass nicht nur jetzige sondern auch folgende Generationen auf der Erde gut zusammen- und überleben können. Das angestrebte Ziel heißt Gerechtigkeit zwischen den Menschen aller Generationen und eine verantwortungsbewusste Lebensform gegenüber der Umwelt und der Natur. Nachhaltigkeit gilt somit global und über Generationen hinweg (vgl. Walser 2009, S. 56). Dabei kommt es darauf an, dass die Menschen auch dann Zeit und Mittel für künftige Interessen, wie Schonung der Ressourcen, aufwenden, wenn gegenwärtig vielleicht andere Interessen im Vordergrund stehen. Es muss zu einen Ausgleich von „Jetzt-für-Jetzt-Präferenzen und Jetzt-für-Dann-Präferenzen“ (de Haan et al. 2008, S. 61) kommen, da nur so auch künftige Generationen gut leben können. Nachhaltigkeit bedeutet also auch die gerechte Chancenverteilung zwischen den Menschen und den Generationen. Dabei soll vermieden werden, auf Kosten anderer Menschen und der Natur zu leben. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat drei charakteristische Merkmale einer nachhaltigen Entwicklung festgelegt. Demnach schont eine nachhaltige Entwicklung die Natur, sie erhöht die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft und sichert sie für die Zukunft und sie ist gerecht und trägt dazu bei, dass alle Menschen friedlich zusammenleben können (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010).

Nachhaltigkeit kann dementsprechend die entscheidende Antwort auf die Herausforderungen des Globalisierungsprozesses sein, um zu einer positiven Veränderung des ökonomischen, ökologischen und sozialen Zustands zu führen. Natürlich muss deutlich werden, dass es sich bei diesen Zielen um eine Optimalvorstellung handelt. Es geht darum, sich an diesem Idealbild zu messen und danach zu streben. Die Menschen sollen sich daran orientieren und ihr Handeln daraufhin überprüfen können. Dieser Willensbildungsprozess

und die damit einhergehende Bewusstseinsänderung eröffnet dabei die Chance den jetzigen Zustand zu erkennen und eine noch mögliche Umkehr einzuläuten. Voraussetzung dafür ist, global zu denken und an der Gestaltung unserer Umwelt durch Mitwirkung an politischen und gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen. Wissen und Partizipation sind somit Grundvoraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung. Für die Gesellschaft und ihre politischen Akteure bedeutet dies, dass sie sich mit der Frage beschäftigen müssen, wie der Wandel hin zu einer nachhaltigen Entwicklung gestaltet werden kann. Mit dieser Problematik beschäftigt sich das folgende Kapitel, in dem eine Möglichkeit zur Entstehung von nachhaltiger Entwicklung aufgezeigt wird.

3. Bildung als Antwort auf die Herausforderungen der

Globalisierung

Wenn nach Antworten auf die Frage gesucht wird, wie es gelingen kann, dass die Menschen nachhaltig leben, wird schnell ersichtlich, dass aufgrund der Komplexität der Nachhaltigkeitsziele und der erforderlichen Umsetzung dieser in allen gesellschaftlichen Bereichen, darauf keine allumfassende Antwort gegeben werden kann (vgl. Enquete Kommission 2002, 8.1). Jedoch kann, wie im Folgenden beschrieben, festgestellt werden, dass Bildung die wohl wichtigste Voraussetzung ist, um das Ziel, einen Bewusstseinswandel der Menschen herbeizuführen, zu erreichen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2008, S. 7). Michelsen und Overwien schreiben dazu, dass Nachhaltigkeit nur erreicht werden kann, wenn, neben politischen und wirtschaftlichen Maßnahmen sowie modernen und umweltfreundlichen Technologien, vor allem Bildung zu einem Mentalitätswandel, neuen Wissensformen und –beständen und schließlich veränderten Normen und Werten führt (vgl. 2008, S. 300).

Dementsprechend wird in diesem Kapitel zunächst dargestellt, warum ausgerechnet Bildung als Schlüssel für eine positive Veränderung der Globalisierungsprozesse angesehen werden muss. Anschließend werden verschiedene pädagogische und didaktische Konzepte, die genau dieses Ziel verfolgen, vorgestellt, um am Ende des Kapitels eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) charakterisieren zu können.

3.1 Warum Bildung?

Die Globalisierungsprozesse geben den Anlass für notwendige Lernprozesse (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2007, S. 469). Die Menschen müssen, um an einer globalen Welt teilnehmen zu können, die bestehenden Abläufe und Zusammenhänge dieser verstehen. Um sich in der heutigen Welt eine Stimme zu sichern und aktiv an der Gestaltung des eigenen Lebensraumes mitzuwirken, ist eine darauf abgestimmte Bildung unerlässlich. Ohne diese ist man, wie das Beispiel der neu entstandenen Informationsgesellschaft zeigt²², zum

²² Siehe Kapitel 2.5.1.

Zuschauen verurteilt und bekommt keinerlei Chancen die positiven Möglichkeiten, die die Globalisierung bietet, zu nutzen. Erst Bildung führt dazu, dass Menschen eine Mündigkeit erlangen, die es ihnen erlaubt, Verantwortung für sich und ihre Umwelt zu übernehmen. Nachhaltigkeit bedeutet daher neben einem Bewusstseinswandel auch die Möglichkeit zur Partizipation (vgl. Michelsen / Overwien 2008, S. 300). Overwien schreibt dazu, dass sich Bürger, die politisch in das Geschehen eingreifen wollen, stärker als je zuvor mit den weltweiten Prozessen ökonomischer, politischer und sozialer Realitäten und Aktivitäten vertraut machen müssen. Dies gelingt nur mit einer darauf abgestimmten Bildung (vgl. 2009, S. 15). Es geht also darum sich Wissen anzueignen, das Verhaltensweisen fördert, die eine lebenswerte Zukunft und eine kritische Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des Globalisierungsprozesses ermöglichen (vgl. u. a. Adick 2002, S. 399, Kehrens 2009, S. 106). Ein zusätzlicher Beleg für die enorme Wichtigkeit der Bildung bei der Gestaltung einer lebenswerten Welt findet sich in Kapitel 36 der auf dem Weltgipfel 1992 in Rio de Janeiro verabschiedeten Agenda 21. Neben den konkreten Handlungsempfehlungen für die Staaten wird darin die entscheidende Rolle der Bildung für die Erreichung der Nachhaltigkeitsziele herausgestellt. Es heißt u. a., dass Bildung eine unerlässliche Voraussetzung für die Bewusstseinsbildung und die Verbesserung der Fähigkeiten der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen, ist (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992, Kapitel 36). Des Weiteren führt Bildung zur Schaffung eines ökologischen und ethischen Bewusstseins, welches die Menschen in die Lage versetzt, ihre Handlungen und Anliegen unter nachhaltigen Gesichtspunkten zu reflektieren. Nicht zuletzt ist durch Bildung die Möglichkeit einer Beteiligung am öffentlichen Meinungs-austausch gegeben (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992, Kapitel 36). Bildung spielt demzufolge eine entscheidende Rolle bei der Entstehung einer nachhaltigen Gesellschaft und leistet einen wichtigen Beitrag für die Notwendigkeit eine Veränderung der Lebensstile der Menschen herbeizuführen (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2007, S. 471 f.).

Aufgrund dieser Überlegungen und der aus den bestehenden globalen Problemen resultierenden Notlage gaben die Vertreter der Staatengemeinschaft im Jahre 2002 auf dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg die Empfehlung ab, die Jahre 2005 bis 2014 als Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auszurufen. Dieser

Empfehlung kam die Vollversammlung der Vereinten Nationen nach, woraufhin sich im Dezember 2002 die Mitgliedsstaaten in einer Resolution dazu verpflichteten, alle Anstrengungen zu unternehmen, BNE in diesen 10 Jahren verstärkt zu fördern.

3.2 Bildungskonzepte

Wie muss Bildung nun genau konzipiert sein, wenn sie als Antwort auf die Globalisierung verstanden werden soll und das Ziel erreichen will, die Menschen von Lebensweisen im Sinne der Nachhaltigkeit zu überzeugen?

In der Fachliteratur, die bildungspolitische Diskussionen betreffen, werden nach geeigneten Lernkonzepten, die den Menschen ermöglichen sollen ein nachhaltiges Leben zu führen, vor allem Globales Lernen und die BNE genannt. Dabei kommt es zu den unterschiedlichsten Auffassungen, in welchem Verhältnis diese Konzepte zueinander stehen. So beschreibt Adick BNE als einen Ansatz Globalen Lernens²³ (vgl. 2002, S. 401) und de Haan sieht BNE als ein Lern- und Handlungsfeld (vgl. 2009, S. 9). Ebenfalls wird die Einschätzung vertreten, dass BNE ein neues Bildungskonzept darstellt, welches in Konkurrenz mit bisherigen Bildungskonzepten getreten ist (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2007, S. 476). In dieser Arbeit wird BNE als ein Auftrag an die Politik und die Gesellschaft verstanden, in schulischen und außerschulischen Prozessen den Menschen zu ermöglichen ein Wissen zu erlangen, das einen Bewusstseinswandel auslöst und sie infolgedessen ihr Leben im Sinne der Nachhaltigkeit gestalten können. BNE bildet somit ein Dach, unter dem bisherige Bildungskonzepte, wie Globales Lernen oder Umweltbildung, ihre Widersprüche auflösen und gemeinsam ihre Lehr- und Lernansätze auf die Erreichung der Nachhaltigkeitsziele hin ausrichten (vgl. u. a. BMZ 2007, S. 16; Michelsen / Overwien 2008, S. 299; Michelsen 2009, S. 107; Overwien / Rathenow 2009 b, S. 107). Die Bildungskonzepte können somit als Werkzeuge der BNE begriffen werden, die mit ihren Lehr- und Lernansätzen dazu beitragen, dass die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung erreicht werden können. Vor allem das populäre Konzept des globalen Lernens hat sich in den letzten Jahren immer mehr auf BNE bezogen und anfängliche Differenzen zu Gunsten einer nachhaltigen Entwicklung beseitigt (vgl. u. a. Michelsen /

²³ Siehe dazu Kapitel 3.2.2.

Overwien 2008, S. 305; Overwien / Rathenow 2009 b, S. 107). In der Fachliteratur wird deutlich, dass die Ziele und Ansätze des globalen Lernens hervorragend zu denen der BNE passen und in vielen Fällen identisch sind (vgl. u. a. Adick 2002, S. 398 ff.; Michelsen / Overwien 2008, S. 305 ff.; Overwien / Rathenow 2009 b, S. 107 ff.). Zwar gibt es bei der Festlegung gemeinsamer Kompetenzen noch Unterschiede, es kann jedoch davon gesprochen werden, dass beide Konzepte hinsichtlich ihrer didaktischen Prinzipien und Lernformen Konvergenzen zeigen (vgl. Schleich 2007, 65 ff.).

Darüber hinaus müssen, im Bezug auf außerschulisches Lernen, die Erkenntnisse des informellen Lernens in die Diskussionen über eine nachhaltige Bildung mit einfließen, da der Gesamtumfang dieser Lernprozesse ca. 70 % des gesamten Lernens ausmacht (vgl. Rohs 2009, S. 37).

Aufgrund dieser Tatsachen soll im Folgenden keine Diskussion darüber geführt werden, in welchen Punkten sich Globales Lernen von den Zielen der BNE abgrenzt, sondern es wird eine Charakterisierung der BNE unter Bezugnahme der Ansätze des Globalen Lernens und der Bedeutung des informellen Lernens vorgenommen, um anschließend mit Hilfe dieser Erkenntnisse konkret auf einen derartigen Unterricht in deutschen Schulen und den damit verbundenen Zielen einzugehen.

3.2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE ist eine Bildungsinitiative, um nachhaltige Entwicklung zu fördern. Während des Weltgipfels in Rio de Janeiro 1992 wurde die Bedeutung der Bildung bei der Bekämpfung von ökonomischen, ökologischen und sozialen Problemen im Zuge der Globalisierung hervorgehoben. In den Folgejahren war festzustellen, dass die Umsetzung dieses Auftrages von der Politik nur unzureichend erfolgte. Auf der Konferenz 2002 in Johannesburg wurde als Konsequenz daraus die „Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen was eine Abgabe der Verantwortung an die Bildung bedeutete. Seither gibt es viele Aktivitäten seitens der schulischen und außerschulischen Bildung, von der Elementarpädagogik bis hin zur Hochschulpolitik.

Es lässt sich leicht nachvollziehen, dass BNE ein großes Aufgabenfeld besitzt, das, je nach Verständnis von Nachhaltigkeit, unterschiedlich ausgestaltet wird (vgl. de Haan et al. 2008, S. 116). Anknüpfend an die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition von

Nachhaltigkeit²⁴, ist es die Aufgabe der BNE Partizipation, Umweltbewusstsein und Gerechtigkeit zu fördern. In diesem Rahmen müssen für jedes Land andere Schwerpunkte gesetzt werden, um auf akute und aktuelle Probleme einzugehen und einen Ansatzpunkt bei den jeweiligen Völkern zu finden. Während bspw. in Afrika die HIV-Prävention ein Thema ist, könnte in nördlicheren Ländern Rassismus eine Rolle spielen. Daher kann man die Inhalte der BNE nicht pauschalisieren, sondern lediglich von Rahmenthemen sprechen, die auf eine nachhaltige Entwicklung abzielen und je nach Region angepasst werden müssen (vgl. u. a. Michelsen / Overwien 2008, S. 305; de Haan 2008, S. 25 f.). In welcher Form die BNE national ausgestaltet und umgesetzt wird, ist Aufgabe der Länder und kommt auf die dort vorherrschende Situation an. BNE findet zudem nicht nur in der Institution Schule statt, sondern auch durch viele außerschulische Aktivitäten. Vor allem NROs zählen zu den engagiertesten und wichtigsten Akteuren bei der Gestaltung von BNE²⁵.

Die BNE soll ein Wissen über globale Zusammenhänge und Herausforderungen vermitteln, um die komplexen ökonomischen, ökologischen und sozialen Ursachen der entstandenen Probleme zu verstehen. Wichtig dabei ist, ein Verständnis dafür zu erzeugen, dass eine Verbesserung des Ist-Zustandes nicht durch kurzfristiges, sondern nur durch vorausschauendes Denken und Problem lösendes Verhalten geschehen kann (vgl. Brodowski et al. 2009, S. 13). Damit einhergehend hat sich BNE zur Aufgabe gemacht, die Menschen davon zu überzeugen, dass ihr Verhalten Konsequenzen für andere Menschen und deren Zukunft hat. Dementsprechend sollen sie durch BNE die Fähigkeit bekommen, ihre Lebenssituation auf der Erde durch eine globale Betrachtung der Ereignisse und der Entwicklung nachhaltiger Zukunftsideen zu gestalten. Die Entscheidungen müssen unter der Berücksichtigung von ökologischen und sozialen Aspekten getroffen werden können. Damit einhergehend soll die BNE vermitteln, dass Themen und Sachverhalte immer unter

²⁴ Siehe dazu Kapitel 2.7 ff.

²⁵ Diese Tatsache findet u. a. seinen Ausdruck im Bericht der Bundesregierung Deutschlands zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus dem Jahre 2002. In Kapitel 2.2.2 wird darin die große Bedeutung der NROs bei der Erreichung der Nachhaltigkeitsziele betont. „Die Bundesregierung erkennt die große Bedeutung der NRO an, die diese im Rahmen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einnehmen. Sie unterstützt die Arbeit der NRO durch die Förderung von entsprechenden Bildungsvorhaben in Deutschland“ (2002, S. 11).

Einbeziehung verschiedener Sichtweisen betrachtet werden müssen, da bestehende Verflechtungen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft nur so erkannt werden können (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2010). Des Weiteren hat sich BNE zum Ziel gesetzt, die Menschen dafür zu motivieren, aktiv an Prozessen der Entscheidungsfindung teilzunehmen, um dadurch einen Mentalitätswandel und eine Modernisierung der Gesellschaft zu erzeugen (vgl. Michelsen 2009, S. 75). Nachhaltige Entwicklung kann nicht funktionieren, wenn Entscheidungen sozusagen von oben, bspw. durch politische Maßnahmen, aufgezwungen werden. Nachhaltige Entwicklung kann nur durch einen Wandel der Einstellung gegenüber ökologischen und sozialen Aspekten stattfinden (vgl. de Haan 2009, S. 9 f). Die BNE soll die Menschen auf die Zukunft vorbereiten, damit sie diese in Eigenverantwortung lebensfreundlich, gerecht und umweltverträglich gestalten können.

Zusammenfassend verfolgt die BNE das Ziel, den Menschen Möglichkeiten zu offerieren, sich ein Wissen anzueignen, mit dessen Hilfe sie Gestaltungskompetenz erwerben, um dadurch gemäß den Vorgaben einer nachhaltigen Entwicklung handeln zu können. Daher ist zu analysieren, was unter Gestaltungskompetenz zu verstehen ist

3.2.1.2 Gestaltungskompetenz

Der Kompetenzbegriff kann je nach Standpunkt, Sichtweise, Aufgabenbereich, etc. unterschiedlich ausgestaltet werden. Bspw. unterscheidet sich ein psychologischer Kompetenzbegriff wesentlich von einem ökonomisch geprägten. Im Allgemeinen sind unter Kompetenz alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden zu verstehen, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und die es ihm ermöglichen, auf Anforderungen in verschiedenen Kontexten zu reagieren und zu handeln (vgl. de Haan / Bormann 2008, S. 9). Michelsen charakterisiert sie als „Selbstorganisationsfähigkeiten [...], die unterschiedliche psychosoziale Komponenten umfassen, kontextübergreifend bestehen und sich jeweils kontextspezifisch realisieren“ (2009, S. 76). Kompetenzen zielen dabei auf die Resultate des Lernens, also das aktive, erfolgreiche Handeln ab (vgl. Michelsen 2009, S. 75). Die große Anzahl an Handlungen und Aufgaben, die in jedem Bereich des Lebens auftreten, sorgen dafür, dass die Kompetenzen sehr vielfältig sind und jeder dieser Bereiche eigene Kompetenzen erfordert.

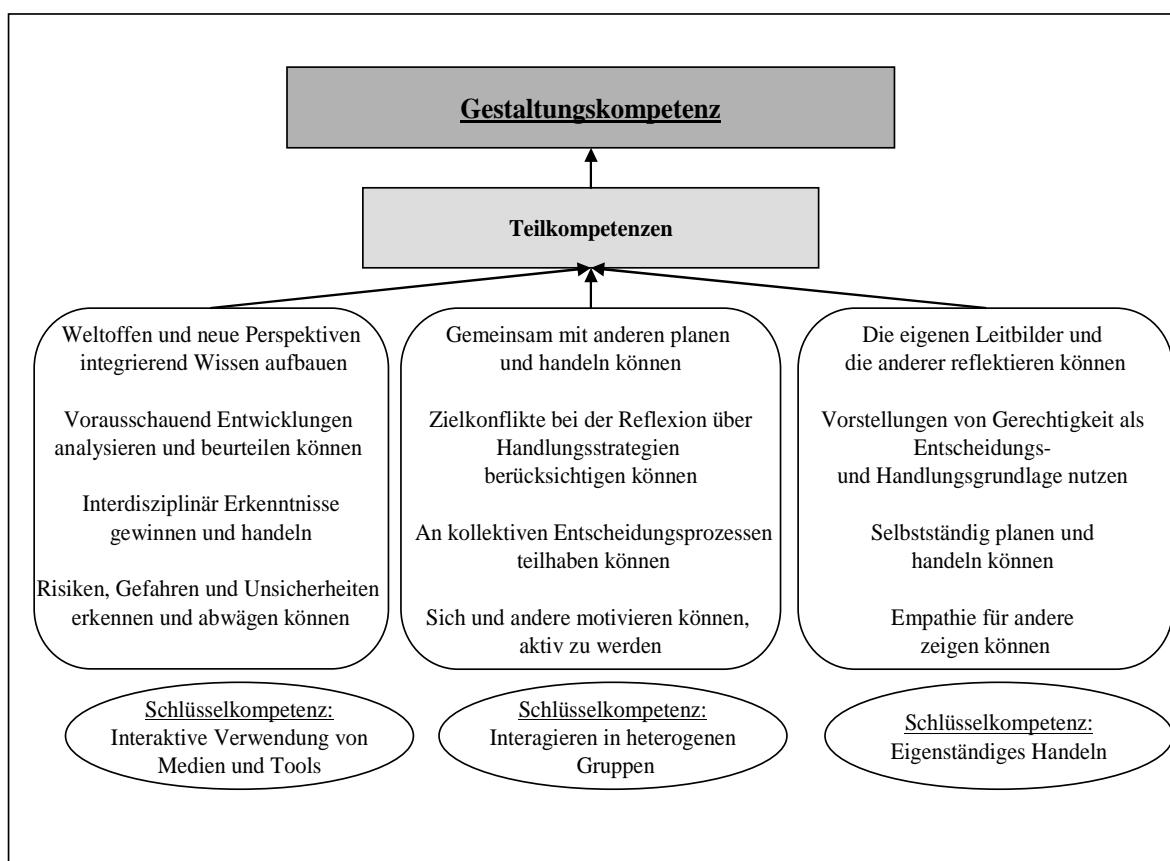
Die zu erwerbende Kompetenz im Rahmen der BNE wird in der Fachliteratur als Gestaltungskompetenz bezeichnet (vgl. u. a. de Haan 2008, S. 23 ff.; Michelsen 2009, S. 75 ff., Deutsche UNESCO-Kommission 2010). Die Gestaltungskompetenz setzt sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammen, die diese letztendlich konkretisieren. Bei der Benennung der einzelnen Teilkompetenzen kommt es darauf an, über welche Problemlösungsstrategien, Handlungskonzepte und Handlungsfähigkeiten die Menschen verfügen müssen, um sich in den veränderten gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zurechtzufinden (vgl. de Haan 2008, S. 116). Zusätzlich spielt es dabei auch eine Rolle, dass die Gestaltungskompetenz ein Kompetenzkonzept ist, welches vor allem auf die Zukunft ausgerichtet ist, da es neben dem Aspekt der Orientierung auch die eigenständige, nachhaltige Gestaltung der Rahmenbedingungen durch die Menschen als Zweck vorsieht. Der Fokus der Gestaltungskompetenz liegt demzufolge nicht, wie z. B. bei Lehrplänen, auf dem was gelehrt wird, sondern auf dem was tatsächlich umgesetzt wird. Es kommt daher bei dieser am Output orientierten Kompetenz nicht darauf an, archiviertes sowie vom Alltag und der Lebenswelt losgelöstes Wissen zu vermitteln, sondern innovatives und kontextbezogenes Wissen, welches Handeln, Gestalten und Problembewältigung ermöglicht, in die Gestaltungskompetenz einfließen zu lassen (vgl. de Haan 2008, S. 28 f.). Das Ziel ist also, die Gestaltungskompetenz so zu formulieren, „(...) dass sie eine aktive, reflektierte und kooperative Teilhabe an dem Gestaltungsauftrag einer nachhaltigen Entwicklung ermöglicht“ (Michelsen 2009, S. 82).

Aus diesen Überlegungen ergeben sich die Teilkompetenzen. Als Referenzrahmen wurde das Konzept der Schlüsselkompetenzen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung gewählt²⁶. In der Fachliteratur ist die Anzahl der Teilkompetenzen bisweilen unterschiedlich. Dies ergibt sich vor allem daraus, dass einige

²⁶ Im Folgenden OECD. Die OECD hat im Jahre 2003 ein Kompetenzkonzept entwickelt, welches bis heute international anschlussfähig und von hoher bildungspolitischer Bedeutung ist. Die sogenannten Schlüsselkompetenzen sollen die für die Menschen wichtigsten Kompetenzen bei der Bewältigung der täglichen Herausforderungen darstellen. Sie stellen somit einen Referenzrahmen da, an dem sich andere Kompetenzmodelle orientieren sollen. Die drei Kategorien der Schlüsselkompetenzen sind: „Interagieren in sozial heterogenen Gruppen“, „Selbstständiges Handeln“ und „Interaktive Nutzung von Werkzeugen“ (vgl. OECD 2003).

Autoren entweder Teilkompetenzen zusammenfassen (vgl. Michelsen 2009, S. 83 ff.) oder in den letzten Jahren neue Teilkompetenzen hinzugekommen sind (vgl. de Haan 2008, S. 31 ff). Der wesentliche Sinn und die entscheidenden Inhalte sind jedoch bei allen Teilkompetenzmodellen identisch. Im Folgenden wird daher das Modell von de Haan, welches auch von der Deutschen UNESCO-Kommission und dem Programm „Transfer 21“ präferiert wird, zu Grunde gelegt (vgl. u. a. Transfer 21 2010; Deutsche UNESCO-Kommission 2010). Dieses enthält zwölf Teilkompetenzen, die die Gestaltungskompetenz konkretisieren, wie aus der nachfolgenden Abbildung ersichtlich wird. Es sei zudem anzumerken, dass aufgrund der Fokussierung dieser Arbeit auf den schulischen Kontext in Deutschland, sich das Modell ebenfalls auf die Entwicklung von Gestaltungskompetenz bei deutschen Schülerinnen und Schülern²⁷ bezieht.

Abb. 1: Aufbau der Gestaltungskompetenz



(eigene Darstellung in Anlehnung an Transfer 21 2010)

²⁷ Im Folgenden SuS. Der Begriff der Lernenden wird synonym verwendet.

Es ist zu erkennen, dass jeweils vier Teilkompetenzen einer Schlüsselkompetenz zugeordnet werden können und die Gestaltungskompetenz sich aus allen Teilkompetenzen zusammensetzt. Die einzelnen Teilkompetenzen werden inhaltlich im Nachfolgenden erläutert.

Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen: Nachhaltige Entwicklung ist ein globales Ziel. Bei der Findung von Lösungsansätzen ist es daher unerlässlich verschiedene Perspektiven, Interessen und Einstellungen kennen zu lernen.

Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können: Um jetziges Handeln im Bezug auf die Zukunft beurteilen zu können, ist es hilfreich, Methoden der Zukunftsforschung zu kennen und anzuwenden (Planspiele, Simulationen, etc.).

Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln: Die Komplexität der Probleme und Handlungsnotwendigkeiten erfordern beim Erarbeiten von Lösungsansätzen einen interdisziplinären Blick auf die Sachverhalte, um die Verflechtungen der einzelnen Bereiche (Wirtschaft, Gesellschaft, Ökologie) zu verstehen und dementsprechend handeln zu können.

Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können: Bei der Bewertung von nachhaltigkeits- und gerechtigkeitsrelevanten Aussagen müssen eventuell auftretende Probleme erkannt werden.

Gemeinsam mit anderen planen und handeln können: Aus der Überlegung heraus, dass eine nachhaltige Entwicklung eine gemeinschaftliche Aufgabe ist, müssen gemeinsame Handlungen geplant und umgesetzt werden.

Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können: Bei der Entscheidung über alternative Handlungsstrategien ist von großer Bedeutung, dass man sowohl das eigene Handeln einschätzen als auch mögliche lösen kann.

An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können: Um Entscheidungen treffen zu können und diese auch umzusetzen bedarf es der Interaktion mit anderen. Die dafür notwendigen Regeln (Verständigung über Ziele, Verhalten bei Meinungsverschiedenheiten, etc.) müssen erlernt werden.

Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden: Erfolge bei der Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele können nur durch gemeinschaftliches Engagement erreicht werden. Das kann nur funktionieren, wenn alle Beteiligten motiviert sind.

Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können: Das eigene Handeln im Bezug auf ökologische, ökonomische und soziale Gesichtspunkte ist geprägt von einem nachhaltigen Leitbild, welches jederzeit mit anderen Leitbildern verglichen werden muss.

Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können: Das Handeln kann unter der Berücksichtigung von Bedürfnissen anderer Menschen erfolgen.

Selbstständig planen und handeln können: Als Voraussetzung für die bereits erwähnte Notwendigkeit des Handelns in der Gemeinschaft, ist eigenständiges Handeln anzusehen.

Empathie für andere zeigen können: Bei der gemeinsamen Arbeit für eine gerechte Weltgesellschaft ist es unabdingbar, Solidarität und Empathie zeigen zu können.

(vgl. u. a. de Haan 2008, S. 32 ff.; Transfer 21 2010)

Die Teilkompetenzen besitzen somit spezifische Ziele, um die SuS für die Zukunft auszubilden. Sie legitimieren sich dadurch, dass sie sich zum einen an den Vorgaben der OECD-Schlüsselkompetenzen orientieren, zum anderen aber auch die Nachhaltigkeitsziele abdecken. So wird z. B. die Partizipation u. a. durch die Teilkompetenz *An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können* erfüllt. Ebenso finden der Gerechtigkeits-, bspw. in der Teilkompetenz *Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können*, sowie der Umweltaspekt, u. a. in der Teilkompetenz *Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können*, ihre Berücksichtigung. Zusätzlich wird deutlich, dass alle Kompetenzen auf ein Gestalten der Zukunft ausgerichtet sind, wie bspw. bei der Teilkompetenz *Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können*.

Gestaltungskompetenz zu vermitteln bedeutet somit, den „(...) Lernenden, [...] ein umfangreiches Repertoire an Möglichkeiten zu bieten, anschlussfähiges Wissen zu generieren und Selbstwirksamkeit im Handeln zu erfahren.“ (Michelsen / Overwien 2008, S. 306 f.).

3.2.2 Globales Lernen

Das Konzept des Globalen Lernens ist ein eigenständiger Lehr- und Lernansatz, um einen Verhaltenswandel bei den Menschen herbeizuführen. Es hat zum Ziel, Weltbürger zu

formen, die an einer globalisierten Welt teilnehmen und sich mit den globalen Aufgaben und Problemen auseinandersetzen können. Es ist bei der Ausgestaltung des Konzeptes deutlich zu erkennen, dass in den letzten Jahren eine Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung stattgefunden hat (vgl. Michelsen / Overwien 2008, S. 305). Globales Lernen mit dem Augenmerk auf Nachhaltigkeit ist dementsprechend ein wichtiger Faktor bei der Umsetzung der BNE.

Die ersten Ideen eines Weltbürgertums finden sich bereits zur Zeit der Aufklärung und der bürgerlichen Revolution. Bevor der Faschismus im dritten Reich jegliche Form eines Weltbürgers ablehnte, war dieses Bild in der Kolonialzeit verstärkt existent. So wurden bspw. Kolonialschulen in Deutschland eröffnet, die das Ziel verfolgten, die Lernenden auf ein Leben in anderen Ländern und anderen Kulturen vorzubereiten. Die eigentliche Motivation jedoch bestand in der Ausbreitung des eigenen Macht- und Einflussgebietes und der Ausnutzung der dort vorfindbaren Ressourcen. Diese Motivation war eine andere als heute, dennoch sind die ersten Überlegungen global lernen zu müssen der Kolonialzeit zuzuordnen. Nach dem 2. Weltkrieg wurden in der sogenannten Dritten - Welt - Pädagogik erstmals die Zusammenhänge zwischen der so genannten 1. und 3. Welt in der Bildung thematisiert. Dabei wurden die Abhängigkeit von Ressourcen und die internationalen Wirtschaftverflechtungen Themen in der Bildung. Die in den 70er Jahren von der UNESCO geforderte globale Anschauungsweise von Sachverhalten führte dazu, dass der Begriff der „global education“ im englischsprachigen Raum entstand. Das heutige Verständnis des Globalen Lernens wurde in den 80er Jahren durch die Arbeiten am Centre for Global Education in York (UK) geprägt. Mit diesem Verständnis entstanden in den darauf folgenden Jahren viele Arbeiten, welche Globales Lernen immer mehr modifizierten und an die herrschenden Situationen auf der Welt anpassten. So kam es schließlich auch, dass Anfang der 90er Jahre in einer Publikation des Schweizer Forums für eine Welt das erste Mal explizit von Globalem Lernen die Rede war. Seit dieser Zeit ist Globales Lernen stark in den Fokus der Bildung gerückt und trägt mit seinem Lernverständnis heute maßgeblich dazu bei, ein neues Verständnis von Unterricht zu ermöglichen und die Ziele der BNE zu erreichen. Es muss jedoch dabei bedacht werden, dass Globales Lernen selbst formulierte Ziele erreichen will, diese aber in den letzten Jahren stark an eine nachhaltige Entwicklung angepasst wurden (vgl. u. a. Adick 2002, S. 398 f.; Asbrand / Scheunpflug 2007, S. 470 ff.; Overwien / Rathenow 2009 b, S. 114).

Um an der Weltgesellschaft aktiv teilzunehmen, muss, wie bereits mehrfach erwähnt, die Bildung darauf abgestimmt werden. Es müssen Fähigkeiten erlernt werden, um die Kluft zwischen den komplexen Themenfeldern und den eigenen begrenzten Handlungsmöglichkeiten zu überwinden. Hierbei können fünf langfristige Zielvorstellungen des Globalen Lernens, die miteinander in Beziehung stehen, vorgegeben werden. Diese bilden die Grundausrichtung für jegliche Aktivitäten im Bereich dieses Bildungskonzepts (vgl. Overwien / Rathenow 2009 b, S. 122). Zunächst sollen Lernende ein Systembewusstsein entwickeln, das ihnen ermöglicht globale Phänomene im Zusammenhang zu erkennen und zu verstehen. Dabei spielt es auch eine Rolle das Perspektivbewusstsein zu fördern. Den Lernenden wird dadurch deutlich, dass ihre Sichtweise auf Dinge geprägt ist von Sozialisationserfahrungen und sich daher Wertvorstellungen und Lebensauffassungen je nach Land und Kultur voneinander unterscheiden. Mit diesem Erkenntnisgewinn fällt es ihnen leichter Handlungen und Vorgehensweisen anderer Menschen zu verstehen und mit ihnen bei der Erarbeitung von Lösungsansätzen für globale Probleme in einen Dialog zu treten. Dabei geht es auch um die Bereitschaft, Verantwortung für die Erhaltung des Planeten zu übernehmen. Ohne das Verständnis von Rechten und Pflichten, die sich am Wohlergehen des Planeten und der darauf lebenden Menschen orientieren, und der richtigen Einschätzung ihrer Handlungen im Bezug auf lokale, globale und zukünftige Folgen, können keine gerechten und umweltschonenden Strategien entwickelt werden. Zuletzt ist natürlich auch die Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Entwicklungen bei den Lernenden zu fördern, damit sie offen dafür sind neue Wege zu gehen und somit einen gesellschaftlichen Wandel herbeiführen können (vgl. Overwien / Rathenow 2009 b, S. 122 f.).

Bei der Umsetzung des Globalen Lernens gilt zu beachten, dass es keinen eingrenzbaeren Themenkatalog gibt, sondern dass Globales Lernen als Querschnittsaufgabe für alle Bildungsprozesse verstanden werden muss (vgl. Asbrand / Scheunpflug 2007, S. 471). Dies bedeutet, dass es sich hierbei nicht um ein auf spezielle Themen zugeschnittenes Konzept handelt, sondern der gesamte Unterricht mit Hilfe der nachfolgenden Überlegungen aufgebaut sein sollte, um den Lernenden ihren Weg zum Weltbürger zu vereinfachen. Demnach müssen Themen immer einer ganzheitlichen Betrachtung ausgesetzt sein und nicht in kleine Ebenen aufgespaltet werden (vgl. Overwien / Rathenow 2009 b, S. 114). Es darf dabei keine begrenzte, nationale Sichtweise geben, sondern es

muss eine Einbindung lokaler Gegebenheiten in einen globalen Kontext erfolgen. Die Lernenden müssen lernen über den eigenen Tellerrand zu schauen und eine Verbindung ihres persönlichen Nahbereichs zu globalen Perspektiven herzustellen (vgl. u. a. Adick 2002, S. 390; Asbrand / Scheunpflug 2007, S. 472). Um dies zu erreichen, müssen die Unterrichtsinhalte global unterrichtet werden. Dies bedeutet zum einen, dass Themen und Sachverhalte immer unter globalen, regionalen und lokalen Gesichtspunkten betrachtet werden und zum anderen, dass die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bei der Bearbeitung der aufkommenden Fragen und Probleme eine Rolle spielen. Darüber hinaus steht im Mittelpunkt, dass den Lernenden die Verflechtungen der Menschen untereinander und mit der Natur bewusst werden (vgl. Overwien / Rathenow 2009 b, S. 113). Dadurch entwickeln sie die Fähigkeit zu erkennen, dass ihr Handeln Folgen für die Zukunft des Planeten und den darauf lebenden Menschen hat.

Aus diesen Überlegungen heraus hat Selby ein vierdimensionales Modell des Globalen Lernens entwickelt. Diese Dimensionen fassen noch einmal die wesentlichen Grundlagen für einen Unterricht im Sinne des Globalen Lernens zusammen. Es handelt sich dabei um die Dimensionen des Raumes, der Themen und Inhalte, der Zeit und des Inneren, die in dynamischen Beziehungen zueinander stehen (1999, S. 130 ff.). Unter der Dimension des Raumes ist die Tatsache zu verstehen, dass die Geschehnisse auf der Welt miteinander verbunden sind. Die Welt ist hier als eine Art Netzmodell zu sehen, in dem verschiedene Schichten aufeinander Einfluss nehmen. So ist z. B. der Mensch untrennbar mit der Natur verbunden und in jedem globalen Sachverhalt steckt die lokale Ebene und umgekehrt. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Lerngegenstände, Fächer und Themen in Beziehung zueinander gestellt werden müssen, um die wechselseitigen Einflussnahmen zu verstehen. Die Dimension der Themen und Inhalte soll dabei noch einmal verdeutlichen, dass es in diesem Zusammenhang unerlässlich ist globale Themen unter verschiedenen Sichtweisen zu betrachten. Nur so können die Lernenden verstehen, dass globale Probleme unterschiedlichste Ursachen haben und keineswegs separat voneinander existieren. Es kommt zusätzlich darauf an, dass die Lernenden Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und erkennen, dass ihr Handeln, bzw. Nichthandeln Auswirkungen auf das zukünftige Leben auf der Welt hat. Diese Sachverhalte, der Wahrnehmung und Berücksichtigung der Vergangenheit, der Zukunft und der Gegenwart, finden sich in der Dimension der Zeit wieder. Die Dimension des Inneren verfolgt letztendlich das Ziel, dass

Lernende die Verbindung ihres eigenen Lebens mit den globalen Problemen erkennen. Sie können dadurch ihr eigenes Verhalten reflektieren und es wird ihnen deutlich, dass sie als Teil der Welt diese auch mitgestalten und in eine lebenswerte Zukunft führen können.

Mit Hilfe dieses Modells und den darüber hinausgehenden Überlegungen bekommt man ein Verständnis davon, was Globales Lernen genau bedeutet und wie die Ziele im Unterricht erreicht werden können. Globales Lernen ist zusammenfassend ein

„(...) transformatorisches, d.h. auf persönliche und gesellschaftliche Veränderung gerichtetes Lernen, dass sich explizit gegen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien und strukturelle Gewaltverhältnisse auf nationaler und internationaler Ebene richtet“
(Overwien /Rathenow 2009, S. 114).

Das Konzept des Globalen Lernens ist geeignet die Ziele der BNE umzusetzen. Aus diesem Grund, wird in den nachfolgenden Kapiteln auch immer wieder der wechselseitige Einfluss der BNE und des Globalen Lernens deutlich. BNE kann als ein Dach angesehen werden, welches die Ziele festlegt und unter dem das Konzept des Globalen Lernens stattfindet.

3.2.3 Bedeutung des informellen Lernens im Hinblick auf BNE

Informelles Lernen gewinnt in der Erziehungswissenschaft immer mehr an Bedeutung (vgl. Overwien 2009, S. 23). Es bildet mittlerweile neben dem formellen und dem nicht-formellen Lernen die dritte wichtige Ausprägung von Lernprozessen. Während formelles Lernen als ein organisiertes und strukturiertes Lernen an Schulen und Universitäten, welches üblicherweise mit einer Zertifizierung verbunden ist, beschrieben werden kann, ist das nicht-formelle Lernen ein systematisches und durchaus zielgerichtetes Lernen, jedoch ohne Zertifizierung und außerhalb von Bildungseinrichtungen. Eine solch konkrete Definition des informellen Lernens ist in der Fachliteratur hingegen nicht auszumachen (vgl. Rohs 2009, S. 38). Daher wird im Folgenden eine Beschreibung des informellen Lernens, aus der dessen Bedeutung für die BNE ersichtlich wird, vorgenommen.

Informelles Lernen stand lange Zeit nicht im Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung. Zunächst wurde es in der englischsprachigen Literatur über Erwachsenenbildung erwähnt und fand so seinen Weg in die bildungspolitischen Diskussionen. Mittlerweile ist es in allen Bildungsbereichen präsent, was sich in vielen Forschungsbeiträgen, Studien und

Untersuchungen äußert (vgl. Overwien 2009, S. 23 f.). Aus diesen geht hervor, dass informelles Lernen einen Anteil von ca. 70%, an dem was ein Mensch lernt, ausmacht (vgl. Rohs 2009, S. 37). Aufgrund dieser Tatsache ist es unerlässlich, informelles Lernen bei der Gestaltung und Umsetzung der BNE zu berücksichtigen. Des Weiteren wird ersichtlich, dass informelles Lernen außerhalb von pädagogisch arrangiertem Lernen, wie z. B. an der Arbeitsstelle, in der Familie oder dem Freundeskreis, in der Freizeit, durch das Internet oder einfach durch Kommunikation mit anderen, stattfindet (vgl. Brodowski et al. 2009, S. 14). Informelles Lernen ist ein unregelmäßiges und nicht zielgerichtetes Lernen durch Erfahrungen oder bestimmte Situationen im Alltag. Der Lernerfolg bzw. die dadurch entwickelten Kompetenzen sind oftmals nicht bewusst. Dies bringt die Schwierigkeit mit sich, den Erfolg von informellen Lernen zu messen und dementsprechend zielgerichtet zu fördern. Informelles Lernen ist somit ein schwer zu beschreibender Raum, dessen Vorgänge nur teilweise zu beobachten sind. Generell ist die Bereitschaft, die Initiative zu ergreifen, die Grundvoraussetzung, dass informelles Lernen erfolgen kann (vgl. Watkins / Marsick 1990, S.28 f.). Wenn man die Notwendigkeit berücksichtigt, informelles Lernen für die Erreichung der Nachhaltigkeitsziele zu nutzen, bedeutet dies für die Umsetzung der BNE, dass trotz der nicht direkten Beeinflussbarkeit, Rahmenbedingungen zu schaffen sind, die ein solches Lernen fördern (vgl. Adomßent et al. 2009, S. 71). Dazu zählen u. a. die Möglichkeit zur Mitarbeit bei Projekten und Kampagnen, speziell gestaltete Events und Angebote im Freizeitbereich, Zusammentreffen mit Fremden und die Bereitstellung von Informationen (vgl. Brodowski et al. 2009, S. 269 f.). SuS sind zu ermutigen und zu motivieren, sich eigenständig mit Themen zu beschäftigen, die die Aneignung der Gestaltungskompetenz ermöglicht. Darüber hinaus ist es erstrebenswert, verschiedene Lernumgebungen zu kreieren und Kooperationen zwischen Lernorten zu gestalten, um dadurch möglichst viele Orte, an denen SuS lernen, im Hinblick auf informelles Lernen und die damit verbundenen Freiräume hinsichtlich Zeit und Raum abzustimmen.

Zusammenfassend ist somit festzuhalten, dass informelles Lernen aufgrund seiner immensen Bedeutung für die Aneignung von Kompetenzen bei der Umsetzung der BNE im Unterricht berücksichtigt wird und Förderung durch gezielte Maßnahmen erfolgen muss.

3.3 Unterricht im Sinne der BNE

BNE muss als Querschnittsaufgabe für alle Fächer verstanden werden, was dazu führt, dass es lediglich allgemeine Bestimmungen für einen Unterricht im Sinne der BNE gibt, die dann auf den speziellen Unterricht und die damit verbundenen Themen zugeschnitten werden müssen (vgl. de Haan / Bormann 2008, S. 7 f.). Dies ergibt sich aus der Schwierigkeit, dass BNE ein Aufgabenfeld umfasst, welches nur schwer eingrenzbar ist und somit auch keine konkrete fachwissenschaftliche Zuordnung erfolgen kann. Dementsprechend ist zu klären, welchen Ansprüchen ein Unterricht generell genügen muss, um die zu Grunde liegenden Erkenntnisse über Globales Lernen im Rahmen einer BNE umzusetzen. Es gilt dabei, sich bewusst zu machen, dass Gestaltungskompetenz nur durch die selbstständige Weiterentwicklung von Wissen und Können entsteht und somit die Motivation und Befähigung von SuS im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns steht. Diese Ansicht stützt sich auf eine konstruktivistische Perspektive von Lernprozessen, der sich auch diese Arbeit anschließt. Jeder Mensch hat demzufolge ein eigenes Bild von Wirklichkeit und generiert Wissen selbst gesteuert, indem er neue Erfahrungen, Erkenntnisse und Einsichten mit seinem Wirklichkeitsbild verknüpft. Das heißt aber auch, dass neue Sachverhalte an das bisherige Wissen angepasst werden können (vgl. Michelsen 2009, S. 79). Im Unterricht müssen daher Bedingungen vorherrschen, die es den SuS ermöglichen, eigenverantwortlich, selbst organisiert, selbstständig und in Kooperation mit anderen neues Wissen zu erschließen, um Kompetenzen zu erwerben (vgl. Adomßent et al. 2009, S. 71). Diese Rahmenbedingungen müssen als Freiräume für die SuS angesehen werden, die dazu anregen sollen, sich mit nachhaltigkeitsrelevanten Fragestellungen auseinanderzusetzen. Es handelt sich also um eine Art Ermöglichungsdidaktik, die mit Hilfe von Motivation und dem Schaffen von Freiräumen den SuS die Wissensaneignung vereinfacht und einen Unterricht vorsieht, der ihnen ermöglicht Erfahrungen zu machen und diese zu reflektieren. (Michelsen / Overwien 2008, S. 300). Man kann durchaus davon sprechen, dass es sich somit um einen handlungsorientierten Unterricht²⁸ handeln muss, bei dem der Lehrende in einen „offenen Prozess“ (Jank / Meyer 1991, S. 355) mit den SuS

²⁸ Nach Jank und Meyer ist ein Handlungsorientierter Unterricht ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, der darauf aufbaut, dass SuS durch selbstständige geistige und körperliche Handlungen in einem zuvor gemeinsam vereinbarten Unterrichtsprozess neues Wissen erlangen (vgl. 1991, S. 354 ff.).

tritt. Dies ist erforderlich, da die SuS im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, welcher vom Lehrenden zwar optimal auf das Vorwissen und die Fähigkeiten der SuS abgestimmt werden sollte, sich dieser aber im Unterrichtsverlauf im Hintergrund hält und somit Räume zur Aneignung von Wissen überlässt. Es kommt also zu einem Rollenwandel des Lehrenden, der keine aktive sondern die passive Rolle des Wegbegleiters einnimmt. In einem solchen Unterricht der BNE sollten auch die SuS an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden. Dies führt zum einen zu einer hohen Motivation, zum anderen aber auch zum Erlernen von Mitbestimmung. Die SuS werden ernst genommen und verinnerlichen, dass sie durch Partizipation ihre Zukunft und ihre Umwelt nach ihren Wünschen und Vorstellungen mitgestalten können (vgl. de Haan 2009, S.10). Es liegt nahe, dass die gewählten Themen, aufgrund der vorherigen Überlegungen, immer einen Bezug zur Lebenswelt der SuS besitzen müssen, damit an ihrem Wissen angeknüpft werden kann. Bei der weiteren Bearbeitung steht eine globale Sichtweise auf die jeweilige Problematik im Vordergrund, was damit einhergeht, dass die Themen unter ökologischen, ökonomischen und sozialen Herangehensweisen erschlossen werden sollen, wobei ein praktischer Bezug zu den verschiedenen Bereichen nie fehlen darf. Dazu zählt auch, dass diese Themen fächerübergreifend bearbeitet werden sollten, da nur so die verschiedenen Ansatzpunkte ersichtlich werden (vgl. u. a. de Haan 2009, S. 10; Michelsen 2009, S. 84).

Ein Unterricht im Sinne der BNE ist geprägt von einer Ermöglichungsdidaktik, die einen handlungsorientierten Unterricht vorsieht, um dadurch das Ziel der BNE, Entwicklung von Gestaltungskompetenz bei den SuS, zu erreichen. Damit soll gewährleistet werden, dass sich die SuS einerseits selbst verändern, in ihrer Sicht auf globale Probleme und Themen sowie in ihrem Verhalten gegenüber anderen Menschen und ihrer Umwelt. Andererseits soll ihnen aber auch die Möglichkeit gegeben werden, Qualifikationen zu erlangen, um die Welt selbst gestalten zu können und nicht nur blind zu folgen (vgl. Overwien / Rathenow 2009 b, S. 113 f.). Es gilt dabei aber zu berücksichtigen, dass dieser Unterricht den SuS nicht mit einem erhobenen Zeigefinger die Thematiken darstellt und versucht sie auf moralischer Ebene zu beeinflussen. Die Themen müssen den SuS möglichst ohne Wertung präsentiert werden. Das Ziel ist, dass die SuS durch die Beschäftigung mit den Sachverhalten und dem daraus resultierenden Interesse, sich selbst eine Meinung im Sinne der nachhaltigen Entwicklung bilden können und nicht die Meinung des Lehrenden oktroyiert bekommen.

3.4 Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Um die Umsetzung der BNE und die damit verbundene Ermöglichung der Aneignung von Gestaltungskompetenz voranzutreiben, hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung²⁹ gemeinsam mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder³⁰ 2007 den sogenannten Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung³¹ veröffentlicht. Der Orientierungsrahmen ist der Versuch die Ziele der BNE durch den Lernbereich der Globalen Entwicklung in ein konkretes Rahmenkonzept zu übertragen, welches die Lehrenden bei der Gestaltung von Schule und Unterricht unterstützt. Er soll eine Art Leitfaden für die Erstellung schulischer Curricula sowie die Entwicklung schulischer Profile sein und gibt dadurch den zuvor beschriebenen Konzepten eine klare Kontur (vgl. Kalex / Gramann 2009, S. 135).

Bei der Erstellung des Orientierungsrahmens hat man sich vor allem an den Erkenntnissen des Konzepts des Globalen Lernens unter dem Dach der BNE orientiert. In Anlehnung an die damit verbundenen Nachhaltigkeitsziele beruht der Orientierungsrahmen auf den Erkenntnissen der Entwicklungsdimensionen, der Handlungsebenen und der Kohärenz (vgl. BMZ 2007, ff.). Unter dem Begriff der Entwicklungsdimensionen ist die Transformation der Nachhaltigkeitsziele, bestehend aus Gerechtigkeit, Umweltbewusstsein und Partizipation, zu den vier Entwicklungsdimensionen, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt, zu verstehen. Begründet wird dies dadurch, dass es so leichter fällt, sie für den Unterricht zu erschließen (vgl. BMZ 2007, S. 29). Bei der Gestaltung des Unterrichts müssen zusätzlich alle Handlungsebenen, vom Individuum bis hin zur gesamten Welt, berücksichtigt werden. Letztendlich muss neben den verschiedenen Betrachtungsweisen auch die Problematik der Kohärenz hinzugefügt werden. Unter Kohärenz werden die Verflechtungen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten der verschiedenen Themenbereiche sowie die Zielkonflikte bei Lösungsversuchen verstanden (vgl. Kalex / Gramann 2009, S. 136 f.). Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Zielsetzung des Lernbereichs. Schule soll demnach durch einen entsprechenden Unterricht den SuS eine zukunftsorientierte Orientierung

²⁹ Im Folgenden BMZ.

³⁰ Im Folgenden KMK.

³¹ Im Folgenden Orientierungsrahmen.

in einer globalen Welt ermöglichen und dabei die komplexen Problematiken und die existenzielle Relevanz dieser darstellen (vgl. BMZ 2007, S. 56 f.). Der Orientierungsrahmen formuliert dahingehend drei Ziele: SuS soll ermöglicht werden ihr persönliches und berufliches Leben zu gestalten, in der eigenen Gesellschaft mitzuwirken und Verantwortung im globalen Rahmen zu übernehmen (vgl. BMZ 2007, S. 69).

Des Weiteren wird ein Kompetenzmodell³² definiert, das die zur Erreichung der Ziele nötigen Kompetenzen festlegt. Es handelt sich dabei um übergreifende, d. h. transversale Kompetenzen (vgl. BMZ 2007, S. 71). Dies ist mit der Bedeutung des Lernbereichs zu begründen. Globale Entwicklung gilt als ein eigenständiger Lernbereich, dessen Ziele in allen Fächern berücksichtigt und integriert werden müssen und der infolgedessen einen fächerübergreifenden Unterricht fordert, da nur so die Handlungsebenen der einzelnen Entwicklungsdimensionen und die damit verbundene Kohärenz dargestellt werden können. Die transversalen Kompetenzen werden für die einzelnen Unterrichtsfächer speziell ausformuliert. Im Orientierungsrahmen ist dies exemplarisch für die Fächer Politik, Religion, Wirtschaft, Geographie und die Naturwissenschaften dargestellt (vgl. BMZ 2007, S. 91 ff.).

Neben dem fächerübergreifenden Grundgedanken des Lernbereichs spielt die Themenauswahl eine wichtige Rolle. Da, wie bereits mehrfach beschrieben, sich BNE nicht auf ein Fach oder bestimmte Themen reduzieren lässt, sind die angegebenen Themenbereiche wie *Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse* oder *Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr* (vgl. BMZ 2007, S. 80) sehr weit gefasst. Dies hat zum einen den Grund, dass die Themen dadurch in verschiedenen Fächern hinsichtlich anderer Schwerpunkte behandelt werden können. Zum anderen wird dadurch gewährleistet, dass die Themenbereiche immer aktuell sind und auf relevante Sachverhalte oder Veränderungen reagiert werden kann.

Im letzten Teil des Orientierungsrahmens werden schließlich noch einige Unterrichtsvorschläge aufgezeigt, an denen die eigene Planung ausgerichtet werden kann. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung die Ziele der BNE gut aufnimmt und diese für den Unterricht in deutschen Schulen strukturiert. Das besondere Augenmerk liegt dabei auf dem

³² Siehe dazu Kapitel 3.4.1.

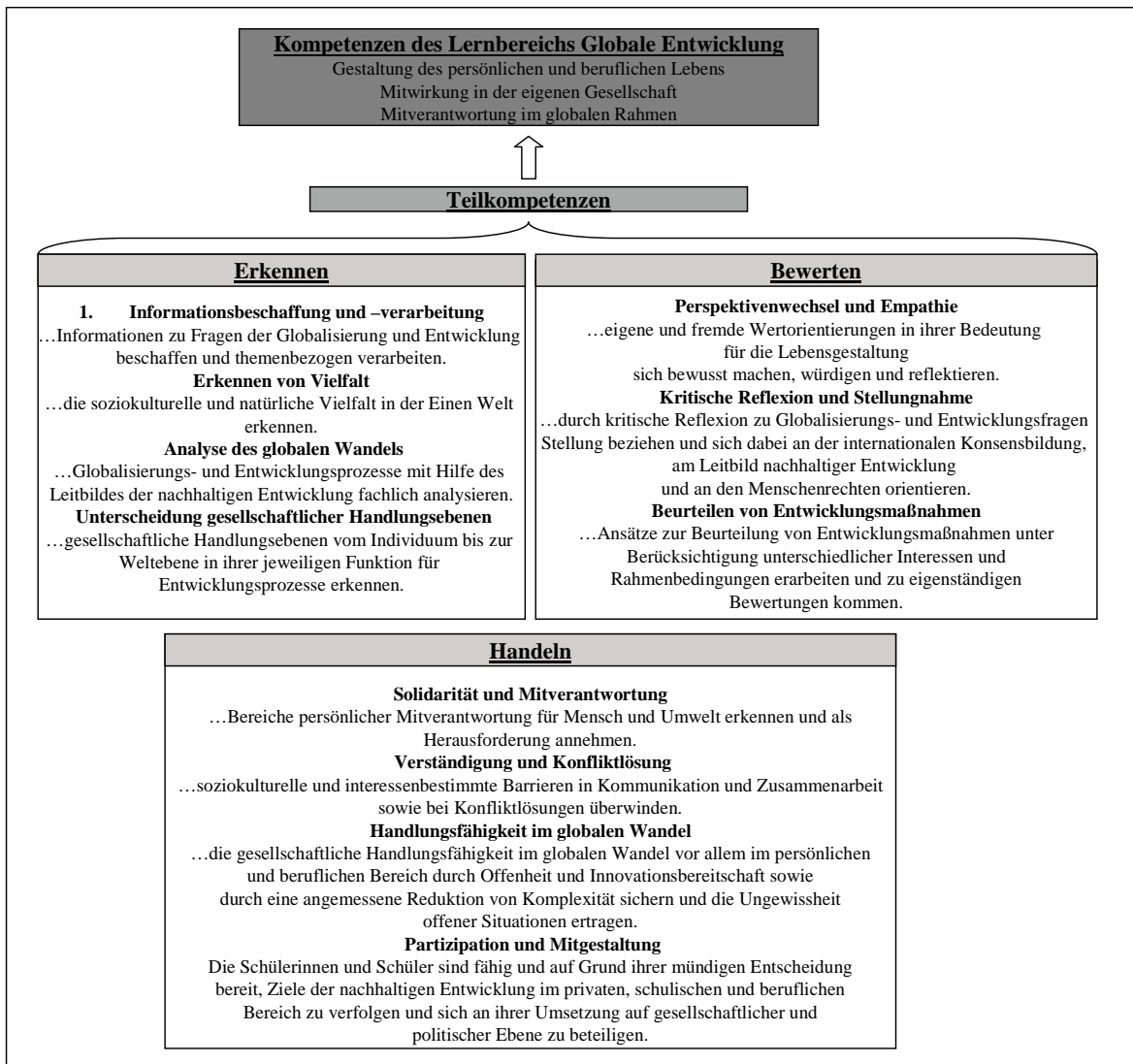
Kompetenzmodell, das klare Vorgaben für die Planung und Zielsetzung des Unterrichts gibt und daher noch einmal ausführlich besprochen wird.

3.4.1 Das Kompetenzmodell für den Lernbereich Globale Entwicklung

Die zu erwerbenden Kompetenzen im Orientierungsrahmen sind auf die Gestaltungskompetenz der BNE abgestimmt und verfolgen damit die Ziele der Nachhaltigkeit. Es handelt sich um Kompetenzen, die nicht rein schulspezifischer Art sind, sondern auch auf den Alltag und den Beruf vorbereiten sollen. Durch sie sollen sich die SuS in einer zunehmend globalisierten Welt orientieren können. Die Kompetenzen zielen daher darauf ab, den SuS die Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens, die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu ermöglichen (vgl. BMZ 2007, S. 71). Um sie zu konkretisieren, werden diese in Teilkompetenzen gegliedert, die für alle relevanten schulischen Unterrichtsfächer anschlussfähig sind und dementsprechend ausformuliert und -differenziert werden können. Die Teilkompetenzen lassen sich dabei in drei Gruppen ordnen: Erkennen, Bewerten und Handeln. Unter Erkennen ist die Fähigkeit des zielgerichteten Wissenserwerbs zu verstehen. Dadurch soll ermöglicht werden, Zusammenhänge und Prozesse in einer globalen Welt nachvollziehen zu können. Die Reflexion dieser Sachverhalte und die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Wertvorstellungen fallen in den Bereich Bewerten. Dazu gehört es auch, in einen Dialog mit anderen und sich selbst treten zu können, an dessen Ende eine Identitätsentwicklung steht. Handeln bezieht sich letztendlich darauf, bei Fragen der Konfliktlösung, der Verständigung, der Partizipation und der Gestaltung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aktiv zu werden (vgl. Kalex / Gramann 2009, S. 138 f.).

In der nachfolgenden Abbildung wird der Aufbau des Kompetenzmodells im Rahmen des Lernbereichs Globale Entwicklung noch einmal grafisch dargestellt und die einzelnen Teilkompetenzen einschließlich einer jeweiligen Erläuterung genannt.

Abb. 2: Aufbau des Kompetenzmodells im Lernbereich Globale Entwicklung



(eigene Darstellung in Anlehnung an BMZ 2007, S. 77 ff.)

Aus dieser Übersicht wird deutlich, dass die Teilkompetenzen des Orientierungsrahmens stark an den Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz³³ ausgerichtet sind. Bei beiden Kompetenzmodellen steht die Fähigkeit im Vordergrund, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden zu können und dadurch Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung zu lösen. Es finden sich daher bei beiden Modellen Kompetenzen, die Perspektivwechsel ermöglichen, kritische Auseinandersetzungen und Stellungnahmen zu Sachverhalten

³³ Siehe dazu Kapitel 3.2.2.1.

zulassen, Partizipation fördern oder zu Solidarität ermutigen, was dazu führt, eine nachhaltige Handlungsfähigkeit bei den SuS hervorzurufen.

Durch die immer größer werdende Aufmerksamkeit für die BNE und die damit verbundene Gestaltungskompetenz in der Bildungspolitik und den Erziehungswissenschaften sowie den speziell für den Unterricht entworfenen Orientierungsrahmen einschließlich des erarbeiteten Kompetenzmodells, liegt eine gute Ausgangsposition für die Umsetzung der BNE vor. Nun kommt es darauf an Unterricht dementsprechend zu gestalten und durchzuführen. An dieser Stelle setzen die weiteren Kapitel dieser Arbeit an. Ein möglicher Unterrichtsentwurf wird vorgestellt und unter den Kriterien der BNE evaluiert.

4. BNE in der Schule – Ein Praxisbeispiel

Auf die Frage, wie eine konkrete Unterrichtseinheit im Sinne der BNE aussehen könnte, wurde, abgestimmt auf den „Konsumkritischen Stadtrundgang Kassel“³⁴, die im Folgenden beschriebene Unterrichtseinheit „Konsumkritisches Verhalten“ entwickelt und zum ersten Mal im Winter 2009/2010 in einer zehnten Klasse eines Gymnasiums erprobt. Die Einheit ist für insgesamt zehn Unterrichtsstunden konzipiert und besonders für SuS ab 14 Jahren geeignet, denen ermöglicht werden soll, erforderliche Kompetenzen für eine nachhaltige Gestaltung ihres Lebens zu entwickeln. Das Thema „Konsumkritisches Verhalten“ wurde gewählt, da der Konsum ein typisches Wirkungsfeld ist, in dem jeder bei seinen täglichen Entscheidungen Nachhaltigkeitsaspekte berücksichtigen muss und die dafür erforderlichen Kompetenzen auf die Probe gestellt werden (vgl. de Haan et al. 2008, S. 13). In diesem Wirkungsfeld kann das Individuum als Konsument durch seine Entscheidungen direkt und aktiv nachhaltig tätig werden. Es ist daher erforderlich, zwischen Alternativen auswählen zu können und sich für ein nachhaltiges Vorgehen zu entscheiden.

Mit der Wahl des Themas kann ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt werden. Es bietet darüber hinaus Anknüpfungspunkte zu den Themen Weltmarkt, Ressourcenverbrauch, Ausbeutung von Mensch und Natur, Arbeitsbedingungen in Industrienationen und Entwicklungsländern, Standortwahl, Verteilung der Ressourcen sowie Gerechtigkeit und Preisbildung. Dementsprechend lassen sich die Inhalte des „Konsumkritischen Verhaltens“ auch in den hessischen Rahmenlehrplänen wieder finden. Bspw. kann die Unterrichtseinheit unter dem Thema „E.2: Ökologie und wirtschaftliches Wachstum“ (Hessisches Kultusministerium 2010 b, S. 33) in der Jahrgangsstufe zehn bearbeitet werden, um u. a. die im Rahmenlehrplan als verbindlich angegebenen Inhalte der ökologischen Nachhaltigkeit und der sozialen und ökologischen Effekte und Kosten marktwirtschaftlicher Produktion (vgl. Hessisches Kultusministerium 2010 b, S. 33) abzudecken bzw. nutzen zu können. „Konsumkritisches Verhalten“ als Unterrichtsthema stellt somit eine Möglichkeit dar, BNE und die damit verbundenen Ziele und Ausrichtungen in der Schule umzusetzen.

³⁴ Siehe dazu Kapitel 4.3.

Als Abschluss dieser Einheit bietet es sich an, am „Konsumkritischen Stadtrundgang Kassel“ teilzunehmen, da dieser die bearbeiteten Sachverhalte noch einmal unter anderen Gesichtspunkten und mit Hilfe anderer Methoden vermittelt. Die SuS können in diesem Zusammenhang ihr Wissen anwenden und es bietet sich zusätzlich die Möglichkeit das informelle Lernen zu fördern.

Im Anschluss folgt nach der allgemeinen Vorstellung der Unterrichtseinheit zunächst die wissenschaftliche Einordnung in eine Sachanalyse, um anschließend den genauen Ablauf des Unterrichtsgeschehens einschließlich der notwendigen Voraussetzungen und der zu erbringenden Leistungen sowie das Konzept des „Konsumkritischen Stadtrundgangs Kassel“ darzustellen.

4.1 Die Unterrichtseinheit „Konsumkritisches Verhalten“

Die Unterrichtseinheit orientiert sich ausschließlich an den Vorgaben für einen nachhaltigen Unterricht, die aus dem Orientierungsrahmen und dementsprechend aus den Inhalten und Zielen der BNE abgeleitet werden können³⁵. Dies bedeutet, dass als zentrales Ziel dieser Lerneinheit die Aneignung von Gestaltungskompetenz gesehen wird. Den SuS soll ermöglicht werden Kompetenzen zu erwerben, um eine neue Sichtweise auf die Prozesse der Globalisierung zu erlangen und dadurch ein Bewusstsein für die Zusammenhänge und Probleme in einer vernetzten Welt zu entwickeln. Gleichzeitig sollen sie neben diesem Bewusstseinswandel befähigt werden, in einer Weltgesellschaft handlungsfähig zu sein. Aufgrund dessen liegt der Unterrichtseinheit das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens zugrunde.³⁶

Darüber hinaus werden bei der Ausarbeitung der Einheit die Erkenntnisse über einen Unterricht im Sinne der BNE³⁷ berücksichtigt. Dies wiederum ermöglicht einen handlungsorientierten Unterricht in dem die SuS im Mittelpunkt stehen und sich mit Herz, Hand und Verstand die Sachverhalte selbstständig erschließen und engagiert arbeiten können (vgl. Jank / Meyer 1991, S. 355). Natürlich muss dabei der Lehrende die Rolle des

³⁵ Siehe dazu Kapitel 3.2.1 und 3.4.

³⁶ Die konkreten Lehr-/Lernziele und die damit einhergehende Vereinbarkeit mit dem Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens werden in Kapitel 4.2 ausführlich dargestellt.

³⁷ Siehe dazu Kapitel 3.3.

Lernberaters annehmen, der die SuS motiviert, sie dabei unterstützt, sich selbst gesteuert Wissen und Kompetenzen anzueignen und eine dafür notwendige Lernumgebung schafft. All diese für einen Unterricht im Sinne der BNE notwendigen Bedingungen werden im Unterrichtsentwurf an den dafür entsprechenden Stellen noch einmal explizit erwähnt und erläutert.

4.1.1 Sachanalyse des Themas „Konsumkritisches Verhalten“

De Haan et al. definieren Konsum als „(...) den Verbrauch von Gütern zur Bedürfnisbefriedigung“ (2008, S. 203). Ein etwas weiter gefasstes Verständnis von Konsum liefern Grunwald und Kopfmüller, die Konsum als ein umfassendes, über den ökonomischen Kaufakt hinausgehenden Prozess verstehen, „(...)beginnend mit der individuellen Bedürfnisreflexion, über die Kriterienwahl und Informationsbeschaffung für die Kaufentscheidung, den Kauf und die Nutzung der Produkte bis hin zu deren Entsorgung“ (2006, S. 114). Zusätzlich ist der Verbrauch von Gütern immer mit der Produktion von Abfall und erheblichen sozialen und ökologischen Nebenfolgen in Form von Ressourcenverbrauch oder Ausnutzung von Mensch und Natur verbunden. Konsumenten stehen diesen Sachverhalten oftmals machtlos gegenüber. Die in diesem Zusammenhang fehlende Handlungsfähigkeit liegt vor allem an der Fülle von Angeboten, die durch ein ständig wachsendes Sortiment nicht mehr überblickt werden können (vgl. Tully / Krok 2009, S. 183). Hinzu kommt, dass die mit dem Konsum einhergehenden Problematiken zu selten in den Fokus der öffentlichen Diskussion rücken. Dies liegt zum einen an den Produzenten, die eine kritische Auseinandersetzung mit den Folgen der Herstellung von Produkten, aufgrund der Angst vor sinkenden Gewinnen, durch zu wenig Transparenz verhindern. Zum anderen sorgt die Bequemlichkeit vieler Konsumenten dafür, dass die bestehenden Strukturen beibehalten werden. Außerdem unterliegt der Konsum nicht selten der Beeinflussung von äußeren Faktoren. Vor allem die Familie, das soziale Umfeld, die Werbung und die Medien spielen eine wesentliche Rolle beim Kauf von Produkten. Es ist jedoch im Hinblick auf die Verwirklichung der Nachhaltigkeitsziele und die damit verbundene Befriedigung der eigenen Bedürfnisse unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der künftigen Generationen unerlässlich, sein eigenes Konsumverhalten zu reflektieren und die damit verbundenen Problematiken zu hinterfragen (vgl. Tully / Krok

2009, S. 183), um dadurch zu einer Reduzierung negativer Folgen durch die Herstellung von Konsumgütern zu kommen. Beim Kauf von Produkten müssen somit die Aspekte des Sozialen und der Umweltschonung in den Entscheidungsprozess einfließen (vgl. de Haan et al. 2008, S. 203). Dies benötigt ein Wissen und eine Aufklärung über die Herstellung von Konsumprodukten und den damit entstehenden Problematiken.

SuS im Alter von 15 bis 20 Jahren sind eine der interessantesten Käufergruppen für Unternehmen. Dies resultiert daraus, dass sie zwar nicht dieselben Mittel zu Verfügung haben wie Erwachsene, jedoch neben dem durchschnittlichen Taschengeld von 65 Euro im Monat, einen erheblichen Einfluss auf die Ausgaben ihrer Eltern haben und somit deren verfügbares Einkommen für ihr eigenes Konsumverhalten nutzen (vgl. Lange 2004, S. 71). So ist auch zu begründen, dass nahezu jeder Jugendliche im Alter von 15 bis 20 Jahren ein Radio, eine Musikanlage, einen Fernseher, einen Fotoapparat, einen Computer und einen MP3-Player besitzt (vgl. Lange 2004, S. 110).

Grundsätzlich agieren Jugendliche in ihrem Konsumverhalten wie Erwachsene und sehen sich den gleichen Problematiken ausgesetzt (vgl. de Haan et al. 2008, S.208). Dabei lässt sich das Konsumverhaltens von Jugendlichen in drei Gruppen unterscheiden (vgl. de Haan et al. 2008, S. 211 ff).

Jugendliche, die einem rationalen Konsumverhalten folgen, versuchen ihr Preis-Leistungsverhältnis zu optimieren. Die ausgewählten Güter sollen bei einem möglichst geringen Kostenaufwand ihre Bedürfnisse optimal befriedigen. Ein solcher Jugendlicher ist daran interessiert viele Informationen über ein Produkt zu erhalten, um somit eine Entscheidung treffen zu können. Im Bezug auf ein nachhaltiges Konsumverhalten kommt es bei dieser Gruppe darauf an, dass sie neben ihrem bisherigen Verhalten, dem Vergleich von Preis und Leistung, auch die Umwelt- und Sozialverträglichkeit in ihren Entscheidungsprozess mit einfließen lassen.

Die zweite Gruppe ist die des demonstrativen Konsums. Diese Jugendlichen verfolgen das Ziel, mit den von ihnen konsumierten Produkten Liebe, Zuneigung und soziale Anerkennung in ihrem Umfeld zu erfahren. Nicht der Gebrauchswert steht im Mittelpunkt der Entscheidung, sondern die Möglichkeit den eigenen Status aufzuwerten. Hierbei kommt es im Bezug auf nachhaltigen Konsum darauf an, dass die Erwartungen des Umfeldes nicht nur auf teure und seltene Produkte ausgerichtet sind, sondern auch soziale

und umweltschonende Aspekte positive Aufmerksamkeit erzeugen. Daher müssen möglichst viele Jugendliche nachhaltigen Konsum als positive Erkenntnis entdecken.

Der kompensatorische Konsum beschreibt das Verhalten der Jugendlichen in der dritten Gruppe. Diese Gruppe konsumiert am ressourcenintensivsten. Konsum bedeutet für sie, andere Probleme zu verdrängen. Es kommt überhaupt nicht auf den Gebrauchswert an, sondern nur auf die Bewältigung von Frustrationen, Niederlagen, innerer Leere, mangelnder Akzeptanz und Anerkennung. Der Ansatz im Bezug auf nachhaltigen Konsum ist in dieser Gruppe bei den Identitätsbildungsprozessen zu suchen. Sie zu beeinflussen ist schwer, darf jedoch in der Schule nicht vernachlässigt werden.

In einer Lerngruppe ist davon auszugehen, dass Jugendliche aus all diesen Konsumentengruppen vertreten sind. Für alle Gruppen ist zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele grundlegend, dass sie zunächst ein Grundwissen über den Gebrauch, die Herstellung und die Zukunftstauglichkeit von Produkten erhalten müssen. Aufgrund dessen ist es sehr wichtig für die Lernenden Kompetenzen zu erwerben, die ein nachhaltiges Konsumverhalten fördern (vgl. de Haan et al. 2008, S. 208). Sie müssen sich darüber bewusst sein, unter welchen Bedingungen ihre Konsumgüter hergestellt werden, wie der Verkaufspreis entsteht und welche Alternativen³⁸ es gibt. Genau diese drei Aspekte bilden das Kernthema dieser Unterrichtsstunde. Die SuS sollen zum einen lernen, welche Konsequenzen die Produktion in Billiglohnländern hat und welche Folgen damit für die Arbeitnehmer verbunden sind. Zum anderen sollen sie verstehen, welche Faktoren bei der Herstellung eines Konsumgutes beteiligt sind und wie sich dadurch der Kaufpreis zusammensetzt. Dabei muss berücksichtigt werden, dass diese Sachverhalte auf gar keinen Fall moralisiert werden dürfen, und dadurch die Objektivität bei der Bearbeitung verloren geht. Auch wenn viele Aspekte im Hinblick auf die Ausbeutung der Natur und die soziale

³⁸ Mögliche Alternativen sind hierbei Bio- und Fairtrade-Produkte.

Bei der Herstellung von Bio-Produkten wird auf eine besonders artgerechte Tierhaltung, die Erhaltung der Bodenfruchtbarkeit und den Verzicht auf chemisch-synthetische Mittel zum Pflanzenschutz oder der Wachstumsregulation geachtet. Für die Konsumenten werden diese Produkte mit einem einheitlichen EU-Siegel gekennzeichnet (vgl. BMELV 2010).

Fairtrade-Produkte sind Produkte, bei denen den Produzenten ein stabiles und gerechtes Einkommen garantiert wird und sie dadurch ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen verbessern können. Die unter diesen Bedingungen hergestellten Produkte sind in der Regel mit einem Siegel der Organisation Transfair gekennzeichnet (vgl. Transfair 2010).

Ungerechtigkeit zwischen den Menschen mit Emotionen verbunden sind, darf der Lehrende im Sinne des „Beutelsbacher Konsens“³⁹ den SuS nicht lediglich seine subjektive Meinung vorgeben, sondern muss ihnen verschiedene Sichtweisen auf diese Thematik vorstellen. Es sollen Alternativen aufgezeigt werden, damit der eigene Konsum kritisch reflektiert und gegebenenfalls verändert werden kann. Damit soll erreicht werden, dass die SuS partizipatorisch tätig werden und durch eigene Entscheidungen ihre Umwelt mitgestalten.

Zu diesem Thema gehört natürlich auch, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was die Bezeichnungen Fairtrade und Bio beinhalten. Die SuS sollen in die Lage versetzt werden, eine begründete Entscheidung für ihr Konsumverhalten treffen zu können und nicht aufgrund eines erhobenen Zeigefingers die Meinung eines anderen, in diesem Fall des Lehrenden, zu übernehmen.

4.1.2 Die Einführungsstunde

Die erste Doppelstunde dient dazu, die SuS auf das Thema einzustimmen und sie dementsprechend zu motivieren. Sie sollen sich darüber hinaus ein Grundlagenwissen aneignen, mit dessen Hilfe sie aktiv an der Bearbeitung des Sachverhaltes in den darauf folgenden Stunden teilnehmen können.

Zu Beginn der Stunde werden die Lernenden mit einem „Guten Morgen“ begrüßt, woraufhin diese ebenfalls mit einem „Guten Morgen Herr/Frau ...“ antworten. Diese Art der Begrüßung dient dazu, den Beginn der Stunde deutlich für alle zu signalisieren. Es wird erreicht, dass die SuS ihre Privatgespräche einstellen, eine Lernatmosphäre geschaffen wird und sich die SuS auf den Unterricht konzentrieren. Anschließend wird den

³⁹ Der „Beutelsbacher Konsens“ wurde im Herbst 1976 nach kontroversen politischen Diskussionen zwischen den einzelnen Landesregierungen als Ergebnis der Tagung der Landeszentrale für Politische Bildung in Baden-Württemberg geschlossen. Er beinhaltet u. a. ein Überwältigungsverbot und ein Kontroversitätsgebot. Diese besagen, dass es zum einen nicht erlaubt ist, „(...) den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinn erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern [sowie der Aufforderung] was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Wehling 1977).

SuS die thematische Vorgabe des Lehrplans, unter welche die neue Unterrichtseinheit gefasst ist, mitgeteilt und gut sichtbar an die Tafel geschrieben. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die SuS jederzeit die Möglichkeit haben, sich das Oberthema der Unterrichtseinheit visuell in Erinnerung zu rufen. Anschließend wird das Thema der folgenden acht Unterrichtsstunden „Konsumkritisches Verhalten“ vorgestellt und ebenfalls an die Tafel geschrieben⁴⁰ Nun soll zunächst der Begriff „Konsumkritisches Verhalten“ gemeinsam mit den Lernenden erklärt und definiert werden. Hierfür wird die Methode des Mind-Mappings gewählt, da die SuS auf diese Weise ihr Wissen einbringen können, dieses gesammelt wird, der Lehrende die Lernenden auf der Stufe ihres Wissensstandes abholt und mit ihnen eine Definition erarbeitet, die für die SuS verständlich ist⁴¹. Das erarbeitete Tafelbild soll zur Ergebnissicherung von den Lernenden in ihre Unterlagen übertragen werden.

Nach der Einführung erklärt der Lehrende, dass der erste Schwerpunkt dieser Unterrichtsreihe auf der Herstellung von Konsumgütern liegt. Hierfür erhalten die SuS zwei Zeitungsartikel⁴², die sie zunächst in Einzelarbeit lesen und die dazugehörigen Leitfragen in Stichworten bearbeiten sollen. Ziel ist es, dass sich die SuS mit dem Thema Schuhproduktion auseinandersetzen und eine Grundlage für die anschließende Diskussion schaffen. Die Texte sind so gewählt, dass sie zum Nachdenken anregen und deutlich wird, dass es immer verschiedene Blickwinkel und Standpunkte bei der Darstellung von Sachverhalten gibt. In diesem Fall steht ein rein ökonomischer einem sozialen Ansatz gegenüber. Zudem ist der Inhalt der Artikel sehr polarisierend, was dazu führt, dass die Lernenden angeregt werden über die Problematik nachzudenken und interessiert sind mehr darüber zu erfahren. Die Leitfragen dienen dazu, den SuS eine Hilfestellung für die spätere Diskussion und für das Verstehen des Textes zu geben. Das Thema der Schuhproduktion ist gewählt worden, weil es sich um ein für die Lernenden sehr interessantes Produkt handelt, da anzunehmen ist, dass alle schon einmal eigenverantwortlich Schuhe gekauft haben. Im Anschluss an die Lese- und Bearbeitungsphase werden Verständnisprobleme vorgetragen und mit Hilfe der gesamten Lerngruppe gelöst. Darauf folgend soll eine Diskussion beginnen, in der die unterschiedlichen Herangehensweisen an ein Thema und

⁴⁰ Siehe Anhang I.

⁴¹ Siehe Anhang I.

⁴² Siehe Anhang II.

anschließend die Arbeitsbedingungen in Asien im Mittelpunkt stehen. Vor allem müssen Gründe für die sozialen und ökologischen Folgen gefunden und besprochen werden. Der Lehrende leitet die Diskussion als Moderator und vermittelt an den dazu geeigneten Stellen erforderliches Grundlagenwissen und Zusammenhänge. Hierbei kann der Lehrende entscheiden, wie ausführlich einzelne Aspekte bearbeitet werden. Sicherlich müssen die Thematik der Globalisierung und die mit der Billigproduktion zusammenhängenden Prozesse erläutert werden. Vor allem aber sollten alle von den SuS eingebrachten Diskussionspunkte berücksichtigt und besprochen werden, um neues Wissen an den bestehenden Wissenstand anknüpfen zu können. Hierbei wird als Methode die Gruppendiskussion unter der Moderation des Lehrenden gewählt, weil auf diese Weise alle Lernenden der Klasse die Möglichkeit haben ihre Meinung zu äußern und zu vertreten.

Im Anschluss an diese Diskussion bekommen die SuS ein Arbeitsblatt, das sie in Partnerarbeit anhand der Leitfragen bearbeiten sollen⁴³. So kann zunächst in kleinen Gruppen ein Austausch über den Sachverhalt stattfinden und Ansichten, Ergebnisse und Fragen, die gegebenenfalls auftreten, können untereinander geklärt werden. Zudem findet dabei der Aspekt des fächerübergreifenden Unterrichts Berücksichtigung, da die SuS mit Hilfe ihrer mathematischen Fähigkeiten kleine Rechenaufgaben lösen müssen. Nach der Bearbeitungszeit werden die Ergebnisse verglichen. Auch hier soll den SuS die Möglichkeit gegeben werden, Fragen zu stellen und die Ergebnisse zu diskutieren, da diese einen hohen Überraschungsfaktor beinhalten. Die Diskussion verfolgt das Ziel nach Alternativen zu suchen. Es ist zu erwarten, dass hierbei die Begriffe Bio und Fairtrade genannt werden. Auch wenn von Seiten der SuS keine Möglichkeiten zur Problemlösung vorgetragen werden, müssen an dieser Stelle die Begriffe genannt und erläutert werden. Die SuS sind dabei aufgefordert ihr Wissen zur Klärung mit einzubringen. Der Lehrende hält dazu ergänzende Daten und Fakten in Form eines kurzen Handouts bereit⁴⁴. Darüber hinaus bietet es sich an, den SuS eine Folie zu zeigen, die noch einmal verdeutlicht, dass es mittlerweile Alternativen zu herkömmlich produzierten Schuhen gibt, die zu günstigen Preisen angeboten werden⁴⁵.

⁴³ Siehe Anhang III.

⁴⁴ Siehe Anhang IV.

⁴⁵ Siehe Anhang V.

Nachdem die SuS bei der Auseinandersetzung mit den Folgen der Schuhproduktion einen ersten Eindruck darüber gewinnen konnten, welche Faktoren und Zusammenhänge bei der Produktion von Konsumgütern eine Rolle spielen, bekommen sie in den letzten 15 Minuten den Auftrag sich in Kleingruppen von maximal fünf Personen zusammenzufinden. Es bietet sich hierbei an, ein Gruppenfindungsspiel⁴⁶ durchzuführen, um die Atmosphäre aufzulockern und den SuS noch einmal die Gelegenheit zu bieten, sich zu konzentrieren. Daran anschließend werden verschiedene Themen kurz vorgestellt. Es kann sich dabei um Kaffeeproduktion, Fischfang, Bananenernte oder Herstellung von Fußbällen handeln. Die Gruppen wählen ein Thema und erhalten dazu einen kurzen Einführungstext⁴⁷, der als Hausaufgabe zu lesen ist. Zudem teilt der Lehrende die Aufgabenstellung bzw. Zielsetzung für die Gruppenarbeit mit, die bewusst sehr viele Spielräume lässt. Die Vorgabe lautet, darzustellen, um welche Sachverhalte es genau geht, welche Problematiken vorherrschen und ob bzw. welche Alternativen bestehen. Die erarbeiteten Ergebnisse sollen in Form einer Wandzeitung im Klassenraum aufgehängt und in einer ca. zwanzigminütigen Präsentation⁴⁸ mit Handout am Ende der Gruppenarbeitsphase den anderen Gruppen vorgestellt werden. Außerdem bekommen die SuS Informationen über die notwendige Lernerfolgskontrolle⁴⁹ sowie die Möglichkeit der freien Arbeitszeiteinteilung während der Gruppenarbeitsphase und der Nutzung vorhandener PCs in der Schule. Zum Thema passende Materialien jeglicher Art dürfen in ihre Arbeit einfließen. Diese organisatorischen Angaben dienen den SuS zur Orientierung. Die eigenständige Einteilung der Zeit, die Auswahl des Themas sowie die Präsentationsform und das eigenverantwortliche Setzen von Schwerpunkten bei der Themenbearbeitung soll dazu motivieren eigenen Interessen individuell nachzugehen. Sie sollen ermutigt werden sich einen Sachverhalt frei zu erschließen sowie eigenständig und selbst gesteuert zu lernen.

⁴⁶ Hier können bspw. Kärtchen mit verschiedenen Konsumgütern ausgeteilt werden. Die SuS ziehen eine der verdeckten Kärtchen und finden sich mit den Lernenden in einer Gruppe zusammen, die das gleiche Konsumgut gezogen haben.

⁴⁷ Siehe Anhang VI.

⁴⁸ Ablauf und Inhalt der Präsentationen siehe Kapitel 4.1.4.

⁴⁹ Die Form der Lernerfolgskontrolle wird in Kapitel 4.1.5 vorgestellt.

In der nachfolgenden Abbildung wird der Verlaufsplan für die erste Doppelstunde der Unterrichtseinheit gezeigt.

Abb. 3: Verlaufsplan der ersten Doppelstunde

| <u>Unterrichtsphase</u> | <u>Unterrichtsinhalte</u> | <u>Methode/ Sozialform</u> | <u>Medien</u> |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------|
| Einstieg in das Thema | Bekanntgabe des Themas für die neue Unterrichtseinheit | LV | Tafel |
| Motivation / Interesse wecken | Definition und Klärung des Begriffs „Konsum“ mit Hilfe einer gemeinsam mit den Schülern entwickelten Mind – Map | UG | Tafel |
| Erarbeitung von Grundlagen | Bearbeitung der Zeitungsartikel | EA | |
| Verständnisprobleme lösen | Besprechung der sich ergebenden Fragen | UG | |
| Anwendung des erarbeiteten Wissens | Diskussion zum Thema Arbeitsbedingungen | UG | |
| Erarbeitung von Wissen | Bearbeitung des Arbeitsblattes „Verteilung des Kaufpreises“ | GA | |
| Verständnisprobleme lösen | Besprechung der sich ergebenden Fragen | UG | |
| Ergebnissicherung | Vergleich der erarbeiteten Ergebnisse mit der Lösung | UG | OHP |
| Anwendung des erarbeiteten Wissens | Diskussion über das Thema „Verteilung des Kaufpreises“ und möglicher Alternativen | UG | OHP |
| Problemlösungen aufzeigen | Gespräch / Vortrag über Bio und Fairtrade | UG / LV | |
| Motivation | Gruppenfindungsspiel mit Hilfe von Konsumgütekärtchen | GA | |
| Motivation / Interesse wecken | Vorstellung der Gruppenarbeitsphase und Verteilung der einzelnen Themen | LV | |

4.1.3 Gruppenarbeitsphase

In dieser Phase der Unterrichtseinheit tritt der Lehrende völlig in den Hintergrund. Seine Rolle ist die des Lernberaters, der alle Rahmenbedingungen so gestaltet, dass die SuS sich konzentriert der Bearbeitung der Sachverhalte widmen können und die dafür nötigen Ressourcen nutzen. Dies bedeutet, dass der Lehrende sich zum einen darum kümmert, dass genügend Arbeitsmaterialien, wie Stifte, Wandzeitungen sowie Overheadfolien vorhanden sind und zum anderen den SuS ermöglicht, durch von ihm mitgebrachte Infomaterialien und das Öffnen des PC-Pools eigenständig zu arbeiten und zu recherchieren. Natürlich muss der Lehrende ständig mit den Lernenden in Kontakt stehen, um Fragen beantworten zu können.

Die Lernenden haben fünf Unterrichtsstunden Zeit ihr Thema vorzubereiten. Während dieser Zeit gibt es keine Hausaufgaben, weil zusätzliche Arbeiten außerhalb der Unterrichtszeit, z. B. Erstellung des Handouts am PC, anfallen können. Zu Beginn der zweiten Doppelstunde begrüßt der Lehrende die SuS und teilt ihnen noch einmal mit, dass die Gruppenarbeitsphase zu diesem Zeitpunkt beginnt und sie sich in ihren Arbeitsgruppen zusammenfinden sollen. Die Lernenden sind ab sofort eigenverantwortlich für den Erfolg ihrer Arbeit. Sie können sich zunächst austauschen über die gelesenen Infomaterialien, um anschließend weitere Quellen über ihr Thema ausfindig zu machen. Dabei können sie entweder die mitgebrachten Zeitungsartikel oder Aufsätze des Lehrenden studieren oder den PC-Pool für Internetrecherchen nutzen. Nachdem sie sich einen Überblick verschafft haben, kommt es im nächsten Schritt darauf an Schwerpunkte für ihre Arbeit festzulegen und dementsprechend nicht relevante Sachverhalte auszugrenzen. In der kommenden Doppelstunde müssen die gesetzten Schwerpunkte weiter vertieft und ausgearbeitet werden. Die SuS gestalten dann die Wandzeitungen, indem sie die wesentlichen Fakten optisch ansprechend darauf festhalten. Darüber hinaus bereiten sie die Präsentationen vor und erstellen gemeinsam ein Handout. Zu Beginn der vierten Doppelstunde bekommen die Lernenden die Möglichkeit, letzte Absprachen und Vorbereitungen bzgl. ihrer Präsentationen zu treffen. Außerdem werden die Wandzeitungen im Klassenraum aufgehängt und die vorbereiteten Handouts kopiert.

Die SuS erschließen sich in dieser Phase der Unterrichtseinheit die Themen und Sachverhalte eigenständig und können somit selbst gesteuert lernen. Ihr Ziel ist es, sich einen Expertenstatus zu erarbeiten, um ein Thema so aufzubereiten, dass es anderen

vorgelegt werden kann. Um dies zu erreichen, müssen sie als Gemeinschaft zusammenarbeiten, Kompromisse aushandeln und Entscheidungen treffen. Dies erfordert die Bildung einer eigenen Meinung sowie diese vertreten oder gegebenenfalls anpassen zu können. Dazu ist es notwendig verschiedene Standpunkte zu diskutieren, um Probleme lösen zu können.

4.1.4 Präsentationen

Die zweite Hälfte der vierten Doppelstunde sowie die gesamte fünfte Doppelstunde dienen dazu den SuS Raum zu bieten, ihre selbstständig erarbeiteten Sachverhalte der gesamten Lerngruppe präsentieren zu können. Für jede Präsentation ist dazu ein Zeitrahmen von ca. 15 Minuten vorgesehen. In welcher Form die Präsentationen stattfinden, bleibt den Lernenden überlassen. Sie können bspw. die Tafel, den Beamer oder den Overheadprojektor nutzen und entscheiden selbst, ob sie einen freien Vortrag, eine Power-Point-Präsentation oder etwas anderes machen möchten. Jedes Gruppenmitglied muss während der Präsentation einen eigenen Schwerpunkt zum Thema vortragen. Dadurch werden zum einen alle Lernenden berücksichtigt und sie haben die Chance, ihr erarbeitetes Ergebnis zu präsentieren, zum anderen wird der Problematik vorgebeugt, dass nicht alle Lernenden einen Beitrag zu der Gruppenarbeit leisten.

Vor jeder Präsentation werden die angefertigten Handouts an das Plenum verteilt. Alle Zuhörer haben die Aufgabe sich zum jeweiligen Vortrag Notizen über den Inhalt und die Art und Weise der Präsentation zu machen. Damit soll erreicht werden, dass die SuS die Präsentationen konzentriert verfolgen und im Anschluss daran Fragen stellen können, die gegebenenfalls in der Lerngruppe diskutiert werden. Während einer solchen Diskussion, die wiederum vom Lehrenden moderiert wird, sollten neben Verständnisschwierigkeiten bzgl. der einzelnen Sachverhalte vor allem die vorgestellten Alternativen und deren Umsetzbarkeit im Mittelpunkt stehen. Zudem sollen sich die SuS losgelöst von inhaltlichen Punkten gegenseitig ein Feedback geben, in dem sie formulieren, was ihnen hinsichtlich der Präsentationstechnik zugesagt hat bzw. wo sie Verbesserungspotenzial sehen. Nachdem die Lernenden ihre Meinung geäußert haben, ist es sinnvoll, dass der Lehrende den einzelnen Gruppen ebenfalls eine Rückmeldung zu ihrer Präsentationstechnik, ihrer inhaltlichen Ausgestaltung, den Handouts und den angefertigten Wandzeitungen macht.

Entsprechend der Anzahl der Gruppen sollte nach Beendigung der Präsentationen ein Unterrichtsgespräch stattfinden, welches das Ziel verfolgt, die wesentlichen Erkenntnisse der Unterrichtseinheit gemeinsam mit den Lernenden festzuhalten und ganz konkret über die angebotenen Alternativen zum herkömmlichen Konsumverhalten zu diskutieren. In dieser Phase geht es um Festigung des Wissens und die Erkenntnis, selbst in der Lage zu sein, die sozialen und ökologischen Folgen der Produktion von Konsumgütern zu bewerten und zu beeinflussen.

Am Ende der letzten Doppelstunde muss der Lehrende die SuS ein weiteres Mal auf den Abschluss der Unterrichtseinheit, der Teilnahme an dem konsumkritischen Stadtrundgang und die damit verbundenen organisatorischen Voraussetzungen hinweisen. Außerdem sollte der Lehrende die SuS ermutigen, ihr Wissen dabei anzuwenden.

4.1.5 Leistungsbeurteilung

Aufgrund der gewählten freien Arbeitsform, bietet es sich nicht an die Lernerfolgskontrolle in Form einer schriftlichen Klausur durchzuführen, da das selbstständige Arbeiten, das eigene Setzen von Schwerpunkten und die Förderung individueller Interessen damit ad absurdum geführt werden würden. Vielmehr ist die Erstellung eines Portfolios eine geeignete Form die Leistungen der Lernenden zu beurteilen.

„Portfolios sind Sammlungen von Dokumenten, die unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler zustande kommen und etwas über ihre Lernergebnisse und Lernprozesse aussagen. Den Kern eines Portfolios bilden Originalarbeiten, die von den Schülerinnen und Schülern selbst reflektiert werden“ (Winter 2007, S. 34).

In der Schule gewinnt das Portfolio seit Ende der neunziger Jahre zusehends an Bedeutung. Ausschlaggebend für den Einsatz sind die konstruktivistischen Lerntheorien, die neue Formen der Leistungsbeurteilung erfordern, um diese in Einklang mit eigenständigem Lernen, neuen Lernformen, Gruppenunterricht und Projektarbeit zu bringen (vgl. Smith 1997, S. 145 ff.). Portfolios sollen demnach die Lernenden dabei unterstützen eigenverantwortlich und selbst gesteuert zu lernen. Sie fördern die Lernleistung der SuS, indem sie sie zur Reflexion und Selbsteinschätzung ihrer Arbeit hinführen sowie einen ständig kontrollierbaren Maßstab für das Erreichen der individuellen Lernziele darstellen.

Portfolios können verschiedene Formen und Schwerpunkte besitzen. Für deren Erstellung werden in der Regel Ziele und Kriterien formuliert, an denen sich die SuS orientieren können. Als Lernerfolgskontrolle in der Schule ist es daher sinnvoll, dass der Lehrende gemeinsam mit der Lerngruppe eine Grundstruktur für ihr Portfolio festlegt.

Ein auf die Unterrichtseinheit „Konsumkritisches Verhalten“ mit der Lerngruppe abgestimmtes Portfolio kann sich grundsätzlich auf die in Abb. 4 genannten Inhalte stützen, sollte aber, je nach Klasse und Situation, modifiziert werden.

Abb. 4: Möglicher Inhalt eines Portfolios zum Thema „Konsumkritisches Verhalten“

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>Portfolio „Konsumkritisches Verhalten“</u></p> <p>Titelblatt</p> <p>Inhaltsverzeichnis</p> <p>1) Was ist „Konsumkritisches Verhalten“</p> <p>2) Unterrichtsmaterialien und Mitschriften</p> <p>3) Gruppenthemen (einschl. Handouts und Notizen)</p> <p> a) Thema 1</p> <p> b) Thema 2</p> <p> c) Thema 3</p> <p> d) Thema 4</p> <p>4) Unser Gruppenthema</p> <p> a) persönlicher Schwerpunkt</p> <p>5) Meine Meinung...</p> <p> a) zum „Konsumkritischen Verhalten“</p> <p> b) zur Unterrichtsreihe</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Nach einem zum Thema passenden Titelblatt sollte zu Beginn ein Inhaltsverzeichnis stehen, das im Laufe der Unterrichtseinheit fortgeführt wird und dadurch einen chronologischen Überblick über den Verlauf der Einheit gibt. Als Einleitung dient eine kurze Beschreibung bzw. Definition des Begriffs „Konsumkritischen Verhalten“, wodurch die SuS die grundlegende Thematik darstellen. Der nächste Teil besteht aus den im

Unterricht ausgeteilten Materialien und den erfolgten Mitschriften. Die Arbeitsprodukte der Gruppen, die dazugehörigen Handouts und die Notizen zu den einzelnen Präsentationen werden im nächsten Abschnitt des Portfolios abgebildet. Daran anknüpfend erfolgt im Hauptteil zunächst eine kurze Zusammenfassung des gesamten Gruppenthemas, den damit verbundenen Problematiken und Lösungsansätzen, um anschließend eine ausführliche Ausarbeitung des persönlichen Schwerpunktes innerhalb des Themas vorzustellen. Im letzten Teil des Portfolios geht es um die persönliche Meinung des Lernenden. Es soll eine Selbstreflexion über die eigene Einstellung zum Thema „Konsumkritisches Verhalten“ erfolgen. Hierdurch kann der Lernende Rückschlüsse auf sein erworbenes Wissen, noch fehlende Informationen und seine eigene Einstellung zu diesem Thema ziehen. Außerdem kann der Lehrende nachvollziehen inwieweit bei dem Lernenden ein Mentalitätswandel stattgefunden hat. Zuletzt ist es sinnvoll von den SuS eine Stellungnahme zu der Unterrichtseinheit verfassen zu lassen. Diese Möglichkeit der Evaluation soll dem Lehrenden ein Feedback geben, mit dessen Hilfe er die kommenden Unterrichtseinheiten gestalten und den SuS verdeutlichen kann, dass ihre Meinung wertvoll und gefragt ist. Am Ende des Portfolios ist es aus formalen Gesichtspunkten wünschenswert ein Literaturverzeichnis zu erstellen.

Für die Beurteilung und die letztlich zu vergebene Note müssen je nach Portfolio unterschiedliche Kriterien berücksichtigt werden. In diesem Fall ist es sinnvoll, die Bewertung auf vier Aspekte hin auszurichten. Grundsätzlich ist zu beachten, dass den SuS ersichtlich wird, dass zur Bewertung, vor allem der Selbstreflexion, die Argumentation, d. h. die Begründung der eigenen Meinung, nicht jedoch deren Inhalt herangezogen wird. Daneben müssen alle gemeinsam besprochen Inhalte vorhanden sein. Zudem ist ein ordentliches Erscheinungsbild in Zusammenhang mit einem strukturierten und logischen Aufbau ein weiterer Bewertungsaspekt. Außerdem müssen die erarbeiteten Daten und Fakten zum jeweiligen Gruppenthema hinsichtlich ihrer Richtigkeit überprüft werden.

Natürlich sollte bei dieser Form der Lernerfolgskontrolle berücksichtigt werden, dass der erforderliche Zeitaufwand für den Lehrenden bei der Korrektur im Vergleich zu herkömmlichen Lernerfolgskontrollen durch den Umfang und die individuelle Gestaltung erheblich höher ist. Jedoch bietet ein Portfolio, wie bereits begründet, aufgrund seines am selbst gesteuerten Lernen orientierten Zwecks eine sinnvolle Art der Leistungsbewertung.

4.2 Der „Konsumkritische Stadtrundgang Kassel“

Als Abschluss dieser Unterrichtseinheit ist vorgesehen an dem „Konsumkritischen Stadtrundgang Kassel“ teilzunehmen, weil die SuS dort ihr erarbeitetes Wissen anwenden und unter Beweis stellen können. Der Stadtrundgang dient neben dem Freiraum, der den SuS bei der Gruppenarbeit zuteil wird und der ein selbstständiges Erarbeiten der Sachverhalte zulässt, als der Teil der Unterrichtseinheit, der informelles Lernen ermöglichen und fördern soll. Der „Konsumkritische Stadtrundgang Kassel“ orientiert sich an den Erkenntnissen über informelles Lernen⁵⁰ und möchte diese nutzen um einen solchen Wissenserwerb zu unterstützen. Der Ablauf besteht daraus, dass Schulklassen oder interessierte Gruppen in der Innenstadt von Kassel an verschiedenen Stationen von Studierenden Informationen, Hintergründe und Kritik erfahren, um Kassel aus „(...) einer konsumkritischen Perspektive kennen zu lernen“ (Lorenz 2009, S. 4).

Im Wintersemester 2008/2009 entstand der Stadtrundgang durch ein an der Universität Kassel angebotenes Seminar in der Politikdidaktik und im erziehungswissenschaftlichen Kernstudium unter der Leitung von Prof. Dr. Bernd Overwien und Dipl. Päd. Katharina Schleich. Der Begriff des „Stadtrundgangs“ wurde als Gegensatz zum Begriff der „Stadtführung“ bewusst gewählt. Das Konzept, das Lehr- und Lernverständnis als Grundlage der Theorie des informellen und außerschulischen Lernens versteht, sollte sich bereits bei der Namensgebung gegenüber einem zu sehr traditionellen Lehr- und Lernverständnis, in dem der Lehrende ähnlich einer Führung das notwendige Wissen an die SuS vermittelt, abgrenzen (vgl. Lorenz 2009, S. 2).

Die Seminarteilnehmer erarbeiteten sich zu Beginn des Seminars Grundkenntnisse über die Inhalte und Anforderungen der BNE, des Globale Lernens und des Informellen Lernens. Im Anschluss daran konnten mit dem Besuch des Tropenhauses Witzenhausen⁵¹ und des

⁵⁰ Siehe dazu Kapitel 3.2.1.1.

⁵¹ Das Gewächshaus für tropische Nutzpflanzen in Witzenhausen gehört zum Deutschen Institut für Tropische und Subtropische Landwirtschaft GmbH (DITSL). Seit 1971 hat die Universität Kassel das Haus gepachtet und bindet dieses in der Lehre und Forschung ein. Darüber hinaus ist es der allgemeinen Öffentlichkeit zugänglich und zeigt Pflanzen aus den Tropen und Subtropen, die von Menschen genutzt werden (vgl. Ökologische Agrarwissenschaften Uni Kassel 2010).

JANUN⁵² Stadtrundgangs Göttingen erste Eindrücke über mögliche Inhalte und Themengebiete gewonnen werden. Die weitere Arbeit bestand darin eigene Themen und damit einhergehende Problematiken auszuwählen und Material bzw. Informationen in Form von wissenschaftlichen Artikeln, Aufsätzen und Beiträgen in Zeitungen und Zeitschriften zu recherchieren. Am Ende der ersten Seminarphase war die inhaltliche Ausarbeitung der einzelnen Stationen abgeschlossen

In der zweiten Seminarphase, die während des Sommersemesters 2009 stattfand, stand die didaktische Ausarbeitung im Vordergrund. Die Gruppe der teilnehmenden Studierenden, die sich inzwischen auf 25 Teilnehmer vergrößert hatte, beschäftigte sich daher mit der methodischen Gestaltung der Stationen, um einen möglichst interaktiven Stadtrundgang, bei dem die SuS aktiv mit einbezogen werden, zu gewährleisten. Es mussten zudem Fragen bzgl. des Mindestalters und der genauen Route geklärt werden. Man beschloss den Stadtrundgang für SuS ab einem Alter von zwölf Jahren zu konzipieren und legte die Standorte fest, die mit den Themen in Verbindung stehen. Parallel zu diesen Arbeitsphasen wurden, aufgrund der neuen Teilnehmer, neue Ideen für weitere Themen und Problematiken generiert und infolgedessen neue Stationen entworfen. Im Frühherbst 2009 war der „Konsumkritische Stadtrundgang“ mit der Zusammenfassung der Inhalte und didaktischen Überlegungen in der „Handreichung zum Stadtrundgang“ (vgl. Overwien / Schleich 2009) vorerst fertig gestellt und konnte im Januar 2010 das erste Mal mit einer Schulklasse durchgeführt werden.

4.2.1 Die Stationen

Zunächst ist festzuhalten, dass sich der „Konsumkritische Stadtrundgang Kassel“ in einem andauernden Prozess der Weiterentwicklung befindet. Die folgenden Angaben beziehen sich daher auf den Stand Sommer 2010. Die ständige Bearbeitung und Verbesserung des Stadtrundgangs in dafür angebotenen Seminaren führt dazu, dass durch neu eingebrachte

⁵² JANUN e. V. entstand 1989 aus dem Zusammenschluss der niedersächsischen Teile der BUNDjugend, der Naturschutzjugend und des Deutschen Jugendbundes für Naturbeobachtung. JANUN ist ein Netzwerk, welches von Jugendlichen organisiert und durchgeführt wird sowie eine große Bandbreite von Aktivitäten anbietet. Das JANUN Büro in Göttingen befindet sich im Göttinger Umwelt- und Naturschutzzentrum und bietet seit 2003 konsumkritische Stadtrundgänge in Göttingen an (vgl. JANUN e.V., 2010).

Ideen und der Reflexion der bereits durchgeführten Stadtführungen, immer wieder neue Stationen entwickelt werden und die Route dadurch verändert werden kann. Welche Stationen letztendlich in dem jeweiligen Stadtrundgang besucht werden, hängt von den Studierenden ab und kann mit diesen im Vorfeld abgesprochen werden.

Zurzeit existieren ca. neun ausgearbeitete Stationen. Diese behandeln die Themengebiete *Schokolade / Bio- und Fairtrade-Siegel, Handy / Handymüll, Wasser, Baumwolle, Strom, Plastik, Öl, Obst / Gemüse und Kaffee*. Ein Stadtrundgang besteht in der Regel aus vier frei wählbaren Stationen. Um einen Eindruck von der praktischen Umsetzung zu bekommen, wird ein Stadtrundgang vorgestellt, der aus den ersten vier der genannten Stationen besteht, da dieser bereits mehrfach durchgeführt wurde. Dieser hat eine Dauer von ca. zwei Stunden.

Die Station *Schokolade / Bio- und Fairtrade-Siegel* befindet sich an der Markthalle Kassel. Dieser Ort wurde gewählt, da hier vor allem regionale Lebensmittel sowie Bio- und Fairtrade-Produkte angeboten werden. Die SuS bekommen zunächst durch einen kurzen Vortrag und ein Gruppenspiel einen ersten Eindruck darüber, wie lang die Produktionskette für eine Tafel Schokolade ist, um anschließend in Kleingruppen in der Markthalle eine Bio-, eine Fairtrade- und eine konventionelle Schokolade zu finden und zu kaufen. Die Schokolade wird gemeinsam verköstigt, um sie geschmacklich den drei zuvor genannten Kategorien zu zuordnen. Zum Abschluss dieser Station erfahren die SuS, wie viel die einzelnen an der Produktion beteiligten Gruppen, vom Plantagenarbeiter bis zur Kassiererin, verdienen und wie Fairtrade-Produkte in diesem Zusammenhang eine Alternative darstellen. Hierbei werden die SuS wieder aktiv miteinbezogen, indem sie vorab ihre Einschätzungen äußern.

Nach einem kurzen Fußweg erreicht man die Station *Handy / Handymüll*, die sich vor einem Handyshop eines bekannten Mobilfunkanbieters befindet. Die SuS bilden dort eine Kette mit Hilfe ihrer eigenen Handys, um zu erkennen wie viele Handys es überhaupt auf der Welt gibt. Es wird anschließend interaktiv mit Bildern und im Gespräch mit den Lernenden die Problematik des Elektronikmülls, welcher zu einem großen Teil durch alte Handys verursacht wird und stark belastend für die Umwelt ist, besprochen. Außerdem wird die Frage geklärt, was unsere Handys mit dem Krieg im Kongo zu tun haben. Die SuS erfahren, dass das für die Kondensatoren wichtige Metall Tantal hauptsächlich im Kongo abgebaut wird. Da der Preis für dieses Metall auf dem Weltmarkt aufgrund dessen

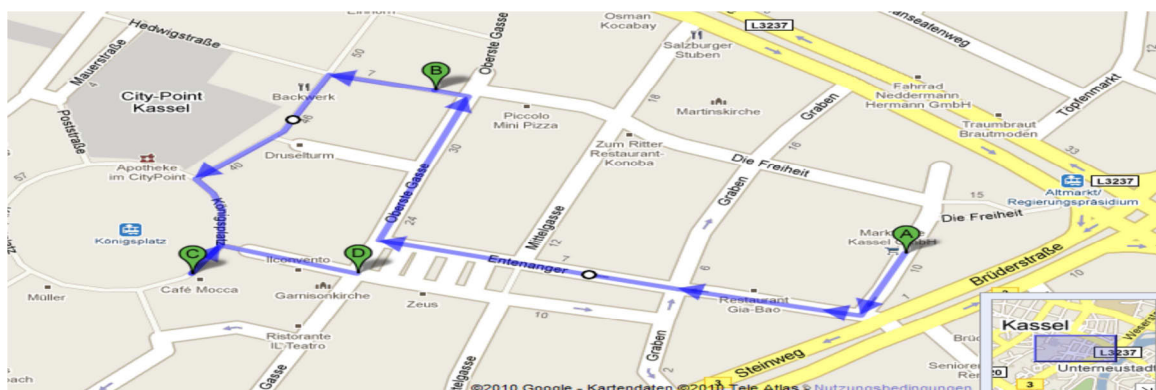
Knappheit hoch ist, steht es im Zusammenhang mit der dortigen Kriegsfinanzierung. Die SuS bekommen am Ende der Station Handyrecyclingtüten, um beim Austausch des eigenen Handys selbst gegen den daraus resultierenden Elektronikschrott aktiv werden zu können.

Die dritte Station befindet sich vor den Wasserspeichern auf dem Königsplatz in Kassel. Hier können die SuS durch das Befüllen eines Modell-LKWs erfahren, wie viel Liter Wasser für die Herstellung eines bestimmten Produkts aufgewendet werden muss, bis es schließlich vom Konsumenten gekauft werden kann. Dadurch setzen sich die Lernenden mit der Thematik des *Virtuellen Wassers* auseinander und erhalten gleichzeitig wertvolle Tipps im Bezug auf das alltägliche Einsparen von Wasser.

Den Abschluss dieses Stadtrundgangs bildet die Station *Baumwolle* vor einem Bekleidungsgeschäft, das viele Fairtrade- und Bio-Produkte anbietet. Die SuS bekommen hier zunächst Informationen über den enormen Verbrauch von Textilien in Deutschland. Das Hauptaugenmerk dieser Station liegt aber auf dem Anbau der Baumwolle in Indien und der damit verbundenen Ausbeutung der Arbeiter und dem rücksichtslosen Umgang mit der Natur. Die SuS lernen eine Baumwollpflanze, den Ursprung der meisten Textilien, kennen und haben die Möglichkeit über Alternativen, wie sie von dem an dieser Station befindlichen Modegeschäft angeboten werden, mit dem Stationsleiter zu diskutieren.

In der folgenden Abbildung ist der beschriebene Stadtrundgang noch einmal grafisch dargestellt. Die Markierung A bezeichnet den Standort der Station *Schokolade / Bio- und Fairtrade-Siegel*, Markierung B den der Station *Handy*, Markierung C ist der Standort der Station *Wasser* und Markierung D ist die Station *Baumwolle*.

Abb. 5: Mögliche Standorte der Stationen des „Konsumkritischen Stadtrundgangs Kassel“



Karte: google maps

(vgl. Blaschek 2010, S. 56)

4.2.2 Ziele des „Konsumkritischen Stadtrundgangs Kassel“

Die Zielsetzung des „Konsumkritischen Stadtrundgangs Kassel“ ist es, durch die Förderung des informellen Lernens, ein Bewusstsein für nachhaltigen Konsum zu schaffen und dementsprechend Handlungsalternativen aufzuzeigen. Dies soll dadurch erreicht werden, dass Fragen zum üblichen Konsumverhalten aufgeworfen werden und die Möglichkeit besteht, das eigene Konsumverhalten zu reflektieren. Dabei soll auf keinen Fall mit „erhobenem Zeigefinger“ (Lorenz 2009, S. 3) über Problematiken aufgeklärt werden, sondern vielmehr ein Dialog über Vor- und Nachteile der bestehenden Konsumgüterherstellung stattfinden, in dessen Verlauf Problemlösungen überprüft werden. Dies soll dazu führen, dass keine Resignation gegenüber diesen Sachverhalten entsteht und die SuS erkennen, dass jeder etwas zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen kann. Die Auswahl der Themen orientiert sich dementsprechend an der Lebenswelt der Lernenden und die Stationen sind so gestaltet, dass der Spaß am Erleben und Entdecken im Vordergrund steht. Außerdem spielt die Kombination verschiedener Lernorte eine große Rolle bei der Erreichung der gesetzten Ziele. Die Verknüpfung von Stadtrundgang, Schule und Universität ermöglicht es, eine Umgebung des kontinuierlichen Lernens zu schaffen. Darüber hinaus wird durch diese Verbindung sowohl das formelle als auch das informelle Lernen dazu genutzt, konsumkritisches Verhalten zu fördern (vgl. Lorenz 2009, S. 2 f.).

4.3 Lehr- / Lernziel: Kompetenzerwerb

Die Zielsetzung der gesamten Unterrichtseinheit orientiert sich vor allem an dem in Abstimmung mit der Gestaltungskompetenz der BNE erarbeiteten Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung⁵³. Das übergeordnete Ziel ist, den SuS in einem handlungsorientierten Unterricht, durch selbst gesteuertes Lernen zu ermöglichen, Kompetenzen im Hinblick auf Entscheidungen bzgl. ihres Konsumverhaltens entsprechend der Nachhaltigkeitsziele treffen zu können. Daher werden im Folgenden die Teilkompetenzen Erkennen, Bewerten und Handeln entsprechend der Unterrichtseinheit konkretisiert.

⁵³ vgl. Kapitel 3.2.2.1 und 3.4.1.

Teilkompetenz Erkennen

Die SuS können...

- ...den Begriff des Konsums definieren und erklären.
- ...soziale und ökologische Folgen der Herstellung von Konsumgütern benennen.
- ...sich Informationen bzgl. der Folgen des Konsumverhaltens mit Hilfe von Print- und elektronischen Medien beschaffen.
- ...Alternativen zu der herkömmlichen Güterherstellung recherchieren.
- ...ökologische, politische und ökonomische Standpunkte zur Konsumgüterherstellung erkennen.
- ...Arbeitsbedingungen in Entwicklungsländern und Industrienationen vergleichen.

Teilkompetenz Bewerten

Die SuS können...

- ...eine begründete Meinung zu einem von ihnen gewählten Thema der Konsumgüterherstellung abgeben.
- ...die unterschiedlichen Interessenslagen im Konflikt um sozialere und umweltschonendere Arbeitsbedingungen bewerten.
- ...Alternativen zur herkömmlichen Konsumgüterherstellung hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit untersuchen.
- ...die beste Machtposition, der am Prozess der Güterherstellung beteiligten Gruppen, beurteilen.
- ...die Relevanz von Kaufentscheidungen für die nachhaltige Verbesserung der aktuellen Gegebenheiten in einer globalen Welt erkennen.

Teilkompetenz Handeln

Die SuS können...

...selbstverantwortlich Sachverhalte und Folgen des Konsums präsentieren und diese in der Öffentlichkeit der Lerngruppe vertreten.

...die Interessenslage zukünftiger Generationen bei ihren Konsumententscheidungen mit berücksichtigen.

...problembehaftete Sachverhalte der Herstellung von Produkten mit anderen diskutieren.

...gemeinsam mit anderen Kompromisse aushandeln und Entscheidungen treffen.

...ein Portfolio über konsumkritisches Verhalten entsprechend der vereinbarten Kriterien anlegen.

...ihr Wissen über die Herstellung von Konsumgütern beim Einkauf dieser berücksichtigen und dementsprechend entscheiden.

...sich und andere bei der Arbeit in Gruppen motivieren.

...Themen und Sachverhalte im Bezug auf Konsum eigenständig erschließen und Schwerpunkte bei der Bearbeitung setzen.

...verschiedene Standpunkte der Konsumgüterherstellung diskutieren.

5. Evaluation der Unterrichtseinheit

Um eine Aussage über die Erreichung der mit der Unterrichtseinheit verbundenen Ziele treffen zu können, wurde diese im Zeitraum vom Dezember 2009 bis Januar 2010 in einem Gymnasium in Kassel durchgeführt. Im Anschluss daran nahm die gesamte Klasse am „Konsumkritischen Stadtrundgang Kassel“ teil. Als Grundlage einer Bewertung der Unterrichtseinheit dienen die dafür relevanten Kapitel der als Leistungskontrolle abgegebenen Portfolios. Die genaue Auswertung und Untersuchung der Portfolios findet im Anschluss an eine Beschreibung der Lerngruppe und der Darstellung des Unterrichtsgeschehens in diesem Kapitel statt. Die Lerngruppenschreibung soll zunächst einen Überblick geben, welche Lernenden an der Unterrichtseinheit teilgenommen haben. Ebenso soll die Verlaufsbeschreibung, bei der es vor allem um die Erfahrungen bzgl. des Verhaltens der SuS sowie deren Bearbeitung der Sachverhalte bei der erstmaligen Anwendung der Unterrichtseinheit in der Praxis geht, dabei helfen, die Ergebnisse der Auswertung richtig einzuordnen und einzuschätzen. Die Evaluation der von den SuS erbrachten Leistungen ermöglicht dem Lehrenden einen Rückschluss daraus zu ziehen, ob diese Unterrichtseinheit bei den Lernenden der zehnten Klasse tatsächlich einen Wandel bzw. eine stärkere Ausprägung des Bewusstseins für die Problematik des „Konsumkritischen Verhaltens“ bewirkt hat.

5.1 Kompetenzorientierte Lerngruppenbeschreibung

Die Klasse 10e des Wilhelmsgymnasiums in Kassel besteht aus 24 SuS. Hierbei handelt es sich um siebzehn weibliche und sieben männliche Lernende, deren Alter zwischen 15 und 16 Jahren liegt.

Die Lerngruppe ist im Bezug auf ihr Leistungsniveau sehr homogen. Es gibt zwar Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse, diese sind jedoch nicht derart groß, dass methodische Konsequenzen daraus gezogen werden müssten. Nur eine Austauschschülerin aus Vietnam hat Probleme dem Unterrichtsverlauf zu folgen, da sie erhebliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat. Ihre Sitznachbarinnen unterstützen sie jedoch tatkräftig und übersetzen ihr u. a. die Arbeitsblätter, sodass der Unterricht störungsfrei ablaufen kann. Zudem ist auf drei Schüler zu achten, die bei wiederholter

Nichtberücksichtigung bei Wortmeldungen das Interesse am Unterricht verlieren und sich gegenseitig ablenken. Die Freude am Diskutieren sowie das Interesse am Lerninhalt, das sich durch die hohe Anzahl von Fragen äußert, führen dazu, dass ein lehrerzentrierter Unterricht in Form von langen Vorträgen und Suggestivfragen zu weniger Mitarbeit am Unterricht führt und die Schüler nicht mehr aktiv am Geschehen teilnehmen. Demzufolge ist ein offener Unterricht, in dem die SuS eigene Fragen formulieren können, diskutieren dürfen oder in Partner- und Gruppenarbeit Fragestellungen bearbeiten, sehr beliebt. Insgesamt ist die Lernatmosphäre durch einen freundlichen Umgang miteinander und gegenseitige Hilfsbereitschaft sowie Akzeptanz geprägt.

Im Bezug auf die Methodenkompetenz ist anzumerken, dass die Lernenden daran gewöhnt sind in Gruppenarbeit zu arbeiten und ihre Ergebnisse anschließend in verschiedenen Formen zu präsentieren. Auch die Art und Weise, wie in der Klasse diskutiert wird, ist für den Unterricht sehr förderlich, da jeder die Regeln einer Gruppendiskussion kennt und sich daran hält. Aufgrund der Thematik kann es natürlich vorkommen, dass Lernende, ohne Handzeichen zu geben, emotionale Äußerungen einwerfen, die der Diskussion allerdings nicht schaden.

Dem Lehrenden, der diese Unterrichtseinheit durchführte, traten die SuS sehr aufgeschlossen gegenüber. Nach einer anfänglichen Kennenlernphase entwickelte sich eine gute Arbeitsatmosphäre während des Politik- und Wirtschaftsunterrichtes, die sowohl von sehr arbeitsintensiven Phasen, in denen die SuS hochkonzentriert waren, , als auch von Phasen, in denen die Lehr-/Lernziele in einer entspannten und humorvollen Atmosphäre erreicht werden konnten, geprägt war.

Somit ist festzuhalten, dass die SuS der Klasse 10e sehr leistungsfähig und leistungsbereit sind und durch das gute Klassenklima eine angenehme Arbeitsatmosphäre besteht.

5.2 Verlauf der Unterrichtseinheit

Der Lehrende, der die Unterrichtseinheit leitete, hatte die Lerngruppe im Vorfeld schon mehrere Unterrichtsstunden betreut, so dass sich Lernende und Lehrende bereits kannten und eine entsprechende Arbeitsatmosphäre vorherrschte.

Nachdem den SuS zu Beginn der ersten Doppelstunde der Titel der kommenden Unterrichtseinheit und die Verortung dieser im Rahmenlehrplan mitgeteilt worden war,

wurde zunächst der Begriff des Konsums mit Hilfe eines Mind-Maps definiert. Die SuS brachten hierbei ihr Wissen ein, wodurch es gelang in kürzester Zeit eine von den Lernenden erarbeitete Definition zu erstellen. Anschließend wurden die Zeitungstexte in Einzelarbeit gelesen und entsprechend der Leitfragen bearbeitet. Zu den Texten gab es bis auf wenige Begriffsbedeutungen keinerlei Verständnisfragen. Aufgrund des Inhaltes entwickelte sich rasch eine Diskussion über die Arbeitsbedingungen und die unterschiedliche Darstellungsweise des Sachverhalts in den Zeitungstexten. Fragen wie „Wem sollen wir denn jetzt glauben?“ wurden gestellt und führten dazu, dass die Lerngruppe Lösungsmöglichkeiten entwickelte. Schließlich einigten sich die Lernenden darauf, dass man mehr über dieses Thema recherchieren muss, um dadurch Informationen zu erhalten und Argumente zu entwickeln, die eine fundierte Stellungnahme erlauben. Diese Überlegungen, die ohne Einwirken des Lehrenden geäußert wurden, signalisierten bereits, dass bei den Lernenden Interesse geweckt werden konnte mehr über diese Themen zu erfahren. Über den Sachverhalt der Arbeitsbedingungen herrschte zunächst große Empörung unter den SuS, die zuvor noch nicht mit so drastischen Schilderungen bzgl. der Bedingungen bei der Herstellung von Konsumgütern konfrontiert worden. Die geäußerten Fragen, wie z. B. „Warum ist das so?“, „Was kann man dagegen tun?“ oder „Warum macht da keiner was?“ führten zu einer angeregten Diskussion, in deren Verlauf auch die asiatische Austauschschülerin in das Unterrichtsgeschehen mit einbezogen werden konnte. Durch die vom Lehrenden gestellten Fragen „Please, can you tell us anything about the industry in your country?“ und “Do you know anybody who works in such a company?“ wurde die Austauschschülerin in eine Art Expertenstatus versetzt, was sie zum einen motivierte am Unterricht teilzunehmen, zum anderen aber auch für die Lerngruppe sehr interessante Informationen mit sich brachte. Es stellte sich heraus, dass sie selbst diese Firmen kannte, aber keine Verwandten von ihr dort arbeiteten. Sie bestätigte jedoch, dass die Bedingungen wie geschildert seien, die Menschen dort jedoch diese Arbeit benötigten um ihr Leben halbwegs zu finanzieren. Am Ende der Diskussion konnte keine für die Lernenden befriedigende Lösung erarbeitet werden. Es wurde ersichtlich, dass die SuS unzufrieden mit dieser Tatsache waren und mehr über das Thema erfahren wollten. Aufgrund dessen wurden im weiteren Verlauf die Arbeitsblätter über die Verteilung des Kaufpreises ausgeteilt. Beim Vergleichen der Lösungen fiel auf, dass mindestens die Hälfte der SuS den Kaufpreis anders verteilte als dies der Realität entspricht. Zwar hatten

alle den richtigen Kostenanteil der Näherin zugeordnet, jedoch wurde der Anteil der Marke am Kaufpreis weitaus höher eingeschätzt. Dies war nach Aussagen der Lernenden vor allem dem bekannten Ausspruch geschuldet, dass man das meiste Geld für den Namen zahlt. Das Aufgabenblatt weckte das Ungerechtigkeitsbewusstsein der SuS, welches sich jetzt konzentriert in der Diskussion über Möglichkeiten, wie man dagegen vorgehen kann, äußerte. Von Seiten der Lernenden wurden dabei das erste Mal die Begriffe Fairtrade und Bio genannt. Auf Rückfrage des Lehrenden, was es mit diesen Begriffen auf sich hat, war festzustellen, dass alle Lernenden die Begriffe kannten, sie jedoch nicht genau wussten, was sich dahinter verbirgt. Zur Überraschung des Lehrenden erklärten sich zwei Lernende ohne Aufforderung spontan dazu bereit, am Anfang der nächsten Stunde ein Kurzreferat zu diesem Thema zu halten. Auch hierbei wurde noch einmal deutlich, dass die SuS motiviert waren, sich mit den Inhalten des „Konsumkritischen Verhaltens“ weiter zu beschäftigen. Dies wurde gemeinsam mit den vielen von den SuS gestellten Fragen vom Lehrenden genutzt, um die anstehende Gruppenarbeit einschließlich der Präsentationen und der Portfolios vorzustellen. Die Gruppen wurden mit Hilfe des Gruppenfindungsspiels zügig eingeteilt. Die Verteilung der Themen gestaltete sich ebenfalls problemlos, da aufgrund der großen Anzahl jede Gruppe ein an ihren Interessen ausgerichtetes Thema wählen konnte. Die ausgeteilten Informationen wurden bis zur nächsten Stunde gelesen und bearbeitet. Zu Beginn der Gruppenarbeitsphase präsentierten die zwei Lernenden ihr Referat über die Produktsiegel und teilten ein Handout aus, in dem alle nötigen Informationen enthalten waren. So wurde die Lerngruppe auf den gleichen Wissensstand gebracht wurde, der grundlegend für die Suche nach Alternativen bei der Bearbeitung ihrer Themen war. Die Arbeitsphase an sich verlief sehr produktiv. Die Lernenden recherchierten im Internet und lasen die vom Lehrenden mitgebrachten Artikel und Aufsätze. Zudem wurde deutlich, dass die SuS sich auch außerhalb der Schule mit den Sachverhalten beschäftigten, da immer wieder von Gesprächen und Meinungen innerhalb der Familie oder des Freundeskreises berichtet wurde. Der Lehrende wurde hauptsächlich zu formellen und organisatorischen Angelegenheiten bzgl. der Präsentation oder der Wandzeitung befragt. Zum großen Teil hielt er sich jedoch im Hintergrund und ließ die Lernenden eigenständig arbeiten. Die Wandzeitungen wurden sehr detailliert, d. h. mit vielen Daten, Statistiken und Bildern gestaltet. Die Handouts entstanden überwiegend außerhalb der Schule und wurden dem Lehrenden lediglich zum Kopieren übergeben. Alle Gruppen konnten in der

vorgegebenen Zeit ihre Themen bearbeiten, so dass nach Beendigung der Arbeitsphase die Präsentationen stattfinden konnten.

Hierbei zeigte sich zum einen, dass die Lernenden ihre Referate sehr kreativ gestalteten. So wurde u. a. ein fiktives, selbst erarbeitetes und aufgezeichnetes Interview mit einem Bananenplantagenbesitzer vorgespielt, auf einer Weltkarte die Reise einer Jeans nachgezeichnet oder ein eigens für das Referat bestellter Fairtrade-Fußball mit einem herkömmlich hergestellten Fußball verglichen. Zum anderen wurde deutlich, dass die SuS spezielle Schwerpunkte bei der Bearbeitung ihres Themas setzten und diese teilweise sogar ausweiteten, womit im Vorfeld nicht zu rechnen war. Beim Thema *Wasser* wurde bspw. die Frage bearbeitet, ob es ein Menschenrecht auf Wasser geben sollte oder nicht. Viele Ideen und interessante Informationen motivierten auch die Lerngruppe angeregt mitzuarbeiten. Die SuS machten Aufzeichnungen und stellten immer wieder Fragen zu einzelnen Sachverhalten. Im Anschluss an jede Präsentation gab es für die Gruppe ein Feedback von den Zuhörern, was in allen Fällen überwiegend positiv ausfiel. Im Anschluss daran wurden die vorgestellten Inhalte noch einmal diskutiert. Das Augenmerk der SuS lag dabei vor allem auf den Alternativen und deren Umsetzbarkeit. Diesem Aspekt wurde das meiste Interesse zuteil. Durch die Vielzahl der erarbeiteten Problemlösungsvorschläge bekamen die SuS, auch wenn einige Vorschläge nicht auf die Zustimmung aller Lernenden stießen, eine Antwort auf die zu Beginn der Unterrichtseinheit häufig gestellte Frage nach Handlungsmöglichkeiten. Dabei fiel auf, dass die SuS in den meisten Fällen Alternativen vorstellten, die für sie persönlich umsetzbar waren. Es handelte sich dabei um den Einkauf von Fairtrade-Schokolade, Einspartipps beim Wasserverbrauch, die Beachtung des MSC-Siegel beim Kauf von Fisch, Internetadressen für den Kauf von Fairtrade-Fußbällen oder den Kauf von höherwertigen Jeans und damit die Möglichkeit, sie länger tragen zu können. Dadurch wurde die anfangs feststellbare Unzufriedenheit der SuS, die auch ihren Anteil an der Motivation und dem Interesse an den Sachverhalten hatte, mit dem Abschluss der Präsentationen größtenteils befriedigt.

5.3 Auswertung der Portfolios

Um eine Auswertung der Unterrichtseinheit im abschließenden sechsten Kapitel vornehmen zu können, werden die Portfolios herangezogen. Neben formellen Punkten, wie

rechtzeitige Abgabe, Berücksichtigung aller Kapitel, äußere Gestaltung sowie dem Notendurchschnitt, spielen bei der Auswertung vor allem die schriftlich festgehaltenen, persönlichen Meinungen zum Thema „Konsumkritisches Verhalten“ und der Unterrichtseinheit im Allgemeinen die wichtigste Rolle. Sie sind deswegen von so großer Bedeutung, weil dort Hinweise zu finden sind, ob sich das Bewusstsein der SuS gegenüber den erarbeiteten Sachverhalten im Hinblick auf ein nachhaltiges Handeln verändert hat. Die Vereinbarung, dass nicht die persönliche Meinung, sondern nur deren argumentative Begründung eine Auswirkung auf die Benotung hat, soll dazu führen, dass die SuS ihre tatsächliche Einstellung äußern und nicht etwa eine Meinung vertreten, von der sie sich eine gute Benotung erhoffen. Dieses vom Lehrenden erwünschte Verhalten bestätigte sich bei der Auswertung, da neben vielen positiven Aspekten auch kritische Positionen geäußert wurden. Dementsprechend ergab sich folgendes Ergebnis:

Die SuS gaben ihre Portfolios pünktlich zu dem vereinbarten Termin ab. Der durchschnittliche Umfang betrug ca. 30 Seiten. Alle Portfolios enthielten die vereinbarten Kapitel, Angaben und Anlagen. Es wurde ein Notendurchschnitt von 2,3 ermittelt.

Abb. 6: Notenspiegel der Klasse 10e

| | | | | | | |
|----------------|---|----|---|---|---|---|
| Note | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Anzahl der SuS | 5 | 10 | 7 | 1 | / | 1 |

Während es insgesamt fünfmal die Note eins gab, wurde lediglich je einmal die Note vier und sechs vergeben, wobei es sich bei der Note sechs um einen Täuschungsversuch handelte.

Es fiel auf, dass sich die SuS sehr viel Mühe mit der Gestaltung ihrer Portfolios gegeben hatten. Neben mitunter aufwendig gestalteten Deckblättern, waren Zusatzinformationen und Sonderbeiträge, wie z. B. Zeichnungen von Bananenpflanzen oder einem geführten Interview mit einem aus Nigeria stammenden Nachbarn zum Thema Wasserknappheit und -verbrauch etc., in den Mappen zu finden. Über die in der Unterrichtseinheit behandelten Themen, wie Fischfang oder Kaffee, wurden in der Regel mehr als drei Seiten sehr detaillierte Angaben gemacht, Infomaterial beigefügt und die in Anspruch genommenen Quellen angegeben.

Die in den Portfolios niedergeschriebenen Meinungen zum Thema „Konsumkritisches Verhalten“ waren in fast allen Fällen begründet und es war deutlich zu erkennen, dass sich die SuS mit diesem Sachverhalt intensiv beschäftigt hatten. Vor allem wurde eingeräumt, dass sie sich zuvor nur selten oder gar nicht mit den Folgen des Konsums auseinandergesetzt hatten und ihnen Begriffe wie Fairtrade und Bio zwar bekannt waren, sie jedoch nicht wussten, was sich genau dahinter verbirgt. Aufgrund dessen waren viele Meinungen geprägt von der Erkenntnis, dass man vieles dazugelernt, dadurch seine Einstellung gegenüber Bio und Fairtrade geändert habe und man in Zukunft mehr darauf achten wolle, was man konsumiert. Es wurde aber auch deutlich formuliert, dass man nicht seinen kompletten Konsum umstellen könne, weil man einerseits daran gewöhnt sei und auf der anderen Seite nicht die notwendigen finanziellen Mittel habe, vollständig auf konventionell hergestellte Produkte zu verzichten. Die SuS waren der Meinung, dass jeder mit seinen zur Verfügung stehenden Mitteln das für sich Mögliche tun solle, weil nach der Diskussion auch die Handlung folgen müsse. Diese Einstellung begründete sich auch darin, dass die Folgen des Konsums, insbesondere in Bezug auf die Umweltzerstörung, bei den SuS Angstgefühle auslösten, was den Ruf nach konkretem Handeln noch verstärkte.

Die Meinungen zur Unterrichtseinheit im Allgemeinen waren geprägt von sehr positiven Äußerungen. Allen voran empfanden die Lehrenden das selbstständige Arbeiten der Lernenden als sehr vorteilhaft für die Aneignung neuen Wissens. Dementsprechend wurde die Überlegung, dass SuS die Beschäftigung mit den Themen selbst planen und eigene Schwerpunkte setzen konnten, stark befürwortet. Als ebenfalls positives Merkmal der Unterrichtseinheit wurde genannt, dass die SuS selbst aktiv werden konnten und daher für sich und ihr Ergebnis verantwortlich waren. Dadurch hatten die Lernenden nach eigenen Angaben sehr viel Spaß und verspürten keine Langeweile bei der Bearbeitung der Sachverhalte und den Vorträgen der anderen SuS. Der Unterrichtseinstieg wurde ebenso wie die Referate als sinnvolles Mittel bei der Gestaltung der Einheit eingestuft. Negativ anzumerken war lediglich die knappe Zeitvorgabe, was zur Folge hatte, dass die SuS außerhalb der Unterrichtszeit noch zusätzliche organisatorische Arbeiten, wie z.B. kopieren und drucken der Handouts, erledigen mussten. Zuletzt wurde noch positiv festgehalten, dass die SuS selbst bemerkten, wie sie zu Experten ihres Themas wurden und dadurch für sich persönlich einen Lernerfolg verbuchen konnten.

In der folgenden Abbildung sind die am häufigsten genannten Aussagen bzgl. der Meinung zu dem Thema und der Unterrichtseinheit aufgelistet. Dabei wurden ähnliche Aussagen zusammengefasst, um einen guten Überblick gewährleisten zu können.

Abb. 7: Übersicht der am häufigsten genannten Meinungen

Meinungen...

| ...zu dem Thema „Konsumkritisches Verhalten“ | ähnliche oder vergleichbare Aussagen | ...zu der Unterrichtseinheit | ähnliche oder vergleichbare Aussagen |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| „Überrascht, was dazugelernt wurde.“ | 16 | „Positiv, dass man selbstständig arbeiten konnte.“ | 18 |
| „Vieles über noch nie zuvor gehörte Themen erfahren.“ | 12 | „Gut, dass man selber entscheiden, einteilen und wählen konnte.“ | 15 |
| „Bio“ und „Fairtrade“ sind jetzt ein Begriff.“ | 10 | „Man konnte aktiv werden.“ | 12 |
| „Man darf nicht nur diskutieren, sondern man muss auch selber aktiv werden.“ | 8 | „Es kam keine Langeweile auf.“ | 10 |
| „Es entstehen Ängste vor den Folgen des heutigen Konsumverhaltens.“ | 6 | „Spaß, dass Mitschüler Sachverhalte näher gebracht haben und nicht der Lehrende.“ | 8 |
| „Problem ist der oftmals zu hohe Preis für Bio- und Fairtrade-Artikel“ | 5 | „Referate waren sinnvoll.“ | 7 |
| „Man sollte lieber ein bisschen mehr zahlen, wenn es dafür anderen Menschen besser geht.“ | 4 | „Man hätte mehr Zeit benötigt.“ | 7 |
| „Alle müssen etwas tun. Für den einzelnen ist es schwer etwas zu verändern.“ | 4 | „Der Input zu Beginn der Einheit war gut, da er neugierig gemacht hat.“ | 5 |
| | | „Man konnte ein Experte werden und Themen vertiefend bearbeiten.“ | 4 |

6. Fazit

Die Globalisierung ist zu dem Prozess auf der Welt geworden, der alle Lebensbereiche der Menschen betrifft und diese ständig verändert. Ausgelöst vom technologischem Fortschritt, der es ermöglicht, in kürzester Zeit Informationen auszutauschen und über weite Strecken miteinander in Verbindung zu treten und einer Politik, die durch die Öffnung von Grenzen sowie die Liberalisierung der Märkte dafür notwendige Rahmenbedingung geschaffen hat, ist eine Entgrenzung vorangeschritten, die einen neuen Raum hat entstehen lassen. Dieser Raum ist losgelöst von nationalstaatlichen Grenzen und daher nur schwer zu überblicken oder gar zu kontrollieren. Hauptakteure in diesem Raum sind Unternehmen, die geschickt die sich ihnen auf dem Weltmarkt bietenden Freiräume auf der Suche nach dem größtmöglichen Gewinn ausnutzen.

Für die politischen Akteure heißt es daher Wege zu finden, die es ihnen ermöglichen nicht nur auf die Veränderungen zu reagieren, sondern auch agierend in einer, durch ihre Entscheidungen mitverantwortlich entstanden, globalen Welt tätig werden zu können. Daher rückt immer häufiger das Modell einer Global Governance in ihr Blickfeld, denn nur durch einen Zusammenschluss und das zeitweilige Zurückstellen von Macht und individuellen Interessen kann eine Möglichkeit geschaffen werden, den globalen Aktivitäten auf Augenhöhe zu begegnen.

Neben Auswirkungen auf die Bereiche der Wirtschaft und der Politik, kommt es zwangsläufig auch zu Veränderungen innerhalb der Gesellschaften und für jedes Individuum. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Gesellschaften auf dem Weg zu einer Weltgesellschaft sind. Zu beachten ist jedoch, dass, trotz engerer Verbindungen durch Flugverkehr und Internet, das Aufkommen gemeinsamer Interessen oder das Beanspruchen verschiedener Kulturgüter, der Ruf nach Individualität und Selbstbestimmung als Reaktion auf die Vereinheitlichung ebenfalls immer stärker wird. Man erkennt dadurch, dass die Globalisierung auch ein großes Angstpotenzial mit sich bringt. Die Menschen fühlen sich gegenüber den Veränderungen und der Schnelligkeit, mit der diese vonstatten gehen, stellenweise nicht handlungsfähig und ziehen sich bei der Findung von Problemlösungsstrategien eher zurück bzw. überlassen einigen Wenigen diese Aufgabe. Jene sind es dann schließlich auch, die von den Vorteilen der Globalisierung profitieren. Das Ziel muss aber sein, möglichst viele an der Gestaltung der

Welt zu beteiligen, um die Umweltprobleme, die ungerechte Verteilung der Ressourcen oder die Armut und die damit verbundene immer größer werdende Schere zwischen Arm und Reich zu bekämpfen. Diese Probleme einzudämmen und zu überwinden ist nur dann möglich, wenn die Menschen es als ihre Aufgabe betrachten, nachhaltig zu handeln. Nachhaltigkeit basiert auf den Säulen der Gerechtigkeit, der Umweltschonung sowie der Partizipation und gilt als die entscheidende Antwort auf die Herausforderungen des Globalisierungsprozesses. Nur mit Hilfe eines solchen Mentalitätswandels kann eine lebenswerte Welt für die jetzigen als auch für die zukünftigen Generationen erhalten und gesichert werden.

Wie kann sich jedoch ein nachhaltiges Bewusstsein in der Weltgesellschaft etablieren? An erster Stelle ist dabei an die Bildung der Menschen zu denken. Dies wird vor allem durch die Beschlüsse des Weltgipfels von Rio de Janeiro im Jahre 1992 und der Folgekonferenz in Johannesburg 2002 deutlich, die die Erreichung der Nachhaltigkeitsziele eng mit der Bildung verknüpfen und dementsprechend die Weltdekade der BNE ausgerufen haben. Ziel ist es dabei, SuS die Möglichkeit zu geben, Gestaltungskompetenz zu entwickeln, um dementsprechend innovatives und kontextbezogenes Wissen in ihrem Handeln, Gestalten und der Bewältigung von Problemen in einer globalen Welt anwenden zu können. Infolgedessen haben sich viele Lernkonzepte, allen voran das Globale Lernen, auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet und versuchen die an die Bildung geforderte Aufgabe zu bewältigen. Der eingangs aufgestellten These, Bildung sei durch die Ermöglichung eines Bewusstseinswandel der Menschen im Bezug auf nachhaltige Entwicklung, als eine Antwort auf die mit dem Globalisierungsprozess verbundenen Probleme zu verstehen, kann aufgrund dessen nur entsprochen werden. Natürlich spielen bei der Findung von Problemlösungen auch viele andere Faktoren eine Rolle. Bspw. müssen Rahmenbedingungen seitens der Politik geschaffen werden, um die nachhaltige Entwicklung in allen Lebensbereichen, insbesondere in Bildungsstandards und damit in die Curricula des Bildungswesens, Einzug halten zu lassen. Daher ist der Grundstein für einen Bewusstseinswandel eine nachhaltige Bildung, die die Menschen auf ein Leben in einer globalen Welt vorbereitet. Ohne diese Handlungsmöglichkeiten ist ein Umschwung hin zu einer gerechteren und umweltschonenderen Zukunft nicht zu erreichen.

Da BNE als Querschnittsaufgabe für alle Fächer angesehen werden muss, ist die konkrete Ausgestaltung des Konzeptes Aufgabe der Schulen bzw. der Lehrenden in den einzelnen

Ländern. Sie werden dabei unterstützt von vielen NROs, die im außerschulischen Bereich wertvolle Bildungsarbeit leisten.

In Deutschland hat die KMK gemeinsam mit dem BMZ einen Orientierungsrahmen herausgegeben, der die Schulen und die Lehrenden dabei unterstützen soll, Curricula und damit Unterricht im Sinne der BNE zu entwerfen. Auch dafür ist ein eng an der Gestaltungskompetenz orientiertes Kompetenzmodell als Zielvorgabe entwickelt worden, welches die für die SuS in Deutschland notwendigen Kompetenzen im Bezug auf nachhaltige Entwicklung definiert und dafür sorgen soll, dass Lehrende ihren Unterricht unter der Vorgabe planen, dass SuS unter der Berücksichtigung der Nachhaltigkeitsziele in einer globalen Welt handlungsfähig sind. An diesem Punkt setzt die zu Beginn gestellte Frage an, wie genau ein solcher Unterricht gestaltet sein sollte, um einen Bewusstseinswandel der SuS zu fördern. Die Unterrichtseinheit „Konsumkritisches Verhalten“ kann als Beispiel für einen solchen Unterricht angesehen werden. Hier wurde der Versuch unternommen alle relevanten Aspekte für einen Unterricht im Sinne der BNE zu berücksichtigen. Dafür fand eine starke Orientierung an der Gestaltungskompetenz der BNE und den Vorgaben des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung statt. Ebenso wurden die Erkenntnisse des Globalen Lernens berücksichtigt und das informelle Lernen durch die Teilnahme am „Konsumkritischen Stadtrundgang Kassel“ gefördert. Des Weiteren stellt das Thema des „Konsumkritischen Verhaltens“ einen Sachverhalt aus der Lebenswelt der SuS dar, in dem sie selbst befähigt sind zu handeln. Der Erfolg der Unterrichtsreihe im Bezug auf einen Bewusstseinswandel der SuS durch die selbstständige Auseinandersetzung mit Themen der nachhaltigen Entwicklung wird besonders in der Auswertung der von den Lernenden erbrachten Leistungen ersichtlich. Die SuS entwickelten ein großes Interesse an den Themen und hatten Spaß bei der Bearbeitung. Neben den Aussagen im Portfolio äußerte sich dies auch in den aufwendig gestalteten Mappen und den vielen Zusatzmaterialien. Außerdem zeigte die pünktliche Abgabe der Portfolios und das Vorhandensein aller vereinbarten Kriterien, dass es im Interesse der Lernenden war, eine ihrem Einsatz entsprechende Leistung zu erstellen. Die Lernenden wurden durch das selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten dazu motiviert, sich über den Unterricht hinaus mit den Sachverhalten zu beschäftigen und lernten so auch informell. Eine Aussage bzgl. eines Bewusstseinswandels fällt schwer, da man dies über einen längeren Zeitraum beobachten müsste. Aufgrund der Äußerungen über

ihre Gedanken und Ängste im Bezug auf die Folgen des Konsums und der klaren Stellungnahme, dass etwas gegen die aus diesem Prozess resultierende Ungerechtigkeit und die Zerstörung der Natur unternommen werden muss, lässt den Schluss zu, dass durch die Beschäftigung mit diesen Themen ein nachhaltigeres Bewusstsein erzeugt werden konnte. Dafür spricht letztendlich auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Situation und die damit einhergehende Reflexion bzgl. der zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel sowie die Erkenntnis, dass alle Menschen aktiv werden müssen, um die jetzige Situation zu ändern.

Natürlich bleibt zu beachten, dass der Praxistest in einer Klasse stattgefunden hat, dessen Lernniveau hoch anzusiedeln ist. Es handelte sich um eine Gymnasialklasse, dessen Klassenatmosphäre als außerordentlich kollegial einzustufen ist und in der die Lernenden gewohnt sind zu diskutieren und ihre Ergebnisse zu präsentieren sowie in Gruppenarbeit harmonisch zusammenzuarbeiten. Dementsprechend muss man den Ablauf und das Ergebnis der Unterrichtseinheit einordnen. Es ist jedoch aufgrund der durchweg positiven Meinungen der Lernenden davon auszugehen, dass diese Unterrichtseinheit auch in anderen zuweilen lernschwächeren Klassen positive Ergebnisse erzielen wird. Da Jugendliche im Alter ab 14 Jahren oft eigenständig als Konsumenten auftreten, liegt die Annahme nahe, dass auch andere Lerngruppen ein Interesse an diesem Thema finden und die Rahmenbedingungen sie motivieren aktiv neues Wissen zu generieren und dementsprechend zu handeln.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Unterrichtsreihe „Konsumkritisches Verhalten“ in Verbindung mit dem „Konsumkritischen Stadtrundgang Kassel“ als ein Beispiel angesehen werden kann, wie die Vorgaben der BNE, den SuS zu ermöglichen Kompetenzen zu erlangen und einen Bewusstseinswandel der Lernenden zu fördern, in der Schule umzusetzen wären. Es bleibt jedoch zu beachten, dass die Nachhaltigkeitsziele nicht lediglich in speziellen Projekten und Unterrichtseinheiten, wie in diesem Beispiel geschehen, berücksichtigt werden sollten. Um eine lebenswerte Zukunft zu ermöglichen, muss Bildung in allen Fachbereichen auf nachhaltiges Handeln ausgerichtet werden. Nur so kann der Bedeutung der Bildung bei der Erreichung der Nachhaltigkeitsziele entsprochen, und die größte Herausforderung der Gesellschaft unserer Zeit angenommen und positiv umgesetzt werden.

Literaturverzeichnis

Aachener Stiftung Kathy Beys (2009): Lexikon der Nachhaltigkeit: Der Brundtlandbericht, Oytten: BZL Kommunikation und Projektsteuerung GmbH

http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_1987_728.htm (14.04.1010)

Adick, C. (2002): Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens, in: *Bildung und Erziehung*, Heft 55/2002, S. 397–416

http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Adick_2C_20didaktische_20Strukturierung.doc (06.03.2010)

Adomßent, M. / Michelsen, G. / Rieckmann, M. / Stoltenberg, U. (2009): Die „Sustainable University“ als informeller Lernkontext, in: *Brodowski, M. / Devers-Kanoglu, U. / Overwien, B. / Rohs, M. / Salinger, S. / Walser, M.* (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis*, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Asbrand, B. / Scheunpflug, A. (2007): Globales Lernen, in: *Sander, W.* (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*, 2. Aufl., Bonn: bpb

Beck, U. (1997): *Was ist Globalisierung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Becker, M. / John, S. / Schirm, S. (2007): *Globalisierung und Global Governance*, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag

Behr, M. v. / Hirsch-Kreienzen, H. (1998): *Globale Produktion und Industriearbeit*, Frankfurt am Main / New York: Campus Verlag

Birle, P. / Wagner, C. (2003): *Vergleichende Politikwissenschaft: Analyse und Vergleich politischer Systeme*, in: *Mols, M. / Lauth, H.-J. / Wagner, C.* (Hrsg.): *Politikwissenschaft: Eine Einführung*, 4. Aufl., Paderborn: Schöningh Verlag

Blaschek, D. (2010): *Der konsumkritische Stadtrundgang in Kassel: Motive und Potenziale des informellen Lernens*, Kassel: Universität Kassel

Blossfeld, H.-P. / Bos, W. / Lenzen, D. / Müller-Böling, D. / Prenzel, M. / Wößmann, L. (2008): *Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess: Jahresgutachten 2008*, Wiesbaden: VS Verlag

v. d. Boom, D. (2003): Bürgergesellschaft und Globalisierung – die Sprengung des nationalen Rahmens, in: Robert, R. (Hrsg.): Bundesrepublik Deutschland – Politisches System und Globalisierung: Eine Einführung, 3. Aufl., Münster: Waxmann Verlag

Brodowski, M. / Devers-Kanoglu, U. / Overwien, B. / Rohs, M. / Salinger, S. / Walser, M. (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Brock, D. (2008): Globalisierung: Wirtschaft - Politik – Kultur – Gesellschaft, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

BMELV (2010): Bio – Was heißt das?, Berlin: Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung

<http://www.bio-siegel.de/infos-fuer-verbraucher/bio-lebensmittel/> (07.06.2010)

BMZ (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Berlin / Bonn

BMZ (2010): Wege und Akteure: Nichtregierungsorganisationen, Berlin: Presse und Öffentlichkeitsarbeit des BMZ

http://www.bmz.de/de/wege/bilaterale_ez/akteure_ez/nros/index.html (31.03.2010)

Bormann, I. / de Haan, G. (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS-Verlag

bpb (2009): Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 4. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut 2009

http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=LLT501 (08.04.2010)

Club of Rome (2010): Einleitung / Home

<http://www.clubofrome.de/> (10.04.2010)

Deutsche UNESCO-Kommission (2008): Nationaler Aktionsplan für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, Bonn: DruckVerlag Kettler

Deutsche UNESCO-Kommission (2010): BNE – Portal, Bonn: Sekretariat UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung"

<http://www.bne-portal.de/> (02.03.2010)

Duwendag, D. (2006): Thesen zur Podiumsdiskussion: „Global Governance – Politische Gestaltung der Globalisierung“, in: *Ziekow, J.* (Hrsg.): Herausforderung der Globalisierung für die nationale und supranationale Politik, Speyer: Speyerer Forschungsberichte

Enquete Kommission (2002): Schlussbericht: Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten, Bundesdrucksache 14/2350, Berlin: Deutscher Bundestag

http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/index.html (30.03.2010)

Gabler Verlag (2009): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Outsourcing
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54709/outsourcing-v7.html> (06.04.2010)

Germann, H. / Rürup, B. / Setzer, M. (1996): Globalisierung der Wirtschaft: Begriffe, Bereiche, Indikatoren, in: *Steger, U.* (Hrsg.): Globalisierung der Wirtschaft: Konsequenzen für Arbeit Technik und Umwelt, Berlin: Springer Verlag

Grandner, M. / Rothermund, D. / Schwenker, W. (2005): Globalisierung und Globalgeschichte, Wien: Mandelbaum Verlag

Grunwald, A. / Kopfmüller, J. (2006): Nachhaltigkeit, Frankfurt am Main / New York: Campus Verlag

de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: *Bormann, I. / de Haan, G.* (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS-Verlag

de Haan, G. / Bormann, I. (2008): Einleitung, in: *Bormann, I. / de Haan, G.* (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS-Verlag

de Haan, G. / Kamp, G. / Lerch, A. / Matignon, L. / Müller-Christ, G. / Nutzinger, H.-G. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen, Berlin / Heidelberg: Springer-Verlag

de Haan, G. (2009): Vorwort, in: *Brodowski, M. / Devers-Kanoglu, U. / Overwien, B. / Rohs, M. / Salinger, S. / Walser, M.* (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis*, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Hauff, V. (Hrsg.) (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*, Greven: Eggenkamp-Verlag

Hessisches Kultusministerium (2010 a): *Lehrplan Politik und Wirtschaft: Gymnasialer Bildungsgang für die Jahrgangsstufen 7 bis 13*

http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=2525512c0be60b659a44e9d94d22ba25 (31.05.2010)

Hessisches Kultusministerium (2010 b): *Lehrplan Politik und Wirtschaft: Gymnasialer Bildungsgang für die Jahrgangsstufen 7G bis 9G und gymnasiale Oberstufe*

http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=2525512c0be60b659a44e9d94d22ba25 (31.05.2010)

Hirsch-Kreiensen, H. (1998): *Internationalisierung der Produktion*, in: *Behr, M. v. / Hirsch-Kreiensen, H.* (Hrsg.): *Globale Produktion und Industriearbeit*, Frankfurt am Main / New York: Campus Verlag

Höffe, O. (1999): *Demokratie im Zeitalter der Globalisierung*, München: Verlag C.H. Beck

Jank, W. / Meyer, H. (1991): *Didaktische Modelle*. 1. Aufl., Berlin: Cornelsen Verlag

JANUN e.V. (2010): *Selbstdarstellung*, Hannover

http://www.janun.de/ueber_uns/selbstdarstellung (07.06.2010)

Kalex, K. / Gramann, N. (2009): *Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und die Berliner Rahmenlehrpläne Politikwissenschaft / Sozialkunde*, in: *Overwien, B. / Rathenow, H. F.* (Hrsg.): *Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Kehren, Yvonne (2009): Bildung und Nachhaltigkeit - Historische Ursprünge und ökonomische Hintergründe einer widerspruchreichen Beziehung, in: *Ott, E.* (Hrsg.): Beiträge Region und Nachhaltigkeit. Zu Forschung und Entwicklung im UNESCO-Biosphärenreservat Rhön; 6. Jahrgang, Heft 6/2009; Fulda: Michael Imhof Verlag, S. 103-111

http://fuldok.hs-fulda.de/volltexte/2010/142/pdf/2009_6_09.pdf (14.04.2010)

Klobes, F. (2007): Unternehmensglobalisierung und Standortwettbewerb: Das Beispiel VW, in: *Steffens, G.* (Hrsg.): Politische und Ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot

Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (1992): Agenda 21 Rio de Janeiro - Original Dokument in deutscher Übersetzung –

<http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/index.htm> (01.04.2010)

Lange, E. (2004): Jugendkonsum im 21. Jahrhundert: Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland, Wiesbaden: VS-Verlag

Lorenz, G. (2009): Geschichte des Kasseler Stadtrundgangs, in: *Overwien, B. / Schleich, K.* (Hrsg.): Handreichung zum Stadtrundgang, Kassel: Universität Kassel, Fachbereich Didaktik der politischen Bildung

Lucker, T. / Kölsch, O. (2009): Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Fokus: Lebenslanges Lernen, Naturschutz und Biologische Vielfalt, Heft 50, Bonn / Bad Godesberg: Bundesamt für Naturschutz

Lutz, D. S. (2000): Globalisierung und nationale Souveränität: Festschrift für Wilfried Röhrich, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

Massing, P. (2009): Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaates, in: *Overwien, B. / Rathenow, H. F.* (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Meadows, D. L. / Meadows, D.H. / Zahn, E. / Milling, P. (1990 / Original 1972): Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, 15. Aufl., Stuttgart: Deutsche Verlags-Gesellschaft

Michelsen, G. / Overwien, B. (2008): Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Otto, H.-U. / Coelen, T. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch, Wiesbaden: VS-Verlag

Michelsen, G. (2009): Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Overwien, B. / Rathenow, H. F (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Mols, M. / Lauth, H.-J. / Wagner, C. (2003): Politikwissenschaft: Eine Einführung, 4.Aufl., Paderborn: Schöningh Verlag

Nohlen, D. / Thibault, B. (2002): Politisches System, in: Nohlen, D. / Schultze, R.-O. (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft: Methoden, Theorien, Begriffe, Band 2, München: C.H. Beck Verlag

Nohlen, D. / Schultze, R.-O. (2004): Lexikon der Politikwissenschaft: Methoden, Theorien, Begriffe, Band 2, München: C.H. Beck Verlag

*OECD (2003): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung
<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (12.05.2010)*

*Ökologische Agrarwissenschaften Uni Kassel (2010): Das Gewächshaus für tropische Nutzpflanzen, Kassel: Universität Kassel
<http://www.agrar.uni-kassel.de/ink/?c=30> (08.06.2010)*

Ott, E. (2009): Beiträge Region und Nachhaltigkeit. Zu Forschung und Entwicklung im UNESCO-Biosphärenreservat Rhön; 6. Jahrgang, Heft 6/2009; Fulda: Michael Imhof Verlag

Otto, H.-U. / Coelen, T. (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch, Wiesbaden: VS-Verlag

Overwien, B. (2009): Informelles Lernen. Definition und Forschungsansätze, in: Brodowski, M. / Devers-Kanoglu, U. / Overwien, B. / Rohs, M. / Salinger, S. / Walser, M. (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Overwien, B. / Rathenow, H. F (2009): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Overwien, B. / Rathenow, H. F (2009 a): Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung, in: Overwien, B. / Rathenow, H. F (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Overwien, B. / Rathenow, H. F (2009 b): Globales Lernen in Deutschland, in: Overwien, B. / Rathenow, H. F (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Overwien, B. / Schleich, K. (2009): Handreichung zum Stadtrundgang, Kassel: Universität Kassel, Fachbereich Didaktik der politischen Bildung

Robejsek, P. (2000): Globalisierung – Eine kritische Untersuchung der Tragfähigkeit eines populären Konzepts, in: Lutz, D. S. (Hrsg.): Globalisierung und nationale Souveränität: Festschrift für Wilfried Röhrich, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

Robert, R. (2003): Bundesrepublik Deutschland – Politisches System und Globalisierung: Eine Einführung, 3. Aufl., Münster: Waxmann Verlag

Rohs, M. (2009): Quantitäten informellen Lernens, in: Brodowski, M. / Devers-Kanoglu, U. / Overwien, B. / Rohs, M. / Salinger, S. / Walser, M. (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Rothermund, D. (2005): Globalgeschichte und Geschichte der Globalisierung, in: Grandner, M. / Rothermund, D. / Schwenkter, W. (Hrsg.): Globalisierung und Globalgeschichte, Wien: Mandelbaum Verlag

Sander, W. (2007): Handbuch politische Bildung, 2. Aufl., Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Scherrer, C. (2007): Globalisierung als grenzüberschreitende Restrukturierung der Arbeitsteilung: Theoretische Perspektiven, in: Steffens, G. (Hrsg.): Politische und

Ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot

Schiele, S. / Schneider, H. (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart: Klett Verlag

Schleich, K. (2007): Zukunftssicherung durch Bildung? Zur Transformation des Konzeptes der „Nachhaltigen Entwicklung“ in die deutsche Bildungspolitik, Bielefeld

Scholz, O. (2006): Entwicklungsländer: Entwicklungspolitische Grundlagen und regionale Beispiele, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag

Schröder, W. (2008): Vorlesungsunterlagen: Einführung in das Politische System Deutschlands, Kassel

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

Selby, D. (1999): Global education: towards a quantum model of environmental education, Canadian Journal of Environmental Education, Heft 4/1999, S. 125-141

<http://openjournal.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/324/266> (22.05.2010)

Smith, M. A. (1997): Behind the Scenes: Portfolios in a Classroom Learning Community, in: *Yancey/Weiser (Hrsg.):* Situating Portfolios: Four Perspectives. Logan, UT: Utah State University,

Steffens, G. / Weiß, E. (2004): Editorial, in: Steffens, G. / Weiß, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung, Frankfurt am Main: Peter Lang

Steffens, G. / Weiß, E. (2004): Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung, Frankfurt am Main: Peter Lang

Steffens, G. (2007): Politische und Ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung, Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot

Steger, U. (1996): Globalisierung der Wirtschaft: Konsequenzen für Arbeit Technik und Umwelt, Berlin: Springer Verlag

Transfair (2010): Was ist Fairtrade?, Köln: rheinmedia GmbH

Transfer 21 (2010): Programm, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung

<http://www.transfer-21.de/> (10.05.2010)

Tully, C.J. / Krok, I. (2009): Nachhaltiger Konsum als informeller Lerngegenstand im Jugendalltag, in: *Overwien, B. / Rathenow, H. F.* (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Uni Kassel-Transfer (2010): Bologna-Glossar, Kassel: Ost-West-Wissenschaftszentrum

<http://bologna.owwz.de/glossar.html?&L=1> (09.06.2010)

Walser, M. (2009): Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als Bezugspunkt informellen Lernens, in: *Brodowski, M. / Devers-Kanoglu, U. / Overwien, B. / Rohs, M. / Salinger, S. / Walser, M.* (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich

Watkins, K. / Marsick, V. (1990): *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, London: Routledge

Wehling, H. G. (1977): Konsens a la Beutelsbach, In: *Schiele S./Schneider H.* (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart: Klett Verlag

Willke, H. (2005): *Systemtheorie II: Interventionstheorie*, Stuttgart: Lucius und Lucius Verlag

Winter, F. (2007): Portfolioarbeit im Unterricht. Orientierungspunkte und Indikatoren, in: *Pädagogik*, 07-08 (2007), S. 34-39

Wöhe, G. (2005): *Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre*, 22.Aufl., München: Vahlen Verlag

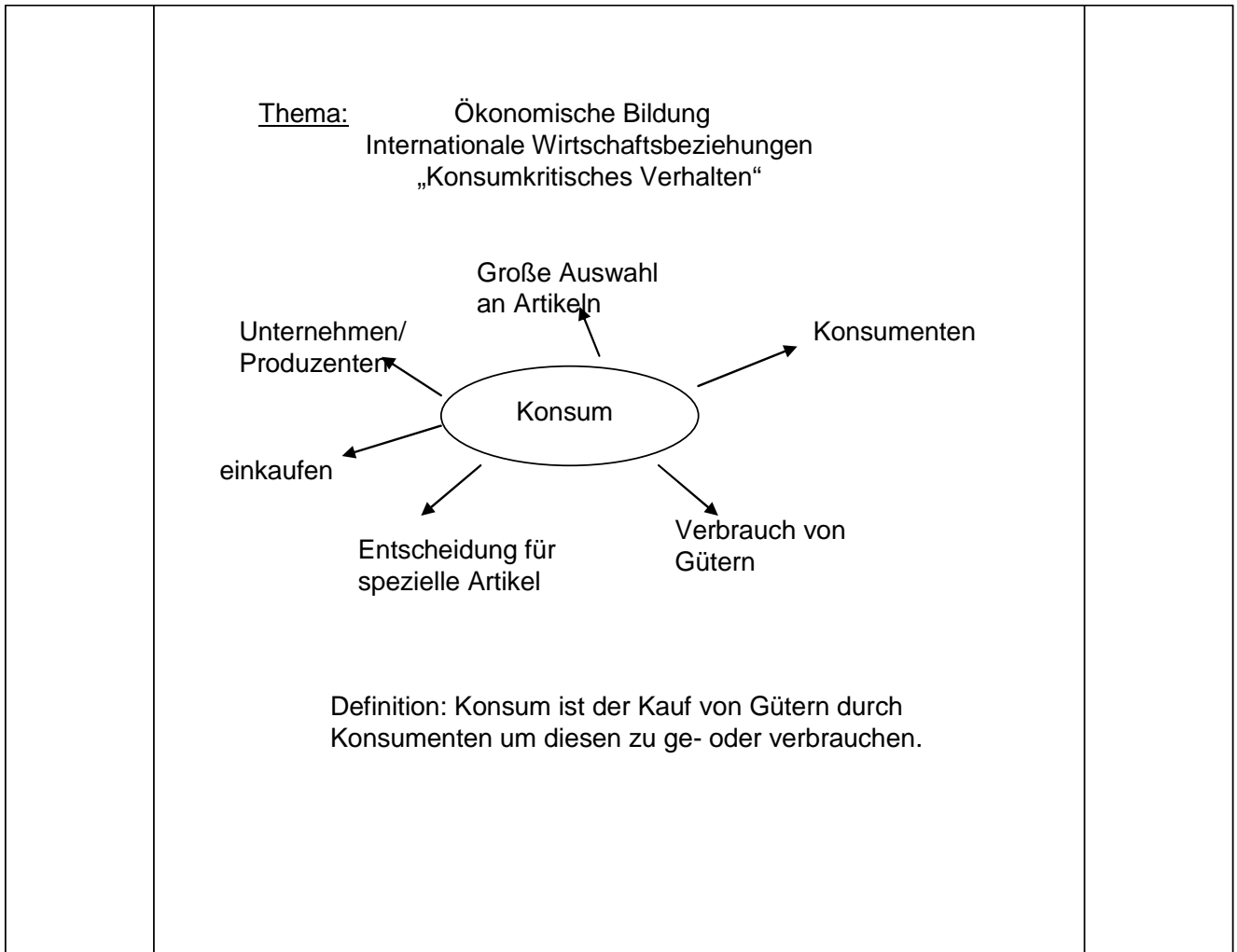
Yancey / Weiser (1997): *Situating Portfolios: Four Perspectives*. Logan, UT: Utah State University,

Ziekow, J. (2006): Herausforderung der Globalisierung für die nationale und supranationale Politik, Speyer: Speyerer Forschungsberichte

Unterrichtsmaterialien

Anhang I

Mögliches Tafelbild „Konsum“



Anhang II

Zeitungsartikel „Schuhproduktion“

Feng Schuh

Wirtschaftsmagazin 12/08

In der südchinesischen Stadt Dongguan schlägt das Herz der globalen Schuhproduktion. Die grösste Fabrik stellt jährlich 200 Millionen Paar herstellt – für Adidas, Puma, Converse und Timberland gleichzeitig.

280 000 Menschen beschäftigt das Unternehmen in seinen vier Produktionsstätten in Dongguan. Das Gros der Angestellten sind junge Mädchen zwischen 18 und 25 Jahren. Die Manager sagen, dass junge Frauen am Fliessband weniger schnell ermüdeten und dass ihre kleinen Hände besser für die Arbeit an der Nähmaschine geeignet seien. Beinahe 200 Millionen Paar Schuhe produzierte der Konzern im vergangenen Jahr, u. a. für Nike, Adidas, Puma, Asics, Timberland, Converse, New Balance, Deichmann und Reebok. Die Fabriken müssen heute Kantinen mit gutem Essen bieten, warmes Wasser in den Wohnheimen und ständige Gehaltserhöhungen, um genug Arbeiter zu finden. Auch die Arbeitsgesetze sind in den vergangenen Jahren strenger geworden, und inzwischen kontrolliert die Regierung die Einhaltung der Vorschriften sogar. (...)

Dongguan war früher ein Dorf mit sumpfigen Feldern. Die Menschen trugen Strohhüte auf den Köpfen, lebten bescheiden als Dattelbauern und Fischer. Für das Unternehmen gab es genug Brachflächen, um sich in alle Himmelsrichtungen auszudehnen; zum Containerhafen von Hongkong war es nicht weit und die Behörden von Dongguan rollten den roten Teppich aus: Sie verpachteten die Felder zu Spottpreisen an die Unternehmer, bauten sogar die Fabrikhallen selbst. Die Verlegung der Produktion nach Dongguan machte aus dem ehemaligen Bauerndorf mit knapp 40 000 Einwohnern eine wuchernde 8-Millionen-Stadt.

Es ist Wochenende. Li Rong hat zum Nachtschüssel süsse Obstsuppe bestellt. Sie sitzt in einem

kleinen Imbiss in einer Seitenstrasse neben der Fabrik. Sie kam im vergangenen Mai mit dem Zug nach Dongguan. 23 Stunden sass sie eingeklemmt auf ihrem Platz und kämpfte gegen den Schlaf. Die Mutter hatte sie gewarnt: «Im Zug gibt es Diebe, pass gut auf deine Sachen auf.» Zum ersten Mal verliess Li Rong ihr Heimatdorf allein. Sie war 18 Jahre alt, trug einen Pferdeschwanz und bunte Haarspangen. Sie schaute abwechselnd aus dem Fenster und auf die schwarze Sporttasche, in der sich ihr ganzer Besitz befand: Kleidung für eine Woche und Fotos von den Eltern und Freunden im Dorf. In der ersten Woche musste Li Rong einen Einführungskurs besuchen. Die Regeln des Fabriklebens wurden ihr eingebleut: Man darf nicht stehlen, man darf keine Gerüchte verbreiten. Dann wurden die Bewerberinnen von einem Arzt untersucht; bei den engen Wohnverhältnissen (Li Rong teilt sich ihr Zimmer mit neun anderen Mädchen) könnte jede ansteckende Krankheit dem Betrieb ernsthaften Schaden zufügen. Dann wurde sie den Näherinnen zugeteilt. Mit zwei anderen neuen Mädchen stand Li Rong am nächsten Morgen nach Schichtbeginn hinter der Vorarbeiterin und beobachtete sie. Die nahm zwei Lederstücke und schob sie unter der Maschine zusammen. Li Rong machte auf Anhieb alles richtig und blieb gleich an der Maschine sitzen. Der erste Tag verging schnell. Am zweiten Tag bewegten sich Li Rongs Hände wie von allein. 350 Schuhe muss Lis Gruppe jeden Tag nähen, um den Produktionsplan zu erfüllen, erst danach ist Schluss. Wenn eine langsam arbeitet, müssen alle länger bleiben. Li Rong hat gestern ihr Gehalt bekommen. Sie verdient ein monatliches Grundgehalt von 690 Yuan, umgerechnet 70 Euro. Das ist zwar mehr, als sie in ihrem Heimatdorf verdienen könnte. Doch die Turnschuhe, die sie jeden Tag näht, wird sie sich nie leisten können. (...)

Miserable Arbeitsbedingungen in Asien

Süddeutsche Zeitung 03/09

Kopfschmerzen, Übelkeit und Erbrechen: Chinesische Arbeiterinnen beklagen sich über unhaltbare Zustände in einer Schuh-Fabrik. Auch Europas größter Schuhhändler Deichmann gerät damit ins Visier - der bisher als Synonym für Ethik in der Wirtschaft stand.

Weil sie Lösemitteldämpfen ohne Schutzmasken ausgesetzt sind, lassen die gesundheitlichen Folgen nicht lange auf sich warten: Arbeiterinnen werden von Kopfschmerzen, Übelkeit und Erbrechen geplagt. Schnelle Besserung ist nicht in Sicht.

Am Pranger: Europas größte Schuhhändler. Der Vorwurf: unhaltbare Arbeitsbedingungen bei den Zulieferern. Neben Adidas, Nike und Puma ist das deutsche Unternehmen Deichmann mit jährlich rund 2,5 Millionen Paar Schuhen Hauptabnehmer der Schuhfabrik. Weiterer Vorwurf: Die Mitarbeiter in der südchinesischen Stadt Dongguan würden dazu gezwungen, täglich mehr Überstunden zu leisten als das dortige Gesetz erlaube - und das an sieben Tagen die Woche. Wer das Produktionsziel von 100 Schuhen pro Stunde nicht schaffe, müsse sich zur Strafe an eine Wand stellen. (...) 2002 untersuchte die Nichtregierungsorganisation China Labor Watch die Arbeitsbedingungen in Dongguan. Eine Schneiderin war in einer Fertigungsstrasse für Adidas erkrankt. Drei Mal hatte sie ihren Vorgesetzten gebeten, sich ins Bett legen zu dürfen. Drei Mal hatte er abgelehnt. Sie arbeitete bis zum Schichtende um ein Uhr morgens. Am nächsten Tag fanden ihre Kolleginnen sie tot in einer Toilette. Zwischen 1994 und 2002 begingen mindestens zwölf Arbeiterinnen der Fabriken in Dongguan Selbstmord – «vor allem wegen der intensiven Arbeitsbelastung», heisst es in dem Bericht von China Labor Watch. Die jüngste Arbeiterin war erst 17 Jahre alt.

Europas größte Schuhhändler reagierten betroffen auf den Bericht. "In keinem Fall werden wir dulden, dass Arbeitnehmerrechte verletzt werden", teilten die Konzerne mit. Der Wahrheitsgehalt lasse sich jedoch derzeit noch nicht abschätzen, hieß es weiter. Man habe das Unternehmen erst vor wenigen Wochen kontrolliert. "Dabei wurden zwar einige Mängel festgestellt, die das Management abstellen muss, es wurden aber keine einschneidenden Probleme beschrieben", hieß es bei Deichmann. An einen Rückzug aus dem Niedriglohn-Land denkt Deichmann allerdings nicht. "Was bringt das den dortigen Mitarbeitern?", so das Management. Deichmanns Firmenphilosophie, unternehmerischen Erfolg mit sozialem Engagement und christlicher Nächstenliebe zu verbinden, ist deutschlandweit bekannt - sollten sich die Vorwürfe in China bewahrheiten, dürfe das "saubere" Image deutlich leiden.

Bearbeitungshinweise:

Notiere bitte die Formulierungen oder Begriffe, die du nicht verstehst.

Vergleiche bitte die zwei Artikel miteinander.

Notiere bitte die Fragen, die du dir beim Lesen der Zeitungsartikel stellst.

Anhang III

Arbeitsblatt „Kaufpreisverteilung“

Wie wird der Kaufpreis verteilt?

Der unten abgebildete Turnschuh wird in Asien hergestellt und in Europa sowie Nordamerika verkauft. In Deutschland wird der Schuh für ca. 100,00 € in Sportgeschäften angeboten.

Überlege bitte, wie viel des eingenommen Geldes die Marke (einschl. Forschung und Werbung), die Fabrik, das Sportgeschäft und die Näherin bekommt. Die restlichen zwei Posten stehen für den Transport (einschl. Steuern und Zölle) sowie das Material. Trage dein Ergebnis bitte in die dafür vorgesehenen Kästchen. Hierdurch erfährst du, wie der Preis zustande kommt.



Grafik aus: http://www.konsum-global.de/virtuelle-stadt/Pixheft_druck_web.pdf

Was fällt dir auf?

Anhang IV

Handout Fairtrade

Fairtrade

Bedeutung:

Durch die Organisation „Transfair“ kontrollierter Handel, bei dem die Erzeugerpreise für die gehandelten Produkte stabil sind und in der Regel über dem jeweiligen Weltmarktpreis angesetzt werden. Dementsprechende Produkte sind für die Konsumenten durch das Fairtrade-Siegel erkennbar.



Grund:

Produzenten sollen aus eigener Kraft ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen nachhaltig verbessern können. Gleichzeitig sollen internationale Umwelt- und Sozialstandards durchgesetzt werden.

Länder:

Hauptsächlich sind Waren betroffen, die aus Entwicklungsländern in Südamerika, Asien und Afrika in Industrieländer exportiert werden.

Ware:

Die mit dem Fairtrade-Siegel gekennzeichnete Ware umfasst vor allem landwirtschaftliche Produkte. Mittlerweile werden aber auch immer mehr Produkte aus der Industrie, des Handwerks und des Tourismus unter fairen Bedingungen hergestellt.

Märkte:

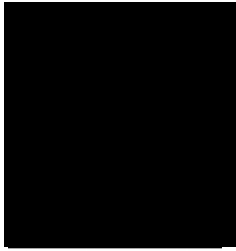
Fair gehandelte Produkte werden in Naturkostläden und Weltläden ebenso wie in Supermärkten und in der Gastronomie vermarktet.

Links:

www.transfair.org; www.fairtrade.net; www.gepa.de;

Anhang V

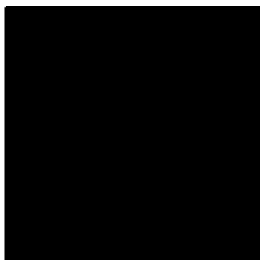
Overhead-Folie „Schuhvergleich“



Nike, 89,95 €



Ethletic (Fairtrade/Bio), 49,95 €



Reebok, 89,99 €



Adidas, 109,95 €

Anhang VI

Einstiegsmaterialien Gruppenarbeit

Fußball

Egal wo auf der Welt Fußball, Volleyball, Basketball oder Rugby gespielt wird, die meisten Menschen wissen nichts über den Hauptdarsteller jedes Spiels – den Ball.

Der Großteil der Fußbälle stammt aus Pakistan, die größte Anzahl wird im nördlichen Sialkot produziert. Näher und Näherinnen verdienen oft nur einen Bruchteil des gesetzlichen Mindestlohns. Familien verarmen und eine der Auswirkungen ist, dass auch Kinder mitarbeiten müssen um das Einkommen der Familie zu verbessern.

Sialkot ist die Stadt der Bälle. Im Norden von Pakistan wird der größte Teil der weltweit verkauften Fußbälle produziert. Sie werden meist in mühevoller Handarbeit angefertigt. Oft von Nähern und Näherinnen, die schlechte Arbeitsbedingungen.

In der Region Sialkot arbeitet ein Großteil der Bevölkerung in der Fußball-Produktion. Auch in Indien, China und Indonesien werden viele Fußbälle, Volley- und Rugby-Bälle hergestellt. Die Näher und Näherinnen arbeiten in großen Fabriken oder von zu Hause aus. Es ist üblich, dass sie nicht pro Stunde, sondern pro Ball bezahlt werden. Unbezahlte Überstunden sind an der Tagesordnung und die Gehälter liegen meist weit unter den gesetzlichen Mindestlöhnen.

Um von der Fußballproduktion leben zu können, arbeiten viele Näher das Wochenende durch - 12 Stunden pro Tag. In Indien verdienen sie im Durchschnitt 20 Rupien am Tag (0,29 Euro), der gesetzliche Mindestpreis ist aber drei Mal so hoch - 63 Rupien (0,93 Euro). Aus Armut werden die Eltern gezwungen auch ihre Kinder arbeiten zu lassen um das Familien-Einkommen zu steigern. Laut Unicef waren 2008 44 Millionen Kinder in Südasien von Kinderarbeit betroffen.

Fischfang

Überfischung der Meere

Noch vor 50 Jahren erschien der Reichtum der Meere unerschöpflich. Doch dem Menschen ist es seither gelungen, die Bestände der wichtigsten Speisefische bis auf einen Bruchteil der früheren Fülle zu plündern. Es stellt sich in manchen Regionen bereits die Frage: Gibt es noch einen Weg zurück?

Das Märchen vom unendlichen Reichtum der Meere

Hätte man zu Beginn des 20. Jahrhunderts behauptet, der Fisch in den Meeren könne einmal zu Ende gehen, man wäre für verrückt gehalten worden. Selbst 1950, nach der Zwangspause der beginnenden industriellen Fischerei durch den Zweiten Weltkrieg, erschienen die Fischbestände noch unendlich. Viele glaubten sogar, dass das Meer die Ernährung der stetig wachsenden Weltbevölkerung auf Dauer sichern könnte. Man müsse den Fisch nur herausfangen.

Doch in den vergangenen Jahrzehnten eroberte der technische Fortschritt nicht nur die Kontinente, sondern auch die Meere. Immer größere Fangschiffe mit immer größeren Motoren konnten immer größere Netze ausbringen. Und das mit tödlicher Präzision. Wo früher scharfkantige Riffe und Wracks großzügig umfahren werden mussten, um die teuren Netze nicht zu gefährden, sorgen heute hochgenaue 3D-Sonargeräte und digitale Karten in Verbindung mit der Satellitennavigation für metergenaues Befischen selbst schwierigster Fischgründe. Auf dem freien Meer können große Fischschwärme geortet, umfahren und bis auf das letzte Exemplar erbeutet werden. Allein seit 1950 hat sich, dank dieser Fortschritte, die Menge des gefangenen Fisches vervierfacht. Im Jahr 2006 liegt die weltweite Fangmenge etwa bei 80 Millionen Tonnen pro Jahr.

Gefährliche Gier nach Fisch

Der Bestand der großen Speise- und Raubfische wie Thunfisch, Schwertfisch und Hai ist um 90 Prozent zurückgegangen. Gerade die für die Fortpflanzung so wichtigen Altfische, die durch ihre Größe viele Nachkommen zeugen könnten, fehlen. Nach Angaben der Weltgesundheitsorganisation gelten mehr als die Hälfte aller Fischbestände als bis an die biologische Grenze befischt. Ein weiteres Viertel gilt als überfischt bzw. völlig erschöpft. Jahrzehntelang wichen die Fischer auf immer neue, weiter entfernte Fischbestände aus, um ihre Netze zu füllen. Doch dies wird zukünftig nicht mehr möglich sein. Nur noch drei

Prozent der weltweiten Fischbestände gelten als wenig befischt. Danach ist mit dem Raubbau endgültig Schluss! Würden wir unsere heimischen Wälder auf diese Weise ausnutzen, lebten wir längst in einer baumarmen Steppe.

Dubiose Praktiken

Trotz immer ausgefeilterer Technik wird in vielen Punkten heute noch so gefischt wie zu Urgroßvaters Zeiten: Das Wissen über die ökologischen Zusammenhänge im Meer ist erschreckend gering. Bei vielen Methoden wird kaum Rücksicht auf die Natur genommen. So sieht der Fischer erst dann, was er im Netz hat, wenn der Fang sterbend an Bord liegt. Fischt er mit feinen Netzen auf kleine Fische, sterben als sogenannter Beifang allzu oft auch Jungfische größer werdender Arten, ohne dass diese sinnvoll genutzt werden können. Werden Netze über den Grund geschleppt, geraten dort auch Krabben, Seesterne und andere Meerestiere hinein. Und was nicht ins Netz gerät, weil es wie etwa Muscheln festsetzt, wird von den Rollen der Netze oder den Metallketten, die zum Aufscheuchen am Boden lebender Arten dienen, zerschlagen. In der Nordsee werden weite Bereiche bis zu dreimal jährlich förmlich umgepflügt. Dadurch werden Seegraswiesen und in tieferen Bereichen wertvolle Kaltwasserkorallen zerstört - und damit auch die Kinderstuben der Jungfische.

Fangmethoden

Die Methoden der Fischerei sind ein ganz entscheidender Faktor, wenn es um die Überfischung der Meere geht: Denn die Art und Weise wie gefischt wird, entscheidet über die Menge der sinnlos als Beifang getöteten Fische, Vögel und Säugetiere sowie den Grad der Zerstörung des Meeresgrundes und anderer Lebensräume.

Schonender fischen

Aufgrund der zurückgehenden Fischbestände wird intensiv über schonendere und selektivere Fischereimethoden nachgedacht, welche die für die Natur so zerstörerischen Beifänge reduzieren. Staatliche Fischereiforscher, etwa von der Bundesforschungsanstalt für Fischerei, entwickeln schonendere Methoden. Allerdings dauert es oftmals viele Jahre, bis sich diese Methoden am freien Markt durchsetzen, da sie die Fischer nicht viel kosten dürfen.

Bananen

Ein Blick auf die Obststände zeigt es deutlich: Bananen gehören zu den Lieblingsfrüchten der Bundesbürger. Seit Jahren steht die Banane in der Liste der meistverzehrteten Obstsorten auf Platz zwei nach Äpfeln. Im Jahr 2003 verbrauchte jeder Haushalt in Deutschland durchschnittlich 17,7 kg der gelben Früchte.

Handel und Vermarktung

Die Europäische Union führt jährlich etwa vier Millionen Tonnen Bananen ein. Die empfindlichen Früchte sind heute, vergleichbar mit Reis oder Weizen, eines der wichtigsten Handelsgüter der Welt. Etwa 40 % der weltweit exportierten Bananen gelangen in die EU, die aus diesem Grund ein begehrter, heiß umkämpfter Absatzmarkt ist. Auch die USA und Japan sind bedeutende Bananenimporteure. China und die Staaten Osteuropas verzeichnen ebenfalls steigende Nachfrage.

Schon seit den Anfängen des weltweiten kommerziellen Bananenhandels wird er von nur wenigen multinationalen Konzernen kontrolliert. Fruchthandelsriesen wie Dole, Chiquita, Del Monte oder Fyffes beherrschen den Weltmarkt und haben so erheblichen Einfluss auf die Geschicke der Anbauländer. Sie bestimmen die Arbeitsbedingungen, Absatz, Handelswege und letztlich die Preise. Traditionell sind sie vor allem in Lateinamerika aktiv. Hier herrschen die besten Anbaubedingungen für Bananen und lange Zeit betrieben die Fruchthandelskonzerne vor allem eigene Plantagen. Die Unternehmen hatten während der Kolonialzeit und auch danach riesige Bananenplantagen zur Versorgung "ihrer" Märkte angelegt. Die Menschen, die auf diesem Land gelebt hatten, wurden enteignet oder mit geringen Summen abgefunden. Sie verloren ihre natürliche Lebensgrundlage, mussten ihren Lebensunterhalt fortan als Plantagenarbeiter verdienen oder wanderten in die Städte ab. Die Folgen wirken in den betroffenen Ländern bis heute nach. Und noch immer werden auf diese Weise Plantagen angelegt. Steigende Kosten für Pflanzenschutz- und Düngemittel, das Risiko für Ernteaufschläge durch schlechtes Wetter und die, nicht zuletzt durch die Importregeln der EU, angespannte Weltmarktlage sorgten dafür, dass die Fruchthandelsunternehmen heute in vielen Anbauländern nicht mehr auf eigenen Plantagen anbauen. Vielmehr verlagerte sie die Risiken stärker auf die Seite der Produzenten: Lokale Firmen oder Unternehmer bewirtschaften die Plantagen, die Fruchthandelsfirmen treten als Abnehmer in Erscheinung. Dabei verpflichtet sich der Betreiber einer großen Plantage,

seine Ernte an den Fruchthändler zu liefern. Dieser legt sich aber in aller Regel nicht auf bestimmte Abnahmemengen oder Zeitpunkte fest. Solche Entscheidungen können extrem kurzfristig (z. B. innerhalb einer Woche) fallen. Das Risiko, die Ernten nicht verkaufen zu können, trägt der Plantagenbetreiber.

Folgen für die Arbeiter

Für die Arbeiter auf solchen Plantagen bedeutet dies, dass sie kein verlässliches Einkommen haben. Auf großen Plantagen landet lediglich ein Bruchteil der Erlöse bei den Beschäftigten und auch Kleinbauernfamilien erzielen nur sehr niedrige Gewinne mit ihren Früchten. Insgesamt fließen im Durchschnitt vier Prozent der Einnahmen in die Länder zurück, in denen die Bananen produziert werden. Dadurch verschlechtert sich zusehend die Situation der Plantagenarbeiter und der Kleinbauernfamilien. Auf vielen Plantagen arbeiten die Beschäftigten zwischen 12 und 14 Stunden pro Tag. Überstunden werden nicht bezahlt und wenn es Arbeits-Verträge gibt, laufen diese meist nur über wenige Monate. Sie sind es auch, die Ernteaussfälle durch hohen Pestizideinsatz zu verhindern haben. Auf einer typischen Bananenplantage in Zentralamerika landen pro Jahr und pro Hektar 30 Kilogramm Pestizide. Der Pestizid-Einsatz ist dort zehn Mal höher als bei der Landwirtschaft in den Industrieländern. Der übermäßige Gebrauch von chemischen Pflanzenschutzmitteln hat ernsthafte Auswirkungen auf die Gesundheit der Beschäftigten und der Menschen, die in der nahen Umgebung der Plantagen leben. Auch die Natur leidet unter den Folgen – Gewässer werden durch Pestizide verschmutzt und in den angrenzenden Flüssen sterben Fische und andere Wassertiere.

Kakao

Kakaoanbau in Zahlen

In mehr als 30 Entwicklungsländern wird Kakao angebaut - 14 Millionen Menschen bestreiten ihren Lebensunterhalt mit seiner Produktion. In zahlreichen Ländern Westafrikas und Lateinamerikas ist die Kakao-Produktion Haupteinnahmequelle von vielen Familien. Z. B. an der Elfenbeinküste oder in Ghana wo 90 Prozent der Bauernfamilien von der Produktion von Kakao abhängig sind.

Während der Kakao-Anbau hauptsächlich in tropischen Regionen in den Ländern des Südens stattfindet, spielt sich der Großteil der Weiterverarbeitung und des Konsums von Kakao-Produkten in den Industrieländern ab.

Die Tabelle zeigt deutlich, dass heute nicht mehr die Ursprungsländer der Kakaopflanze in Mittelamerika Hauptanbaugebiete sind, sondern dass



der Großteil des Anbaus aus den ehemaligen europäischen Kolonien in Afrika stammt. Seit Jahren ist die Elfenbeinküste trotz aller politischen Krisen der Hauptproduzent für Rohkakao. Das Kakaojahr 2005/06 war ein Rekordjahr. Die Kakaoproduktion stieg um 6 % auf 3,592 Millionen Tonnen. Die Elfenbeinküste auch 2005/06 mit 1,387 Millionen Tonnen der mit Abstand größte Produzent.

Die wichtigsten Anbauländer für Kakao

| Land | 1997/1998 | 2000/2001 | 2003/2004 | 2004/2005 | 2005/2006 |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Elfenbeinküste | 1.113.000 | 1.175.000 | 1.350.000 | 1.275.900 | 1.407.800 |
| Ghana | 400.000 | 395.000 | 497.000 | 586.000 | 740.500 |
| Indonesien | 325.000 | 385.000 | 425.000 | 445.000 | 500.000 |
| Nigeria | 160.000 | 180.000 | 165.000 | 190.000 | 180.000 |
| Kamerun | 127.000 | 135.000 | 140.000 | 185.500 | 168.600 |
| Brasilien | 170.000 | 162.800 | 162.000 | 170.800 | 161.600 |
| Ecuador | - | 88.900 | 89.000 | 115.900 | 115.300 |
| Togo | - | - | - | 50.000 | 72.000 |

| | | | | | |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Papua-Neuguinea | - | 38.800 | 42.000 | 47.500 | 50.300 |
| Mexiko | - | - | - | 38.000 | 34.100 |
| Kolumbien | - | - | - | 36.800 | 36.800 |
| Dominik. Republik | 58.000 | 44.900 | 49.000 | 32.000 | 42.000 |
| Malaysia | 85.000 | 35.000 | - | 29.000 | 30.000 |
| Sonstige | 242.000 | 184.700 | 179.000 | 125.100 | 136.500 |
| Gesamtanbau | 2.680.100 | 2.825.100 | 3.136.100 | 3.327.500 | 3.675.500 |

Angaben in Tonnen. Das Kakaojahr geht jeweils vom 1. Oktober bis zum 30. September (z.B. 1. Oktober 1997 bis 30. September 1998)

Kakaoanbau

Etwas südlich und nördlich des Äquadors befindet sich das optimale Klima für den Kakaobaum, der den Ursprung unserer Schokolade, in Form von Kakaobohnen, fein säuberlich in seinen Früchten angeordnet, trägt. Die warm, feuchte Zone bietet dem Baum, der bis zu 15 m hoch wachsen kann, das optimale Klima. Denn nur mit viel Feuchtigkeit, Wärme und auch Niederschlag vermag er im Schatten der großen tropischen Gewächse zu gedeihen.

Schwieriger Zugang zu den Märkten

Schätzungsweise 90 Prozent des weltweit produzierten Kakaos stammen von Familienbetrieben, die oft nur kleine Felder von weniger als fünf Hektar bewirtschaften. Nur fünf Prozent der Kakaoproduktion findet hingegen auf Plantagen statt, die größer sind als 40 Hektar.

Schon seit langem kommen die meisten Kakaobohnen nicht mehr aus Amerika sondern aus Afrika, wohin sie von den Kolonialmächten verpflanzt worden waren. Deshalb wird hier im Wesentlichen der Anbau von Kakao auf afrikanischen Plantagen beschrieben. Der Kakaoanbau in Afrika unterscheidet sich in der Methode kaum von dem in Amerika. Bemerkenswert ist lediglich ein deutlicher Unterschied in der Organisation des Anbaus. Während in Südamerika (besonders in Brasilien) Kakao fast ausschließlich auf großen Plantagen angebaut wird und so oft unter den Auswirkungen von Monokulturen leidet, baut man in Afrika den Kakao in kleinbäuerlichen Betrieben an. Dabei pflanzen die Bauern den Kakao zwischen ihre sonstigen Gewächse wie z. B. Bananen und schaffen so eine

natürliche Umgebung für den Kakaobaum, die Grundvoraussetzung für einen hohen Ertrag ist.

Situation der Menschen

Die Situation der Menschen auf den Kakao-Plantagen ist, genau wie beim Anbau von Kaffee, Baumwolle und Tee äußerst schlecht. Hungerlöhne, unwürdige Arbeitsbedingungen und Kinderarbeit sind an der Tagesordnung. Sozialleistungen sind auf den Plantagen ein Fremdwort. Der seit Jahren stetig fallende Preis für Kakaobohnen trägt weiter zu einer Verschlechterung der Lage bei. Viele Kleinbauern wissen gar nicht, was ihre Produkte wert sind. Zwischenhändler nutzen diesen Zustand aus und bezahlen ihnen deshalb oft viel zu niedrige Preise, die unter dem eigentlichen Marktwert liegen.

Kinderarbeit auf Kakaoplantagen

Nach Berichten von UNICEF (www.unicef.org) und der Hilfsorganisation Terre des Hommes (www.terredeshommes.de) wird die Zahl der Kinder, die auf Plantagen in West- und Mittelfrika zur Arbeit gezwungen werden auf weit über 200.000 geschätzt. Das International Institute for Tropical Agriculture (IITA) geht laut einer Studie aus 2002 von rund 284.000 Kindern in der Elfenbeinküste, Ghana, Kamerun, Guinea und Nigeria aus, die unter gefährlichen Bedingungen auf Kakaofarmen arbeiten müssen. Unklar bleibt weitestgehend die Frage, in welchem Umfang es sich um Kindersklaverei handelt. Die Studie der IITA ergab für die Elfenbeinküste, dass 87 % der Kinder die eigenen Kinder der Kakaofarmer sind. Die vor allem 2001 durch die westlichen Medien gegangenen Berichte von groß angelegtem gewerbsmäßigem Handel mit Kindersklaven konnte bislang von keiner Untersuchung belegt werden.

Unumstritten ist, dass eine große Zahl von Kindern unter gefährlichen und ungeeigneten Bedingungen arbeiten muss. Die Ursache hierfür liegt nicht nur in den allgemein schlechten Lebensbedingungen, sondern ist kulturell bedingt. Es ist Tradition, dass die Kinder das Handwerk ihrer Eltern lernen in dem sie auf den Plantagen mitarbeiten. Dabei fehlt vor allem das Bewusstsein für die Risiken, denen Kinder im Umgang mit Geräten und Chemikalien ausgesetzt sind. Die Kakaofarmer bringen ihren Kindern die Arbeit so bei, wie sie es selbst von ihren Eltern gelernt haben.

