

Wettstädt, Lydia; Asbrand, Barbara

## **Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung**

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 1, S. 4-12*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wettstädt, Lydia; Asbrand, Barbara: Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 1, S. 4-12 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-120935

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Im Mittelpunkt dieses Heftes stehen drei empirische Arbeiten zum Globalen Lernen im Unterricht sowie eine Arbeit, die ein wirkräftiges Konzept Globalen Lernens, die Begegnungs- und Dialogarbeit, reflektiert.

Die empirische Erfassung von Prozessen Globalen Lernens ist bisher weitgehend ein Desiderat. Es kann als ein Meilenstein für das Globale Lernen gesehen werden, dass mit den inzwischen breit etablierten qualitativen Methoden der Unterrichtsforschung auch für das Globale Lernen mehr und mehr Forschungskontexte entstehen, in denen Prozesse Globalen Lernens in den Blick genommen werden. Die Möglichkeiten rekonstruktiver dokumentarischer Sozialforschung bieten sich hier insofern an, da mit ihnen auch die impliziten, handlungsleitenden Wertesysteme rekonstruiert werden können, die für das Globale Lernen eine so eminent wichtige Rolle spielen. *Lydia Wettstädt* und *Barbara Asbrand* stellen ausgewählte empirische Ergebnisse aus einem Unterrichtsforschungsprojekt zum Lernbereich Globale Entwicklung dar. Im Mittelpunkt ihres Interesses steht die Rekonstruktion von Formen des Umgangs mit Handlungsaufforderungen, welche in unterrichtlichen Arrangements des Globalen Lernens explizit und/oder implizit zu Sprache gebracht werden. Hierfür wurden an vier Gymnasien und zwei Integrierten Gesamtschulen in den Jahrgangsstufen zehn bis zwölf in unterschiedlichen Fächern insgesamt 150 Unterrichtsstunden videobasiert beobachtet, während dieser Stunden stattfindende Gruppenarbeitsphasen audioaufgezeichnet, das verwendete Unterrichtsmaterial analysiert sowie Gruppendiskussionen mit den Schüler/innen durchgeführt. Unter Rückgriff auf die dokumentarische Auswertung der Daten können die Autorinnen zeigen, wie verschiedene Umgangsformen mit Handlungsaufforderungen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements entstehen.

### Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

### Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

### Schriftleitung:

Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

*Stefan Appelis* fasst in seinem Beitrag zentrale Aspekte eines Forschungsprojekts zusammen, welches wertorientiertes Lernen im Geographieunterricht reflektiert. Für die Studie wurden im Anschluss an ein selbst entwickeltes Unterrichtstreatment zu den Themen „Prozesse der Globalisierung“, „globale Modeindustrie“ und „global/lokal essen“ in vier gymnasialen Lerngruppen (zwei zehnte Schulklassen, die über zwei Jahre hinweg von derselben Fachlehrkraft unterrichtet wurden sowie zwei hochbegabte Lerngruppen mit Schüler/innen aus verschiedenen Gymnasien) zehn Gruppendiskussionen durchgeführt. Ebenfalls unter Bezugnahme auf eine dokumentarische Auswertung der Daten rekonstruiert der Autor drei sinngenetische Schülertypen Globalen Lernens, welche mit an sie gestellten komplexen Aufgaben zu globalen Themenstellungen verschieden umgehen. Typenübergreifend, so der Autor, profitieren Schüler/-innen von Lehr-Lernarrangements, bei welchen sie in realen oder semirealen Situationen an Konsensbildung unterschiedlicher normativer Perspektiven mitwirken können. Beide Untersuchungen werfen ein Licht auf die Stärke des qualitativ-rekonstruktiven, dokumentarischen Zugangs, dessen Möglichkeiten für das Globale Lernen noch längst nicht ausgeschöpft scheinen.

*Dorothea Taube* widmet sich in ihrer Arbeit der Frage, wie Referentinnen und Referenten, die in der schulischen und außerschulischen developmentalen Bildungsarbeit tätig sind, ihren Zugang zu den Inhalten ihrer eigenen Tätigkeit bestimmen. Mit Hilfe von narrativen Interviews und einer biografiegeschichtlichen Rekonstruktion nach Schütze kann sie zeigen, dass die Art und Weise, wie Lebensrealitäten in Afrika dargestellt werden, stark geprägt ist von den individuellen Erlebnissen und gesellschaftlichen Rückbezügen der Referentinnen und Referenten. Hier zeigt sich offen-

sichtlich das Problem, dass unter Praktikern der developmentalen Bildung ein Diskurs über einen Kanon developmentaler Wissens- und Kompetenzbestände und sich ein daraus ergebender Zugang noch ein Desiderat ist. Die Autorin kann in beeindruckender Weise die Probleme der Professionalisierung von Mitarbeitenden im Kontext des Globalen Lernens sichtbar machen. Mit dieser Arbeit wird ein wichtiger Anfang zur Professionalisierungsforschung von Mitarbeitenden im Kontext des Globalen Lernens gesetzt; es ist zu hoffen, dass hier weitere Arbeiten folgen werden.

Ein Klassiker des Globalen Lernens ist die Begegnungs- und Dialogarbeit. *Josef Freise* reflektiert am Beispiel der akademischen Summer School im Juli 2012 mit Teilnehmenden aus Nord- und Südzypern, Israel, Palästina und Deutschland das Potenzial und die Gelingensbedingungen von Begegnungs- und Dialogarbeit. Dabei werden – ausgehend von der Bedeutung von Narrativen für den Aufbau kollektiver Identität – die methodisch-didaktischen Überlegungen des „Story Telling: Listening to Each Other’s Story“ vorgestellt, die im Zentrum der hier berichteten Dialogarbeit standen. Zudem werden Ergebnisse einer Befragung dargestellt, die ein halbes Jahr nach der Begegnungsreise mit einzelnen israelischen und palästinensischen Teilnehmenden stattgefunden hatte. Dabei wird deutlich, dass angesichts konkurrierender Ansichten Verwirrung und Verunsicherung erlebt wurden, dass es aber gleichzeitig auch zu emotionalen Annäherungen gekommen war, die möglicherweise den Grundstein für Werteveränderungen legen können.

*Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen,*

*Annette Scheunpflug, Sabine Lang  
und Claudia Bergmüller  
Bamberg Mai 2014*

### Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

### Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

**Titelbild:** The earth inside a pencil lightbulb © everythingpossible, www.fotolia.com

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

1'14

- Themen
- 4 **Lydia Wettstädt/Barbara Asbrand**  
Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit  
Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des  
Lernbereichs Globale Entwicklung
- 13 **Stefan Applis**  
Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die  
Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten  
und Globalen Lernens
- 21 **Dorothea Taube**  
Lebensrealitäten im Zentrum der Wissensvermittlung –  
Afrikaspezifische Veranstaltungen der entwicklungspolitischen  
Bildungsarbeit
- 26 **Josef Freise**  
Vorurteile und Feindbilder zwischen Israelis und Palästinensern  
durch Dialogarbeit überwinden?
- VIE 32 Bildung und Wirtschaft gestalten Zukunft/Global Education  
Week/Bayrischer Bildungskongress Globales Lernen 2013
- 35 Rezensionen
- 39 Informationen

Lydia Wettstädt/Barbara Asbrand

## Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung

### Zusammenfassung

In dem Aufsatz werden ausgewählte Ergebnisse aus einem Projekt der qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung berichtet, in dem Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung untersucht wurde. Der Fokus des Beitrags liegt auf der Frage, wie Schülerinnen und Schüler mit Handlungsaufforderungen umgehen, die in Lehr-Lernarrangements des Globalen Lernens kommuniziert werden. Beispielhaft werden die Interpretationen von Sequenzen aus dem Unterricht vorgestellt, in denen unterschiedliche Formen des Umgangs mit Handlungsaufforderungen rekonstruiert wurden: die Reflexion über das Nicht-Handeln und die Reflexion über Handlungsaufforderungen als politisches Thema. Dabei kann gezeigt werden, wie Wissen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in didaktisch unterschiedlich strukturierten Lehr-Lernarrangements angeeignet werden.

**Schlüsselworte:** *rekonstruktive Sozialforschung, Lernbereich Globale Entwicklung, Lehr-Lernarrangements des Globalen Lernens, Handlungsaufforderungen*

### Abstract

This article reports selected results derived from an empirical teaching research project. Topics of the investigated classes were assigned to the Global Education Guidelines. The article focusses on the question how students cope with needs of action communicated in learning arrangements. In an exemplary manner interpretations of class-sequences are pictured reconstructing different methods of dealing with needs of action: the reflection about non-action and the reflection about needs of action being a political topic. It can be shown how students gain knowledge and competences in differently didactic-structured learning arrangements.

**Keywords:** *Reconstructive Social Research, Global Education Guidelines, Global Education Learning Arrangements, Needs of Action*

### Forschungskontext: Fragestellung und methodische Vorgehensweise

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt berichtet, in dem die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung untersucht wurden.<sup>1</sup> Für das Forschungsprojekt wurde Unterricht an verschiedenen Schulen und in un-

terschiedlichen Fächern videogestützt beobachtet und mit Hilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2007; 2009) analysiert. Dabei interessierte der Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Lehr-Lernarrangement und den Prozessen der Aneignung von Wissen und Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler: Was und wie lernen Jugendliche im schulischen Unterricht, der sich mit Themen des Globalen Lernens beschäftigt? Wie trägt das unterrichtliche Arrangement dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit globalen Problemen und Fragen der nachhaltigen Entwicklung beschäftigen? Mit der Erforschung des Unterrichts zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung wurde ein Forschungsfeld bearbeitet, das bisher – von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Wolfensberger 2008; mit Blick auf Unterricht in der Grundschule: Rieß 2010) – noch nicht sehr intensiv bearbeitet wurde. Insofern wissen wir bisher wenig darüber, wie Lernende Wissen über globale Fragen und Nachhaltigkeitsthemen und die mit dem Globalen Lernen bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung angestrebten Kompetenzen aneignen, bzw. welche Wirkung didaktische Konzepte haben (vgl. auch Scheunpflug/Uphues 2010; Gräsel et al. 2012).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, wie die im Unterricht beobachteten Schülerinnen und Schüler mit Handlungsaufforderungen umgehen, die dem Globalen Lernen und auch einer Bildung für nachhaltige Entwicklung inhärent sind (vgl. Abschnitt 2).<sup>2</sup> Anhand von Beispielen aus dem empirischen Material wird gezeigt, wie unterschiedliche Formen des Umgangs mit Handlungsaufforderungen in Abhängigkeit von den unterschiedlich strukturierten Lehr-Lernarrangements emergieren (vgl. Abschnitt 3).<sup>3</sup>

### Datenerhebung

Für die Studie wurde an vier Gymnasien und zwei Integrierten Gesamtschulen jeweils eine Unterrichtseinheit in unterschiedlichen Fächern (Biologie, Gesellschaftslehre, Sozialkunde, Werte und Normen) beobachtet und aufgezeichnet, zusätzlich zu den Videoaufnahmen der Plenumsituationen des Unterrichts wurde die verbale Kommunikation in Gruppenarbeitsphasen audioaufgezeichnet. Insgesamt wurden rund 150 Unterrichtsstunden videographiert. Ergänzend wurden im Unterricht verwendete Materialien analysiert und Gruppendiskussionen mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Dem untersuchten Unterricht ist gemeinsam, dass er in der Oberstufe, also der 10., 11. oder 12.

Jahrgangsstufe stattfand und dass – laut Selbstausskunft der Lehrkräfte – Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung bearbeitet wurden (z.B. Schadstoffe in Textilien, Fleischkonsum und Regenwaldzerstörung, ökologischer Fußabdruck, Globalisierung). Durch eine gezielte Suchstrategie der Forscherinnen beim Sampling wurde erreicht, dass die aufgezeichneten Unterrichtseinheiten hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Gestaltung eine große Vielfalt aufwiesen. Somit beinhaltete das Sample auf Instruktion basierenden, lehrerzentrierten Unterricht, Projektunterricht, in dem Schülergruppen über einen längeren Zeitraum selbstgewählte Schwerpunktthemen weitgehend selbstorganisiert bearbeiteten, sowie Unterrichtseinheiten, die dem didaktischen Konzept eines kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. z.B. Lersch 2007; Klinger/Asbrand 2012; Martens/Asbrand 2013) folgten. Darüber hinaus wurden den Lehrkräften keine Vorgaben gemacht, wie der Unterricht thematisch und methodisch zu gestalten sei.

### **Datenauswertung**

In dem Forschungsprojekt, aus dem in diesem Beitrag ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden, wurde das empirische Material mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert. Für dieses qualitativ-rekonstruktive methodische Verfahren ist im Anschluss an die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen zentral. Unter kommunikativem Wissen wird explizites, den Erforschten reflexiv verfügbares, theoretisches Wissen verstanden. Das konjunktive Wissen ist implizites, atheoretisches Wissen und gilt als handlungsleitend. Die dokumentarische Methode ermöglicht in zwei Interpretationsschritten einen empirischen Zugang zu beiden Wissens Ebenen (vgl. zum Folgenden ausführlich Bohnsack 2007, S. 134ff.). In der formulierenden Interpretation wird das kommunikative Wissen in der Betrachtung dessen, was gesagt oder getan wird, fokussiert. In der reflektierenden Interpretation wird die Art und Weise der Interaktion analysiert, wodurch sich konjunktives Wissen rekonstruieren lässt. Bohnsack setzt das konjunktive Wissen sensu Mannheim auch mit dem Habitusbegriff Bourdieus gleich, der wie das konjunktive Wissen in der Handlungspraxis angeeignet wird und diese strukturiert (vgl. Bohnsack 2009, S. 15ff.).

Unterrichtsforschung bedarf aufgrund der Komplexität des Gegenstandes eines methodischen Zugangs, der die Komplexität unterrichtlicher Interaktion zu erfassen vermag. Handelt es sich wie in unserem Forschungsprojekt bei der Datengrundlage um visuelle Daten, lässt sich mit Hilfe der dokumentarischen Methode der Habitus der Erforschten nicht nur in der Analyse der verbalen Kommunikation, sondern auch durch die Interpretation der nonverbalen Interaktion und der Bezugnahme der Erforschten auf Dinge, z.B. Unterrichtsmaterialien, Bücher, Schreibgeräte, rekonstruieren (vgl. Asbrand/Martens/Petersen 2013; Martens/Petersen/Asbrand 2014).

In unserem Projekt wurden kürzere Unterrichtssequenzen, die als abgeschlossene Interaktionseinheiten identifiziert wurden und eine hohe interaktive Dichte aufwiesen, vergleichend analysiert. Im Rahmen der für die dokumentarische Methode unverzichtbaren komparativen Analyse (vgl. Bohnsack 2007, S. 141ff.) können die rekonstruierten Wissensstrukturen und Habitus auf ihre Genese in „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Mannheim 1980, S. 229), in denen sie hergestellt und angeeignet werden, zurückgeführt werden. Im Fall des hier vor-

gestellten Forschungsprojekts sind unterschiedliche Lehr-Lernarrangements konjunktive Erfahrungsräume, in denen Schülerinnen und Schüler lernen. Dabei werden die Lehr-Lernsettings sowohl durch die jeweiligen didaktisch-methodischen Unterrichtsformen und die eingesetzten Unterrichtsmaterialien bestimmt als auch durch das habituelle, auf implizitem Wissen basierende Lehrerhandeln. Wir sprechen deshalb von Lehrmodi, die sich in der komparativen Analyse der eingesetzten Unterrichtsmaterialien und des Lehrerhandelns im Unterricht sowie im Zusammenwirken von beidem empirisch rekonstruieren lassen.

### **Handeln in der Weltgesellschaft**

Sowohl in Konzepten des Globalen Lernens als auch in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spielt das Ziel, Lernende zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, schon immer eine große Rolle. In Konzepten Globalen Lernens und im Bereich der BNE ist das Ziel verbunden mit dem Anliegen, gesellschaftliche Verhältnisse auf eine bestimmte Art und Weise – nämlich entsprechend der normativen Leitbilder globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit – gestalten zu können. Lernende sollen befähigt werden, das eigene Leben entsprechend dieser Leitbilder zu gestalten und auf gesellschaftliche Entwicklungen in diesem Sinne einzuwirken (vgl. z.B. Heinrich 2012; Bormann 2012). Hintergrund dieses normativen Anspruchs ist die Herkunft der Konzepte aus entwicklungs- und umweltpolitischen Kontexten (vgl. Asbrand 2002; Gräsel et al. 2012). Der Widerspruch zwischen dem Bildungsanspruch einerseits und der impliziten Normativität andererseits wird im Diskurs des Globalen Lernens seit nunmehr zwanzig Jahren diskutiert (vgl. Scheunpflug/Seitz 1993; Asbrand 2002; im Überblick Scheunpflug 2012). Dennoch finden sich die normativen, auf gesellschaftliches und politisches Handeln ausgerichteten Zielformulierungen auch in den aktuellen, explizit am Kompetenzbegriff orientierten Konzepten: Der Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ räumt dem Handeln als einem von drei übergeordneten Kompetenzbereichen einen zentralen Stellenwert ein. Mit der Teilkompetenz „Partizipation und Mitgestaltung“ ist explizit der Anspruch verbunden, dass sich diese am Leitbild der Nachhaltigkeit orientieren sollen: „Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.“ (BMZ/KMK 2007, S. 78). Auch im Bezug auf den Kompetenzbereich Bewerten schlägt der Orientierungsrahmen eine „wertthematische Betrachtung“ (ebd., S. 74) vor, in der Teilkompetenz „Kritische Reflexion und Stellungnahme“ wird die Orientierung am Leitbild der Nachhaltigkeit explizit als Bildungsziel formuliert. In dem für die Bildung für nachhaltige Entwicklung grundlegenden Kompetenzmodell (AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 2007) ist die Gestaltung des individuellen Lebens und der gesellschaftlichen Verhältnisse entsprechend dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in dem Begriff „Gestaltungskompetenz“ impliziert, mit dem das übergeordnete Kompetenzziel bezeichnet ist (vgl. auch de Haan 2008). Auch in diesem Kompetenzmodell ist die Teilkompetenz „Eigenständiges Handeln“ enthalten, die besagt, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, selbstständig zu planen, zu handeln und sich zu motivieren, aktiv zu werden (AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 2007, S. 21).



Das Anliegen findet sich selbstverständlich auch in der pädagogischen Praxis, beispielsweise in Unterrichtsmaterialien, die häufig Handlungsmöglichkeiten zu dem jeweiligen Gegenstand thematisieren (vgl. Wettstädt/Asbrand 2012), sowie in dem von uns untersuchten Unterricht. In den meisten videographierten Unterrichtseinheiten werden die Schülerinnen und Schüler auf die eine oder andere Art mit Aufforderungen zum Handeln angesichts globaler Problemlagen konfrontiert.

In einer früheren empirischen Studie von Asbrand (2009), in der Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu globalen Fragen durchgeführt und dokumentarisch interpretiert wurden (vgl. Asbrand 2009), zeigte sich, dass die befragten Jugendlichen, die sich mit den Themen des Globalen Lernens im schulischen Unterricht befasst hatten, zwar über umfangreiches Wissen verfügen und die Leitbilder der globalen Gerechtigkeit bzw. einer nachhaltigen Entwicklung auf der Ebene der expliziten Bewertungen, also auf der Ebene des kommunikativen Wissens im Sinne Mannheims (s.o.), hohe Zustimmung erfahren. Allerdings wird dieses Wissen nicht handlungsleitend. Diese Jugendlichen sind vergleichbar mit dem in der quantitativ-empirischen Studie von Uphues (2007) beschriebenen Typus des „Global-Kognitiven“. Jugendliche diesen Typs verfügen über umfangreiches Wissen über globale Zusammenhänge, aber nur über eine gering ausgeprägte Handlungsbereitschaft (ebd., S. 121ff.). Auch Wolfensberger (2008) kommt im Rahmen einer inhaltsanalytischen Auswertung von Unterrichtsgesprächen zu ‚socio-scientific issues‘ zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler die Leitbilder „Nachhaltigkeit“ und „Ökologie“ lediglich reproduzieren, also auf der Ebene des kommunikativen Wissens verhandeln.

In der genannten qualitativ-rekonstruktiven Studie (Asbrand 2009) ließen sich auf der Ebene der konjunktiven Orientierungen unterschiedliche Strategien der befragten Schülerinnen und Schüler rekonstruieren, das eigene Nicht-Handeln zu legitimieren: erstens die Zurückweisung moralischer Ansprüche mit Hilfe vielfältiger Entschuldigungen („Ich kaufe nicht selbst ein“, „Es machen doch alle“ etc.), zweitens – im Kontext von Risikoabwägungen – die Einschätzung, dass der Erfolg des Handelns zu unsicher und die Nebenfolgen nicht abschätzbar seien, und drittens das Delegieren der Verantwortung an (vermeintlich) mächtige Akteure, z.B. Politiker. Insgesamt – über alle befragten Gruppen von Jugendlichen hinweg – zeigt sich, dass Handlungsfähigkeit angesichts globaler Probleme vor allem Strategien der Komplexitätsreduzierung und Kompetenzen im Umgang mit Ungewissheit erfordert (vgl. ausführlich Asbrand 2005; 2009; 2011).

Dies hat Eingang gefunden in die im Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ formulierten Kernkompetenzen. „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel“ bedeutet dort, „die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität [zu] sichern und die Ungewissheit offener Situationen [zu] ertragen“ (BMZ/KMK 2007, S. 78). Auch die Erläuterung zum Kompetenzmodell der BNE thematisiert Ungewissheit als eine Herausforderung, die es zu bewältigen gilt, um sich selbst zu Beteiligung und Engagement im Sinne der Nachhaltigkeit zu motivieren (vgl. de Haan 2008, S. 36).

Während Kompetenzkonzepte lediglich normative Ziele für schulische Bildungsprozesse formulieren (vgl. auch Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005; Martens/Asbrand 2012) und in den ge-

nannten Jugendstudien (Uphues 2007; Asbrand 2009) Einstellungen bzw. Orientierungen von Jugendlichen zu globalen Fragen erhoben bzw. rekonstruiert wurden, fokussiert die Studie, aus der in diesem Beitrag ausgewählte Ergebnisse berichtet werden, die Prozesse des schulischen Lernens (vgl. ausführlich Wettstädt 2013). Im Folgenden wird gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements mit Handlungsaufforderungen umgehen, und dies beispielhaft anhand von zwei Sequenzen aus dem analysierten Unterricht illustriert.

### **Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht** **Lehrmodi: Die Gestaltung der Lehr-Lernarrangements durch das Lehrerhandeln, die Aufgaben und das Unterrichtsmaterial**

In dem videographierten Unterricht begegnen zwei unterschiedliche Modi, wie Lehrkräfte Handlungsaufforderungen thematisieren, wobei die erste Form deutlich häufiger beobachtet wurde:

(1) Lehrkräfte formulieren in dem von uns untersuchten Unterricht – zumeist indirekt, nämlich häufig in der Form rhetorischer Fragen – moralische Appelle. In den Unterrichtssequenzen, in denen Handlungsoptionen im Modus der moralischen Kommunikation thematisiert werden, positionieren sich die Lehrkräfte im Sinne einer bestimmten Handlungsoption oder Problemlösung, die somit als das „richtige“, erstrebenswerte Handeln angesichts des jeweils im Unterricht thematisierten Problems erscheint. Die Schülerinnen und Schüler werden als potenziell Handelnde angesprochen – entsprechend der Ziele des Lernbereichs (s.o.) sind sie es, die eigene Handlungsmöglichkeiten entdecken bzw. kennenlernen und zu ihrer Umsetzung befähigt werden sollen. Handeln angesichts weltgesellschaftlicher Probleme wird als individuelles Handeln gerahmt und an die Verantwortung der Lernenden appelliert.

Das folgende Beispiel entstammt einer Unterrichtseinheit aus dem Biologieunterricht einer 10. Klasse im Gymnasium zum Thema ‚Schadstoffe in Textilien‘ (Lerngruppe *Schiller*). Die Sequenz ist Teil der vorletzten Stunde der Unterrichtseinheit. Ausgehend von einem alltagsweltlichen Problem, einem Forumseintrag im Internet, in dem nach möglichen gesundheitlichen Folgen durch Chemikalien in einem in Bangladesch hergestellten T-Shirt gefragt wird, hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, auf diesen Forumseintrag qualifiziert zu antworten. Sie hatten hierfür verschiedene Expertenrollen übernommen (Mediziner, Chemiker, Vertreter der Textilarbeiter/innen, Textilunternehmen) und in Arbeitsgruppen über mehrere Unterrichtsstunden hinweg Informationen zu ihrem Expertisebereich recherchiert. Die Rechercheergebnisse wurden in der Klasse präsentiert und anschließend eine Podiumsdiskussion durchgeführt, in der die Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten für ihren Bereich auftraten. Die folgende Sequenz ist Teil des Unterrichtsgesprächs, das zur Auswertung des Rollenspiels geführt wurde. Die Lehrerin, die das Gespräch leitet, in dem sie Fragen stellt und das Rederecht an die sich meldenden Schülerinnen und Schüler verteilt, führt einen neuen thematischen Aspekt ein:

*Friedrich-Schiller-Gymnasium, Sequenz: Diskussion Kleiderkonsum, Min 28:45-29:22*

L Ähm kommen wir mal weg von diesem ähm (.) von dieser medizinischen Auswirkung oder von dieser Allergieauswirkung von den Kleidern, ihr habt ja gesehen (.) dass

das also man muß nicht unbedingt jetzt ne Allergie äh von bekommen, (.) nichtsdestotrotz sind ja immer noch die gleichen Unt- äh Probleme da, nämlich (.) äh die Probleme der öhm der Arbeiter in den Ländern, (2) ähm (2) was habt ihr damit zu tun? (.) Was könnt ihr ähm (2) was hat das für eu- für euch für Konsequenzen als (.) Verbraucher oder als Käufer, ich mein ihr geht (.) ähm (.) wenn ihr wenn ihr überlegt wie oft ihr (.) ähm jetzt Klamotten kaufen geht, (.) was hat das Problem mit euch zu tun? Hat das überhaupt was mit euch zu tun? [Räuspern] Gabi

Die Lehrerin beendet das zuvor von den Jugendlichen diskutierte Thema ‚Allergien‘ und initiiert ein neues Thema. Dabei nimmt sie aber nicht nur die Probleme der Textilarbeiterinnen und -arbeiter in den Fokus, sondern stellt sogleich einen Zusammenhang her zwischen den während der Unterrichtseinheit aufgezeigten sozialen Problemen bei der Textilherstellung und der Rolle der Schülerinnen und Schüler als Verbraucherinnen und Verbraucher. Aus den Problemen sollen Schlussfolgerungen über das eigene Handeln gezogen werden. Angesprochen wird das individuelle Handeln der Schülerinnen und Schüler im Alltag und sie werden hier nicht mehr in ihrer Rolle als Expertinnen und Experten adressiert, die sie in der Podiumsdiskussion inne hatten, sondern als Verbraucherinnen und Verbraucher. In der Frage der Lehrkraft wird ein Zusammenhang zwischen den Problemen der Textilarbeiter/innen und dem Kleiderkonsum der Jugendlichen unterstellt, der nicht zur Diskussion steht („was habt ihr damit zu tun?“). Es handelt sich somit um eine rhetorische Frage, die moralisch aufgeladen ist. Es ist offensichtlich, dass die Lehrerin davon ausgeht, dass die Jugendlichen in irgendeiner Art und Weise mit den Problemen zu tun haben. Insgesamt zeigt sich im empirischen Material unserer Studie, dass globale Zusammenhänge im Kontext Globalen Lernens regelmäßig als globale *Probleme* thematisiert werden. Diese Rahmung der Unterrichtsgegenstände als ‚Problem‘ führt quasi zwangsläufig dazu, dass auch Problemlösung, Handlungsmöglichkeiten und Verantwortung thematisiert werden. Problematische Verhältnisse erfordern Veränderungen zum Besseren. Auch in der hier beispielhaft analysierten Sequenz aus dem Biologieunterricht des *Friedrich-Schiller-Gymnasiums* thematisiert die Lehrerin zunächst die Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie und appelliert in einem Atemzug an das Verantwortungsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler – auch indem sie die Erwartung formuliert, dass sie ihr Konsumverhalten in Frage stellen („wenn ihr überlegt, wie oft ihr Klamotten kaufen geht“).

In dieser Sequenz dokumentiert sich ein *Lehrmodus der Themenvermittlung*, der sich in allen Sequenzen aus dem beobachteten Unterricht rekonstruieren lässt, in denen Lehrkräfte im Zusammenhang mit Handlungsmöglichkeiten angesichts globaler Probleme moralisch kommunizieren. Als themenvermittelnd bezeichnen wir einen Lehrmodus, in dem die Inhalte überwiegend durch die Lehrkraft bzw. das Unterrichtsmaterial vorgegeben werden. Eher geschlossene Aufgabenstellungen legen die Art und Weise der Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler formal und inhaltlich fest. In dem oben wiedergegebenen Beispiel aus der Lerngruppe *Schiller* wird das Unterrichtsgespräch nicht nur durch die Lehrerin moderiert, sondern sie setzt auch die Themen, über die diskutiert wird. Das zuvor durch die Schülerinnen und Schüler diskutierte Thema ‚Allergien‘ wird von der Lehrerin explizit beendet und ein neues Gesprächsthema, die Verantwortung der Jugendlichen als Konsumenten, angesprochen. Die geschlossene Frage, eine „W-Frage“, zielt auf eine eindeutige Beant-

wortung. Im weiteren Verlauf des Gesprächs (s.u.) versucht die Lehrerin wiederholt, ihre Sichtweise der Dinge zum Thema zu machen. Der Lehrmodus der Themenvermittlung zeichnet sich hier wie in anderen Sequenzen aus dem Sample durch eine geschlossene Strukturierung aus, die den Schülerinnen und Schülern wenig Raum lässt für eigene Ideen und Fragen zum Gegenstand des Unterrichts.

(2) Eine andere Möglichkeit, Handlungsoptionen angesichts weltgesellschaftlicher Probleme im Unterricht zu thematisieren, ließ sich im Fach Gesellschaftslehre im 10. Jahrgang einer integrierten Gesamtschule beobachten (Lerngruppe *Kästner*). Dort wurde über mehrere Wochen und in Form von Projektunterricht das Thema ‚Globalisierung‘ bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler hatten nach Interesse Gruppen gebildet und selbstgewählte Themen bearbeitet, die im weitesten Sinne mit dem übergeordneten Thema ‚Globalisierung‘ zu tun hatten (z.B. Bildungsarmut, Überfischung der Meere, globale Verbreitung von Krankheiten). Sie hatten in freier Zeiteinteilung und weitgehend ohne Vorgaben durch die Lehrkraft Informationen zu ihren Themen recherchiert, diskutiert und die Ergebnisse präsentiert. Da die Schülerinnen und Schüler der *Erich-Kästner-Schule* seit der fünften Klasse regelmäßig Unterrichtsprojekte durchführen, ist ihnen diese Arbeitsweise vertraut. Als Abschluss des Projekts zum Thema ‚Globalisierung‘ wurde eine Zukunftswerkstatt durchgeführt. Die Methode der Zukunftswerkstatt (vgl. Jungk/Müllert 1993) wurde entwickelt, um gegenwärtige Probleme im Rahmen basisdemokratischer Strukturen kreativ zu bearbeiten und Lösungen zu finden. In einer Kritikphase werden zunächst Probleme benannt, in der zweiten Phase, der Phantasiephase werden kreative Ideen entwickelt und in der Verwirklichungsphase diese auf ihr reales Umsetzungspotenzial überprüft und entsprechende Maßnahmen festgelegt (ebd.). Der folgende Auszug aus dem Transkript der verbalen Kommunikation des Unterrichts zeigt, wie die Lehrkraft zu Beginn der Zukunftswerkstatt die Ziele erläutert:

*Erich-Kästner-Schule, Sequenz: Zukunftswerkstatt, Min 3:00-4:15*

L Ähm (.) das zweite Ziel ist dass es ein Problembewusstsein gibt (.) für das was (.) euch momentan betrifft was (.) äh euch (umtreibt) welche (.) Ängste ihr habt welche Befürchtung (.) ich bin da eingeschlossen und (.) und (.) es sollte auch für euch eine Handlungsbewusstheit (.) (ähm) viele von euch (.) denken mehr so irgendwie na ja (.) die richtigen Probleme der Welt die können wir eh nicht lösen das machen Politiker oder (.) (...)  
Also ne Handlungsbewusstheit ähm (.) schaffen dass ihr (.) die Idee bekommt dass man die (.) Probleme der Welt vielleicht doch mit kleinen Schritten verändern kann oder anfangen kann und nicht so dieses (.) äh ja so diese Ohnmacht und diese Obrigkeitgläubigkeit ja wir können ja eh nix dran ändern (.) äh alles was passiert bei uns auf der Welt is Schicksal (.) äh äh unveränderbar und ist einfach hinzunehmen (.) ich hoffe und wünsche dass (.) äh die Zukunftswerkstatt da n kleines äh (2) Änderung eures (.) Denkens hervorruft und wie gesagt euch (.) klarmacht dass auch ihr (.) handeln könnt (...)  
Fragen? Friederike

Der Lehrer lässt keinen Zweifel daran, dass er Handlungsoptionen, mit denen den „Problemen der Welt“ begegnet werden soll, für möglich und wünschenswert hält, und dass es ihm um die Bereitschaft und das Können der Schülerinnen und Schüler geht, zu einem die gesellschaftlichen Verhältnisse verändernden Handeln etwas beizutragen. Auch in dieser Unterrichtssequenz der Lerngruppe *Kästner* ist es der Lehrer, der das Thema Handeln, auch als individuelle Verantwortung der Schülerinnen und Schü-



ler, initiiert. Allerdings unterscheidet sich die Gestaltung des Lehr-Lernarrangements bzw. hier die Gesprächsführung von der oben analysierten Unterrichtssequenz der Lerngruppe *Schiller*: Ein Unterschied besteht darin, dass der Lehrer die Ziele des Unterrichts gegenüber den Schülerinnen und Schülern transparent macht. Die Möglichkeit, angesichts weltgesellschaftlicher Probleme handlungsfähig zu sein, wird explizit, auf einer Metaebene thematisiert. Der Lehrer formuliert hier nicht bestimmte, auf die im Unterricht behandelten Gegenstandsbereiche bezogene Handlungsoptionen, sondern er thematisiert das schwierige Thema ‚Handeln unter der Bedingung von Unsicherheit‘ selbst. Im Anschluss an seine Einführung fordert er die Schülerinnen und Schüler zu Rückfragen auf:

*Erich-Kästner-Schule, Sequenz: Zukunftswerkstatt, Min 4:22-5:35*

Ff Ist das jetzt dafür da dass Sie gegen die Globalisierung sind?  
L Nein  
Ff Und wieso müssen wir dann handeln?  
L Ähm  
(...)  
L Also Globalisierung an sich beschreibt ja nur erst mal ein Phänomen der Vernetzung und der der (.) äh zunehmenden (.) ( ) ähm (.) Abhängigkeit  
Ff /Ja aber Sie haben gesagt wir sollen dieses dieses Projekt heute soll unsere (.) unser Bewusstsein auf dieses Thema ähm (.) noch mal verstärken (.) also sollen wir uns eine Meinung drüber noch  
L /Ja  
Ff mal bilden und dann entwickeln (.) ob wirs gut finden  
Am /Ja es soll uns zeigen dass es so was  
Ff oder vielleicht (schlimm) und danach handeln  
Bm Ja (.) gibt ja Vorteile und Nachteile  
L /Ja  
Ff /Aha (...) Okay  
L Globalisierung hat ja immer zwei Aspekte ja? Das sind (.) die Entwicklung äh (.) also an sich kann man nicht aufhalten aber man kann sie gestalten (.) und ich möchte euch Mut machen ähm (.) Globalisierung unter diesem Prozess mitzugestalten denn eben die Probleme die ihr seht die ihr ja auch dargestellt habt dann eventuell so zu wandeln dass man das als Positives (.) herausziehen kann (3) also das sind diese (.) drei Ziele (.) Perspektivwechsel (.) Handlungs- und Problembewusstheit (.)

Die Schülerin Ff unterstellt dem Lehrer, dass sein Interesse an Handlungsmöglichkeiten seiner eigenen politischen Positionierung gegenüber dem Phänomen Globalisierung geschuldet ist. Sie macht damit die den Handlungsaufforderungen inhärente moralische Dimension explizit. Dies setzt eine Reflexion der Schülerinnen und Schüler über die implizite Normativität des Themas in Gang, die ebenfalls auf einer Metaebene verhandelt wird. Während der Lehrer den Versuch einer neutralen Betrachtung des Globalisierungsphänomens unternimmt („ein Phänomen der Vernetzung“), stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass das Thema eine Positionierung verlangt und dass dies auch die Intention des Lehrers gewesen sei („Sie haben gesagt ... dieses Projekt heute soll unser Bewusstsein auf dieses Thema noch mal verstärken, also sollen wir uns eine Meinung drüber noch mal bilden ... und danach handeln“). Die Schülerinnen und Schüler legen Wert darauf, dass die Bewertung noch offen ist („Vorteile und Nachteile“) und sie sich selbst positionieren. Nachdem das geklärt ist (auch Ff, die die Diskussion angestoßen hatte, validiert die Interaktionseinheit mit einem „Okay“), wiederholt der Lehrer zum Abschluss der Passage die Kompetenzziele, die mit dem Unterricht verfolgt werden, und macht sie damit für die Schülerinnen und Schüler transparent. Auch in dieser Sequenz kann

nachvollzogen werden, dass die Sichtweise auf globale Themen als „Problem“ entsprechende Handlungsaufforderungen nach sich zieht. Erst die Bewertung der Globalisierung als problematische, nicht wünschenswerte Entwicklung macht Handeln notwendig. In dieser Sequenz ist es die Schülerin Ff, die diesen Zusammenhang mit der kritischen Anfrage an den Lehrer deutlich macht. Die Nachfrage und die anschließende Aushandlung, die darin mündet, dass sich die Jugendlichen eine Entscheidungsfreiheit zuschreiben, weist nicht nur auf die Sensitivität der Schülerinnen und Schüler der *Erich-Kästner-Schule* für die an sie gestellten Anforderungen und eine entsprechende Reflexionsfähigkeit hin, sondern auch auf eine Offenheit des Unterrichts, die diese Infragestellung zulässt.

Damit ist der zweite Unterschied zu der oben dargestellten Unterrichtssequenz aus dem Biologieunterricht des *Friedrich-Schiller-Gymnasiums* angesprochen: Der Unterricht der Lerngruppe Kästner ist durch den *Lehrmodus der Themen-Ko-Konstruktion* bestimmt. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass die inhaltliche Gestaltung weitgehend den Schülerinnen und Schülern überlassen ist. Die Lehrkraft gibt hier lediglich den großen thematischen Rahmen vor, übernimmt die Organisation und strukturiert Zeit und Raum, während die Schülerinnen und Schüler die für sie relevanten Themen bearbeiten. Formale Strukturierung und größtmögliche inhaltliche Offenheit wird in der videographierten Unterrichtseinheit auch durch die eingesetzte Methode der Zukunftswerkstatt und die entsprechenden Unterrichtsmaterialien hergestellt, wie sich beispielsweise auch in der Einführung in die Verwirklichungsphase zeigt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten jetzt ein Arbeitsblatt, das die Ziele, das methodische Vorgehen und die zu klärenden Fragen beschreibt (Abb. 1). Es werden strukturierende Schritte für die Arbeitsphase formuliert und ein Fokus auf Handlungsoptionen gerichtet („Können wir eine Aktion planen?“), dabei ist die Vorgehensweise aber offen für unterschiedliche Themen. Ebenso wie in der oben analysierten Sequenz werden mit dem Arbeitsblatt nicht *bestimmte* Handlungsoptionen thematisiert, sondern Handeln unter der Bedingung von Unsicherheit (hier: Zukunftsoffenheit) an sich zum Thema gemacht – beispielsweise mit den Leitfragen zu den einzelnen Schritten, die dazu auffordern, Chancen und Grenzen der Aktionsideen und Bedingungen für ihre Umsetzbarkeit zu diskutieren. Der Lehrer leitet die Verwirklichungsphase folgendermaßen ein:

*Erich-Kästner-Schule, Sequenz: Umsetzungsideen zum Umwelthaus, Min 6:02-7:17*

L Okay. Die erste [Klatschen] (.) bitte zuhören; für alle; die erste zentrale Frage; ist in- der Verwirklichungsphase (...) gäb es jetzt zwei Möglichkeiten. Die erste Möglichkeit is jede- Gruppe die einen utopischen Entwurf gemacht hat, prüft ihren eigenen utopischen Entwurf, jetzt auf Verwirklichungen, äh hin, unter-unter der Frage was davon (.) äh (.) is wirklich machbar, -was is uns zentral, -was müssten wir am-eventuell Ende anpassen verändern damit- der Realität- standhalten kann; (3) entweder jeder- Gruppe- mit ihrem eigenen utopischen Entwurf, -sodass wir im Prinzip dann auch; ähm eins-zwei-drei vier fünf, sechs, äh- Verwirklichungsprojekte hätten, oder (.) wir (.) reduzieren das en Stück weit, entweder durch ne Punktabfrage, ja, soo also-auf-drei Themen zum Beispiel, wie-wir das eben nach der Kritikphase gemacht ham, „mit- den- bestimmten-Sachen“; -oder wir einigen uns sogar im Plenum auf einen; -zentralen utopischen Entwurf den wir alle gemeinsam, -gut kann man dann auch in Kleingruppen arbeiten, ähm verschiedenen Ansätzen einer Verwirklichung zuführen. (2) Des is jetzt ne Entscheidungsfrage an die Gruppe

## Die Verwirklichungsphase

### Ziel der Verwirklichungsphase:

Die utopischen Zukunftsentwürfe mit den realen Verhältnissen der Gegenwart verknüpfen und konkrete Forderungen und Lösungskonzepte zur Realisierung entwickeln.

### Leitfrage

Wie lässt sich unser utopischer Zukunftsentwurf aus der Fantasiephase in der Realität verwirklichen, um der Wunschvorstellung, [ ] näherzukommen?

### Vorgehensweise:

#### 1. Schritt:

##### Kritische Überprüfung der utopischen Entwürfe

Hier solltet ihr utopische Entwürfe auf ihre Realisierbarkeit überprüfen; beachtet dabei folgende Überlegungen:

- Inwieweit lassen sich die Entwürfe schon in Angriff nehmen?
- Gibt es bereits Ansätze in die gewünschte Richtung?
- Welche Hindernisse/Widerstände gibt es?

#### 2. Schritt:

##### Entwicklung von Strategien zur Durchsetzung des Entwurfs

Entwickle konkrete Strategien, wie der Zukunftsentwurf realisiert werden könnte! Dabei können folgende Überlegungen mit einbezogen werden:

- Welche Teile des Zukunftsentwurfs sind unverzichtbar?
- Welche gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Voraussetzungen wären nötig?
- Gibt es Bündnispartner?
- Können wir eine Aktion planen?
- Wie können wir die Öffentlichkeit informieren?

#### 3. Schritt:

##### Präsentation der Verwirklichungsstrategien

Bereitet eine Präsentation vor, in der ihr eure Strategie vorstellt. Wichtig ist hierbei, dass die Strategie der Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch anschaulich „vor Augen geführt“ wird. Stellt deshalb zusätzlich auch ein Hand-Out für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereit.

Abb. 1: Arbeitsblatt; Quelle: Lernende Schule 43/2008

Der Lehrer stellt verschiedene Möglichkeiten des weiteren Vorgehens zur Auswahl. Die Lehrkraft betont den Übergang der utopischen Entwürfe in eine mach- und umsetzbare Idee, die „der Realität standhalten kann“. Der Handlungsanspruch wird expliziert und eine Prüfung der Ideen gefordert. Der Fokus ist auf die Ideen der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Die Konstruktion des Themas wird als Aufgabe der Schülerinnen und Schüler definiert, sie tragen Verantwortung für ihr inhaltliches Ergebnis, das aber bestimmten Kriterien genügen muss (hier z.B. ein Handout erstellen, s. Abb. 1). Im Unterschied zu der oben dargestellten Unterrichtssequenz der Lerngruppe *Schiller* können die Jugendlichen hier die Rolle, die sie in der Umsetzung ihrer Idee einnehmen, selbst festlegen, sie sind für die inhaltliche Schwerpunktsetzung und Ausgestaltung verantwortlich. Die Jugendlichen agieren als Mitverantwortliche für das Lerngeschehen. Der Lehrer nimmt keine Wertungen oder thematischen Vorgaben vor, er moderiert das Geschehen.

### Umgangsweisen der Schülerinnen und Schüler mit Handlungsaufforderungen

Welche Aneignungsprozesse können nun bei den Schülerinnen und Schülern beobachtet werden? Im Fall der Lehr-Lernarrangements, in denen die Lehrkräfte explizit oder implizit Position beziehen für bestimmte, aus ihrer Sicht erstrebenswerte Handlungsoptionen und an die individuelle Verantwortung der Jugendlichen appellieren, ließen sich zwei unterschiedliche Umgangsweisen der Schülerinnen und Schüler mit den Handlungsaufforderungen beobachten:

- Erstens ist es die *Reproduktion von Handlungsaufforderungen als Unterrichtsthema*, dieser Reaktion der Schülerinnen und Schüler wird hier – vor allem aus Platzgründen – nicht mit einem Beispiel aus dem empirischen Material illustriert. In dem Fall werden die durch die Lehrkraft oder das Unterrichtsmaterial kommunizierten Handlungsaufforderungen von den Schülerinnen und Schülern zwar reproduziert, da dies im unterrichtlichen Kontext erwartet wird, eine Ausei-

nersetzung findet aber nicht statt und die Handlungsmöglichkeiten gewinnen für die Jugendlichen auch keine Relevanz (vgl. Wettstädt 2013; vergleichbare Befunde in der Untersuchung von Wolfensberger 2008).

- Zweitens reagieren die im Rahmen der Studie beobachteten Schülerinnen und Schüler mit *Reflexionen über ihr eigenes Nicht-Handeln* auf die mehr oder weniger expliziten moralischen Appelle an ihre Verantwortung. Diese Form des Umgangs mit Handlungsaufforderungen lässt sich beispielsweise in der Lerngruppe Schiller beobachten und ist vergleichbar mit den Diskursen, die in der Studie zu Orientierungen von Jugendlichen zu globalen Fragen (Asbrand 2009) auf der Basis von Gruppendiskussionen als typisch für Gymnasialschülerinnen und -schüler rekonstruiert wurde: Die Jugendlichen teilen zwar die zugrundeliegenden Werte und erkennen die ethisch-moralische Legitimität der Forderung nach verantwortungsvollem Handeln an, weisen die an sie gerichteten moralischen Ansprüche allerdings zurück, indem sie vielfältige Entschuldigungen für ihr eigenes Nicht-Handeln formulieren und die Ungewissheit der Handlungsoptionen bzw. des Erfolgs des Handelns anführen. Die Notwendigkeit des Handelns im Sinne der Leitbilder globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit wird auf der Ebene des kommunikativen Wissens erkannt, aber dieses Wissen kann nicht enacted werden. Die im Unterricht kommunizierten Handlungsoptionen gewinnen für die Jugendlichen keine handlungspraktische Relevanz.

Eine dritte Form des Umgangs mit Handlungsaufforderungen ist die *Reflexion über Handlungsaufforderungen als politisches Thema*, die in Unterrichtssequenzen der Lerngruppe Kästner rekonstruiert wurde. Der Lehrer hatte das Thema Handeln hier nicht moralisch kommuniziert, sondern auf einer Metaebene das Handeln unter der Bedingung von Unsicherheit an sich zum Thema gemacht. Im Unterschied zu den anderen im Rahmen der Studie analysierten Unterrichtssequenzen hat er sich nicht im Sinne einer bestimmten Handlungsoption positioniert, sondern im Rahmen der Zukunftswerkstatt eine offene Aufgabenstellung formuliert (s.o.). Im Gegensatz zu den anderen Lerngruppen des Samples halten die Schülerinnen und Schüler der *Erich-Kästner-Schule* Handlungsoptionen prinzipiell für möglich, um sozialen oder ökologischen Problemen im Gefolge fortschreitender Globalisierungsprozesse zu begegnen. Allerdings thematisieren sie keine individuellen Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene des Alltagshandelns, sondern diskutieren Handlungsoptionen als ein Thema politischer Akteure. Die Jugendlichen entwickeln konkrete Handlungsmöglichkeiten, deren Realisierung an die Bedingung politischer Gestaltungsmacht gebunden ist.

Im Folgenden werden exemplarisch die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler der Lerngruppen *Schiller* und *Kästner* auf die oben analysierten Aufgabenstellungen bzw. Gesprächsimpulse der Lehrkräfte vorgestellt. Anhand der hier nur ausschnitthaft skizzierten Unterrichtssequenzen können die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Handlungsaufforderungen, die Reflexion über das Nicht-Handeln und die Diskussion von Handlungsaufforderungen als politisches Thema, nachvollzogen werden.

(a) *Reflexion über das Nicht-Handeln*: Die im Folgenden wiedergegebene Sequenz aus dem Unterricht der Lerngruppe Schiller folgt unmittelbar auf die Frage der Lehrerin, was die Pro-

bleme der Textilarbeiterinnen und -arbeiter mit den Jugendlichen zu tun hätten (s.o.):

*Friedrich-Schiller-Gymnasium, Sequenz: Diskussion Kleiderkonsum, Min 29:26-30:18*

- Gf Ja ich denk mal irgendwie profitieren wir ja alle davon, dass es den Arbeitern da unten so schlecht geht und wir hier unsere Klamotten billig kaufen können, (.) aber im Endeffekt (2) gibts ja heutzutage eigentlich so ziemlich kein Geschäft mehr, (.) wo man sich sicher sein kann dass die irgendwie (.) fair oder so hergestellt wurden; (.) und deswegen (2) kann man ja so als normaler Käufer
- Im / ( )
- Gf denk ich nicht viel dagegen machen, (.)weil man einfach
- L ( )
- Gf nicht weiß, (2) wo man seine Klamotten sonst kaufen kann
- Cf Ja wir unterstützen das ja auch praktisch(.) wenn die wenn die ähm (.) T-Shirts oder so die werden ja billig da produziert-die Arbeiter kriegen wenig Lohn, und wir (.) kaufen uns hier (.) was weiß ich (.) ne Hose für dreißig Euro, (.) und damit unterstützen wir ja die ganzen Aktionen immer
- L Dann kann kauf ich mir halt ne Hose für fünfzig Euro
- Me [durcheinander (4)]
- L /Pm
- Pm Wenn man sich dann die Hose für fünfzig Euro kauft, (.) dann macht halt einfach der Unternehmer zwanzig Euro mehr Gewinn an der Hose; also das ändert eigentlich auch nichts
- Me Ja genau
- Me [durcheinander]
- L Ja ( )
- ?f Ja das Problem ist dass man (.) halt (2) dass es wirklich kein (so Siegel gibt) wo man halt sicher sein kann ( ) Dann denken sich die Leute auch warum soll ich mehr ausgeben, wenn ich mir sowieso nicht sicher bin?

In den Äußerungen der Schülerinnen Gf und Cf zeigt sich, dass die Jugendlichen darum wissen, dass problematische Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie und ihr eigenes Konsumverhalten etwas miteinander zu tun haben. Mit der Thematisierung des persönlichen Profitierens von günstigen Preisen übernehmen die Schülerinnen den moralischen Unterton der Lehrerin. Es dokumentiert sich, dass sie die implizit in der Frage der Lehrerin enthaltenen moralischen Ansprüche auf der Ebene des theoretischen Wissens teilen. Sie wissen, dass sie eigentlich beim Einkaufen von Kleidungsstücken auf die Herstellungsbedingungen achten sollten. Allerdings formulieren beide Schülerinnen anschließend vielfältige Gründe, die ein Einkaufsverhalten entschuldigen, das den Ansprüchen nicht gerecht wird. Gf konstatiert einen Mangel an Handlungsmöglichkeiten, weil der Markt kein entsprechendes Angebot biete. Des Weiteren thematisiert sie unsicheres Wissen über die Herstellungsbedingungen, das vom Handeln abhalte. Die Ungewissheit und die fehlenden Handlungsalternativen entschuldigen die eigene Passivität.

Die Lehrerin erneuert im weiteren Verlauf des Gesprächs ihren moralischen Appell, indem sie die Erwartung formuliert, nicht um jeden Preis billige Kleidungsstücke zu kaufen. Aber auch diese Aufforderung der Lehrkraft teurere Kleidung zu kaufen, wird von den Jugendlichen abgewiesen. Pm und ?f führen zwei neue Argumente ein, die ebenfalls das Nicht-Handeln legitimieren: erstens die Gewinnorientierung der Unternehmer, höhere Preise würden nicht den Textilarbeiterinnen und -arbeitern nutzen, und zweitens die Unkenntnis eines entsprechenden Siegels, das die Einhaltung von Sozialstandards in der Textilherstellung garantieren würde und an dem sich der Verbraucher orientieren könnte. Wieder wird unsicheres Wissen als zentrales Argument zur Legitimation der eigenen Passivität angeführt.

Die Argumentation der Schülerinnen und Schüler hier gleicht derjenigen in den Gruppendiskussionen mit Jugendlichen,

die sich mit globalen Fragen im schulischen Unterricht beschäftigt hatten, aus der genannten früheren Studie (Asbrand 2009): Auf der Ebene des kommunikativen Wissens teilen die Jugendlichen die Auffassung, dass sich aus globalen Problemen – hier die Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie – ein Handlungsbedarf ergibt, den moralischen Ansprüchen an das eigene Verhalten begegnen sie aber mit Entschuldigungsstrategien. Das im Unterricht vermittelte Wissen wird für die Jugendlichen aber nicht handlungsleitend. Moralische Kommunikation erscheint als eine Komplexitätsreduzierung, die den Herausforderungen des Handelns unter der Bedingung von Ungewissheit nicht angemessen ist (vgl. Luhmann 1990; Asbrand 2009, S. 182ff.).

Die Ergebnisse der aktuellen Studie zeigen darüber hinaus, dass diese Form des Umgangs mit Handlungsaufforderungen in Unterrichtssituationen angeeignet wird, die durch einen themenvermittelnden Lehrmodus gekennzeichnet sind, in denen bestimmte Handlungsoptionen durch die Lehrkraft oder das Unterrichtsmaterial vorgegeben werden und explizit oder implizit an die Verantwortung der Jugendlichen appelliert wird. In der komparativen Analyse, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden kann, zeigt sich, dass die Reflexion über Nicht-Handeln emergiert, wenn die Schülerinnen und Schüler auf Fachwissen zurückgreifen können, das sie sich im Fall der Lerngruppe *Schiller* zuvor im Unterricht angeeignet hatten. Beispielsweise kann Pm, um der konkreten Handlungsaufforderung der Lehrerin, mehr Geld für Textilien auszugeben, zu widersprechen, das Gegenargument entwickeln, nur die Unternehmen würden davon profitieren, weil er Informationen zur Rolle der Textilunternehmen zurückgreifen kann, das in den Wochen zuvor recherchiert wurde. In anderen Lerngruppen des Samples, in denen es eine solche, weitgehend selbsttätige Aneignung von Fachwissen nicht gegeben hatte, findet eine diskursive Auseinandersetzung mit Handlungsaufforderungen, wie sie in der Lerngruppe *Schiller* beobachtet werden kann, nicht statt. Handlungsaufforderungen werden dort lediglich reproduziert und bleiben bedeutungslos.

(b) *Reflexion über Handlungsaufforderungen als politisches Thema:* Im Unterricht der Lerngruppe Kästner, der durch den Lehrmodus der Themen-Ko-Konstruktion bestimmt ist, zeigt sich ein anderer Umgang der Jugendlichen mit Handlungsaufforderungen. In diesem Unterricht hatte der Lehrer keine konkreten Handlungsoptionen thematisiert, sondern ein Lehr-Lernarrangement realisiert, das den Jugendlichen Raum für selbstorganisierte Auseinandersetzung mit den Themen ermöglichte. Dass konkrete Handlungsoptionen entwickelt und reflektiert werden sollen, wird allerdings durch den Lehrer und die Aufgabenstellung vorgegeben.

Bereits in der Kritikphase der Zukunftswerkstatt setzen sich die Jugendlichen mit Handlungsaufforderungen auseinander. Auch diese Schülerinnen und Schüler greifen dabei die Themen und das entsprechende Fachwissen auf, das sie sich in der Projektarbeit erarbeitet hatten. Sie können somit eigene thematische Schwerpunkte setzen, was durch das Lehr-Lernarrangement gefördert bzw. gefordert wird. Die Aufgabe des Kritischerens verlangt, sich gegenüber politischen und gesellschaftlichen Themen (z.B. Atomausstieg, Überfischung der Meere) positionieren zu müssen, ohne dass bestimmte Positionen durch den Lehrer oder die Aufgabenstellung vorgegeben werden. Probleme mit globalem Bezug werden als politische Fragestellungen diskutiert.



In der Phantasiephase der Zukunftswerkstatt entwickeln die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Handlungs Ideen, die in der Verwirklichungsphase konkretisiert werden. In dieser dritten Phase der Zukunftswerkstatt wird – entsprechend der Aufgabenstellung (s.o.) – auch über Voraussetzungen und Hindernisse der Realisierung der Ideen diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich also mit der Bedingung der Möglichkeit des Handelns unter der Bedingung von Unsicherheit, nicht nur mit konkreten Handlungsoptionen. Der folgende kurze Ausschnitt aus der Diskussion einer Arbeitsgruppe zeigt, wie politische Macht als eine Bedingung für Handlungsfähigkeit diskutiert wird:

*Erich-Kästner-Schule, Sequenz: Umsetzungsideen zum Umweltschutz, Min. 36:58-38:27*

Af Ok (.) Können wir eine Aktion planen.  
 Gf Äh (.) ja. Was?  
 Af Können wir eine Aktion planen. Wie können wir die  
 Gf /Oooh Goo-  
 dness (.) Ich will die nicht planen.  
 Af Öffentlichkeit informieren.  
 Af @(.)@ Tjaa (.) Gf dann kannste ma gehn hier ne?  
 Cm /Aha?  
 Gf Dazu braucht man mindestens Abi. (.) Hab ich nich @  
 (.)@  
 Cm Du brauchst (.) ähm (.) etwas höheres als nurn Abi.  
 (.) Du brauchst ne hohe Position du brauchst Macht du  
 brauchst ein- (.) ähm ja (.) einflussreiche Partner (.)  
 Schmiergeld (.) ( ) auch.  
 Cf /Keine Sorgen weil des haben wir.  
 Af Naaaa Cf wird Bundeskanzlerin.  
 Cf Nää des will ich nich  
 Gf /Ohhh des wär cool. @(2)@  
 Af Doch du wä-du wärst richtig gut als Bundeskanzlerin.  
 Cm /Ich komm dich besuchen.  
 Af (.) Doch,  
 Cf /Glaub ich nich  
 Gf /Jaa (.) Du kannst dich so schön präsen-  
 tieren.  
 Cf Des würd mich voll abfucken.  
 Gf @(2)@ Dann kann ich sagen ich war mit der Bundeskanz-  
lerin in einer Klasse. @(2)@ Und mit der Freundin (.)  
 äh mit der Schwester bin ich auch befreundet @(.)@  
 Af /Du kannst gut reden und du kannst so  
 Cf /(  
 Cm Und? Und dann fragen sie dich und? Warum bist du kei-  
 ne Bundeskanzlerin geworden?  
 Af Ja (.) ich hab mein Abi leider nicht.  
 Gf @(.)@ Ähh (.) weil ich des nie werden wollte.  
 Cf /Aaah (.) na und am (.) und am Klassentreffen (.)  
 Cm /Ich weiß nich ob des so  
 Cf muss ich dann mit Bodyguards vorfahren (.) alle  
 Cm gut is ( ) (.) so ein Ring (.) man sieht dich kaum  
 (.) nur noch deine Hand guckt raus damit du jemand die  
 Hand schütteln kannst  
 Gf /Haaallooo (.) ich kannte dich mal kennst du mich noch?  
 @(.)@  
 Cf Oh Gott.  
 Gf @(2)@

Durch das Arbeitsblatt mit der Aufgabe konfrontiert, eine Aktion planen zu müssen (s. Abb. 1), steckt die Gruppe den erforderlichen Rahmen ab. Notwendig sind demnach Bildung, Macht, „einflussreiche Partner“ und „Schmiergeld“. Formale Bildung wird als etwas thematisiert, das politische Teilhabe ermöglicht („Dazu braucht man mindestens Abi“). Darüber hinaus werden Macht und Beziehungen als erforderlich für erfolgreich eingeschätztes Handeln angesehen. Anschließend entwickeln sie ein Gedankenexperiment: eine Schülerin könnte Bundeskanzlerin werden.<sup>4</sup> Die zuvor konstatierten Voraussetzungen Bildung, Macht und Geld werden in diesem Bild im Modus einer Exemplifizierung ausgearbeitet. Dabei ist bemerkenswert, dass die Gruppe einer Mitschülerin die nötigen Fähig-

keiten zutraut. Handlungsfähigkeit angesichts globaler Probleme wird als prinzipiell möglich betrachtet, allerdings nicht als individuelles Alltagshandeln, sondern als politisches Handeln und in Funktionen, die mit ausreichend Macht und Einfluss ausgestattet sind sowie abhängig von den Ambitionen, der formalen Bildung und den eigenen Fähigkeiten. Im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern der Gruppe *Schiller* dekonstruieren die Jugendlichen nicht die Handlungsmöglichkeiten, sondern sie konstruieren Optionen. Die dichte Auseinandersetzung und die gedankenexperimentelle Vertiefung zeigen die Konstruktionsprozesse der Gruppe und die Anschlussfähigkeit der Aufgabe, Visionen für politisches und gesellschaftliches Handeln zu entwickeln. Diese werden ermöglicht durch die inhaltliche Offenheit der konkreten Aufgabenstellung und das zuvor in der Projektarbeit angeeignete Wissen der Schülerinnen und Schüler über das Phänomen der Globalisierung.

### Fazit und Ausblick

In den Analysen zeigt sich wie die Lehr-Lernarrangements auf unterschiedliche Art und Weise den Kompetenzerwerb bedingen.

Schülerinnen und Schülern des Samples ist gemeinsam, dass individuelle Handlungsfähigkeit in den untersuchten Unterrichtseinheiten zum Globalen Lernen nicht erworben wird, entweder werden Handlungsaufforderungen lediglich reproduziert oder die Schülerinnen und Schüler delegieren die Verantwortung an andere Akteure, z.B. an die Allgemeinheit oder an Politiker mit Macht und Einfluss.

Je mehr Fachwissen sich die Jugendlichen aneignen konnten und je mehr sie Perspektivität und Vielfalt von Informationen und Positionen erfahren und erkennen konnten, umso anspruchsvoller sind ihre Reflexionen über Handlungsmöglichkeiten. Im Fallvergleich zeigt sich, dass explizite oder implizite moralische Appelle kritisch hinterfragt und zurückgewiesen werden; die Möglichkeit des eigenen Handelns wird verneint. Dagegen wird eine Haltung, die Handeln nicht per se für unmöglich hält, offensichtlich eher erworben, wenn ein Lehr-Lernarrangement Ko-Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler und den diskursiven Austausch zu verschiedenen Positionen zulässt bzw. fördert. Im Blick auf die analysierte Unterrichtssequenz aus der Lerngruppe *Kästner* muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Offenheit des Lehr-Lernarrangements ein wesentlicher Aspekt der Lernkultur der *Erich-Kästner-Schule* ist und dem Fach Gesellschaftslehre an dieser Schule eine große Bedeutung beigemessen wird. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die durch die Aufgabenstellung gewährten Freiräume zu nutzen und politische und gesellschaftliche Themen kritisch diskutieren zu können, konnten über viele Schuljahre hinweg eingeübt werden und sollten somit nicht allein auf eine einmalig durchgeführte Zukunftswerkstatt zurückgeführt werden.

In der Analyse der Unterrichtsprozesse lässt sich nachzeichnen, wie Lehrkräfte fast zwangsläufig in moralische Appelle geraten, wenn globale Zusammenhänge als ‚Probleme‘ behandelt und gleichzeitig bestimmte konkrete Handlungsoptionen thematisiert werden. Diese erscheinen als richtige oder wünschenswerte Problemlösungen, weil sie von der Lehrkraft oder durch das Unterrichtsmaterial kommuniziert werden. Schülerinnen und Schüler haben dann fast keine anderen Möglichkeiten als diese Positionen entweder zu reproduzieren, ohne sie sich anzueignen, oder sie – wie am Beispiel der Lerngruppe *Schiller* gezeigt – zurückzuweisen.

Für die pädagogische Praxis des Globalen Lernens bedeutet das, dass auch Handlungsmöglichkeiten als kontroverse Inhalte kontrovers thematisiert werden müssen, um eine Überwältigung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden. Anstelle des Aufzeigens von konkreten Handlungsmöglichkeiten müsste es darum gehen, den Umgang mit Ungewissheit einzuüben: Chancen und Grenzen von Handlungsoptionen zum Thema zu machen und zu diskutieren, warum ethisch verantwortungsvolles Handeln angesichts globaler Probleme so schwierig zu realisieren ist, Inhalte und Positionen kontrovers und vielfältig zu thematisieren oder in offenen Aufgabenstellungen echte Probleme zu bearbeiten, für die es in aller Regel mehr als eine mögliche Lösung gibt. Hierzu sind Lehr-Lernarrangements geeignet, die Schülerinnen und Schüler zu Ko-Konstruktionsprozessen, zur Aneignung von Wissen, zur Entwicklung eigener Ideen und zur Reflexion über eigene Fragestellungen anregen und dafür Raum geben. Handeln würde nicht delegiert, sondern könnte von den Schülerinnen und Schülern konkretisiert, erprobt und bewertet werden.

### Anmerkungen

- 1 Das Forschungsprojekt „Kompetenzorientierter Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung“ konnte dank der finanziellen Unterstützung durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) durchgeführt werden.
- 2 Des Weiteren konnten in dem Forschungsprojekt verschiedene Umgangsweisen der beobachteten Schülerinnen und Schüler mit Wissen und Nicht-Wissen rekonstruiert werden (vgl. Wettstädt 2013) sowie Ergebnisse zu der Frage, wie sie mit der Perspektivität von Standpunkten und Sichtweisen im Zusammenhang mit globalen Fragen umgehen (vgl. Wettstädt 2013; Wettstädt/Asbrand 2013).
- 3 Dabei dienen die in Abschnitt 3 exemplarisch vorgestellten Unterrichtssequenzen allerdings nur der Illustration der in diesem Aufsatz berichteten Ergebnisse. Diese basieren auf umfangreichen Fallvergleichen, die im Forschungsprozess durchgeführt wurden und in diesem Aufsatz aus Platzgründen nicht dargestellt werden können.
- 4 Dabei nehmen die Jugendlichen mit den Themen ‚Klassentreffen‘ und ‚Abitur‘ Bezug auf im Peerkontext aktuell relevante Themen: Der beobachtete Unterricht findet in der 10. Klasse einer integrierten Gesamtschule kurz vor Ende des Schuljahres statt. Den Schülerinnen und Schülern steht somit der Abschied von der Schule unmittelbar bevor. Zukünftig gehen sie unterschiedliche Wege je nachdem, ob sie sich für die gymnasiale Oberstufe entschieden haben oder ihre Schulzeit mit dem mittleren Schulabschluss beenden.

### Literatur

**AG Qualität & Kompetenzen des Programms Transfer-21 (2007):** Programm Transfer 21. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Berlin.

**Asbrand, B. (2002):** Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie – Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg., Heft 3, S. 13–19.

**Asbrand, B. (2005):** Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg. Heft 2, S. 223–239.

**Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

**Asbrand, B. (2011):** The Meaning of Peer Culture for Learning at School – The Example of a Student Company. ETD – Educação Temática Digit 12 (2), 59–76.

**Asbrand, B./Martens, M. (2012):** Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 99–103.

**Asbrand, B./Martens, M./Petersen, D. (2013):** Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Nohl, A.-M./Wulf, C. (Hg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, Bd. 2, 171–188.

**BMZ/KMK (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

**Bohnsack, R. (2007):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (6. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

**Bohnsack, R. (2009):** Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

**Bormann, I. (2012):** Nachhaltigkeit und Bildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 188–191.

**De Haan, G. (2008):** Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: De Haan, G./Bormann, I. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.

**Gräsel, C./Bormann, I./Schütte, K./Trempler, K./Fischbach, R./Asseburg, R. (2012):** Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BMBF (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Bonn/Berlin, S. 7–22.

**Heinrich, M. (2012):** Globales Lernen – politische Herausforderung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 96–99.

**Jungk, R./Müllert, N. R. (1993):** Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Wilhelm Heyne Verlag.

**Klinger, U./Asbrand, B. (2012):** Bildungsstandards im Unterricht. Kompetenzentwicklung neu vermessen. In: Friedrich Jahresheft XXX, S. 90–93.

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

**Lersch, R. (2007):** Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule 99 H. 4, S. 434–446.

**Luhmann, N. (1990):** Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt am Main.

**Manheim, K. (1980):** Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Martens, M./Asbrand, B. (2013):** Kompetenzorientierter Unterricht. Schulmagazin 5-10 81 (5), 7–10.

**Martens, M./Petersen, D./Asbrand, B. (2014):** Die Materialität von Lernkultur: Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Bohnsack, R./Baltruschat, A./Fritzsche, B./Wagner-Willi, M. (Hg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Verlag Barbara Budrich.

**Rieß, W. (2010):** Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien. Münster: Waxmann.

**Scheunpflug, A. (2012):** Globales Lernen – Theorie. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 103–107.

**Scheunpflug, A./Seitz, K. (1993):** Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg: Schöppe und Schwarzenbart, S. 57–75.

**Scheunpflug, A./Uphues, R. (2010):** Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Ergebnisse. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 63–100.

**Uphues, R. (2007):** Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Geographiedidaktische Forschungen (Band 42). Weingarten: Hochschulverband für Geographie.

**Wettstädt, Lydia (2013):** Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Dissertation Universität Frankfurt am Main.

**Wettstädt, Lydia/Asbrand, Barbara (2013):** Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – Perspektivität als Herausforderung. In: Riegel, U./Macha, K. (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 183–197.

**Wettstädt, L./Asbrand, B. (2012):** Unterrichtsmaterialien im Globalen Lernen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 230–234.

**Wolfensberger, B. (2008):** Über Natur, Wissenschaft und Gesellschaft reden. Eine empirisch qualitative Untersuchung von Naturwissenschaften, Umwelt und Gesellschaft. Universität Zürich.

### Prof. Dr. Barbara Asbrand

Universitätsprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Globales Lernen/ Bildung für nachhaltige Entwicklung.

### Lydia Wettstädt

Referendarin, Studienseminar für Gymnasien Frankfurt am Main.