

## Wird der Papiertiger das Laufen lernen? Anmerkungen zur Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Im Juni 2015 erschien die zweite Auflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Papierfassung ist für Ende März/Anfang April angekündigt. Damit wird nach eigenem Bekunden ein vierjähriger Arbeitsprozess zu einem Abschluss gebracht.

Gleich zu Beginn fällt auf, dass das neue Papier sich mit 470 Seiten gegenüber der ersten Auflage von 2007 im Umfang etwa verdoppelt hat. Kritische Lesende fragen sich sofort: Was ist neu an der erweiterten und überarbeiteten Auflage? Auffallend ist zunächst der Hinweis auf die beratende und begleitende KMK-BMZ-Projektgruppe mit einer Mischung von Vertreter/-innen aus Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft. Hier scheint es gelungen zu sein, zumindest in Ansätzen die erziehungswissenschaftliche Expertise des Globalen Lernens mit einzubeziehen. Ansonsten wurden die inhaltlichen Schwerpunkte der Kapitel beibehalten, teilweise sprachlich zugespitzt und es wurde ein Kapitel zur Schulentwicklung ergänzt. Die quantitative Steigerung hat v.a. mit der Erweiterung der Facharbeitskreise und fachlichen Beiträge zu tun. Die ‚Umsetzung in Fächern, Fach- und Bildungsbereichen‘ (Kapitel 4) wird in der Neuauflage mit über 300 Seiten zum quantitativen Kernstück des Orientierungsrahmens. Vertreten sind Kapitel über die Grundschule (überarbeitet), Naturwissenschaften (jetzt Biologie, Chemie, Physik), Deutsch, Geschichte, Bildende Kunst, Mathematik, Musik, Neue Fremdsprachen, Sport (neu) sowie Geographie, Politische Bildung, Religion-Ethik, Wirtschaft sowie Berufliche Bildung (unverändert). Mit der Neuauflage sollen Orientierungen für den Primar- und Sekundarbereich I bis zu einem mittleren Schulabschluss gegeben und Grundlagen für eine Erweiterung auf die gymnasiale Oberstufe geschaffen werden. Neu sind in den ersten beiden Kapiteln sieben thematische Boxen zu Globalem Wandel, Buen Vivir, Nationale Gremien und Beschlüsse zur BNE, Eurozentrismus, Global Governance, Sustainable Development Goals und Inklusion.

### Adressat/inn/en

Erneut sind Verantwortliche in Bildungsarbeit und Schulverwaltung auf allen Ebenen jene Adressat/inn/en, für die der Orientierungsrahmen eine legitimatorische Bezugsfunktion bei der ‚Entwicklung von Lehr-/Bildungsplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten‘ (ebd., S. 17) haben soll. Angesprochen sind somit erneut Akteure und Akteurinnen in Politik, Administration und

der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie außerschulische Akteure und Akteurinnen der Zivilgesellschaft und Lehrkräfte an staatlichen Schulen. Es bleibt fraglich, ob Lehrkräfte und Bildungspraktiker/-innen in NGOs ein fast 500 Seiten starkes Papier in die Hand nehmen, um sich Orientierung in einem hoch komplexen und unübersichtlich erscheinenden Feld zu verschaffen. Bei meinen Schulbesuchen im Zeitraum nach Erscheinen der ersten Fassung ist mir aufgefallen, dass das Oeuvre zwar vorhanden war, auf Nachfrage jedoch fast niemand etwas damit anfangen konnte. Das sind persönliche Erfahrungen, die keinen Anspruch auf Repräsentativität haben. Gleichzeitig kann es nachdenklich stimmen, wenn man im Gespräch mit Lehrkräften nach wie vor erfährt, dass Globales Lernen ein Elfenbeinturmthema sei. Dahinter steht die generelle Frage einer Irritierbarkeit von Menschen durch Publikationen, die Trägheit des Menschen vom Wissen zum Handeln sowie die Bedeutung der Neuauflage des Orientierungsrahmens im Besonderen. Dies ist v.a. dann bedeutsam, wenn die Herausforderungen globaler Transformationen – etwa durch die zunehmende Ankunft von Geflüchteten – lokal immer sichtbarer werden. Es stellt sich somit erneut die Frage, wer von den Anvisierten den Orientierungsrahmen in seiner offensichtlichen inhaltlichen Dichte liest und wer dadurch motiviert werden kann, zu Veränderungen im Lebensstil beizutragen, um einen Ausgleich zwischen globalem Norden und Süden anzustreben. Es ist zu hoffen, dass die vorgelegte Fassung mehr sein wird als eine Selbstvergewisserung von Entwicklungs- und Bildungspolitik, sondern Handlungsaufträge für die angesprochenen Akteure und Akteurinnen auf den verschiedenen Ebenen der Bildungsarbeit generiert.

### Diskursverortung

Auch in der Neuauflage wird ‚Bildung als Fundament zukunftsfähiger Entwicklung‘ (KMK/BMZ/EG 2015, S. 16) gewürdigt, um den großen globalen Herausforderungen begegnen zu können. Damit wird der Orientierungsrahmen im Kontext der Post-2015-Agenda nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen verortet. Über eine Gewährleistung und Verbesserung von Bildungsqualität sollen Fundamente von Zukunftsfähigkeit realisiert werden.

Im ersten Kapitel zu ‚Konzeptionellen Grundlagen‘ (Appelt/Siege) wird versucht, Überlegungen zu Globalem Wandel und nachhaltiger Entwicklung zwischen völkerrechtlichen Vereinbarungen und wissenschaftlichen Überlegungen zu verorten. Normative Hoffnungen und deskriptive Systematik kommen

dabei manchmal durcheinander. Es bleibt z.B. unklar (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, S. 34), wie das Konstrukt der Luhmann'schen Weltgesellschaft als weltumspannendem Problem- und Kommunikationszusammenhang mit den Handlungsebenen der Entwicklungsdimensionen auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene zusammengehen (KMK/BMZ/EG 2015, S. 35ff.). Letztendlich wird politisch akzentuiert argumentiert und Bildung die Aufgabe eines Vehikels zur Bewusstseinsveränderung zugeschrieben. Es ist hilfreich, die Erschließung konzeptioneller Grundlinien an politischen Prämissen der Nachhaltigkeit auszurichten: Armutsbekämpfung, Frieden, Freiheit Demokratie und Menschenrechte, fair gestaltete Globalisierung sowie Erhalt der Umwelt und natürlichen Ressourcen (KMK/BMZ/EG 2015, S. 50) sind unterstützende Ziele. Dabei ist hervorzuheben, dass die Friedensfrage mit einem Plädoyer für Gewaltfreiheit verbunden wird, wie es in der Erwähnung des Zivilen Friedensdienstes (ebd., S. 52) zum Tragen kommt. Was aber heißt das für Bildung? Hier wäre eine Erwähnung von Methoden gewaltfreier Aktion und Kommunikation hilfreich, um Anschlussmöglichkeiten an den lebenslangen Bildungsdiskurs zu schaffen. Dies verdeutlicht die unterlegte Schwierigkeit, dass gesellschaftspolitische Ziele nicht unmittelbar zu Bildungszielen werden können, sondern Inhalts- und Handlungsfelder darstellen, in denen sich Kompetenzen entwickeln können. Bildung bleibt auch im vorgelegten Papier ein Hoffungsprogramm, an das die Probleme der Welt delegiert werden (ebd., S. 53). Die Erkenntnisse zur Lernfähigkeit des Menschen werden dabei eher ausgeblendet und es scheint an manchen Stellen vergessen zu werden, dass Bildung mit Mündigkeit einhergeht. Diese schließt auch die Autonomie des Individuums ein, sich anders zu entscheiden, als dies in den Lehr- und Lernzielen vorgesehen ist.

Mit dem zweiten Kapitel zu ‚Schulischen Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktischen Herausforderungen‘ (Geisz/Schmitt) sollen erneut Bezüge zu den vielfältigen Trends der Transformation im deutschen Bildungswesen hergestellt werden. Erfreulich ist, dass der neuere empirische und theoretische Diskurs zu Globalisierung und Bildung sowie damit assoziierten pädagogisch-didaktischen Überlegungen kursorisch zur Kenntnis genommen wird; auch wenn weitgehend unklar bleibt, an welchen Kriterien sich die Auswahl orientiert. Eine noch stärkere Verankerung in schultheoretischen und allgemeindidaktischen Überlegungen liegt bedauerlicherweise nicht im Interesse der Schreibenden. Auch bleiben die umfassenden empirischen Erkenntnisse der letzten Jahre zu Ganztageschulen unberücksichtigt, die etwa im Rahmen von SteG (Studie zur Entwicklung von Ganztageschulen) vorgelegt worden sind. Und es wird – wie schon in der Erstfassung – den Lesenden und dem Lernbereich einiges zugemutet. Mit der Entscheidung, die Lebensweltorientierung zum Ausgangspunkt von Bildungsüberlegungen zu machen, werden alle gesellschaftlichen Herausforderungen zu potenziellen Lernanlässen (KMK/BMZ/EG 2015, S. 56ff.). Hier fragt sich, wie die Beschreibbarkeit von Bezügen zu Inklusion, digitalen Medien, Bildungsungleichheit und Chancengerechtigkeit fokussierter in den Blick genommen werden können, um systematische Anchlüsse an pädagogisch-didaktische Herausforderungen nachvollziehbar zu machen. Möglicherweise wäre hier die notwendige didaktische Reduktion eine Option, um die Fülle der Möglichkeiten als Chance zu begreifen. Denn dies ist ein Grundprinzip Globalen Lernens, um mit der Komplexität

und Kontingenz von Informationen, dem beschleunigten Sozialen Wandel sowie der Spannung von Individualisierung und Pluralisierung umgehen zu lernen. Insofern ist unklar, was mit der Angst gemeint ist, „jungen Menschen [könnte] die Freude auf ihre Zukunft genommen werden“ (KMK/BMZ/EG 2015, S. 81). Bei der didaktisch umfassend arrangierten Lernumgebung geht es doch darum, den Umgang mit Wissen und Nichtwissen, Gewissheit und Ungewissheit sowie Vertrautheit und Fremdheit als lebenslanges Lernangebot zu begreifen und Optionen abzuwägen, ohne passende „Problemlösungen“ (ebd.) zu erschließen. Möglicherweise hätte dem Orientierungsrahmen ein zuspitzendes Kapitel zur aktuellen Bedeutung des Globalen Lernens gutgetan, über das eine systematische Vermittlung zwischen konzeptionellen Grundlagen gesellschafts- und bildungspolitischer Fragen mit erziehungswissenschaftlichem Interesse denkbar gewesen wäre. So hätte auch das Potenzial des internationalen und v.a. europäischen Diskurses Globalen Lernens im Sinne eines Perspektivenwechsels gewürdigt werden können (Forghani-Arani/Hartmeyer/O’Loughlin/Wegimont 2013).

Auch das neue fünfte Kapitel zur Schulentwicklung (Mathar) kommt weitgehend ohne eine Anbindung an den damit assoziierten erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs aus (ebd., S. 424ff.). Im Kern werden interessante Schulbeispiele präsentiert, die eine orientierende Aufgabe im Lernbereich einnehmen können. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf Best Practice, bei der letztlich Schüler/-innen des globalen Nordens in den globalen Süden reisen.

Im überarbeiteten sechsten Kapitel zur Lehrendenbildung (Overwien) werden ausgewählte systematische und sehr konkrete Anknüpfungspunkte des Lernbereichs Globale Entwicklung an das Gesamt von Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte beschrieben. Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Lernbereich globale Entwicklung werden dabei quasi als Synonyme begriffen. Empfohlen wird eine stärkere inter- und transdisziplinäre Ausrichtung von Lernprozessen sowie eine generelle Internationalisierung, um reflektierte Horizonterweiterungen zu unterstützen. Im Kern stehen auch hier die Persönlichkeiten in ihrer spezifischen Professionalität und kontinuierlichen Professionalisierungserfordernissen.

### **Kompetenzorientierung**

Als übergeordnetes „Bildungsziel“ (KMK/BMZ/EG 2015, S. 18) wird der Erwerb „grundlegende[r] Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen“ (ebd.) benannt und im dritten Kapitel (Schreiber) näher erläutert. Kompetenzorientierung bleibt so ein zentraler Anspruch auch der zweiten Auflage des Orientierungsrahmens. Neben die aus der Erstfassung bekannten 11 Kernkompetenzen in drei Bereichen (Erkennen-Bewerten-Handeln) treten fünf Leitideen: „Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen, Umgang mit Vielfalt, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Kontext- bzw. Lebensweltorientierung“ (ebd.).

Mit einem integrativen Verständnis von Kompetenz soll an die Prämissen der Gestaltungskompetenz angeknüpft werden, wie sie im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einem Ausgangspunkt in der Umweltbildung entwi-

ckelt worden sind. Anders als die dort beanspruchte generalisierte Bedeutung für schulische Bildung im Sinne überfachlicher Kompetenzen, wird mit dem Orientierungsrahmen eine Anschlussfähigkeit an kompetenzorientierten Fachunterricht angestrebt (ebd., S. 86). Auch in der Neuauflage bleibt unklar, ob es sich um einen domänenspezifischen oder domänenübergreifenden Lernbereich handelt (Asbrand/Lang-Wojtasik 2007, S. 35). Die Auswahl und Definition von Kompetenzen soll sich an der „Leitperspektive des erfolgreichen Lebens“ (KMK/BMZ/EG 2015, S. 95) orientieren. In 11 Punkten wird eine modifizierte Fassung von Kriterien angeboten, die allerdings – wie in der ersten Fassung – als „pragmatische[r] Kompromiss“ (ebd.) eingeschätzt werden. Ohne in Abrede stellen zu wollen, dass Erfolg eine mögliche Leitlinie im Leben ist und ein gesunder Pragmatismus hilfreich sein kann, wenn es um Handlungsfähigkeit geht – das Ganze lässt sich zusammenfassen als pragmatischer Erfolg oder erfolgreicher Pragmatismus. Nur wie geht das zusammen mit Globalem Lernen? Hier liegt die Gefahr von Beliebigkeit verborgen, die dem aktuellen Kompetenzdiskurs zu oft innewohnt, wenn die Inhalte vergessen werden, an denen sich Kompetenz in Performanz entfalten soll. Mit den bekannten 11 Kompetenzbereichen des Lernbereichs Globale Entwicklung werden solche Inhaltsbereiche angeboten. Und möglicherweise ist hier die Fußnote entscheidend, mit der das „Können“ der Schüler/-innen als Kompetenz beschrieben wird, die die freie Entscheidung in variablen Situationen – also mündige Performanz – einschließt (KMK/BMZ/EG 2015, S. 97). Mehr als erfreulich ist, dass die damit angesprochene, sehr zentrale Herausforderung des Kompetenzdiskurses mit Bezug zu damit assoziierten Überlegungen im Globalen Lernen reflektiert wird (ebd., S. 105ff.). Das ist ein bedeutender Schritt zur Entwicklung eines zukunftsorientierten Bildungsdiskurses mit kompetenzorientiertem Interesse im Globalen Lernen!

Die recht heterogenen Fachbeiträge im vierten Kapitel orientieren sich im Sinne eines Roten Fadens an drei Aspekten: Beitrag des Faches zum Lernbereich und Anschlussfähigkeit an Fachkonzepte, Verbindungen zwischen fachlichen Teilkompetenzen und Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens sowie Beispielthemen. Im Überblick ist auffällig, dass es in allen Beiträgen erkennbare Versuche gibt, die Anforderungen des Lernbereichs auf die eigenen Fachspezifitäten zu beziehen. Bedauerlich ist gleichzeitig, dass das Interesse an einer Einbettung in den Fachdiskurs Globalen Lernens eher vermieden wird. Im Kern steht die fachliche Verankerung, die mit Überlegungen v.a. interkultureller Pädagogik und assoziierten Feldern verbunden wird.

Ohne ins Detail zu gehen, soll Erfreuliches in den neuen Beiträgen hervorgehoben werden: Die Betonung der Sprache als Verständigungsmedium in globaler Perspektive am Beispiel Deutsch (ebd., S. 136ff.), die Bezüge zu „Sprache und globale[r] Entwicklung“ (ebd., S. 167) im Beitrag über Neue Fremdsprachen, die Arbeit an „Welt-Bilder[n]“ (ebd., S. 194) im Beitrag über Bildende Kunst, der im Musik-Beitrag systematisch durchgehaltene Bezug zu „Globalisierung, Migration und Medialisierung“ (ebd., S. 203), der Anspruch eines historischen Bewusstseins im Spannungsfeld von Weltgeschichte und Geschichte der Welt (ebd., S. 254ff.), die sehr konkreten Anknüpfungen an den globalen Gerechtigkeitsdiskurs im Mathematik-Beitrag (ebd., S. 323ff.), die Einbindung naturwissenschaftlichen Unterrichts „in den Kontext globaler Entwicklungsdimensionen“ (ebd., S. 345)

sowie die Verortung des Sportes zwischen Völkerverständigung, Bewegung und den Erfordernissen des globalen Marktes (ebd., S. 369ff.).

An diesen wenigen Beispielen ist erkennbar, dass ein Interesse der beschriebenen Fächer an Kompetenzorientierung in der globalen Dimension vorhanden ist. Gleichzeitig ist zu fragen, ob in allen Fällen eine Kompetenzorientierung in mündiger Performanz gelingen kann oder ob nicht doch verkappte Lehr- und Lernziele durchschimmern.

### Perspektiven

Die 2. Auflage des Orientierungsrahmens ist noch umfassender als die erste. Das ist einerseits zu begrüßen, da das Gesamt schulischer Fachlichkeit und Disziplinarität konzeptionell Berücksichtigung findet. Gleichzeitig drängt sich die Frage auf, ob weniger möglicherweise mehr gewesen wäre, um den gewachsenen Papiertiger ans Laufen zu bringen. Gemessen am heterogenen Adressat/inn/enkreis bleibt zu fragen, ob die Lesenden die dichten einführenden Überlegungen in diesem Papier brauchen, um Kompetenzorientierung umsetzbar zu beschreiben. Die im dritten Kapitel zu Kompetenzen erkennbaren Bezüge zum Globalen Lernen sind ausbaufähig und gehören eigentlich in einen einleitenden Beitrag, in dem kursorisch die konzeptionellen Grundlagen und schulischen Rahmenbedingungen mit Verweis auf einschlägige Publikationen berücksichtigt würden. Der Umfang des Papiers könnte zudem auch dadurch reduziert und zugespitzt werden, wenn Redundanzen vermieden würden – Grafiken zur nachhaltigen Entwicklung werden in drei Varianten angeboten, ohne dass sich der Mehrwert erschließt und die ‚Fünf Leidideen‘ werden an vier Stellen benannt.

Insgesamt ist es erfreulich, dass der Orientierungsrahmen in einer erweiterten und teilweise überarbeiteten Neuauflage erscheint. Damit wird unterstrichen, dass der Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung entwicklungs- und bildungspolitisch wahrgenommen und an schulbezogene Fachdiskurse angebunden wird. Dieses Ansinnen noch stärker erziehungswissenschaftlich zu rahmen und zuzuspitzen, könnte die Aufgabe einer dritten Auflage sein. Möglicherweise wäre dann auch die stets durchschimmernde Herausforderung systematisch beschreibbarer, dass eine Umstellung auf kompetenzorientierten Output immer auch die Mündigkeit der Adressat/inn/en beachten muss, um das Dilemma erhofften gesellschaftlichen Impacts bei gleichzeitig höchstens erzeugten Outputs auszuhalten. Ob der neue Papiertiger laufen lernt, hängt davon ab, ob seine Adressat/inn/en sich auf den Weg machen.

*Gregor Lang-Wojtarik*

### Literatur

**Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2007):** Vorwärts nach weit? Anmerkungen zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg., H. 3, S. 33–36.

**Forghani-Arani, N./Hartmeyer, H./O'Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.) (2013):** Global Education in Europe. Policy, Practice and Theoretical Challenges. Münster et al.: Waxmann.

**KMK/BMZ/EG (2015)** = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/Engagement Global (Hg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (zusammengestellt und bearbeitet von Hannes Siege und Jörg-Robert Schreiber). Bonn (2. Aufl.).