

Nadia Lausset

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen: Synergien im schweizerischen Kontext

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden zunächst die Ergebnisse einer vergleichenden Analyse von Texten zu BNE und Globalem Lernen im schweizerischen Kontext dargestellt. Anschließend werden bezogen auf diese Ergebnisse das gegenseitige Anregungspotenzial und gemeinsame offene Fragen diskutiert. Die Zusammenführung unterschiedlicher sprachregionaler Denktraditionen in einer stark dezentralisierten Bildungslandschaft einerseits und die Unterschiedlichkeit der Textsorten andererseits bringen dabei neue Perspektiven in die aktuelle Diskussion auf nationaler Ebene ein.

Schlüsselworte: Konzepte, Leitidee, Vergleich BNE und GL

Abstract

This article will firstly outline the results of a comparative analysis of texts on ESD and Global Education in the Swiss context. Secondly, based on these results, the potential for mutual suggestions and common questions will be discussed. Merging different regional language traditions of thought in a highly decentralized educational system on the one hand and the diversity of the types of text on the other hand will bring in new perspectives to the current debate at national level.

Keywords: concepts, main idea, comparison ESD and GL

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird in der Schweiz nach und nach ins Schulsystem integriert. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), welche die Bildung auf nationaler Ebene koordiniert, nahm die BNE vor mehreren Jahren in ihr Arbeitsprogramm auf. Sie erstellte im Rahmen der UN-Dekade zur BNE einen 10-Jahres-Massnahmenplan, der mittlerweile unter Mitwirkung von sechs Bundesämtern¹ im Rahmen der Schweizerischen Koordinationskonferenz für BNE (SK BNE) mit Fokus auf die formelle Bildung umgesetzt wird. Diese Behördenstellen vertreten die Auffassung, dass BNE sowohl Umweltbildung als auch Gesundheitsbildung und Globales Lernen (GL) umfasst. Dieses Verständnis der BNE erklärt sich aus der Tatsache, dass die Schule immer mehr Erwartungen gerecht werden muss und die Akteure der Bildungspolitik daher eine Koordination zwischen den erwähnten fächerübergreifenden Bildungsanliegen wünschen.

Die Anstöße der SK BNE führten zu einem Nachdenken über den Platz der BNE und weiterer Bildungsanliegen wie Umweltbildung oder GL in den aktuellen Lehrplanreformen sowie

über die Stellung der BNE in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Sie führten auch zur Schaffung eines Nationalen Kompetenzzentrums für BNE, der Stiftung *éducation21*, die ihre Arbeit Anfang 2013 aufgenommen hat und die bisherigen Stiftungen Bildung und Entwicklung (SBE) und Umweltbildung Schweiz ablöst. Diese verschiedenen Prozesse bedingen eine Klärung der Zusammenhänge zwischen Umweltbildung, Globalem Lernen und Gesundheitsbildung einerseits und BNE andererseits. Der vorliegende Beitrag, der sich spezifischer mit den Zusammenhängen zwischen BNE und dem GL befasst, sieht sich als eine Fortsetzung der aktuellen Überlegungen in diesem Bereich.

Rahmen der Studie

Vor dem o.g. Hintergrund wurde mit einer kleinen Studie die Frage der Synergien zwischen BNE und GL im schweizerischen Kontext angegangen (Lausset 2012). Ziel war es, mittels eines Vergleichs der beiden Bildungsanliegen die gegenseitigen Anregungen und gemeinsamen offenen Fragen zu identifizieren, damit BNE und GL voneinander profitieren können. Als Grundlage wurden vier Texte zu BNE und drei Texte zu GL analysiert, welche in den aktuellen schweizerischen Diskussionen einen Einfluss haben. Die Auswahl der Texte basierte auf folgenden Überlegungen:

- Um der Vielfalt der Sprachen und Denkweisen des Landes Rechnung zu tragen, wurden Arbeiten sowohl aus der deutschsprachigen als auch aus der französischsprachigen Schweiz berücksichtigt². Dies ist vor allem im stark dezentralisierten Bereich der Bildung von Relevanz, wo bis vor kurzem nur ein sehr geringer Kontakt unter den Sprachregionen stattfand.
- Um Globales Lernen und BNE bestmöglich vergleichen zu können, haben wir zudem für einen Vergleich der beiden Bildungsanliegen vor allem auf Texte zurückgegriffen, welche den Fokus entweder auf BNE oder auf GL legen. Dementsprechend haben wir Texte nicht berücksichtigt, welche schon beide Bildungsanliegen zusammengeführt haben (wie z.B. der Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung im Rahmen einer BNE“; Appelt/Siege, 2007).
- Des Weiteren haben wir versucht, Texte auszuwählen, welche sich dem hier beschriebenen Verständnis eines didaktischen Konzeptes annähern: „Didaktische Konzepte beinhalten theoretisch konsistente, systematische Aussagen zu verschiedenen didaktischen Strukturelementen“ (Künzli et al. 2010,

S. 215), und versuchen damit „wissenschaftlich hergeleitete Antworten auf die Fragen zu geben, die mit der Planung, Durchführung und Reflexion von Bildungsveranstaltungen auftreten“ (Hope 1996 in Künzli et al. 2010). Für GL konnte das Kriterium der Wissenschaftlichkeit allerdings nicht ganz eingehalten werden: GL ist in der Schweiz wenig in einen wissenschaftlichen Diskurs eingebettet, und war bis vor kurzem vor allem durch ein praxisorientiertes nationales Kompetenzzentrum, die Stiftung Bildung und Entwicklung, vertreten. Die schweizerische Diskussion zu GL basiert daher in nationaler Hinsicht auf Arbeiten aus der Praxis sowie – in wissenschaftsorientierter Hinsicht – auf ausländischen Referenzen. In der Folge wurden für GL sowohl wissenschaftliche als auch praxisorientierte Texte ausgewählt. Für BNE dagegen gibt es mehrere Autorengruppen aus pädagogischen Hochschulen oder Universitäten, welche Forschungsprojekte zum Thema durchgeführt haben. Dem entsprechend konnte für BNE der Fokus auf wissenschaftsbasierte Texte gelegt werden.

Basierend auf dieser Logik wurden für BNE die Texte von Künzli, Bertschy/Di Giulio (2010), Kyburz-Graber/Nagel/Odermatt (2010), Audigier (2011) sowie Pellaud (2011) bearbeitet. Für GL wurden die Texte Scheunpflug/Schröck (2000), Stiftung Bildung und Entwicklung (2010) sowie Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe (2008) herangezogen. Diese Auswahl lässt bereits erahnen, dass die Texte in ihrer inhaltlichen Ausrichtung bzw. ihrer Textform zum Teil sehr unterschiedlich waren. Dies wurde in der vergleichenden Analyse sowie den darauf bezogenen Schlussfolgerungen entsprechend mitberücksichtigt. Da die Studie in einem bescheidenen Rahmen stattfand, konnte nur eine sehr beschränkte Auswahl an Texten einbezogen werden. Daher wurde zum einen pro Autorengruppe nur ein Text berücksichtigt; zum anderen wurde auch auf eine Einordnung der Texte in den internationalen Diskurs verzichtet. Der vorliegende Beitrag versteht sich deshalb nicht als vollständig, sondern ist als Momentaufnahme der Situation in der Schweiz zu betrachten. Es wird darauf abgezielt, eine Grundlage für eine Auseinandersetzung jenseits gefestigter Positionen zu bieten und Denkanstöße für weitere Überlegungen vorzuschlagen.

Vergleichskriterien

Um den Vergleich der untersuchten pädagogischen Konzepte zu erleichtern, wurde eine Reihe von Kriterien ausgearbeitet. Diese haben ein doppeltes Ziel:

- Zum einen sollen sie die Überlegungen rund um die Definitionen der jeweiligen fächerübergreifenden Bildungsanliegen strukturieren, um die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorzuheben,
- zum anderen sollen sie die Verbindungen zum anderen untersuchten Bildungsanliegen ermöglichen.

Ein Teil der Kriterien stammt aus einer Publikation, die Umweltbildung, GL und BNE vergleicht (Künzli et al. 2010). Diese Kriterien wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit in einer angepassten Form übernommen (durch * gekennzeichnet) und in zweierlei Hinsicht weiter ausgebaut: Erstens wurde der Kontext, in den sich die behandelten didaktischen Konzepte einfügen, allgemeiner dargestellt. Zweitens wurde versucht, den

Arbeiten der frankophonen Forscherinnen und Forscher, deren Logik sich schlecht in die vorbestehenden Kriterien integrieren lässt, gerecht zu werden. Die unserer Studie zugrunde liegenden Kriterien lassen sich in drei Kategorien einteilen: Die Kriterien der ersten Kategorie helfen, das didaktische Konzept im allgemeinen Bildungsdiskurs zu situieren; die Kriterien der zweiten Kategorie verweisen auf die Grundlagen des didaktischen Konzepts und diejenigen der dritten Kategorie auf seinen Kern. Diese Kriterien werden in der folgenden Tabelle vorgestellt.

Kategorie	Kriterium
Bezug zu Bildung allgemein	Allgemeines Bildungsverständnis Klärt das grundlegende Bildungsverständnis der Autorinnen und Autoren
	Positionierung des Bildungsanliegens Klärt das Verhältnis zwischen Bildung im Allgemeinen und BNE respektive GL
	Verständnis von Wissen Klärt, welche Art von Wissen laut den Autorinnen und Autoren für BNE respektive GL geeignet ist, und was das Verhältnis dieses Wissens zum schulischen Wissen ist
Grundlagen	Legitimationsgrundlage* Klärt den Zusammenhang zwischen BNE respektive GL und dem entsprechenden gesellschaftlichen Diskurs
	Leitziel* Klärt die grundsätzliche Zielsetzung von BNE respektive GL. Leitziele finden sich auf einer abstrakteren Ebene als das, was wir unter Kompetenzen/Richtziele beschreiben
	Wertegrundlage* Klärt das zentrale Element des ethischen Rahmens, welches BNE respektive GL zu Grunde liegt
Didaktische Strukturelemente	Kompetenzen ³ /Richtziele* Klärt die Konkretisierung des Leitzieles. In Künzli et al (2010) wird von Richtzielen besprochen, was uns geeigneter scheint, aber im französischen Sprachraum kein Begriff ist. Deshalb wurde der Begriff von „Kompetenz“ gebraucht, auch wenn er streng gesehen nicht deckungsgleich ist. Da Kompetenzen sich in der Auseinandersetzung mit Inhalten und dank geeigneter didaktischer Prinzipien entwickeln, gibt es Überschneidungen mit den zwei nächsten Kriterien
	Unterrichtsinhalte* Klärt die Unterrichtsgegenstände von BNE respektive GL (Sachwissen)
	Didaktische Prinzipien* Klärt, wie der Unterricht organisiert werden kann. Didaktische Prinzipien finden sich auf einer abstrakteren Ebene als konkrete Unterrichtsmethoden

Die Kernelemente beider Bildungsanliegen wurden zunächst separat identifiziert und mit Expertinnen und Experten diskutiert; in einem zweiten Schritt wurde dann der kriteriengeleitete Vergleich zwischen den beiden Konzepten unternommen. Darauf basierend wurde eine Diskussion zu Synergien durchgeführt, wovon im letzten Teil aus Platzgründen nur einige ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden, welche für uns wichtige aktuelle Fragenstellungen darstellen.

BNE und Globales Lernen im Vergleich Allgemeines Bildungsverständnis und fächerübergreifende Bildungsanliegen

Das zugrunde liegende allgemeine Bildungsverständnis von BNE und GL ist zunächst sehr ähnlich: In beiden Konzepten spiegelt sich ein Bildungsverständnis wider, welches autonome

und kritische Individuen zu formen sucht, die in der Lage sind, sich als aktive BürgerInnen zu engagieren. Allerdings scheinen zwischen den beiden Konzepten im Hinblick auf dieses aktive Engagement leichte Gewichtungunterschiede zu bestehen: Das staatsbürgerliche und gesellschaftliche Engagement (im Französischen als *citoyenneté*⁴ beschrieben) wird in allen BNE-Texten stark betont, während bei GL eher die Orientierung in einer globalisierten Welt im Vordergrund steht. Hinsichtlich der Positionierung der BNE und des Globalen Lernens in Bezug auf Bildung allgemein lassen sich zwischen den beiden Konzepten nur wenige Unterschiede feststellen. Vielmehr gibt es unterschiedliche Pointierungen innerhalb der einzelnen Konzepte: In beiden Fällen werden die fächerübergreifenden Bildungsanliegen entweder als ein Beitrag zur Bildung definiert (Künzli et al. 2010, SBE 2010) oder als ein Bildungsprinzip verstanden (Audigier 2011, Pellaud 2011, Kyburz et al. 2010, Scheunpflug/Schröck 2000).

Das Verständnis von Wissen

Auch das grundlegende Verständnis von Wissen unterscheidet sich weniger zwischen den beiden Konzepten als vielmehr zwischen den Autorinnen und Autoren innerhalb der einzelnen Konzepte. Aus allen analysierten Texten geht klar hervor, dass es nicht nur um die Vermittlung von Sachwissen, sondern vor allem auch um den Auf- und Ausbau bestimmter Kompetenzen geht, was dem aktuellen Diskurs über eine qualitativ gute Bildung entspricht. Es gibt allerdings in diesem Zusammenhang Spannungsfelder, welche sich sowohl innerhalb von BNE als auch von GL widerspiegeln.

Im Fall der BNE sind sich alle Autorengruppen einig, dass für BNE relevantes Wissen aus verschiedenen (Fach-)Perspektiven besteht, und dass der Umgang mit Nicht-Wissen zentral ist. Abgesehen davon wird dieses grundlegende Verständnis von Wissen bei den deutschsprachigen Autorinnen und Autoren wenig explizit gemacht. Bei den frankophonen Autorinnen und Autoren ist es jedoch zentral: Die Idee eines «wahren» Wissens sowie die Idee eines unmittelbaren Zusammenhangs zwischen Wissen und Handeln werden in Frage gestellt. Es geht also im Rahmen der BNE nicht darum, ein so genanntes „wissenschaftlich fundiertes Wissen“ zu vermitteln oder zu kreieren, sondern darum, Ressourcen zu schaffen, die eine kollektive Entscheidungsfindung ermöglichen. Es ist zwar unabdingbar, sich auf fachliche Kenntnisse stützen zu können, aber in Anbetracht der Komplexität der heutigen Herausforderungen kann das Wissen nur ein Teilwissen sein, welches sich an der Schnittstelle verschiedener Fächer situiert. Dies hat zur Folge, dass neues Wissen gemeinsam mit anderen erarbeitet und debattiert werden muss, um dann als Entscheidungsgrundlage dienen zu können. Pellaud (2011) plädiert dafür, dass man Jugendliche befähigen soll, sich einerseits ihr Wissen selber aufzubauen (sie spricht von „Autodidaktik“), andererseits unterschiedliche Denkweisen, Verhaltensweisen und Lebensarten zu entwickeln, damit sie in der Lage sind, sich immer wieder an ihren schnell wechselnden Kontext anzupassen.

Innerhalb des GL stimmen diese Betrachtungen mit jenen von Scheunpflug/Schröck (2000) überein: Da die jetzige Denkweise, welche sich intuitiv am Nahbereich orientiert und einer linearen Logik folgt, im Kontext einer globalisierten Welt nicht mehr adäquat ist, sind sie der Meinung, dass neue Denkweisen und dementsprechend ein neues Lernen gebraucht werden. Die autonome Erarbeitung des Wissens durch die Lernenden und die Einübung eines abstrakten, mit einer erhöhten Komplexität ein-

hergehenden Denkens sind dabei zentrale Elemente. Die Hypothese, dass erworbenes Wissen unweigerlich zu einer Änderung des Verhaltens führt, wird auch hier in Zweifel gezogen. Im Leitfaden des Europarates wird Wissen als „transformativ“ gesehen. Damit wird mehr auf die Vermittlung von Wissen, Werten oder sogar Verhaltensweisen gesetzt, basierend auf der Annahme, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen vermitteltem Wissen und im Alltagsleben gezeigtem Verhalten gibt.

Dieses Kriterium unterscheidet also nicht BNE von GL, sondern drei Gruppen von Autorinnen und Autoren: die erste fokussiert ihre Überlegungen allgemein auf das Lernen und hinterfragt damit das im aktuellen Schulsystem vermittelte Wissen; eine zweite schlägt weiterführende Ansätze vor, die sich auf dieses aktuell vermittelte Wissen stützen; eine dritte konzentriert sich eher auf die Vermittlung von Sachwissen, aber auch von Werten oder sogar Verhaltensweisen und zieht damit eine normativere Vorgehensweise vor.

Die Legitimationsgrundlage

Wie von Künzli et al. (2010) schon festgestellt, unterscheidet sich die Legitimationsgrundlage der beiden fächerübergreifenden Bildungsanliegen: BNE bezieht sich auf die nachhaltige Entwicklung als Zukunftsvision und politischer Leitidee, so wie sie im Brundtland-Bericht definiert ist. GL hingegen wird übereinstimmend als pädagogische Reaktion auf das Phänomen der Globalisierung angesehen, auch wenn die Vision einer gerechteren Gesellschaft und einer nachhaltigen Entwicklung als Orientierung in den meisten Texten erwähnt werden. Scheunpflug/Schröck (2000) präzisieren zudem, dass die Zunahme der diesem Phänomen inhärenten Komplexität Anpassungen auf pädagogischem Niveau verlangt und legitimiert.

Das Leitziel

Verbunden mit den Differenzen in der Legitimationsgrundlage unterscheiden sich auch die pädagogischen Leitziele von BNE und GL. BNE hat zum Ziel, Lernende so zu bilden, dass sie „die Bereitschaft und die Fähigkeit haben, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen in Bezug auf eine Nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Sie besitzen ein Bewusstsein für die Bedeutung einer Nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht, in die Mitverantwortlichkeit aller in Bezug auf soziokulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie auf deren Zusammenwirken“ (Künzli et al. 2010, S. 217). Im Fall von GL geht es vor allem darum, die Fähigkeit der Lernenden, sich „zu orientieren und in einer globalen Welt autonom zu handeln“ (SBE 2010 S. 14), zu fördern. Die BNE setzt den Akzent auf die aktive Teilnahme an einer nachhaltigen Entwicklung, während es im Fall des GL vor allem darum geht, sich in einer globalisierten Gesellschaft zu orientieren und sich mit den globalen Herausforderungen auseinander zu setzen. Übereinstimmung gibt es in Bezug auf die wachsende Komplexität, mit der man sich auseinandersetzen muss.

Die orientierende Wertegrundlage

Der Unterschied zwischen den grundlegenden Werten der BNE und dem GL ist weniger klar auszumachen. BNE orientiert sich an der Notwendigkeit, den Bedürfnissen aller gerecht zu werden, in Übereinstimmung mit der Definition von nachhaltiger Entwicklung gemäß Brundtland. Künzli et al. (2010) leiten davon ab, dass der Wert, welcher der BNE zugrunde liegt, das „Gute Leben für

alle“⁵ sei. Für Audigier (2012) ist die Frage nach dem „Eingehen[s] auf Bedürfnisse aller“ vor allem eine Frage der Ressourcen, welche begrenzt sind. Da eine ungerechte Verteilung dieser Ressourcen möglich ist, auch wenn die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden, stellt sich die Frage, wie stark das Prinzip der Gerechtigkeit ein zentraler Wert der BNE sein soll. Für Kyburz et al. (2010) ist es eindeutig, dass Identifikation und Reduktion von Ungleichheiten Teil einer BNE sind, da die Gerechtigkeit als ethischer Grundsatz der nachhaltigen Entwicklung gilt. Was genau der grundlegende Wert einer BNE wäre, scheint also nicht auf Einigkeit zu stoßen. Im Fall von GL hingegen ist die soziale Gerechtigkeit in allen Texten präsent und ist teilweise explizit in den Rahmen der Menschenrechte einzuordnen. Die Differenz zwischen BNE und GL variiert also: je mehr Gewicht auf Gerechtigkeit im Rahmen von BNE gegeben wird, desto näher zu GL ist es. Deutlich aufzeigen lässt sich aber, dass GL sich klar rund um diesen Begriff der sozialen Gerechtigkeit dreht, während der Grundwert für die BNE weniger scharf definiert ist.

Die angestrebten Kompetenzen

Das Fehlen eines in der Schweiz allgemein anerkannten Kompetenzmodells charakterisiert sowohl BNE als auch GL. Was BNE angeht, definiert nur eine deutschsprachige Autorinnengruppe spezifische Kompetenzen, welche sich konsequent auf nachhaltige Entwicklung beziehen (z.B. „eigene und fremde Visionen aber auch gegenwärtige Entwicklungstrends im Hinblick auf eine Nachhaltige Entwicklung beurteilen“, Künzli et al. 2010, S. 217). Kyburz et al. (2010) empfinden dieses Modell als sehr ambitioniert und schlagen eine reduzierte Version vor, welche auf allgemeineren transversalen Kompetenzen basiert (z.B. „mit anderen Menschen beim Erarbeiten von Entscheidungen Zusammenarbeiten“, S. 16). Sie teilen aber die Meinung, dass eine kritische Auseinandersetzung mit der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung durchgeführt werden muss, und beide orientieren sich an den OECD-Kompetenzbereichen. Die französischsprachigen Autoren definieren keine BNE-spezifische Kompetenz und beziehen sich auf allgemeine transversale Kompetenzen, wie sie im Lehrplan der Romandie enthalten sind.

Für GL hat einzig die SBE (2010) Kompetenzen definiert, welche sich systematisch auf Aspekte der Globalisierung und den ethischen Rahmen der Menschenrechte beziehen (z.B. „Informationen zu Fragen globaler Entwicklungen beschaffen und diese innerhalb eines Themas auf einander bezogen bearbeiten“, S. 14). Scheunpflug/Schröck (2000) führen die Diskussion auf einer allgemeineren Ebene: „Um sich in der Weltgesellschaft zu bewegen, benötigen Jugendliche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie personale Kompetenz“ (S. 18). Präzisiert wird unter Sozialkompetenz, dass im Rahmen von GL ein differenzierter Umgang mit Sprachenvielfalt wichtig ist. Der Leitfaden des Europarats listet eine Reihe von Kompetenzen auf, ohne zu präzisieren, welche spezifisch sein könnten (z.B. Perspektivenwechsel oder Umgang mit Stereotypen) und welche allgemein wären (z.B. Zusammenarbeit und Kooperation). Alle Autorinnen und Autoren sind sich aber einig darin, dass es wichtig ist, in multikulturellen Gruppen handeln zu können.

Da es weder für BNE noch für GL ein einheitliches Kompetenzmodell gibt, lassen sich beide Bildungsanliegen auf dieser Ebene nicht klar unterscheiden. In beiden Fällen spielen das kritische und vorausschauende Denken, die Zusammenarbeit in he-

terogenen Gruppen, die Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen, die Fähigkeit und sich bezüglich Wertesysteme zu positionieren eine zentrale Rolle. Unterschiede gibt es durch die Auseinandersetzung mit der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung für BNE, und diejenige der Globalisierung für GL, wie es im nächsten Abschnitt auch erläutert wird. Dazu setzt GL den Fokus auf interkulturelle Aspekte, welche in BNE nicht explizit angesprochen werden.

Die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Die Herangehensweise bezüglich Unterrichtsinhalten ist in BNE und im GL ähnlich: Es gibt keinen fest umrissenen Themenkanon, da sowohl nachhaltige Entwicklung als auch Globalisierung dynamische Prozesse sind. Dennoch ist die Auswahl der Inhalte nicht zufällig: Sie entspricht Kriterien und erlaubt die Analyse einer komplexen, kontroversen und aktuellen Problematik.⁶

Für BNE lassen sich Kriterien aus der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung ableiten. Dementsprechend sollen die gewählten Inhalte eine Berücksichtigung der drei Dimensionen (Ökonomie, Ökologie und Soziales) sowie der räumlichen (lokal-global) und zeitlichen (Vergangenheit-Zukunft) Achsen erlauben. Kyburz et al. (2010) haben als einzige Autorengruppe auf dieser Grundlage breit gefasste thematische Bereiche wie ‚Ökologie und Lebensgrundlagen‘ oder ‚Politik und Institutionen‘ definiert, um die Anschlussfähigkeit an den Fächerkanon der Sekundarstufe I zu vereinfachen. Für Künzli et al. (2010) müssen zusätzlich allgemeingültige Kriterien berücksichtigt werden: ein Inhalt soll auch den Zusammenhang zwischen einer Entscheidung oder einem Verhalten und den möglichen Konsequenzen aufzeigen, Bezüge zur Lebenswelt der Jugendliche erlauben und genügend repräsentativ sein, um eine Übertragung auf andere Fragestellungen zu begünstigen. Audigier (2011) ist der Meinung, dass BNE die Erarbeitung von eigenen inhaltlichen Ressourcen durch die Lernenden voraussetzt, welche im Rahmen einer kontroversen Frage mobilisiert werden. Der Inhalt ist somit ein Vorwand, um „lernen zu lernen“. Doch ist er wesentlich, um eine Vielfalt von Situationen (der Autor spricht von einer „Enzyklopädie von Situationen“) zu bilden, auf die sich die Lernenden in unterschiedliche Kontexte abstützen können (Audigier 2012).

Im Falle von GL muss der Inhalt weltweite Zusammenhänge aufzeigen und Fragenstellungen zu „globaler Gerechtigkeit“ aufnehmen. Unterschiedliche räumliche Dimensionen sowie die Verknüpfung zum Alltag des jungen Menschen und seinen Wahrnehmungen müssen integriert werden können (SBE 2010, Scheunpflug/Schröck 2000). Die SBE definiert „Themenbereiche von globaler Bedeutung“ wie z.B. „Warenproduktion“ oder „soziale Sicherheit, Frieden“ (S. 15), und schlägt Schlüsselfragen vor, welche die Identifikation eines passenden Themas erleichtern. Einzig der Text des Europarats listet vordefinierte Inhalte in Bezug auf den ethischen Rahmen wie der Menschenrechte auf.

Obwohl kein Inhalt vordefiniert ist und die Vorgehensweise für die Identifikation von Inhalten für beide Bildungsanliegen in etwa gleich ist, liegt der Akzent im Fall des GL auf dem Phänomen der Globalisierung, während die Inhalte der BNE sich rund um nachhaltigen Entwicklung kreisen.

Die didaktischen Prinzipien

Hinsichtlich der didaktischen Prinzipien, die sich in den ausgewählten Papieren rekonstruieren lassen, wird kaum ein Unterschied zwischen den beiden Ansätzen BNE und GL deutlich.

Vielmehr lässt sich innerhalb der beiden Ansätze eine relativ große Heterogenität beobachten.

Im Rahmen der BNE wird in allen ausgewerteten Texten erwähnt, dass der Unterricht zukunftsorientiert ausgerichtet sein sollte (Entwicklung von Visionen ...), ein systemisches Lernen erlauben sollte (mehrere Perspektiven einbeziehen...) und die Ausübung von Partizipation i.S. eines demokratischen Prozesses ermöglichen sollte. Darüber hinaus sind sich die meisten Autorinnen und Autoren einig, dass Wertvorstellungen zum Thema gemacht werden sollten und dass ein konstruktiver Umgang mit Nichtwissen und Widersprüchen geübt werden sollte. Die französischsprachigen Autorinnen und Autoren legen darüber hinaus einen Akzent auf ergänzende Elemente, darunter vor allem:

- Denkerwerkzeuge (im Französischen als *outils de pensée* beschrieben) aufbauen, welche erlauben, soziale Akteure zu kategorisieren, wichtige gesellschaftliche Herausforderungen zu identifizieren, auf verschiedenen Skalen (räumlichen, zeitlichen, aber auch sozialen, das heißt, vom Individuum zur Kollektivität) zu reflektieren, und Analysefaktoren auszuarbeiten, um Komplexität anzugehen (Dekonstruktion – Rekonstruktion) (Audigier 2011);
- Wissen kritisch betrachten (Meta-Wissen), um den Rahmen des aktuellen Denkens (disziplinär, zeitlich, kulturell ...) zu verlassen und die logische klassische Argumentation in Frage zu stellen, mit dem Ziel die Möglichkeiten des Denkens zu erweitern (Pellaud 2011);
- die Autodidaktik fördern (Autonomie gegenüber der Ausbildung) (Pellaud 2011, Audigier 2011).

Im Hinblick auf GL erwähnt einzig der Text des Europarates explizit Elemente, welche didaktischen Prinzipien entsprechen: Eine Bildung, die auf Zusammenarbeit und Dialog beruht, spielt eine zentrale Rolle. Sie organisiert sich um mehrere Prinzipien, von denen einige allgemein gehalten sind („das kritische Denken kultivieren; die Medien nutzen, die Neugier stimulieren ...“), während andere sich eher spezifisch auf das GL richten („das Umschalten zwischen Makro- und Mikroebene üben, Fragen nach der nationalen oder kulturellen Identität erörtern“ usw., aus dem Französischen übersetzt, S. 35). Diese Prinzipien gliedern sich um drei Etappen: (1) eine Situation analysieren, (2) Alternativlösungen suchen, (3) Veränderungsprozesse angehen. Auch Scheunpflug/Schröck (2000) beschreiben drei nötige Etappen im Unterrichtsablauf, mit einer schwächeren Gewichtung des Handelns: (1) Sensibilisieren (Erklärung der bestehenden Konzepte), (2) die Thematik bearbeiten (Recherche und Analyse von Informationen) sowie (3) Problematisieren (die Dilemma erklären, eine Haltung, eine Entscheidungsfindung und ein Engagement ermöglichen). Auch hier wird die Wichtigkeit von kooperativen und kommunikativen Methoden betont, welche eine autonome und gemeinschaftliche Arbeit der Lernenden fördern. Die SBE schreibt nichts zu diesem Thema, doch es kann aus dem Text heraus verstanden werden, dass drei Aspekte wichtig sind: (1) eine Verknüpfung zwischen dem Alltag der Lernenden und demjenigen einer Person von ‚anderswo‘ oder mit einer weltweiten Tendenz herzustellen, (2) über den Begriff der sozialen Gerechtigkeit für sich und für die anderen nachzudenken sowie (3) seine eigenen Wertvorstellungen zu erklären und diese in Verbindung zu setzen mit den Wertvorstellungen anderer.

In der Gesamtschau der analysierten Darstellungen kann fest-

gestellt werden, dass wie bei den Kompetenzen viele didaktische Prinzipien von BNE und GL ähnlich sind: Die Notwendigkeit, im Unterricht das systemische Denken, den Umgang mit Unsicherheit oder eine Positionierung bezüglich unterschiedlicher Wertesysteme zu üben, ist sowohl in den BNE-Texten als auch in den GL-Texten erwähnt. Die Partizipation oder der Einbezug der Zukunft ist in den BNE-Texten präsenter; bei den GL-Texten spielt der Fokus auf kooperatives Lernen und Kommunikation in multikulturellen Gruppen eine größere Rolle. Eine Mischung von Prinzipien, die in der Bildung im Allgemeinen wenig vorhanden sind (z.B. vom Vorsorgeprinzip Gebrauch machen) mit anderen, die häufig praktiziert werden (z.B. eine Zusammenarbeit zwischen den Lernenden fördern), lässt sich in beiden Fällen beobachten.

Diskussion zu Synergien zwischen BNE und GL

Zwei im Laufe der Analyse gemachte Feststellungen werden in der Diskussion zu Synergien einfließen:

- Trotz gemeinsamer Kernelemente gibt es auch in einem kleinen Raum wie der Schweiz weder eine einheitliche Definition von BNE noch von GL. In den analysierten, aus der Wissenschaft stammenden Texten zu BNE kommt vor allem der Unterschied zwischen den Sprachregionen zum Vorschein, während sich im Fall des GL die festgestellten Variationen vor allem durch die Auswahl der verschiedenartigen Texte (wissenschaftlich, praxisbezogen, politisch orientiert) erklären lassen. Die Unterscheidungen zwischen der Ebene des Konzepts, seiner Verankerung in der schulischen Praxis sowie dem Einfluss der politischen Dimension, welche in beiden transversalen Bildungsanliegen zu finden ist, erklärt, warum gewisse Überlegungen zu BNE und zu GL sich näher sind als diejenigen innerhalb von GL zum Beispiel. Dies wird in der nachfolgenden Diskussion berücksichtigt.
- BNE gilt in der Schweiz als übergeordnete Herangehensweise, zu der GL beitragen kann. Laut SBE (2010) hat GL „alle Perspektiven einer Nachhaltigen Entwicklung – Gesellschaft, Wirtschaft, Umwelt – sowie deren Zusammenspiel im Blick, rückt aber mit Absicht den Raum ins Zentrum“ (S. 10). Daraus kann interpretiert werden, dass BNE GL umfasst. Trotz einem hohen Überschneidungsgrad bleiben aber nach Künzli et al. (2010) BNE und GL unterschiedliche Konzepte, da einige Aspekte wie die Legitimation und das Leitziel sich zu sehr voneinander unterscheiden, um als identisch zu gelten. Im Anschluss an unsere Analyse teilen wir diese Meinung und werden die nachfolgende Diskussion auf dem folgenden Hintergrund führen: GL kann als Beitrag zur BNE gesehen werden, kann aber nicht durch BNE ersetzt werden, und kann damit auch von den Entwicklungen im Feld von BNE für seine eigene Weiterentwicklung profitieren.

Mögliche Anregungen zwischen BNE und GL

Entsprechend der gemachten Analyse und des gerade dargestellten Verhältnisses zwischen BNE und GL lassen sich folgende gegenseitige Anregungspotenziale erkennen:

Die langjährige Erfahrung von GL im Bereich der Didaktisierung von Globalisierungsprozessen und sozialer Gerechtigkeit könnte die Praxis einer BNE auf unterschiedlichen Kompetenzebenen bereichern. Nagel et al. (2006) haben in einer Studie Kompetenzen des GL, der Um-

weltbildung und der Gesundheitsbildung untereinander und mit BNE verglichen, und dabei festgestellt, dass „mit der zunehmenden Orientierung an Handlungszielen und an Sinn- und Wertfragen die Überschneidungen zwischen den drei thematischen Zugängen zur BNE grösser werden“ (S. 39). Anders gesagt: Je mehr man sich im Unterricht von der Ebene der fachlichen Kompetenzen zu der Ebene der überfachlichen interpersonalen und überfachlichen personalen Kompetenzen bewegt, desto größer ist die Überschneidung der untersuchten Bildungsanliegen. Die im Rahmen des GL gemachten Erfahrungen könnten dementsprechend vor allem auf den zwei letztgenannten Kompetenzebenen BNE bereichern. Laut unserer Analyse gibt es aber auch Anregungspotential auf der Ebene der fachlichen Kompetenzen. Konkret können exemplarisch folgende Elemente erwähnt werden:

- Der inhaltliche Fokus von BNE und GL ist tatsächlich ein anderer: Nachhaltige Entwicklung und darauf bezogene Dimensionen im Fall von BNE, Globalisierungsprozesse im Fall von GL. Letztere sind theoretisch gesehen aber auch Teil einer BNE, werden unserer Erfahrung nach in der Praxis aber selten einbezogen. Auf der Ebene der fachlichen Kompetenz können also die im Bereich des GL gesammelten Erfahrungen konkrete Beispiele anbieten, wie Aspekte der Globalisierung im Rahmen von BNE aufgenommen und unterrichtet werden können. Zudem kann GL dazu beitragen, dass eine Überlegung zur Bedeutung von nachhaltiger Entwicklung in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten durchgeführt wird.
- Auf der Ebene der überfachlichen interpersonalen Kompetenzen hat GL z.B. einen spezifischen Fokus auf den Umgang mit Sprachenvielfalt und die Zusammenarbeit in multikulturellen Gruppen gelegt. Dies kann einen Beitrag im Bereich des Handelns in heterogenen Gruppen leisten, welcher auch für BNE zentral ist.
- Auf der Ebene der überfachlichen personalen Kompetenzen geht es u.a. darum, unterschiedliche Wertesysteme zu verstehen und sich darin zu positionieren. Im Rahmen des GL angestellte Überlegungen über die Art, unterschiedliche Wertesysteme hervorzuheben und anzugehen, können relevant sein, ebenso der Umgang mit der Frage der sozialen Gerechtigkeit und deren Bedeutung für sich und andere.

Der Fokus von GL auf ein globales gesellschaftliches Engagement kann den zentralen Aspekt der Partizipation in BNE erweitern. Das Üben von Partizipation als zentrales Element einer BNE findet in der beobachteten Praxis meistens auf lokaler bis nationaler Ebene statt, also eher selten mit Berücksichtigung des Fernbereiches. Wenn GL ein gesellschaftliches Engagement fördert, ist es auf globaler Ebene. Es kann damit eine sinnvolle Ergänzung zu BNE bieten. Der Text des Europarates macht Vorschläge in dieser Richtung (Zusammenarbeit mit Migrantinnen und Migranten für die Erarbeitung gewisser globaler gesellschaftlicher Fragen, Austausch mit Studierenden anderer Länder usw. ... S. 40), und in der Praxis gibt es mehrere Beispiele von NGO-Bildungsprojekten oder Schulprojekten, die z.B. die Funktionsweise der UNO simulieren. Scheunpflug/Schröck (2000) hingegen gehen nicht auf das Thema ein, weil ihrer Meinung nach Globalisierung neue Formen des Denkens erfordert, bevor sinnvolle Aktionen in Betracht gezogen werden können. Unserer Meinung nach schließen sich diese beiden Herangehensweise nicht aus. Dementsprechend könnte es von Interesse sein zu überlegen, inwiefern ein Zusammenspiel zwischen dem

stark auf Kognition und Abstraktion ausgerichteten Ansatz von Scheunpflug & Schröck einerseits und fassbaren Erlebnissen andererseits, welche auch eine emotionale Dimension einbeziehen, für die Förderung eines gesellschaftlichen Engagements mit Einbezug des Fernbereiches dienlich sein könnte. Könnte z.B. eine Arbeit mit Migrantinnen und Migranten, wenn sie pädagogisch gut begleitet wird, als Gelegenheit dienen, um die gewünschten neuen Denkweisen zu üben? Damit GL auf dieser Ebene einen konsistenten Beitrag zu BNE leisten kann, sollte also noch geklärt werden, was ein gesellschaftliches Engagement auf globaler Ebene konkret bedeutet und wie im Rahmen des Unterrichts die Partizipation Jugendlicher an einer weltweiten Governance geübt werden kann.

GL kann von den Überlegungen zum Aufbau von Denkwerkzeugen profitieren, welche im Rahmen von BNE durchgeführt worden sind. Obwohl Scheunpflug & Schröck (2000) darauf hinweisen, dass es wesentlich ist, das Lernen den Herausforderungen der Globalisierung anzupassen, gibt es in den untersuchten Arbeiten nur wenige konkrete Erläuterungen dazu. Die französischsprachigen Autorinnen und Autoren hingegen haben vertiefte Überlegungen zum „Lernen und Wissen für eine BNE“ angestellt und haben Prinzipien für einen Unterricht identifiziert, welche die Erarbeitung von Denkwerkzeugen unterstützen (siehe unter didaktische Prinzipien im ersten Teil dieses Artikels). Darauf aufbauend wäre es möglich zu überlegen, ob manche davon im Rahmen von GL von Interesse sein können und welche zusätzlich nötig wären, damit Lernende autonom mit Fragen der Globalisierung und der sozialen Gerechtigkeit umgehen können.

GL und BNE können voneinander profitieren, wenn es darum geht zu überlegen, wie normativ deren Konkretisierung sein darf oder soll. In den untersuchten Texten zu GL konnte ein Spannungsfeld zwischen mehr oder weniger normativen Herangehensweisen beobachtet werden: Je politischer der Text, je handlungsorientierter und normativer der Bildungsansatz. Auch wenn für BNE in den vorliegenden Texten dieses Spannungsfeld weniger sichtbar ist, wäre unserer Meinung nach die Lage ähnlich, wenn das, was als „BNE“ in der Praxis durchgeführt wird, auch berücksichtigt worden wäre: In der Umsetzung wird der Akzent zum Teil stark auf Vermittlung von Verhaltensweisen gesetzt, wie z.B. im Fall von „Ökogesten“ (im Französischen als *écogestes* beschrieben), wie Abfall sortieren, das Licht ausschalten, usw.... Dieses Spannungsfeld steht also im schweizerischen Diskurs zur Debatte, und verlangt unserer Meinung nach eine explizite Positionierung. Dafür lohnt es sich, einige von den Autoren und Autorinnen erwähnten Elemente zu berücksichtigen, welche sich zum Teil von Überlegungen aus der politischen Bildung inspirieren lassen:

- Audigier (2011) spricht für BNE von einer Bildung zur Freiheit (soveränes Individuum) in einem Rahmen von Zwängen (Rechte und Pflichten) und Solidaritäten (soziale Zugehörigkeit) (siehe Graphik unten). Es geht also darum, dass Lernende sich in Bezug auf einen bestehenden Rahmen orientieren und positionieren können, ohne dass ihnen vordefinierte Werte und Verhaltensweisen vermittelt werden. Gleichzeitig geht es auch darum zu überlegen, inwiefern das Individuum den Orientierungsrahmen beeinflussen kann. Beides sind Elemente, welche ebenfalls für GL von Interesse sein könnten.
- Für BNE präzisieren Künzli et al. (2010), dass „eine Instrumentalisierung der heranwachsenden Generation für gegenwärtige politische Ziele mit der Idee von Bildung nicht ver-

einbar ist“ (S. 216). Um dies zu vermeiden, schlagen sie vor, den Unterricht an der regulativen Vorstellung von nachhaltiger Entwicklung zu orientieren, und nicht an deren „kontextgebundene Konkretisierung“ (S. 216), wie z.B. eine Lokale Agenda 21. Es geht also darum, auf Basis der politischen Leitidee pädagogische Überlegungen anzustellen, und nicht darum, eine politische Agenda in der Schule umzusetzen, was als eine normative Herangehensweise zu betrachten wäre. Diese Unterscheidung zwischen der regulativen und der normativen Ebene könnte auch im Falle von GL dienlich sein, da entwicklungspolitische Ziele zum Teil einen großen Einfluss in der Bildungsarbeit haben.

- Ähnlich weist Scheunpflug (2007) in einem späteren Text auf die Wichtigkeit hin, im Rahmen von GL zwischen Sensibilisierung (Bewusstmachen), Lobbying und Bildung zu unterscheiden, da die Mischung der drei im schulischen Kontext nicht zulässig ist. Der bewusste Umgang mit dieser Unterscheidung gilt aus unserer Sicht auch für BNE.

Gemeinsame offene Fragen

Neben den potenziellen oder schon bestehenden gegenseitigen Anregungen gibt es mehrere offene Fragen, deren Klärung für beide Bildungsanliegen von Interesse wäre. Drei davon werden hier thematisiert.

- 1) *Wie lassen sich die fächerübergreifenden Bildungsanliegen in das bestehende Schulsystem einbetten?* Da wir Dokumente untersucht haben, welche die Fragen der Rahmenbedingungen für eine Umsetzung nicht thematisiert haben, wurde wenig zur Einbettung im bestehenden Schulsystem erläutert. Aus der Analyse ist aber deutlich geworden, dass sowohl BNE als auch GL entweder als Beitrag zur oder als eine Orientierung von Bildung betrachtet werden. Die untersuchten Texte setzen dementsprechend den Fokus im ersten Fall auf didaktische, im zweiten eher auf allgemeinere erziehungswissenschaftliche Aspekte. Diese Unterscheidung hat einen Einfluss auf die Einbettungsmöglichkeiten der Bildungsanliegen im Bildungssystem, was im Rahmen dieser Studie allerdings ungeklärt bleibt. Damit verbunden ist auch die Frage der Spezifität der einzelnen Bildungsanliegen gegenüber allgemeineren Bildungsprinzipien. In den untersuchten Texten haben nur Künzli et al. (2010) versucht, diese Spezifität explizit zu machen, und damit den Beitrag einer BNE zu klären. Die Greifbarkeit und Verständlichkeit sowohl von BNE als auch von GL könnte unserer Meinung nach von einer diesbezüglichen systematischeren Klärung profitieren. Schließlich stellt sich die Frage eines einheitlichen Kompetenzmodells für beide Bildungsanliegen, welches je nach Resultat der Lehrplanreformen einen wichtigen Anknüpfungspunkt darstellen kann.
- 2) *Was ist der Bezug zwischen Lernen und Handeln?* Diese Frage des Zusammenhangs zwischen Wissen und Verhalten ist nicht neu im Bildungsdiskurs, stellt sich aber nach wie vor auch in Bezug auf BNE und GL. In den untersuchten Texten geht ein Teil der Autorinnen und Autoren davon aus, dass es einen direkten Zusammenhang gibt, andere stellen dies in Frage. Damit verknüpft ist die Frage der Art von Wissen, welches aufgebaut werden soll. Dies spiegelt zwei Strömungen wider, welche sich allgemein im deutschsprachigen Raum bezüglich GL wiederfinden. Die eine setzt den

Akzent auf verantwortliches Handeln in einer globalisierten Welt und geht davon aus, dass eine normative Bildung eine Verhaltensänderung im Alltag ermöglicht. Die zweite betont die notwendige Anpassung des Lernens, damit die Orientierung in einem globalisierten Umfeld möglich wird; und sieht die Fähigkeit zum abstrakten Denken als Voraussetzung für adäquates Handeln (Scheunpflug 2007). Wie schon erwähnt sind diese Tendenzen für BNE auch zu finden, wenn die Praxis einbezogen wird. Eine vertiefte Reflexion zu diesem Spannungsfeld scheint uns sowohl für BNE als auch für GL von Interesse, und könnte von aktuellen Studien profitieren, die u.a. im Bereich der Umweltbildung durchgeführt wurden.

- 3) *Wie kann Komplexität innerhalb von BNE und GL angegangen werden?* Die Frage danach, wie der Umgang mit Komplexität gelernt werden kann, ist in beiden Bildungsanliegen präsent und verdient es, vertieft zu werden. Scheunpflug (2007) spricht von der regulativen Vorstellung von Komplexität, die per definitionem unmöglich zu erfassen ist. Ziel wäre dementsprechend zu klären,
 - a) ob es sich in BNE und in GL um die gleiche Art von Komplexität handelt oder ob es Spezifitäten gibt (z.B. Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Dimensionen eines Systems, auch wenn es nicht weltweit verbreitet ist/ Wechselwirkungen zwischen dem Fern- und dem Nahbereich), und
 - b) wie eine Konkretisierung stattfinden kann, also wie weit man z.B. beim Grad der Komplexität gehen kann, wie der Umgang mit Komplexität altersstufengerecht eingesetzt werden kann, wie das Zusammenspiel zwischen individuellem Lernen und kollektivem Wissensaufbau fruchtbar eingesetzt werden kann, welche Denkwerkzeuge zu üben sind, was für Zeit dafür benötigt wird, und was dies für den Unterricht bedeutet.

Einige Antworten sind schon in den untersuchten Texten zu finden: Scheunpflug und Schröck (2000) sprechen von der Notwendigkeit, einerseits die Eigenkomplexität zu erhöhen („über die Entwicklung zur Weltgesellschaft lernen“ und „mit den damit verbundenen Auswirkungen umgehen zu lernen“, S. 8), andererseits die Außenkomplexität zu reduzieren, was z.B. im Fall der „didaktischen Reduktion“ in der Schule stattfindet. Audigier (2011) spricht seinerseits von der Notwendigkeit, erstens mit den Lernenden die schon erwähnte „Enzyklopädie von Situationen“ zu erarbeiten, zweitens Denkweisen zu üben, welche ihnen erlauben, selber die Reduktion und dann wieder der Aufbau der Komplexität zu schaffen. Diese Kombination zwischen der Erhöhung der Eigenkomplexität und der selbst gesteuerten Reduktion der Außenkomplexität sowie die Rolle des kollektiven Wissensaufbaus scheinen uns relevante Anregungen zu sein, welche von den Ergebnissen unterschiedlicher aktueller Forschungsprojekte z.B. zu Systemdenken bereichert werden könnten.

- 4) *Was heißt überhaupt, autonome Individuen zu formen?* Bildung allgemein ist in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet, und ist in sich nicht wertneutral, auch wenn diese Werte oft nicht explizit angegangen werden. Die schulischen Sozialisationsprozesse sind normiert, das vermittelte Wissen ist zeitlich und kulturell bedingt, die Auswahl der anzustrebenden Kompetenzen und die Evaluationsformen

sind je nach dem durch wirtschaftliche oder politische Interessen geprägt, usw. ... Bei BNE und GL werden die Orientierung an einer politischen Leitidee und die Wertfrage theoretisch explizit angegangen. Es stellt sich also die Frage, wie BNE und GL sich gegenüber den impliziten Normen der Bildungsaktivitäten positionieren, und wie sie unabhängig davon umgesetzt werden sollten oder können. Dieser potenziell kontroverse Punkt wurde in keinem der untersuchten Texte erwähnt. Auch die damit verbundene Frage, wie es überhaupt möglich ist, in einem soziopolitisch geprägten Kontext ein autonomes Individuum auszubilden, wird nur wenig angegangen. Anregungen dazu geben Scheunpflug/Schröck (2000), Audigier (2011) und besonders Pellaud (2011), in dem sie den Aufbau eines Meta-Wissens (Wissen über Wissen) vorschlagen, welches hilft, sich in Denkprozessen vom Kontext abzulösen oder damit bewusster umzugehen.

Fazit

Allgemein gesehen gibt es einen hohen Überschneidungsgrad zwischen GL und BNE und dadurch zahlreiche Synergien: GL kann durch seine Fokussierung auf Globalisierungsprozesse und soziale Gerechtigkeit in vielerlei Hinsicht zu einer BNE beitragen, und kann von den im Rahmen von BNE durchgeführten Überlegungen zum Lernen profitieren. BNE und GL trotzdem als unterschiedliche, jedoch kohärente Herangehensweisen zu betrachten, fördert diese gegenseitige Bereicherung, und erlaubt, aus unterschiedlichen Perspektiven an gemeinsamen Fragenstellungen zu arbeiten. Es wäre, in einer nächsten Etappe, interessant, die Analyse auf eine größere Zahl von Texten auszuweiten, um über repräsentativere und konsolidierte Ergebnisse zu verfügen, und die Diskussion in einem internationalen Kontext einzubetten. Es wäre ebenfalls sinnvoll, die Analyse Kriterien zu ergänzen, um zum Beispiel auch die Rahmenbedingungen der Umsetzung der behandelten fächerübergreifenden Bildungsanliegen zu reflektieren (Schulform, Druck der Lehrpläne, geeignetes pädagogisches Material, Bezug zu den Fachbereichen, Zusammenarbeit mit externen Akteuren usw.) oder die Frage der Evaluation anzugehen. Die Verknüpfung mit anderen fächerübergreifenden Bildungsanliegen könnte außerdem einige Lücken schließen oder die existierenden Handlungsansätze verstärken: Die Gesundheitsbildung beispielsweise verfügt über eine große Erfahrung im Settingansatz, der auf den Kontext des Lernens eingeht, und die politische Bildung kann wertvolle Beiträge leisten, wenn es um Partizipation und gesellschaftliches Engagement geht. Schließlich wäre es spannend, die aufgeworfenen Grundsatzfragen anzugehen, wie z.B. die Bedeutung von „Autonomie“ der Lernenden in Bildungssystemen, welche von politischen und gesellschaftlichen Einflüssen stark geprägt sind.

Anmerkungen

- 1 Bundesamt für Raumentwicklung, Bundesamt für Umwelt, Bundesamt für Gesundheit, Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit, Eidgenössisches Departement des Innern (Fachstelle Rassismusbekämpfung), Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- 2 Aus der italienischsprachigen Schweiz gibt es keine Texte, welche als Grundlage gebraucht werden könnten.
- 3 Grundsätzlich ist die Diskussion diesbezüglich an der Kompetenzdefinition von Weinert angeschlossen, welcher Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und so-

zionalen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f).

- 4 Citoyenneté nähert sich an politische Bildung im Sinne eines staatsbürgerliches Engagement, schliesst aber im breiten Sinne auch allgemeines gesellschaftliches Engagement ein, welches nicht an staatlichen Strukturen anschliesst.
- 5 Dieser Begriff wird im behandelten Text nicht definiert. Siehe dazu Künzli D. Ch./Bertschy, F./Buchs, Ch. (2012). Aufwachsen in einer globalisierten Wissensgesellschaft – Umgang mit normativ-ethischen Fragen im Rahmen einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In: Wannack, E./Bosshart, S./Eichenberger, A./Fuchs, M./Hardegger, E./Marti, S. (Hg.). 4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und ausser-schulischen Lern- und Lebenswelten. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- 6 Auf Französisch wird von Questions socialement vives also aktuelle kontroverse soziale Frage gesprochen. Die Idee der Dilemma Situation ist daran annähernd.

Literatur

- Appelt, D./Siege, H. (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. (Online im Internet unter: http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial__national/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_20den_20Lernbereich_20Globale_20Entwicklung.pdf [19.05.2012]).
- Audigier, F. (2011):** Education en vue du développement durable et didactiques. In: Audigier, F./Fink, N./Freudiger, N./Haerberli, P. (Hg.) (2011). L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats (47–71). Les Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève N°130.
- Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe (2008):** Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. (Online im Internet unter: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Guide-Pratique-ECM.pdf> [19.05.2012]).
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU (1987):** Notre avenir à tous – Rapport Brundtland. (Online im Internet unter: http://fr.wikisource.org/wiki/Notre_avenir_%C3%A0_tous_-_Rapport_Brundtland [03.06.2012]).
- Künzli David, K./Bertschy, F./Di Giulio, A. (2010):** Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. In: Didaktische und staatsbürgerliche Herausforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung S. 213–232. Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung 2/2010.
- Kyburz-Graber, R./Nagel, U./Odermatt, F. (Hg.) (2010):** Handeln statt hoffen: Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe 1. Zug, Klett & Balmer Verlag.
- Nagel, U./Kern, W./Schwarz, V. (2006):** Beiträge zur Festlegung von Kompetenzen und Standards für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung – unter den Aspekten Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen. Schlussbericht. Zürich. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Lausset, N. (2012):** L'éducation en vue du développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale en Suisse: quelles synergies? Travail de certificat-CAS développement durable, Université de Berne, non publié.
- Pellaud, F. (2011):** Pour une éducation au développement durable, Paris: Quae éditions.
- SBE (2011):** Globales Lernen: ein Leitfaden mit Beispielen. (Online im Internet unter: www.globaleslernen.ch [16.04.2012]).
- Scheunpflug, A. (2007):** Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens – Die Debatte der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008 S. 11–21. Bonn: VENRO
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2000):** Globales Lernen – Einführung in eine pädagogische Konzeption zu entwicklungsbezogene Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Weinert, F. E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, S. 17–31. Weinheim. Beltz.

Lic. Phil. Nadia Lausset

ist Geographin und Lehrperson auf Sekundarstufe II. Sie arbeitet seit 8 Jahren an der Schnittstelle zwischen BNE und Globalem Lernen bei der Stiftung éducation21, welche die ehemalige Stiftung Bildung und Entwicklung integriert hat. Diese Studie wurde als Diplomarbeit im Rahmen eines Zertifikatkurses (Certificate of Advanced Studies) Nachhaltige Entwicklung an der Interfakultären Koordinationstelle für Allgemeine Ökologie der Universität Bern durchgeführt und vertritt die persönliche Meinung der Autorin.