

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung

Teilausgabe Geschichte



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Cornelsen



KULTUSMINISTER
KONFERENZ

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) | 3 |
| Einführung | 5 |
| I. Hintergrund | 5 |
| II. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung | 6 |
| III. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs | 9 |
| IV. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen | 10 |
| V. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess | 13 |
| VI. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz | 15 |
| Geschichte | 17 |
| 1. Beitrag des Faches Geschichte zum Lernbereich Globale Entwicklung | 17 |
| 2. Fachbezogene Teilkompetenzen | 20 |
| 3. Beispielthemen | 23 |
| 4. Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht: Die europäische Kolonialpolitik in Afrika im 19. Jahrhundert | 26 |
| 5. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche | 44 |
| 6. Literatur und Links | 46 |
| Impressum | 34 |

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Die nachfolgende Teilausgabe bezieht sich auf den von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2015 verabschiedeten und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) durch Engagement Global gGmbH 2016 veröffentlichten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)*¹. Der OR verfolgt das Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Primar- und Sekundarstufe I zu verankern und nachhaltige Entwicklung zum Leitbild der Unterrichtsfächer sowie schulischen Aktivitäten zu machen. Daher werden im Folgenden die Begriffe Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weitgehend synonym verwendet.

In der Einführung werden zunächst die im allgemeinen Teil des OR dargestellten Grundlagen sowie die Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung zusammenfassend dargestellt. Dazu gehören auch die Empfehlungen der UNESCO *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding* (2017)², in die Engagement Global Elemente des OR eingebracht hat. Im OR werden die bisherigen Erfahrungen der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens aufgegriffen, in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) integriert und Anchlüsse zu aktuellen Reformen der schulischen Bildung – zum Beispiel hinsichtlich Inklusion und Digitaler Bildung – sowie zu einer Weiterentwicklung in die Oberstufe hergestellt. Das übergeordnete Bildungsziel besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben. Der OR benennt elf Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen – Bewerten – Handeln, auf die sich die Teil-Kompetenzen der Fächer beziehen. Kompetenzen werden im Lernprozess an Inhalten erworben, die als ein prinzipiell offener Katalog von 21 relevanten Themenbereichen benannt werden und eine Zuordnung zu den Nachhaltigen Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals – SDGs) der *Agenda 2030* ermöglichen (s. I. Hintergrund).

¹ Die Gesamtausgabe und Umsetzungsmaterialien werden von Engagement Global gGmbH (www.engagement-global.de/lernbereich-globale-entwicklung.html, 28.06.2017) unter Beteiligung von Fachleuten der Kultusministerien, Wissenschaften, Nicht-Regierungsorganisationen und Bildungspraxis herausgegeben. Eine kostenlose Druckausgabe des gesamten Orientierungsrahmens ist beim Schulbuchverlag Cornelsen erhältlich: www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7807/ra/titel/9783060656882, (28.06.2017). Dort kann auch die digitalisierte Gesamtausgabe heruntergeladen werden. Das Portal GLOBALES LERNEN bietet in seiner Rubrik „Orientierungsrahmen“ (www.globaleslernen.de, 28.06.2017) ebenfalls Download-Möglichkeiten dieser Dokumente sowie zahlreicher Unterrichtsmaterialien, Hinweise zu Aus- und Fortbildungsveranstaltungen und Artikel zum Orientierungsrahmen an.

² UNESCO/ MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding*. New Delhi http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-Sustainable-Development.pdf (19.07.2017)

Im zweiten Teil dieser Teilausgabe findet sich das Fachkapitel. Innerhalb des Fachkapitels werden Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung von Lernerfolgen aufgezeigt, auch wenn der OR nicht speziell als Unterrichtshilfe gedacht ist. Im OR finden sich Fachbeiträge zu Deutsch, Geografie, Geschichte, Kunst, Naturwissenschaften, Neue Fremdsprachen, Mathematik, Musik, Politische Bildung, Religion/Ethik, Sport, Wirtschaft sowie Berufliche Bildung. Sie stellen den jeweiligen Beitrag des Faches dar und benennen fachbezogene Kompetenzen, die sich auf die elf Kernkompetenzen des OR beziehen. Sie schlagen geeignete Themen vor und führen ein kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel aus, ohne dabei in diesem Rahmen auf die notwendige Differenzierung nach Alter, Entwicklung und Heterogenität der Lerngruppe sowie auf eine wünschenswerte fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung eingehen zu können. Das enthaltene Unterrichtsbeispiel kann in angepasster Form Anregung für die unterrichtliche Umsetzung sein, soll aber darüber hinaus Impulse geben für die Entwicklung von Unterrichtsvorhaben und Lernmaterialien. Insbesondere soll deutlich werden, dass BNE in den Fachunterricht gut integrierbar ist.

Einführung

Jörg-Robert Schreiber

I. Hintergrund

Der OR sowie seine Projekte zur Umsetzung unterstützen insbesondere die Struktur- und Qualitätsentwicklung sowie die Unterrichtsgestaltung durch die Bildungsministerien der Länder, die Schulträger und vor allem durch die Schulen selbst. Es geht um Orientierung bei der Lehrplangestaltung sowie bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vor allem aber um die Entwicklung eines schuleigenen Leitbilds und Curriculums durch Schulleitung, Lehrerkollegium, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Das geht nicht ohne Kooperationspartner aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft sowie aus dem Stadtteil bzw. der Gemeinde. Im Mittelpunkt steht dabei die qualitative Weiterentwicklung von Unterricht und Lernprozessen durch Lehrende und Lernende im Sinne eines selbstdefinierten Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung. Nachhaltige Schule ist Teil einer Bildungslandschaft und umfasst auch eine Vielzahl außerunterrichtlicher Aktivitäten, Management und Verwaltung, Beschaffung, Entwicklung und Einsatz von Medien und Materialien. Im Mittelpunkt sieht der OR Lernprozesse, die in lokale, nationale, europäische und globale Entwicklungen eingebettet sind, fachliche Qualifizierung und Mündigkeit stärken und zu einer zukunftsfähigen gesellschaftlichen Transformation beitragen.

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)* ist ein Beitrag zur nationalen Strategie *Vom Projekt zur Struktur* im Anschluss an die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE³) 2005 – 2014. Er unterstützt institutionelle und zivilgesellschaftliche Akteure bei der Umsetzung der Ziele und Handlungsempfehlungen des Nationalen Aktionsplans zum UNESCO Weltaktionsprogramm BNE (2015 – 2019)⁴ – vor allem im Bereich der schulischen Bildung.

Die 2015 von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen beschlossene *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) und ihrer Ausrichtung auf alle Länder der Erde bietet zugleich Legitimation und Ansporn, sich an der Umsetzung der von der Staatengemeinschaft in einem breiten Beteiligungsprozess beschlossenen Agenda im eigenen Umfeld engagiert zu beteiligen⁵. Dabei spielt für die Erreichung aller 17 Ziele und das Verständnis ihrer Verflechtungen das Bildungsziel 4.7 eine zentrale Rolle:

³ BNE hat in nationalen Bildungssystemen unterschiedliche Bedeutung. In Deutschland wurde BNE spätestens seit der UN-Dekade ganz überwiegend als integratives Bildungskonzept verstanden, das Umweltbildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung und weitere Bildungsansätze verbindet, die sich auf das gemeinsame Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen und unter Beibehaltung des jeweils verwendeten Begriffs unterschiedliche Schwerpunkte vertreten. Das gilt auch für die in den letzten Jahren aufkommende Global Citizen Education.

⁴ Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Berlin <http://www.bne-portal.de/de/bundesweit/nationaler-aktionsplan> (19.07.2017)

⁵ UN General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (28.06.2017)



SDG 4: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern

4.7: [...] bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung

und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Global Citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Komplexe globale Entwicklungen gewinnen zunehmend Einfluss auf unser tägliches Leben und fordern jeden von uns auf, sich an einer nachhaltigen Entwicklung für eine lebenswerte Zukunft zu beteiligen. Qualität von Bildung zeichnet sich in diesem Zusammenhang dadurch aus, inwieweit sie zu einem dauerhaften Lernprozess führt, der zur eigenen Lebensgestaltung und zu einer Beteiligung an gesellschaftlicher Transformation befähigt und ermutigt. Dieser Herausforderung als Bürgerin und Bürger nachkommen zu können, bedeutet für Schülerinnen und Schüler nicht nur, sich für die eigene Zukunft zu qualifizieren, sondern auch sich als wichtiger Teil von Lebensgemeinschaften, von lokaler, nationaler, europäischer und globaler Gesellschaft wahrzunehmen und sich in demokratische Gestaltungsprozesse einzubringen. Dafür bedarf es der Orientierung und einer Bildung, die die Entwicklung der dafür notwendigen Grundkompetenzen ermöglicht.

II. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung war in Deutschland schon vor der UN-Dekade (2005 – 2014) das universelle Prinzip, das unterschiedliche Konzepte wie Umweltbildung und Globales Lernen verbindet. Das war nicht überall so und wurde 2015 durch die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*, die dieses Prinzip in seiner fundamentalen Bedeutung für alle Lebensbereiche herausstellt, von der Staatengemeinschaft umfassender als je zuvor vereinbart. Ziele werden allerdings auch im politischen Diskurs der *Agenda 2030*, wie im Falle der meisten politischen Diskurse, als breite Ziele und Ideale formuliert, die nicht direkt auf den Kontext ausgerichtet sind, in dem zum Beispiel Bildung und sozialer Wandel stattfinden. Politik ist auf allen Ebenen nur dann in der Lage, den Rahmen für diese Entwicklung zu schaffen, wenn sie durch eine teilnehmende, kontinuierlich lernende Zivilgesellschaft unterstützt und von dieser gefordert wird. In der Bildung ist nachhaltige Entwicklung nicht eine Vorgabe, die durch Leitplanken der Tragfähigkeit definiert ist. Ihre Aufgabe als BNE besteht darin, Orientierung im Lernprozess zu bieten und nachhaltige Entwicklung als grundlegende Einstellung und Handlungsbereitschaft zu fördern.

Die Hauptakteure, ihre Handlungsfelder und Entwicklungsperspektiven sind im Nachhaltigkeitsdiskurs traditionell auf drei Handlungsbereiche reduziert worden: Wirtschaft, Soziales und Umwelt.

Dieses *Dreieck der Nachhaltigkeit* symbolisiert in der internationalen Diskussion die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Entwicklungskonzepts. In einem solchen Modell soll wirtschaftliches Wachstum gegenüber Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit ausbalanciert werden. Forderungen, Kultur und Politik (Good Governance) in ein Modell der nachhaltigen Entwicklung zu integrieren, sind angesichts zunehmender Kritik an einem dominierenden Wachstumsparadigma und den Risiken der Finanzmärkte berechtigt. Aber auch Terrorismus und neue Formen der Kriegsführung, zerfallende Staaten und ein wachsendes Bedürfnis nach Sicherheit und Bürgerbeteiligung verlangen nach der Integration dieser Dimensionen in gemeinsame Modellvorstellungen nachhaltiger Entwicklung.

Es bedarf kaum noch einer Erklärung, dass kulturelle Vielfalt den Hintergrund darstellt. Ihre Wahrnehmung und Respektierung sind die Grundlage für friedliches Zusammenleben, Verhandlungserfolge in Konflikten sowie für zukunftsfähige Innovationen. Aus pädagogischer Sicht erscheint diese Einbindung in einem werteorientierten, global gültigen Leitbild einer inklusiven Gesellschaft, die niemanden diskriminiert oder zurücklässt, sinnvoll und zielführend (s. Abb. 1). Politik und Kultur in ihren vielfältigen Formen sind bevorzugte Themenbereiche der Massenmedien und Internetkommunikation und primäre Beteiligungsfelder für eine zukunftsfähige Entwicklung. Bei Zielkonflikten der Entwicklungsdimensionen bietet das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit seinem ganzheitlichen Anspruch Orientierung für das eigene Verhalten und für die Aushandlung nachhaltiger Lösungen vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt.

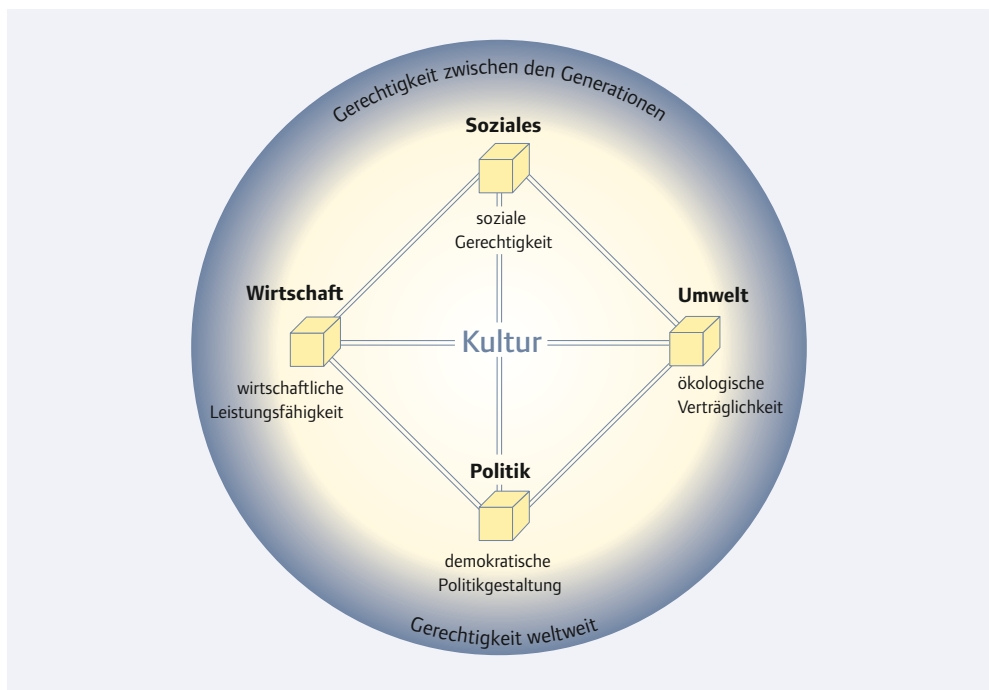


Abb. 1: Modell der nachhaltigen Entwicklung

Dieses Modell von Entwicklungsdimensionen, die oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ergänzen sollen, wurde schon früh durch fundamentale Werte und Prinzipien begleitet, unter anderem durch globale und Generationengerechtigkeit, Verantwortung als Weltbürger (global citizenship), Geschlechtergerechtigkeit, Partizipation und Inklusion, Schutz des Klimas und der natürlichen Umwelt. Die Tatsache, dass individuelle Entscheidungen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung nicht einfach anhand von Normen und technischen Richtlinien getroffen werden können, bedeutet nicht, dass planetarische Grenzen und Vorgaben durch internationales und nationales Recht für den Lernprozess unwesentlich sind. Nachhaltige Entwicklung ist darauf ausgerichtet, jedem Menschen den Zugang zu fundamentalen Rechten zu ermöglichen, vermag jedoch nicht in jedem Fall zu beschreiben, wie dies auf dem Weg in eine gute Zukunft konkret erreicht werden kann. Definitionen nachhaltiger Entwicklung sind daher komplex und müssen offen bleiben. Sie sollten Raum lassen für unterschiedliche Akteure, Situationen, Handlungsebenen (von individuell bis global), für kulturelle Hintergründe und schnelle Veränderungen.

Der Begriff *nachhaltige Entwicklung*, der einen Prozess beschreibt, wird dabei gegenüber dem Ziel *Nachhaltigkeit* oft bevorzugt, obwohl er nicht frei ist von kritischen Untertönen, unter anderem aufgrund der gelegentlichen, unzutreffenden Gleichsetzung von *Entwicklung* mit *Wachstum*. In der BNE wird in diesem Zusammenhang der Gebrauch des Begriffs *Entwicklung* als neutraler Terminus (von *nicht nachhaltig* zu *nachhaltig*) bevorzugt. Da nachhaltige Entwicklung Antworten auf komplexe, oft miteinander verstrickte Prozesse sucht, erscheint es selten sinnvoll, eindimensional von *wirtschaftlicher Nachhaltigkeit* oder *ökologischer Nachhaltigkeit* zu sprechen. Nachhaltige Entwicklungen erfordern einen synergetischen Prozess unter Berücksichtigung *aller* Entwicklungsdimensionen.

Bildung steht vor der Aufgabe, die Entwicklung von Kompetenzen durch Lernprozesse zu fördern, die kritische Analysen, fundierte Urteile und Handeln im Einklang mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung erfordern. Dabei kommt es darauf an, relevante und an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Probleme nicht nur aus einer, sondern möglichst aus allen Entwicklungsdimensionen zu erforschen, einschließlich des sozio-kulturellen Hintergrundes. Auf diese Weise können Konflikte in den Blick geraten, bevor sich feste Meinungen darüber bilden und folgenschwere Entscheidungen getroffen werden. Der offene, Orientierung bietende Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung steht auch für eine Sensibilisierung gegenüber ideologischer Instrumentalisierung.

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Lernvorhaben sollten an konkrete und lebensweltnahe Herausforderungen gebunden werden, die Schülerinnen und Schüler motivieren, die Ursachen und Akteure hinter den Zielkonflikten zwischen verschiedenen Entwicklungsdimensionen zu analysieren. Dafür bieten sich Methoden wie Rollenspiele an, die Informationsbeschaffung, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel und Kompromissbereitschaft erfordern. Die Komplexität solcher Konflikte sollte dabei so weit wie möglich erkennbar werden sowie die Notwendigkeit, Lösungsansätze an allgemeingültige Werte zu binden. Wesentlich bei der Analyse und Suche nach zukunftsfähigen Lösungen ist, dass für die Lernenden der eigene Bezug zu dem Konflikt erkennbar wird, selbst wenn es sich um ein globales oder scheinbar weit entferntes Problem handelt: Was hat das mit mir zu tun? Gibt es für mich – in meiner Einstellung oder in meinem Handeln – dazu einen sinnvollen Beitrag?

III. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs

Inhalte dominieren in der Regel die Gespräche über Unterrichtsvorhaben unter Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen ihnen und Schülerinnen und Schülern. Dabei wird Inhalt oft auf Lernstoff und erwartete Leistung reduziert. Themen in Lehrplänen sind häufig systematisch an bestimmten Fachprinzipien und Phänomenen der Bezugswissenschaft ausgerichtet. Die meisten verbindlichen Curricula enthalten jedoch auch erhebliche Freiräume hinsichtlich der Themengestaltung, sofern vorgegebene Standards erreicht werden. BNE kann dabei von der Möglichkeit Gebrauch machen, relevante, lebensweltnahe und problemorientierte Themen zu definieren. Jedes Nachhaltigkeitsproblem hat die Chance, zum Thema und Lerngegenstand zu werden, wenn es zu Konflikten zwischen den beteiligten Personen und Institutionen führt, die von den Folgen betroffen sind. Das ist bei allen SDGs und ihren Teilzielen der Fall, deren Zielformulierung in einem ersten didaktischen Schritt zur Erschließung eines zugrundeliegenden lokalen Problems führen kann. Wesentlicher als die Zuordnung zu einem der im OR benannten 21 Themenbereiche ist für die Wahl eines BNE-Themas die Berücksichtigung bestimmter Kriterien, von denen natürlich nicht alle erfüllt werden müssen:

BNE-Themen

- sind gesellschaftlich relevant und interessant für die Lernenden,
- sind problemorientiert und erfordern eine Stellungnahme sowie eine nachhaltige Lösung,
- regen Perspektivenwechsel an,
- erfordern die Wahrnehmung sozio-kultureller Diversität,
- geben Anlass für die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen lokalen, nationalen, europäischen sowie globalen Faktoren und Prozessen,
- greifen Vorwissen auf und fördern selbstorganisierten Wissenserwerb,
- stellen eine Verbindung her zu einem oder mehreren SDGs,
- sind in ein Unterrichtsfach (oder mehrere) eingebettet.

Will man die 21 offenen Themenbereiche des OR inhaltlich auf wenige Kernthemen eingrenzen, so lassen sich in Anlehnung an die grundlegende Darstellung *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* der UNESCO⁶ die folgenden vier benennen:

1. Umweltstress und nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und des Konsums
2. Mehr Wohlstand, aber auch mehr Benachteiligung und Ungleichheit
3. Zunehmende Vernetzung, aber steigende Intoleranz und Gewalt
4. Fortschritte und Herausforderungen bei der Umsetzung der Menschenrechte

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Die Konzeption sollte ein klares Ziel hinsichtlich des Kompetenzerwerbs verfolgen (s. Abschnitt IV) und dies mit einem relevanten thematischen Schwerpunkt verbinden. Themen sollten anfangs so offen wie möglich sein, um von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden zu können. Dabei können die Lernenden eine Auswahl aus den 17 SDGs⁷ treffen, die sie mit ihnen bekannten Herausforderungen im eigenen Land bzw. Lebensumfeld verbinden. Die Formulierung des Themas sollte so weit wie möglich problem- und schülerorientiert sein. Aufgabe der Lehrkräfte besteht dabei vor allem darin, das Thema mit den Inhalten des Faches zu verbinden (bzw. eine fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung zu ermöglichen) und geeignete methodische Ansätze, Sozial- und Organisationsformen vorzuschlagen. Das Unterrichtsbeispiel im folgenden Fachbeitrag zeigt dafür Möglichkeiten auf. Weitere Themenvorschläge befinden sich im Kapitel „Beispielthemen“.

IV. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen

Kompetenzen im Sinne der weithin anerkannten Definition des Entwicklungspsychologen F. E. Weinert (2001, S. 27f)⁸ sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Die Definition unterstreicht nicht nur den integrativen Charakter von Kompetenzen, sondern auch, dass sie lernbar sind und dass Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation, Bereitschaft sowie die richtige Einstellung benötigt werden, um ein Pro-

⁶ UNESCO (2016): *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* Paris, S. 21-25
https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Bildung_%C3%9Cberdenken.pdf (01.08.2017)

⁷ Martens, J., Obenland, W. (2016): *Die 2030-Agenda. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn/Osnabrück
https://www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Agenda_2030_online.pdf (28.06.2017) und UNESCO (2017): *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017)

⁸ Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel, S.17-31



Abb. 2: Kompetenzmodell (Quelle: OECD [2016]: Global competency for an inclusive world. Paris)

blem zu lösen. Einfach gesagt geht es um Dispositionen, um so bestimmten Erfordernissen zu genügen. BNE-Kompetenzen können bei der Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen in variablen Situationen helfen.

Kompetenzen setzen sich aus Fachwissen, interdisziplinärem und praktischem Handlungswissen, aus metakognitiven und kognitiven sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten und sowohl körperlichen als auch praktischen Fertigkeiten, aus Einstellungen und Werten zusammen, die in ihrem Zusammenwirken zu sinnvollen Handlungen führen können (s. Abb. 2). Die Kombinationsvielfalt von Elementen, die eine Kompetenz ausmachen, kann allerdings groß sein. Im Hinblick auf die Wissenskomponente kann die (auch aus lernpsychologischen Gründen sinnvolle) Strategie verfolgt werden, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, themenbezogenes Wissen selbst zu erwerben und dafür erforderliche Informationen weitgehend eigenständig zu bewerten. Der Erwerb verschiedener kognitiver, kommunikativer und praktischer Fähigkeiten ist eine weitaus größere Herausforderung und erfordert Übung und Erfahrung in geeigneten Lernsituationen. Die Fächer verfügen über einen umfangreichen Fundus an Lehr- und Lernmethoden, die für die Entwicklung BNE-bezogener Fähigkeiten herangezogen werden können. BNE-Konzepte haben eine beachtliche Anzahl von Kernkompetenzen identifiziert, die untereinander und zu den elf im OR beschriebenen Kernkompetenzen (s. Abb. 3) ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen. Es geht um komplementäre Teil-Kompetenzen einer holistischen Idee, wobei im Lernprozess verschiedene Teilkompetenzen zu einer umfassenden *Gestaltungskompetenz* oder *Global Competency*⁹ akkumuliert werden. Da BNE-Kompetenzen ihrem Charakter nach transversal (fächerübergreifend) sind, sollten sie (wie das im OR geschieht) mit Fachkompetenzen und anderen übergreifenden Kompetenzen, wie Kreativität oder Medienkompetenz, verbunden werden.

⁹ OECD (2016): Global competency for an inclusive world. Paris
<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (28.06.2017)

Abb. 3: Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale EntwicklungDie Schülerinnen und Schüler können ...¹⁰

| | |
|-----------------|---|
| Erkennen | 1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten. |
| | 2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen. |
| | 3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren. |
| | 4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen. |
| Bewerten | 5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren. |
| | 6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen, zu Menschen- und Kinderrechten Stellung beziehen. |
| | 7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen. |
| Handeln | 8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen. |
| | 9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung sozio-kultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen. |
| | 10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen. |
| | 11. Partizipation und Mitgestaltung ... sind aufgrund 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. |

¹⁰ „Die Schülerinnen und Schüler können...“ bedeutet in diesem Kontext, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in gegebener Situation einsetzen.

Kompetenzen sind nicht nur outcome-orientiert, d.h. auf Lernziele ausgerichtet, sondern haben mit ihrer Ergebnisorientierung auch Bedeutung für die Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung, da Lernprozesse in der Regel nicht aufs Geratewohl, sondern nach dem angestrebten Ergebnis gestaltet werden. Anregend für die Unterrichtsgestaltung ist hierzu die Veröffentlichung *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives* (UNESCO 2017)¹¹ mit ihrer Übersicht zu Teilkompetenzen (hier Lernziele genannt), die den SDGs der *Agenda 2030* zugeordnet sind.

Der dem OR zugrunde liegende Kompetenzbegriff sowie das damit verbundene Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen selbstorganisiert vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung einsetzen zu können, entspricht weitgehend den Grundelementen der von de Haan u.a. entwickelten Gestaltungskompetenz und den BNE-Kompetenzen des UNESCO Guide *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding* (2017)¹².

Für die Auswahl der in einer Unterrichtseinheit zu entwickelnden Kompetenzen bedeutet das: Die Verantwortung, einen thematischen Lerninhalt im Rahmen angemessener, schülerorientierter Lernmethoden mit der Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu verbinden, liegt in jedem Fall bei den Lehrenden und ihrer Abstimmung mit der Lerngruppe. Dabei ist der individuelle Entwicklungsstand innerhalb der Lerngruppe soweit wie möglich zu berücksichtigen. Die ausgewählten BNE-Kompetenzen müssen dabei mit Fachkompetenzen verbunden werden. In den jeweiligen Fachbeiträgen zum OR findet sich eine Übersicht zu den „Fachbezogenen Teilkompetenzen“, die den Kernkompetenzen des OR zugeordnet sind. Selbst wenn für die Konzeption der Unterrichtseinheit eine Reihe von Kompetenzen in den Blick kommt, empfiehlt sich eine Fokussierung auf wenige, die auf die drei Kompetenzbereiche *Erkennen, Bewerten, Handeln* verteilt und den Schülerinnen und Schülern als Lernziel bewusst sind („Ich kann ...“). Bei einer Lernerfolgskontrolle kann die Anwendung dieser Kompetenzen überprüft werden.

V. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess

Didaktische Konzepte der BNE setzen sich sehr oft für pädagogische Lernformen und eine entsprechende Lernumgebung ein, die auf einer konstruktivistischen Lerntheorie beruhen. Dieser theoretische Ansatz hat in der Pädagogik schon früh verschiedene und zum Teil widersprüchliche Wege verfolgt (Lev Wygotsky, Jean Piaget, John Dewey u.a.). Bis hin zum

¹¹ UNESCO (2017): *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017)

¹² UNESCO/MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding*. New Delhi http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-Sustainable-Development.pdf (19.07.2017)

interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten Reich (2012)¹³ und zahlreichen methodischen Ansätzen anderer Pädagogen, wie Rolf Arnold und Horst Siebert, haben wesentliche Elemente Eingang in die Praxis der BNE gefunden. Das gilt auch international und für zahlreiche Veröffentlichungen der UNESCO. Dabei gilt der Grundsatz, dass inklusive und hochwertige Bildung für alle (SDG 4) das Leitziel ist und dass sich Lernen vollzieht, wo Lernende aktiv in einen Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie der entdeckenden Rekonstruktion und der kritischen Dekonstruktion der Welt eingebunden werden, d.h. weitgehend eigenständig Wissen und Kompetenzen erwerben. Das führt zudem zu einer veränderten Rolle der Lehrkräfte, die durch genaue Beobachtung, Begleitung und Unterstützung der Lernenden leichter ein Verständnis für die Lernprozesse und damit auch eine Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler gewinnen können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Vorliebe für Lernprojekte in der BNE erklären, selbst wenn diese eher in der mehr oder weniger stark von der Lehrkraft gestalteten Form eine wichtige Rolle spielen. Auf jeden Fall geht in solchen projektorientierten Vorhaben selbstorganisiertes Lernen deutlich über die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten für gestellte Aufgaben hinaus. Die fächerverbindende oder fachübergreifende Organisationsform über eine deutlich längere Zeitspanne als einige Unterrichtsstunden ermöglicht die Untersuchung komplexer realer Probleme, Exkursionen, Gespräche mit Fachleuten, eine bessere Integration in ein gesamtinstitutionelles Schulkonzept und fördert damit die Entwicklung von BNE-Kernkompetenzen. Der Erfolg von selbstorganisierten Projekten und ihre Auswirkung auf selbstbestimmtes lebenslanges Lernen hängen maßgeblich davon ab, wieviel Selbstwirksamkeit in solchen Lernformen erfahren wird. In der BNE bilden lernerzentrierte, forschende und problemlösende, interaktive, selbst- und demokratisch bestimmte Lernaktivitäten zusammen mit den auf nachhaltige Lösungen ausgerichteten Problemstellungen die Kernelemente der transformativen Qualität dieses Lernansatzes.

Für die methodische Gestaltung des Unterrichts bedeutet das, Chancen zu nutzen:

- weniger vorzugeben und zu vermitteln, Freiräume für selbstbestimmte Schüleraktivitäten zu schaffen,
- mehr und genauer zu beobachten, zu beraten und zu ermutigen,
- wo immer notwendig und möglich, über Fachgrenzen hinauszugehen,
- anregende Lernumgebungen zu schaffen oder aufzusuchen,
- wechselnde kollaborative Lernsituationen zu ermöglichen,
- zu kritischer Reflexion anzuregen und soziales Aushandeln von Positionen zu üben,
- Selbstorganisation und eigenständigen Wissenserwerb zu fördern,
- an wertschätzender Beziehung zu und zwischen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

¹³ Reich, Kersten (2012): Konstruktive Didaktik, (5. Aufl.). Weinheim/Basel

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim/Basel

Reich, Kersten (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis. Weinheim/Basel

Siehe auch den Methodenpool: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html> (01.08.2017)

VI. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz

Seit dem Weltgipfel in Rio de Janeiro und der auf ihm 1992 verabschiedeten *Agenda 21* ist viel über die Integration von BNE in die schulische Bildung geschrieben und gesagt worden. Auch die notwendige Einbettung von BNE in die Unterrichtsfächer wurde dabei angesprochen – in umfassender Form zuletzt durch den OR 2016 – weil ein *Andocken* eben nicht zu der in der UN-Dekade angestrebten *Verankerung* führte. Es besteht die Hoffnung, dass der im Rahmen des BNE-Weltaktionsprogramms erstellte Nationale Aktionsplan in den Bundesländern zu einer Umgestaltung der Lehrpläne führt, die dazu beiträgt, dieses Ziel zu erreichen. Absicht ist dabei nicht, die ohnehin überladenen Lehrpläne fortlaufend mit neuen Inhalten zu überfrachten, sondern eine Neuorientierung von Inhalten und pädagogischer Umsetzung zu fördern, die zu einer qualitativen Entwicklung von Bildung wesentlich beiträgt. Qualität sollte sich dabei an einer gesellschaftlich ausgehandelten Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung orientieren.

Ziel der Leitidee *Vom Projekt zur Struktur* sollte es sein, BNE nach und nach in alle Fächer zu integrieren und diese stärker untereinander und mit einem gesamtinstitutionellen Ansatz zu verbinden, dessen Ausgangspunkt und Wertezentrum das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist (s. Abb.4). Die Umsetzung eines solchen Whole School Approach wird für die meisten Schulen als Entwicklungsprozess freilich nur möglich sein, wenn sie dafür Unterstützung möglichst vieler an Schule beteiligter Akteure erhalten. Er verspricht dann allerdings von weitreichender Bedeutung für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu werden, die so Gesellschaft in ihrem Leben mitgestalten lernen.

Schulen können als Mikrokosmos der Gesellschaft verstanden werden. Sie stehen wie viele andere Institutionen vor Herausforderungen eines nachhaltigen facility management, eines verantwortungsbewussten Gebrauchs von Ressourcen, der Gestaltung demokratischer Partizipation, der Inklusion und Bearbeitung sozio-kultureller Konflikte. Dies können sie mit ihrem Bildungsauftrag verbinden. Sie werden damit zum Vorbild und zum Lernfeld fürs Leben.

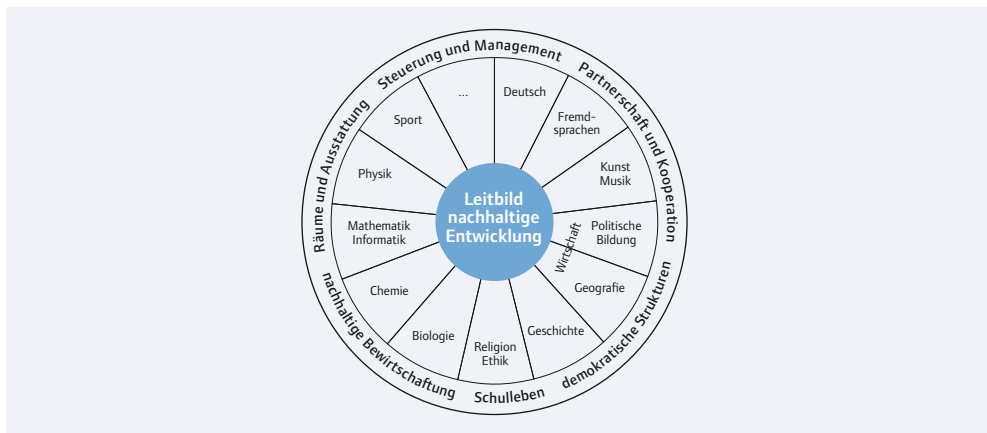


Abb. 4: Whole School Approach – Einbettung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung in die formale Bildung

Für die Schulen, ihre Leitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern bedeutet das: Der Whole School Approach gewinnt seine Kraft durch die gemeinsame Ausrichtung und die Zusammenführung aller Aktivitäten unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Das beginnt bei einer inklusiven Grundhaltung und der Unterrichtsgestaltung und weitet sich aus auf alle schulischen Einrichtungen und unterrichtsergänzenden Aktivitäten. Durch die Verbindung des Anbaus von Gemüse im Schulgarten mit der angestrebten gesunden Ernährung aus der Region und der Gesundheitserziehung im Unterricht, der nachhaltigen Schülerfirma mit der Bearbeitung von Wirtschaftsthemen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und der Berufsorientierung, der Schulpartnerschaft mit dem Sprachunterricht und Geografieprojekten. Ausgangspunkt können bereits bestehende Schwerpunkte im Schulprofil sein, die mit unterrichtlichen Konzepten der Fächer vernetzt werden.

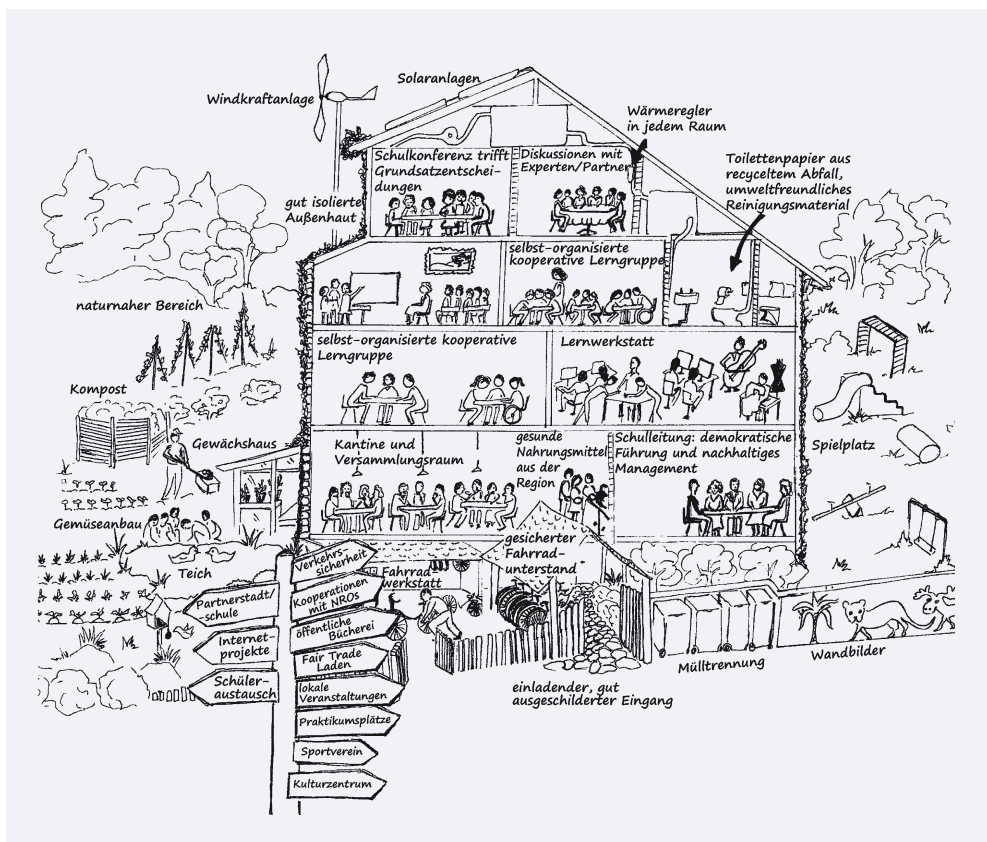


Abb. 5: Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Quelle: in Anlehnung an: Manchester Metropolitan University: SEEPS PROJECT: Sustainability Education in European Primary Schools. COMENIUS COURSE GB 41186: Creating a Better Environment in Our School.

Vgl. <http://www.oecd.org/greengrowth/41309960.pdf> [15.01.2017].

Geschichte

Elisabeth Erdmann, Bärbel Kuhn, Susanne Popp, Regina Ultze

1. Beitrag des Faches Geschichte zum Lernbereich Globale Entwicklung

Geschichte als Schulfach erschließt die historische Dimension der menschlichen Existenz, indem sie Einblick in den politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, ökologischen und kulturellen Wandel gibt, der das Leben der Menschen immer bestimmt hat und die Grundlage für die Gegenwart und Zukunft bildet.

Indem der Geschichtsunterricht zum Erwerb von Kompetenzen beiträgt, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, vergangene Ereignisse, Prozesse und Strukturen im Gefüge von direkten und indirekten Ursachen sowie von intendierten und nicht intendierten Folgen im Kontext spezifischer raumzeitlicher Rahmenbedingungen zu erfassen und zu bewerten, verdeutlicht er modellhaft Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns und das Ineinandergreifen individueller, lokaler, regionaler, nationaler und globaler Aktionsebenen.

Für Geschichte als Schulfach gibt es bisher keine bundesweit geltenden KMK-Standards. Im fachdidaktischen Diskurs werden jedoch seit einigen Jahren verschiedene Kompetenzmodelle diskutiert¹⁴. Obwohl die Curricula der Bundesländer bereits größtenteils den Erwerb historischer Kompetenzen fordern, ist derzeit kein Konsens absehbar, was die Modellierung, das Zusammenwirken, die Abgrenzbarkeit sowohl voneinander als auch von anderen überfachlichen oder fachspezifischen Kompetenzen und nicht zuletzt die valide Messung historischer Kompetenzen angeht.

Geschichte als Schulfach steht in engem Zusammenhang mit verschiedenen Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Es erschließt die historische Tiefendimension vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Phänomene im *Lernbereich Globale Entwicklung*, die für deren Verständnis unverzichtbar ist. Das Schulfach Geschichte fördert zum einen die Entwicklung der Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* durch die Auseinandersetzung mit Inhalten aus den Themenbereichen des Orientierungsrahmens. Zum anderen werden im Fach Geschichte fachspezifische Kompetenzen erworben, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese Inhalte zu erarbeiten und mit ihnen adäquat umzugehen. Diese Kompetenzen beziehen sich u. a. auf:

¹⁴ Genannt seien hier die Modelle der Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein: Körber, A., Schreiber, W., Schöner, A. (Hrsg. 2007): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried, sowie die Modelle von Sauer, M. (2006): *Kompetenzen für den Geschichtsunterricht. Ein pragmatisches Modell als Basis für die Bildungsstandards des Verbandes der Geschichtslehrer*. In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 72, S. 7–20, Pandel, H.-J., (2005): *Geschichtsunterricht nach Pisa*, Schwalbach/Ts. (siehe u. a. Jeismann, K.-E.: *Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*. In: *Jahrbuch für Geschichtsdidaktik* 1, 1988, S. 1–24). Die Herausgeber bedanken sich bei Christian Spieß für die Rückmeldung bezüglich der Kompetenzorientierung im Fach Geschichte.

- den sachgerechten Umgang mit historischen Quellen,
- den kritischen Umgang mit bzw. die Dekonstruktion von Darstellungen von Geschichte, die Bereitschaft und Fähigkeit, historische Perspektiven einzunehmen, aus ihnen heraus Urteile zu fällen und Bewertungen vorzunehmen,
- Einsichten in die Arbeitsweise von Historikerinnen und Historikern sowie die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Disziplin.¹⁵

Dies gilt insbesondere für die historische Dimension

- der Globalisierung und ihrer Vorstufen, einschließlich eurozentrischer Standpunkte und Vorurteile,
- der zeitverschobenen Entwicklung von Staaten und Weltregionen, wobei kürzer- und längerfristige Prozesse zu unterscheiden sind,
- der Vielfalt der Wertvorstellungen, kulturellen Identitäten und Lebensverhältnisse,
- von Konfliktlagen und Friedensbemühungen in regionalen und überregionalen Zusammenhängen,
- der Migration von Menschen und Gütern, Wissen und Ideen (einschl. religiöser Vorstellungen)
- sowie der Herausforderung nachhaltiger Entwicklung.

Vom Fach Geschichte aus ergeben sich zahlreiche Beziehungen zu anderen Schulfächern, was fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht in diesem Lernbereich ermöglicht. Das historische Lernen führt zu dem Verständnis, dass die Dimensionen der Politik, Gesellschaft und Kultur sowie der Wirtschaft und Umwelt gleichwertig und eng miteinander verzahnt sind. So gilt es, einzelne Geschichtsepochen und historische Räume in überregionale und globale Beziehungsnetze synchron und diachron einzuordnen, um Kompetenzen für zukunftsfähiges Handeln zu fördern.

Die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung erfordert ein Geschichtsbewusstsein, das den kompetenten Umgang mit Vergangenheitsdeutungen und Gegenwartserfahrungen mit Blick auf die Zukunft und in Hinsicht auf die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung verbindet. Inhaltlich von besonderer Bedeutung sind hierbei sowohl die Unterscheidung von intendierten und nicht intendierten Folgen menschlichen Handelns sowie von kurz- und längerfristigen Entwicklungs- und Betrachtungsperspektiven als auch der kritische Umgang mit dem Konzept des Fortschritts. Des Weiteren trägt der Geschichtsunterricht dazu bei, die Schülerinnen und Schüler für die Gefahren deterministischer Denkweisen, polarisierender Argumentationen und simplifizierender Deutungen zu sensibilisieren.

Für die drei Kompetenzbereiche des *Lernbereichs Globale Entwicklung Erkennen – Bewerten – Handeln* sind folgende fachspezifische Prinzipien bedeutsam, die durch die fachbezogenen Teilkompetenzen aufgegriffen werden:

- Quellenorientierung
- Gegenwartsbezug
- historische Alterität

¹⁵ Die hier angegebenen Aspekte bilden vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Kompetenzmodelle eine Art Minimalkonsens bezüglich der Kompetenzen ab, die im Geschichtsunterricht erworben werden sollen.

- Multiperspektivität
- Kontroversität
- Multikausalität

Erkennen zielt vorwiegend auf die kritische Analyse komplexer Zusammenhänge von Kontinuität und Wandel. Dabei sind vergangene und gegenwärtige Handlungsmöglichkeiten und -grenzen der Menschen in individuellen, lokalen, regionalen, nationalen und globalen Bezügen zu reflektieren. Dies erfolgt mithilfe von Kompetenzen, die auf der Basis der historischen Methode durch die Analyse vielfältiger geschichtlicher Quellen sowie im Umgang mit fachspezifischen Arbeitsmitteln (z. B. Geschichtskarten, statistische Daten, Grafiken und Schaubilder, Nachschlagewerke, Darstellungen von Geschichte von einfachen Sachtexten bis zu wissenschaftlichen Fachbeiträgen) erworben werden können. Dabei wird die Interdependenz von politischen, gesellschaftlich-kulturellen, ökonomischen und ggf. auch ökologischen Faktoren historischen Wandels analysiert; Multikausalität, Multiperspektivität und Kontroversität werden damit als Prinzipien historischen Denkens und Lernens besonders herausgestellt.

Bewerten geht von der Erkenntnis aus, dass die Vielfalt der Lebensbedingungen der Menschen und der kulturspezifischen Wertvorstellungen mit unterschiedlichen Wahrnehmungen und Handlungsoptionen einhergeht, deren Verständnis nicht nur Wissen, sondern auch Empathie bzw. die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme voraussetzt. Bewerten im globalen und historischen Rahmen setzt auf der einen Seite die Einsicht und die Bereitschaft voraus, die enorme Vielfalt von historisch geprägten Identitäten und Mentalitäten, kulturellen Mustern und normativen Überzeugungen zu verstehen und zu respektieren. Auf der anderen Seite ist eine verbindliche Ausrichtung an universalistischen Wertmaßstäben gefordert, die auf der Achtung der Menschenrechte beruhen und auf die Sicherung eines toleranten und friedlichen Zusammenlebens zielen.

Handeln auf der Grundlage historischer Kompetenz meint vor allem die Bereitschaft, aus der Kenntnis und kritischen Beurteilung von menschlichen Erfahrungen in der Vergangenheit geschichtsbewusst mit gegenwärtigen und zukunftsbezogenen Anforderungen umzugehen. Die Einsicht, dass jede/r Einzelne Teil des historischen Prozesses ist, fördert die Bereitschaft, sich der Frage nach der individuellen Verantwortung im Zuge globaler Interdependenzen zu stellen. Somit bedeutet Handeln auch die Bereitschaft, die eigene Lebenswelt aktiv mitzugestalten und insbesondere für nachhaltige Entwicklung, kooperative Problemlösungsstrategien bei Konflikten, für den Abbau von Stereotypen und Feindbildern, gegen die fortschreitende Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen und gegen die vielfältigen Formen des Missbrauchs von Geschichte einzutreten. Aus dem Erkennen und Bewerten komplexer historischer Zusammenhänge erwächst nicht nur Offenheit für die Potenziale und Risiken der gesteigerten Dynamik der globalen Vernetzung, sondern auch die Bereitschaft, für den Schutz erhaltenswerter kultureller Güter und natürlicher Ressourcen einzutreten.

Globalgeschichtliche Handlungsorientierung bedeutet, zusätzlich zur individuellen, lokalen, regionalen, nationalen und makroregionalen Herangehensweise globale Perspektiven zu entwickeln und die Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen. Auf diese Weise leistet ein global orientiertes historisches Denken einen zentralen Beitrag zum *Lernbereich Globale Entwicklung*.

2. Fachbezogene Teilkompetenzen der Geschichte für den Mittleren Schulabschluss, bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

| | Kernkompetenzen | Fachbezogene Teilkompetenzen |
|---|--|--|
| Erkennen | 1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten. | 1.1 historische Quellen zu globalen Entwicklungsfragen in Texten, Bildern, Filmen, Karten, Grafiken, Statistiken und modernen Kommunikationsmedien themenbezogen und kritisch erschließen. |
| | | 1.2 ... außerschulische historische Lernorte, wie z. B. Museen und Ausstellungen, Archive, Bibliotheken, Denkmäler oder Gedenkstätten, zur Gewinnung von Informationen zu Fragen der Globalisierung und nachhaltiger Entwicklung nutzen. |
| | 2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen. | 2.1 ... geschichtskulturelle Phänomene, wie z. B. Jubiläen, Feste, Bräuche und Symbole, aber auch Denkmäler und Gedenkstätten, als Ausdruck kollektiver Identität verstehen und transkulturell vergleichen. |
| | | 2.2 ... die Vielfalt der Mentalitäten, Kulturen und Lebenslagen als Ausdruck historisch begründeter Unterschiede in den Handlungsbedingungen und -optionen der Menschen erkennen. |
| | | 2.3 ... die Potenziale und Herausforderungen kultureller Vielfalt an historischen Beispielen aufzeigen. |
| | | 2.4 ... die Notwendigkeit multiperspektivischen historischen Denkens für die Überwindung ethnozentrischer Vorurteile in der Einen Welt verstehen. |
| | | 2.5 ... historische Veränderungen der natürlichen Umwelt an Beispielen darstellen. |
| | 3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren. | 3.1 ... historische Beispiele für Zielkonflikte zwischen Ansprüchen von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt in ihrer Bedeutung für die Gegenwart analysieren. |
| | | 3.2 ... sich aus historischer Sicht mit Fragen des technologischen Fortschritts und des wirtschaftlichen Wachstums vor dem Hintergrund des Leitbildes der Nachhaltigkeit auseinandersetzen. |
| 3.3 ... an historischen Beispielen die Bedeutung technologischer Voraussetzungen im Bereich des Verkehrs und der Kommunikation vor dem Hintergrund des Leitbildes der Nachhaltigkeit analysieren. | | |

| | | |
|-----------|---|--|
| 4. | Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen. | 4.1 ... anhand historischer Beispiele die Handlungsspielräume von Einzelnen, sozialen Gruppen, politischen Gebilden und transregionalen Verbänden unterscheiden und vergleichen. |
| | | 4.2 ... anhand historischer Beispiele die Komplexität raumübergreifender Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen – vom Einzelnen bis zur Weltgemeinschaft – analysieren. |
| | | 4.3 ... den historischen Wandel hin zu supranationalen Institutionen und „global players“ erkennen. |

| | Kernkompetenzen | Fachbezogene Teilkompetenzen |
|-----------------|--|---|
| Bewerten | 5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren. | 5.1 ... den Einfluss von Wertorientierungen, Wertewandel und emotionalen Faktoren in Vergangenheit und Gegenwart wahrnehmen und reflektieren. 5.2 ... an historischen Beispielen zeitgenössische und gegenwärtige Wertmaßstäbe unterscheiden. 5.3 ... sich der Begrenztheit des eigenen Standpunkts bewusst werden und diesen durch synchronen und diachronen Perspektivenwechsel erweitern |
| | 6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren. | 6.1 ... bei der Auseinandersetzung mit Globalisierungs- und Entwicklungsfragen den geschichtlichen Hintergrund und Zukunftsperspektiven einbeziehen. 6.2 ... den geschichtlichen Wandel im Verhältnis von Mensch und Umwelt untersuchen und bei Stellungnahmen zu aktuellen Globalisierungs- und Entwicklungsfragen berücksichtigen. 6.3 ... unter Berücksichtigung der historischen Bedingtheit zum Spannungsfeld von kulturspezifischen und universalistischen Maßstäben Stellung nehmen. |
| | 7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen. | 7.1 ... unterschiedliche Entwicklungsmaßnahmen historisch einordnen und deren kurz- und längerfristige Auswirkungen abschätzen. 7.2 ... den Einfluss historischer Erfahrungen und historisch geprägter Identitäten auf die Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen reflektieren. |

| | Kernkompetenzen | Fachbezogene Teilkompetenzen |
|---------|---|--|
| Handeln | 8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen. | 8.1 ... die individuelle und kollektive Mitverantwortung für den Erhalt globaler Gemeinschaftsgüter (z. B. Rohstoffe, Klima, Wasser) als historische Aufgabe in der Gegenwart und für die Zukunft annehmen. 8.2 ... vergangene und gegenwärtige Möglichkeiten der Solidarität mit Menschen, die von Notlagen (z. B. Armut, Krieg, Naturkatastrophen) betroffen sind, unterscheiden und dabei eigene Optionen entwickeln und vertreten. 8.3 ... sich bei der Auseinandersetzung mit dem globalen Wandel und den geschichtlichen Auswirkungen von unterschiedlichen Lebensstilen für persönliche nachhaltige Handlungsalternativen öffnen. |
| | 9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen. | 9.1 ... aktuelle Konfliktlagen multiperspektivisch und multikausal auf ihren historischen Hintergrund hin untersuchen und im Dialog mit anderen Verständnisbarrieren überwinden, die aus einseitigen Sichtweisen resultieren. 9.2 ... an historischen Beispielen Möglichkeiten der Verständigung, Kooperation und Konfliktvermeidung in Geschichte und Gegenwart aufzeigen und daraus begründete Optionen für persönliches Handeln entwickeln. 9.3 ... die Rolle von geschichtlichem Selbstverständnis und historischen Identitäten für die Kommunikation von Individuen und Gruppen einschätzen und für Verständigungsprozesse nutzen. |
| | 10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen. | 10.1 ... die grundsätzliche Offenheit des geschichtlichen Prozesses im persönlichen Denken und Handeln annehmen. 10.2 ... aufgrund des multiperspektivischen und multikausalen Umgangs mit historischen Quellen die Fähigkeit stärken, offene Situationen auch in ihrer Widersprüchlichkeit und Ambiguität auszuhalten. |
| | 11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund 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. | 11.1 ... mit historischen Argumenten für die Stärkung der Menschenrechte und eine nachhaltige Entwicklung eintreten. 11.2 ... sich auf der Grundlage historischer Einsichten persönliche Ziele setzen für die Stärkung der Menschenrechte und der nachhaltigen Entwicklung und sich an deren Umsetzung beteiligen. |

3. Beispielthemen

Die für Unterrichtseinheiten formulierten Beispielthemen nehmen nicht in Anspruch, inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu erwerben.

| Themenbereich | Beispielthemen | Kompetenzen |
|---|---|--|
| 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion | <ul style="list-style-type: none"> • Alexander der Große und der Hellenismus • das Römische Reich • Leben in den Kreuzfahrerstaaten im Vorderen Orient • moderne Metropolen; • Migration von und nach Europa | 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.2, 6.1, 8.1, 9.1, 9.2 |
| 2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder | Ausbreitung <ul style="list-style-type: none"> • der Weltreligionen • des Fortschrittsideals der Aufklärung • des Modells des Nationalstaats • der Ideen der Menschen- und Bürgerrechte • der Demokratie und des Liberalismus seit der Französischen Revolution | 1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.1, 4.3, 5.2, 5.3, 6.3, 8.1, 9.3, 10.2, 11.1 |
| 3 Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum Global Village | <ul style="list-style-type: none"> • europäische Expansion und Europäisierung der Erde; erste und zweite Phase des Kolonialismus • Imperialismus • Dekolonisierung und Unabhängigkeitsbewegungen • Entwicklung transnationaler und supranationaler Institutionen und Blöcke (UNO, EU) • globale Bewegungen, Entwicklungspolitik | 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 4.2, 4.3, 5.3, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3, 9.1, 9.3, 10.2, 11.2 |
| 4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum | <ul style="list-style-type: none"> • Transregionale Handelsnetze von der Antike bis zur Gegenwart (z. B. Gewürze, Baumwolle, Seide, Kaffee, Zucker, Kakao); • Sklaverei • Dreieckshandel und Kolonialwaren • Industrialisierung, Imperialismus und Kolonialismus • internationale Arbeitsteilung und globale Ungleichgewichte • Wandel der Konsummuster • Fair Trade | 1.1, 1.2, 3.1, 3.3, 4.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.3, 10.1, 10.2, 11.2 |
| 5 Landwirtschaft und Ernährung | <ul style="list-style-type: none"> • Transregionaler Kulturtransfer (z. B. Getreide, Kartoffel, Reis, Pferd) • von der Domestizierung von Nutztieren/-pflanzen zur Massentierhaltung/ Agrarindustrie und Gentechnik • Meilensteine in der Geschichte der Agrarproduktion (z. B. Erfindung/Verbesserung des Pfluges, Dreifelderwirtschaft, Dünger, Zuchtverfahren) und ihre Auswirkungen • Produktionssteigerung und Umwelt- sowie Verteilungsprobleme (z. B. Hungerproblematik) | 1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 4.2, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 9.3, 11.2 |

| | | |
|--|---|--|
| 6 Gesundheit und Krankheit | <ul style="list-style-type: none"> • Ausbreitung von Krankheiten infolge von Kriegen, Expansionen und Globalisierungsprozessen • Industrialisierung und ihre Folgen für Gesundheit/ Krankheit (z. B. medizinischer Fortschritt vs. neue gesundheitliche Risiken) und Demografie • internationale Hilfsorganisationen wie die Internationale Rotkreuz- und Rothalbmond-Bewegung | 1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.2, 8.3, 9.2, 11.2 |
| 7 Bildung | <ul style="list-style-type: none"> • Schriftkultur (von der Tontafel zum Computer) • globale Verbreitung europ. Bildungsideen; • historischer Wandel der „linguae francae“ (u. a. Griechisch, Latein, Spanisch, Französisch, Englisch, Suaheli, Hausa) • Kontinuität und Wandel der Ungleichheit der Bildungschancen auf allen gesellschaftlichen Ebenen vom Lokalen bis zum Globalen (z. B. Geschlecht, ökonomischer Status, Region, Religion) | 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 5.1, 6.1, 7.1, 7.2, 8.2, 9.3 |
| 8 Globalisierte Freizeit | <ul style="list-style-type: none"> • Wandel von Freizeit und Muße, auch unter dem Einfluss weltweiter medialer Vernetzung • Massentourismus als ökologische, soziale und ethische/ moralische Herausforderung | 1.1, 1.2, 2.2, 3.3, 5.2, 5.3, 7.2, 8.1, 8.3, 11.1 |
| 9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung | <ul style="list-style-type: none"> • geschichtlicher Wandel der Energiegewinnung und der jeweils damit verbundenen Folgen (z. B. Raubbau durch Abholzung) • geschichtliche Beispiele für die (Nicht-) Anpassung von Gesellschaften an veränderte Umweltbedingungen • Geschichte der Umweltbewegungen und der -politik | 1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.3, 11.1 |
| 10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts | <ul style="list-style-type: none"> • Ambivalenz des technologischen Fortschritts z. B. auf den Gebieten <ul style="list-style-type: none"> • des Verkehrs und Transports (z. B. von der Erfindung des Rades bis zum Container) • der Kommunikation (auch mit Blick auf die Geschichte der politischen Partizipation) • der Kriegführung | 1.1, 1.2, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5.2, 6.2, 7.1, 8.1, 8.3, 9.3, 10.1, 10.2, 1.1 |
| 11 Globale Umweltveränderungen | <ul style="list-style-type: none"> • Folgen der Neolithischen und der Industriellen Revolution • Bedingungen und Folgen des Wachstums der Weltbevölkerung in Vergangenheit und Gegenwart • historische Konflikte/Migrationen infolge von Umweltveränderungen | 1.1, 1.2, 2.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 6.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.1, 10.2, 11.1 |
| 12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr | <ul style="list-style-type: none"> • historischer Wandel von Mobilität und Verkehr • Städte als Motoren der historischen Entwicklung • Verstädterung der Weltbevölkerung als weltgeschichtlicher Trend: vom Dorf zur Megacity • Konflikte zwischen urbanen Zentren und Peripherie | 1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 5.3, 6.1, 8.1, 8.3, 11.2 |
| 13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit | <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmigration in Vergangenheit und Gegenwart; • Zunahme der (internationalen) Arbeitsteilung; • geschichtliche Voraussetzungen und Folgen der Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit (z. B. für den Sozial- und Wohlfahrtsstaat) | 1.1, 1.2, 2.2, 4.2, 6.1, 7.1, 7.2, 9.1, 10.1, 11.1 |

| | | |
|---|--|---|
| 14 Demografische Strukturen und Entwicklung | <ul style="list-style-type: none"> • Entvölkerung und Übervölkerung in unterschiedlichen geschichtlichen Kontexten (z. B. Dreißigjähriger Krieg, Industrialisierung/medizinischer Fortschritt) • Bevölkerungspolitik im Wandel (z. B. Familienplanung) • Wandel von Familie, Geschlechterrollen und Altersstruktur (z. B. Unterschiede zwischen Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern) | 1.1, 1.2, 2.3, 4.2, 5.1, 5.2, 6.3, 7.1, 7.2, 8.3, 9.3, 10.2 |
| 15 Armut und soziale Sicherheit | <ul style="list-style-type: none"> • Wandel der Systeme der sozialen Sicherung (z. B. Großfamilie und Kinder als Alterssicherung, Spital- und Wohlfahrtswesen, Sozial- und Wohlfahrtsstaat, private Vorsorge) • historischer Wandel der Armut (mit Ursachen und Folgen) | 1.1, 1.2, 2.2, 3.1, 4.2, 5.1, 5.3, 6.2, 7.1, 8.2, 9.1, 10.2, 11.1 |
| 16 Frieden und Konflikt | <ul style="list-style-type: none"> • Wandel von Krieg und Frieden von der Antike bis zur Gegenwart (einschl. Industrialisierung des Krieges, Massenvernichtungsmittel, „neue Kriege“, internationaler Terrorismus) • Geschichte der Friedenssicherung (einschl. supranationaler Sicherungssysteme und kollektiver Hilfe bei humanitären Katastrophen) | 1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 4.3, 5.2, 8.2, 9.1, 9.2, 9.3, 10.2, 11.1 |
| 17 Migration und Integration | <ul style="list-style-type: none"> • historische Beispiele von der Antike bis zur Gegenwart • Wandel von Selbst- und Fremdbildern im Zuge von transkulturellen Migrations- und Integrationsprozessen (z. B. Entstehung des europäischen Überlegenheitsgefühls im Zuge der europäischen Expansion/Kolonisierung) | 1.1, 1.2, 2.3, 3.3, 4.2, 5.3, 6.3, 8.3, 9.1, 9.3, 10.2 |
| 18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance) | <ul style="list-style-type: none"> • geschichtlicher Wandel von Herrschaftsformen und Legitimationsmustern • Spannungsverhältnis zwischen dem „westlichen“ Kulturhintergrund von Demokratie und Menschenrechten und dem universalistischen Anspruch der Konzepte • Spannungsverhältnis zwischen dem nationalstaatlichen Souveränitätsanspruch und dem Einfluss von global players und Nichtregierungsorganisationen | 1.1, 1.2, 2.2, 2.3, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3, 6.3, 7.2, 9.1, 9.2, 9.3, 10.1, 10.2, 11.1 |
| 19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen | <ul style="list-style-type: none"> • Ursprung und Kontext, Kontinuität und Wandel von Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit | 1.1, 1.2, 2.3, 3.1, 4.1, 4.2, 6.1, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 9.3, 10.2, 11.2 |
| 20 Global Governance – Weltordnungspolitik | <ul style="list-style-type: none"> • ordnungspolitischer Wandel (balance of powers, Entstehung inter- und supranationaler Organisationen, Blockbildung, multipolare Welt) | 1.1, 1.2, 4.3, 9.1, 9.2, 11.1 |
| 21 Kommunikation im globalen Kontext | <ul style="list-style-type: none"> • historischer Wandel der Fernkommunikation (von Rauch- und Feuerzeichen bis zur Echtzeitkommunikation auf digitaler Basis) • Chancen und Risiken der Massenkommunikation an historischen Beispielen von der Frühen Neuzeit (Buchdruck) bis zur Gegenwart | 1.1, 1.2, 2.1, 3.3, 4.2, 9.1, 9.3, 10.2, 11.2 |

4. Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht: Die europäische Kolonialpolitik in Afrika im 19. Jahrhundert¹⁶ (ab Kl. 9)

Begründung der Themenwahl und Hinweise für die Lehrkräfte

Vorbemerkung: Das Thema wie auch seine konkrete Ausgestaltung im folgenden Unterrichtsentswurf wurden zurückhaltend formuliert, damit Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben, eine – für ihren individuellen Unterricht und die Besonderheiten der jeweiligen Klasse – geeignete motivierende Themenfrage zu entwerfen, Schwerpunktsetzungen zu wählen und somit die erforderliche Passung vorzunehmen, um insbesondere auch dem ggf. vorhandenen Migrationshintergrund der Lernenden gerecht zu werden.

Mit Bezug auf die historische Dimension der „Globalisierung“ kann man eine *vorkoloniale*, eine *koloniale* sowie die *aktuelle* Phase der Globalisierung unterscheiden. Das Besondere der letzteren Phase liegt nach Ulrich Beck darin, dass sich die Menschen heute weltweit der Globalisierungsprozesse bewusst geworden sind.¹⁷ Im Hinblick auf den Begriff „Kolonialismus“ legt Jürgen Osterhammel folgende Begriffsbestimmung vor: „*Kolonialismus* ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen.“¹⁸ Im „Lexikon der Globalisierung“ findet man wiederum diesen Eintrag: „Der Begriff *Kolonialismus* wird meist mit der Neuzeit verbunden und bezeichnet in diesem Sinn ein Charakteristikum der Moderne, das zugleich zur entscheidenden historischen Voraussetzung der aktuellen Globalisierung wurde.“¹⁹ Während Osterhammel den besonderen Herrschaftscharakter der Beziehung zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten hervorhebt, unterstreicht Kirchner den globalisierungsgeschichtlichen Aspekt. Vor diesem Hintergrund ordnet sich das gewählte geschichtliche Unterrichtsbeispiel auch in den *Lernbereich Globale Entwicklung* ein.

Die Entscheidung für die Wahl dieses für Schülerinnen und Schüler ab der 9. Jahrgangsstufe konzipierten Themas folgte zum einen der Überlegung, dass dieses für den *Lernbereich Globale Entwicklung* exemplarisch präsentierte Thema in allen deutschen Geschichtslehrplänen verankert ist und – zugleich – viele Geschichtslehrkräfte nicht sehr vertraut damit sind. Zum anderen aber ging es darum, Fragestellungen und Materialien zu präsentieren, die derzeit (noch) nicht zum Standard-Repertoire der Geschichtsbücher gehören, welche ohnehin bis-

¹⁶ Für den Geschichtsunterricht liegen keine bundesweit geltenden KMK-Bildungsstandards vor. Das vorliegende Unterrichtsbeispiel orientiert sich am Kompetenzmodell der Rahmenlehrpläne des Landes Berlin und an den „Curriculare[n] Vorgaben für die Jahrgangsstufen 5–10/Integrierte Sekundarschule/Gymnasium für den Lernbereich ‚Lernen in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung‘“, hrsg. von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012)

¹⁷ vgl. Kreff, F., Knoll, E.-M., Gingrich, A. (2011): Stichwort „Globalisierung“, in: Lexikon der Globalisierung, hrsg. von denselben, Bielefeld, S. 126–129, hier S. 126f.

¹⁸ Osterhammel, J. (2006³): *Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen*, München, S. 21.

¹⁹ Kirchner, I. (2011): Stichwort „Kolonialismus“, in: Lexikon der Globalisierung (Anm. 118), S. 183–186, hier: S. 183.

lang zumeist ein recht monolithisches Bild von Afrika vermitteln. Die hier entwickelten Fragestellungen und Aufgaben betonen hingegen den Perspektivenwechsel, indem auch Quellen aufgenommen wurden, die die Perspektive der „Kolonisierten“ deutlich machen, sie fördern die kritische Medienkompetenz²⁰ und regen zur Diskussion des kolonialen Erbes im gegenwärtigen Prozess der Globalisierung an – sowohl im Hinblick auf die afrikanischen Gesellschaften als besonders auch auf die deutsche. Sie rücken alltagsrelevante und strukturelle Phänomene des Rassismus in Deutschland wie auch in anderen Gesellschaften der Welt ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler und verdeutlichen das ethische Postulat, in der Gegenwart historisch begründete gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen.

Naturgemäß kann eine exemplarisch konstruierte Themensequenz, wie die hier vorliegende, nicht annähernd sämtliche Aspekte berücksichtigen, die mit dem Thema „500 Jahre europäischer Kolonialismus in Afrika“ verbunden werden können. Dies gilt hier beispielsweise für die Geschichte der Sklaverei und des Sklavenhandels, für die Geschichte und Gegenwart des Rassismus, die Vorgeschichte des Kolonialismus in Afrika, für den Weg der afrikanischen Staaten in die Unabhängigkeit sowie das europäische und afrikanische „Erbe“ des Kolonialismus und die Diskussion über „neokoloniale“ Strukturen der internationalen Globalisierungsprozesse. Das gegebene Beispiel kann jedoch mit all den genannten Fragestellungen verknüpft werden. Des Weiteren wird – auch wegen der räumlichen Begrenzung – keines der hier angesprochenen Teil-Themen erschöpfend behandelt: Selbstverständlich sind die wirtschaftlichen Folgen der kolonialen Grenzziehungen auf dem afrikanischen Kontinent in ihrer Tragweite kaum zu unterschätzen, auch wenn wir diese Frage nicht explizit einbezogen haben. Doch stellen wir Kartenmaterial bereit, das vorkoloniale innerafrikanische (Sklaven-)Handelswege ausweist und somit eine Grundlage bildet, entsprechende Fragestellungen zu fokussieren.

Es ist empfehlenswert, zusätzlich zu den hier entwickelten Fragestellungen die Arbeit mit Bildquellen (z. B. Kolonialismus in der Werbung) einzubeziehen und eine lokalhistorische „Spurensuche vor Ort“ (Präsenz der Kolonialgeschichte, z. B. Kolonialwarengeschäfte, Straßennamen, Denkmäler)²¹ durchzuführen. Der Versuch, aus heutiger Sicht die aktuelle Phase der Globalisierung, insbesondere in vielen afrikanischen Staaten gekennzeichnet durch massive Probleme im Hinblick auf „gute Regierungsführung“, mithilfe der historischen Betrachtung der Kolonialzeit und der Folgen der Kolonisierung zu analysieren, ist nicht einfach. Im Unterrichtsbeispiel wird versucht, die Komplexität durch die Aufnahme unterschiedlicher Perspektiven auf die gegenwärtige Situation vieler afrikanischer Staaten zu bearbeiten. So nimmt Unterrichtsphase 2 die Aufteilung Afrikas (Berliner Konferenz 1884/85) zum Ausgangspunkt der Frage, inwieweit der Entstehungsprozess der heutigen afrikanischen Staaten als ein Schlüssel zum Verständnis gegenwärtiger Probleme gesehen werden kann. In Unterrichtsphase 3 und 4 werden Perspektiven der Kolonisierten einge-

²⁰ Vgl. z. B. Einstieg und Schluss der Sequenz: medienkritische Auseinandersetzung mit Afrika betreffenden Darstellungstendenzen in der Presse

²¹ Auf die bekannten – und didaktisch sehr wertvollen – Aufgaben zur lokalhistorischen „Spurensuche“ („Geschichte des Kolonialismus vor Ort“) wurde verzichtet, weil hierzu bereits eine Fülle entsprechender Projektkonzepte und -erfahrungen publiziert vorliegt, die die Lehrkräfte anregen und unterstützen können, solche Geschichtsprojekte „vor Ort“ zu gestalten.

führt und verschiedene Sichtweisen zur Rolle der kolonialen Vergangenheit bei den heutigen Problemen des Kontinents vorgestellt.

Hier ist darauf zu achten, dass monokausale Erklärungen der Folgen der Kolonisierung für die Geschichte des Kontinents, wie z. B. „die kolonialen Grenzziehungen sind Ursache der Probleme heutiger afrikanischer Staaten“, vermieden werden. Die in Phase 4 als Material vorgestellten Texte sprechen dieses Problem an. Sie verweisen auf eine Vielzahl von Faktoren, die für die heutige Lage afrikanischer Staaten von Bedeutung sind. Diese sollten in Zwischen- und Auswertungsgesprächen mit den Schülerinnen und Schülern in den Blick gerückt werden.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 5 und 10 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen für einen Mittleren Schulabschluss beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen schließen dabei die niedrigeren ein. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden. Für die einzelnen Aufgaben wurden zusätzlich „Ziele und Erwartungen“ formuliert.²² Sie ergänzen in der Tradition inhaltsbezogener Lernzielformulierungen den kompetenzorientierten Zugang des Unterrichtsbeispiels.

²² Aus Platzgründen erscheinen diese Angaben ausschließlich in der Online-Fassung: siehe www.globaleslernen.de

| Spezifische Kompetenz | Fach-komp. | Anforderungsstufe 1 (min.) | Anforderungsstufe 2 | Anforderungsstufe 3 (max.) |
|--|------------|--|--|---|
| Die Schülerinnen und Schüler können ... | | | | |
| 1. ... in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung Informationen und Argumente zu Ereignissen in Afrika aufgabenbezogen recherchieren und auswerten. | 1.1 | ... zu einer gestellten Aufgabe Informationen und Argumente in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung auffinden und mit eigenen Vorkenntnissen vergleichen. | ... zu einer gestellten Aufgabe Informationen und Argumente in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung recherchieren, strukturiert festhalten und mit eigenen Vorkenntnissen vergleichen und verbinden. | ... zu einer gestellten Aufgabe Informationen und Argumente in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung recherchieren, kritisch auswählen, strukturiert festhalten und hinsichtlich der Übereinstimmungen und Unterschiede mit eigenen Erkenntnissen vergleichen. |
| 2. ... Perspektivenwechsel durchführen bei der Arbeit mit Quellen und Darstellungen zur Kolonialgeschichte Afrikas und seinen Folgen. | 5.2, 5.3 | ... anhand von Quellen und Darstellungen wenigstens ansatzweise einen Perspektivenwechsel bei der Auseinandersetzung mit Fragen/Aufgaben zum Kolonialismus in Afrika und seinen Folgen vollziehen und sich dabei der Begrenztheit des eigenen Standpunktes bewusst werden. | ... anhand von Quellen und Darstellungen weitgehend selbstständig unterschiedliche Perspektiven bei der Auseinandersetzung mit Fragen/Aufgaben zum Kolonialismus in Afrika und seinen Folgen erschließen und dabei die unterschiedlichen Wertorientierungen erkennen und mit eigenen Positionen vergleichen. | ... selbstständig mithilfe der kritischen Analyse von Quellen und Darstellungen zum Kolonialismus in Afrika einen historischen Perspektivenwechsel vollziehen und die Folgen für die gegenwärtige Lage ehemaliger Kolonialstaaten sowie für das eigene Selbstverständnis und das afrikanischer Bürgerinnen und Bürger reflektieren. |
| 3. ... in der Auseinandersetzung mit komplexen Fragen des Kolonialismus und seiner Folgen die Offenheit des historischen Prozesses konstruktiv annehmen. | 10.1, 10.2 | ... am unterrichtlichen Beispiel einer multiperspektivischen und multikausalen Geschichtsbetrachtung mit entsprechender Hilfe die Offenheit des geschichtlichen Prozesses wenigstens ansatzweise erkennen und die Bedeutung von persönlicher Offenheit für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel annehmen. | ... an konkreten unterrichtlichen Beispielen die Bedeutung einer multiperspektivischen und multikausalen Geschichtsbetrachtung als Herausforderung erkennen, offene Situationen auch in ihrer Widersprüchlichkeit ertragen und den Wert einer offenen persönlichen Haltung für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel erklären. | ... ausgehend von einer multiperspektivischen und multikausalen historischen Analyse der Mitverantwortung für Folgen der Kolonisierung Afrikas Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse in dieser Weise untersuchen und die persönlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen einer offenen Zukunft als Chance annehmen. |

Unterrichtsverlauf, Aufgaben und Erwartungen

1. Phase

Welches Bild von Afrika haben wir und welchen Bildern begegnen wir in den Medien?

Der Einstieg in das Thema dient der Feststellung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler (SuS) und der Auseinandersetzung mit den individuellen und medial vermittelten Vorstellungen der politischen, sozialen und ökonomischen Situation des afrikanischen Kontinents. Die SuS haben Gelegenheit, historische Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten.

Zwei Wochen vor der ersten Unterrichtsstunde erhalten die SuS (z. B. in Zweiergruppen) die Aufträge 1–3, die bis zum gemeinsamen Beginn der Unterrichtseinheit in Zweiergruppen bearbeitet werden. Die Mindmaps werden dann in der ersten Stunde der UE vorgestellt, verglichen und diskutiert und bleiben während der gesamten Unterrichtseinheit im Klassenzimmer präsent.

Aufgaben

1. Führt ein Brainstorming durch und gestaltet eine persönliche Mindmap, in der ihr euer Wissen über die Geschichte und Gegenwart des afrikanischen Kontinents darstellt.
2. Recherchiert über zwei Wochen das Thema „Afrika“ in der Medienberichterstattung (Zeitungen, Fernsehen, Internet) und achtet dabei besonders auf geschichtliche Aussagen sowie Aussagen zu den vier Entwicklungsdimensionen *Soziales, Umwelt, Wirtschaft, Politik*. Notiert eure Recherche-Ergebnisse in Stichpunkten.
3. Vergleicht eure Recherche-Ergebnisse mit den Inhalten eurer Mindmap und ergänzt diese in einer anderen Farbe, bevor ihr einen knappen Kommentar zu den Übereinstimmungen und Unterschieden verfasst.
4. Diskutiert eure Ergebnisse in der Klasse und formuliert am Ende Fragen nach dem geschichtlichen Hintergrund der heutigen Situation der Gesellschaften und Staaten auf dem afrikanischen Kontinent; einige dieser Fragen werden wir im weiteren Unterricht untersuchen.²³

2. Phase

Die Entstehung der heutigen afrikanischen Staaten – ein Schlüssel zum Verständnis der gegenwärtigen Situation?

Die erste und zweite Aufgabe dieser Phase sollen in arbeitsteiligem Verfahren parallel bearbeitet und die Ergebnisse anschließend im Plenum präsentiert werden. Wird jedoch die erste Aufgabe von der gesamten Klasse bearbeitet, sind die beiden Teile der zweiten Aufgabe optional. Sie können dann von Schülerinnen und Schülern mit hohem Arbeitstempo zusätzlich bearbeitet werden.

²³ Hinweis: Die Formulierung historischer Fragestellungen erfolgt ergebnisoffen. In der Unterrichtseinheit nicht bearbeitete Fragen werden festgehalten, als zusätzliche Rechercheaufgaben an interessierte SuS vergeben oder am Ende einem Experten für die Geschichte Afrikas vorgelegt.

Aufgaben

1. Vergleicht und analysiert in Partnerarbeit die Karte, die „Afrika um das Jahr 1870“ zu skizzieren versucht (**M 1**), mit anderen Afrika-Karten, die die „europäische Aufteilung Afrikas“ um 1914 (**M 1a**) und die Grenzen der heutigen afrikanischen Staaten²⁴ zeigen (**M 1b**).
 - a) Vergleicht zuerst die drei Karten (**M 1**, **M 1a** und **M 1b**) und berücksichtigt dabei besonders die Siedlungsräume der afrikanischen Völker, die innerafrikanischen (Sklaven-)Handelswege und die älteren kolonialen Stützpunkte um das Jahr 1870. Wenn ihr die Veränderungen nicht klar erkennen könnt, dann zeichnet zunächst die Grenzlinien in den beiden Karten („1914“, „heute“) mit unterschiedlichen Farben in **M 1** ein und vergleicht dann.
 - b) Fasst eure Analyseergebnisse zusammen und zieht daraus möglichst viele begründete Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Entstehung der afrikanischen Staatenwelt.
2.
 - a) Stellt die statistischen Daten in **M 2** als Säulendiagramm dar und formuliert drei Beobachtungen, die euch aufschlussreich erscheinen. Diskutiert die Art der Darstellung der „Aufteilung Afrikas“ in einem Lexikon von 1891/92, das sich als „Konversationslexikon“ an die breite Bevölkerung wandte.
 - b) Untersucht mithilfe eures Lehrbuches und ausgehend von eurem Wissen über die Industrialisierung, welche Voraussetzungen es den europäischen Kolonialmächten am Ende des 19. Jahrhunderts ermöglicht haben, die Kolonialherrschaft über den riesigen afrikanischen Kontinent in so kurzer Zeit zu errichten.²⁵
3. Diskutiert in Kleingruppen, ob und inwiefern die koloniale Entstehungsgeschichte der afrikanischen Staaten (in ihrer Mehrzahl) Folgen für die Geschichte des Kontinents bis heute haben könnte. Jede Gruppe trägt die beiden Überlegungen vor, die ihr am wichtigsten erscheinen. Diese werden auf einem Plakat notiert, das im Klassenzimmer aufgehängt wird.

²⁴ Für die Entstehung unabhängiger Staaten z. B.:
www.brown.edu/Research/AAAH/map.htm (Zugriff: 19.4.2015)
http://commons.wikimedia.org/wiki/Atlas_of_colonialism?uselang=de (Zugriff: 19.4.2015)
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colonisation2.gif> (Zugriff: 19.4.2015)

²⁵ Als Lehrerimpuls ist die Frage denkbar, warum Afrika – als letzter Kontinent – erst am Ende des 19. Jahrhunderts kolonisiert wurde.

MATERIALIEN

M1: Afrika um 1870: Afrikanische Völker, innerafrikanische (Sklaven-) Handelsrouten und koloniale Stützpunkte/Einflussgebiete der Kolonialmächte (Schraffuren)



AFRICAN PEOPLES AND STATES ON THE EVE OF PARTITION AND CONQUEST

Quelle: Boahen, A. Adu: African Perspectives on Colonialism. pp. 3. © 1987 The Johns Hopkins University Press.

Reprinted with permission of Johns Hopkins University Press. Da weitere Hinweise zu der Karte fehlen, ist anzunehmen, dass sie für die Publikation angefertigt wurde. Siehe auch:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/afrikanische-diaspora/59372/kolonialgeschichte> (Zugriff: 20.1.2016)

M 1b: Die Grenzen der heutigen afrikanischen Staaten



Quelle: Cornelsen GmbH

M2: Stichwort „Afrika“ in „Meyer’s Konversationslexikon“ von 1891/1892

„Afrika [...]. Die Aufteilung des Erdteils unter die europäischen Mächte hat in den letzten Jahren rasche Fortschritte gemacht, wengleich die Besitzergreifung großer Gebiete in den meisten Fällen nur auf dem Papier steht und allein darauf gerichtet ist, die betreffenden Ländereien den interessierten Staaten gegen Unternehmungen von anderer Seite zu sichern. [...] Wie außerordentlich der europäische Kolonialbesitz in A. seit [...] 1876 sich erweitert hat, zeigt folgende Aufstellung. Es besaßen oder beanspruchten:

| | 1876 | 1890 |
|-------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Frankreich | 733 479 km ² | 5 956 914 km ² |
| Großbritannien | 761 381 km ² | 4 170 474 km ² |
| Deutsches Reich | | 2 720 000 km ² |
| König der Belgier | | 2 491 000 km ² |
| Portugal | 1 799 364 km ² | 2 264 945 km ² |
| Türkei | 1 000 000 km ² | 1 000 000 km ² |
| Italien | 935 000 km ² | |
| Spanien | 9 480 km ² | 519 280 km ² |
| Zusammen: | 4 303 704 km² | 20 057 613 km² |

Da nun die Größe Afrikas auf 29 826 922 km² berechnet wird, so bleiben nur noch 9 769 309 km² übrig, wovon der bei weitem größte Teil auf die über 6 Mill. km² große Sahara entfällt.“

Meyer’s Konversationslexikon, 4. Auflage, 19. Band (Jahres-Supplement), Hildighausen 1891/1892.
Zum Vergleich: Die Fläche der Bundesrepublik Deutschland beträgt rund 360 000 km², die der VR China rund 9.600 000 km² (2013).

3. Phase

Wie rechtfertigten die europäischen Mächte die Kolonialisierung Afrikas und wie erlebten Afrikanerinnen und Afrikaner die Kolonialherrschaft?

Erst ziemlich spät, im Jahre 1884, trat das Deutsche Reich offiziell in den Kreis der europäischen Kolonialmächte ein. Es beteiligte sich am europäischen Wettlauf um die koloniale Aufteilung Afrikas. Um zu einer friedlichen Abstimmung mit den älteren Kolonialmächten zu gelangen, lud Reichskanzler Bismarck 14 Staaten zu einer Konferenz nach Berlin (15. 11. 1884 – 26. 2. 1885) ein, die „Berliner Konferenz“, „Kongo-Konferenz“ oder auch „Westafrika-Konferenz“ genannt wird. Sie diente dazu, die Aufteilung des afrikanischen Kontinents unter die beteiligten europäischen Mächte, Belgien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Italien, Portugal und Spanien (vgl. M 2), vorzubereiten.

Aufgaben

Bereitet in Gruppenarbeit einen mündlichen Vortrag der ersten beiden Strophen des Gedichts von Michael Kayoya (M 3) vor, bei dem die Perspektive der europäischen Kolonialmächte und die Sichtweisen der „Kolonisierten“, wie sie das Gedicht präsentiert, bestmöglich zum Ausdruck kommen.

Zur Vorbereitung des Gedichtvortrages:

1. Analysiert und hinterfragt die Aussagen der Textquelle (M 4) zur Berliner Konferenz (Beteiligte der Berliner Konferenz, Ziele und Absichten der europäischen Mächte, Einstellung zur afrikanischen Bevölkerung) und vergleicht sie mit der Darstellung der Rolle der Kolonialmächte in Kayoyas Gedicht.
2. Erarbeitet einen fiktiven Dialog zwischen Kayoya und einem Vertreter der Kolonialmächte über Kayoyas Darstellung und Bewertung der Kolonialherrschaft.
3. Diskutiert über die Ursachen für die Unterschiede zwischen der Absichtserklärung im Dokument der Berliner Konferenz und der Sichtweise von Kayoya und verfasst auf dieser Grundlage in Einzelarbeit einen historisch urteilenden Kommentar zu Kayoyas Gedicht.

MATERIALIEN

M 3: Michel Kayoya (1934–1972)

Das Selbstbewusstsein des „Kolonisierten“ (1968)

Michel Kayoya wurde 1934 in Ruanda-Burundi geboren, das von 1919 bis 1962 unter belgischem Mandat (Vormundschaft) stand. Er erhielt seine Bildung in katholischen Einrichtungen, studierte Philosophie und Theologie und wurde nach Studienaufenthalten in Belgien 1963 in Kikumbu zum katholischen Priester geweiht und wirkte auch als Lehrer und Schriftsteller. 1972 wurde er im Bürgerkrieg ermordet. Im Gedicht „Das Selbstbewusstsein des ‚Kolonisierten‘“ blickt Michel Kayoya auf seine Schulzeit in Ruanda-Burundi zurück.

Das Selbstbewusstsein des „Kolonisierten“ (2 von 11 Strophen)

- In Berlin hat man sich im Jahre 1885 unseren Kontinent aufgeteilt. Ohne jemand zu fragen, hatte man sich unseres Elends angenommen.
 Man kam, um uns aus unserem jahrhundertelangen Elend
 5 Herausuziehen.
 Man kam, uns zu erziehen.
 Man kam, uns zu zivilisieren.
 Dieser Vertrag von Berlin hat mich lange gekränkt.
 Jedesmal, wenn ich auf dieses Datum stieß, empfand ich
 10 Dieselbe Verachtung.
 Daß ein Mensch dich verachte
 Zugegeben
 Einen Tag lang denkt man daran
 Dann ist's vorüber
 15 Daß ein Volk euch verachtet
 Euch
 Euren Vater
 Eure Mutter
 Euer Volk
 20 Das ist die Höhe!
 Die Höhe der Entrüstung, die ein menschliches Herz
 „Verdauen“ kann.
 Das Schlimmste aber war, dass man mich dieses Datum
 lehrte. Ich musste es auswendig lernen.
 25 Eine ganze Unterrichtsstunde lang nannte man uns die
 Namen der Vertragspartner von Berlin
 Ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten
 Ihr diplomatisches Geschick
 Die Beweggründe, die hinter einem jeden standen.
 30 Vor unseren unbeweglichen Gesichtern breitete man die
 Folgen aus:
 Die Befriedung Afrikas
 Die Wohltaten der Zivilisation in Afrika
 Den Mut der Forscher
 35 Den selbstlosen Humanismus
 Aber niemand Absolut niemand wies hin auf die Beleidigung
 Auf die Schmach, die uns überall begleitete.
 Ein Mensch,
 Einer, der dir gleich ist
 40 Mischt sich in deine Angelegenheiten
 Ohne dich zu fragen
 Das ist eine grobe Unhöflichkeit, die jedes empfindsame
 Herz verwundet. [...]

Aus: Michel Kayoya (1978): Auf den Spuren meines Vaters. Ein Afrikaner sucht Afrika, Gütersloh, S. 84–87, S. 84 f.
 [1968, 1971 in französischer Sprache, publiziert in der französischen Verlagsgründung „Éditions des presses
 Lavigerie“ in Bujumbura/Burundi].

M 4: Aus der Präambel und Art. 6 des Abschlussdokuments der Berliner Konferenz, 26. Februar 1885 (General-Akte der Berliner Konferenz)

[Einleitung] Im Namen des Allmächtigen Gottes,

Seine Majestät der Deutsche Kaiser, [...] Seine Majestät der Kaiser von Oesterreich [...] und Apostolischer König von Ungarn, Seine Majestät der König der Belgier, Seine Majestät der König von Dänemark, Seine Majestät der König von Spanien, der Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika, der Präsident der Französischen Republik, Ihre Majestät die Königin des Vereinigten Königreichs von Großbritannien und Irland sowie Kaiserin von Indien, Seine Majestät der König von Italien, Seine Majestät der König der Niederlande, Großherzog von Luxemburg etc., Seine Majestät der König von Portugal [...], Seine Majestät der Kaiser aller Reußen [russischer Zar], Seine Majestät der König von Schweden und Norwegen [...] und Seine Majestät der Kaiser der Ottomanen, in der Absicht, die für die Entwicklung des Handels und der Civilisation in gewissen Gegenden Afrikas günstigsten Bedingungen im Geiste guten gegenseitigen Einvernehmens zu regeln [...]; andererseits von dem Wunsche geleitet, Mißverständnissen und Streitigkeiten vorzubeugen, welche in Zukunft durch neue Besitzergreifungen an den afrikanischen Küsten entstehen könnten und zugleich auf Mittel zur Hebung der sittlichen und materiellen Wohlfahrt der eingeborenen Völkerschaften bedacht, haben in Folge der von der Kaiserlich deutschen Regierung im Einverständniß mit der Regierung der Französischen Republik an Sie ergangenen Einladung beschlossen, zu diesem Zweck eine Konferenz in Berlin zu versammeln [...].

Art. 6: Bestimmungen hinsichtlich des Schutzes der Eingeborenen [...]

Alle Mächte, welche in den gedachten Gebieten Souveränitätsrechte oder einen Einfluß ausüben, verpflichten sich, die Erhaltung der eingeborenen Bevölkerung und die Verbesserung ihrer sittlichen und materiellen Lebenslage zu überwachen und an der Unterdrückung der Sklaverei und insbesondere des Negerhandels mitzuwirken; sie werden ohne Unterschied der Nationalität oder des Kultus alle religiösen, wissenschaftlichen und wohlthätigen Einrichtungen und Unternehmungen schützen und begünstigen, welche zu jenem Zweck geschaffen und organisiert sind, oder dahin zielen, die Eingeborenen zu unterrichten und ihnen die Vortheile der Civilisation verständlich und werth zu machen.

Christliche Missionare, Gelehrte, Forscher, sowie ihr Gefolge, ihre Habe und ihre Sammlungen bilden gleichfalls den Gegenstand eines besonderen Schutzes.

Quelle: http://de.wikisource.org/wiki/General-Akte_der_Berliner_Konferenz_%28Kongokonferenz%29

(Zugriff: 19.4.2015)

4. Phase:

Ergibt sich aus der Geschichte der Kolonisierung Afrikas eine besondere europäische Verantwortung gegenüber diesem Kontinent?

Aufgaben

1. Analysiert und diskutiert in Partnerarbeit die Aussagen eines afrikanischen Historikers (M 5) und eines deutschen Afrika-Experten (M 6) unter Bezugnahme auf M 3 und M 4 und trifft eine begründete Entscheidung, ob und wie ihr eure jeweiligen Mindmaps ergänzen werdet.
2. Bildet Kleingruppen, die ausgehend von allen oder zwei der drei Texte M 5, M 6 und M 7 eine der folgenden Fragen diskutieren:
 - a. Inwiefern versteht man die gegenwärtige Situation afrikanischer Staaten besser, wenn man ihre Kolonialgeschichte kennt?
 - b. Tragen die ehemaligen Kolonialmächte oder Europa insgesamt heute eine besondere geschichtliche Verantwortung gegenüber den postkolonialen afrikanischen Staaten? Erstellt ein gemeinsames Positionspapier, das Übereinstimmungen und unterschiedliche Meinungen begründend darstellt und offene Fragen festhält. Stellt es in der Klasse zur Diskussion.

M 5: Albert Kwadzo Adu Boahen über die Bedeutung des Kolonialismus für Afrika

Albert Kwadzo Adu Boahen (1932–2006) diskutiert auf 20 Seiten des 7. Bandes der „UNESCO General History of Africa“ ausführlich die Frage, wie der Kolonialismus in Afrika historisch zu beurteilen sei und ob man auch von einem „positiven“ Erbe des Kolonialismus in Afrika sprechen könne. Im Folgenden werden zuerst exemplarisch (mit Bezug zu Michel Kayoya) Auszüge aus seiner Erörterung zum Bildungswesen vorgestellt; danach folgen Zitate aus seiner abschließenden Bewertung.

a) Zum kolonialen Bildungswesen

„In enger Verbindung mit dem Christentum verbreiteten sich westliche Bildungseinrichtungen. [...] Es ist unbestritten, dass es am Ende der Kolonialherrschaft nur noch relativ wenige Gebiete gab, in denen nicht wenigstens Grundschulen vorhanden waren. Die Ausbreitung westlicher Bildungseinrichtungen hatte weitreichende soziale Auswirkungen, unter anderem auch das zahlenmäßige Wachstum einer westlich orientierten afrikanischen Bildungselite, einer Elite, die heute [1985] die herrschende Oligarchie und das Rückgrat der öffentlichen Dienste in den afrikanischen Staaten bildet.“ (S. 797)

„Das Bildungswesen, das die Kolonialmächte einrichteten, war höchst unzureichend, ungleichmäßig verteilt, wenig zweckmäßig und daher für Afrika nicht so förderlich, wie es hätte sein können. Fünf verschiedene Bildungseinrichtungen wurden von der Kolonialherrschaft geschaffen: Die Grund- und die Sekundarschule, Lehrerbildungseinrichtungen sowie technische Schulen und Universitäten. Doch während es bereits um 1860 in Britisch-Westafrika viele Grundschulen gab, [...] wurden Universitäten und Einrichtungen für die technische Bildung erst gegen Ende der Kolonialzeit eingeführt. [...]

Zur unzureichenden Quantität und der ungleichen Verteilung der Bildungseinrichtungen kommt hinzu, dass die Lehrpläne von den Kolonialmächten festgelegt wurden und sich eng an denen der Kolonialstaaten orientierten [...] und daher die Bedürfnisse des [afrikanischen] Kontinents verfehlten. Kein Geringerer als Sir Gordon Guggisberg, Gouverneur der Goldküste [= Ghana] von 1919 bis 1927, bekundete 1920: ‚Einer der größten Fehler unseres bisherigen [kolonialen] Bildungswesens war, dass es Afrikaner dazu erzog, Europäer zu werden anstatt Afrikaner zu bleiben. [...] In Zukunft wird das Bildungswesen danach streben, dass ein Afrikaner ein Afrikaner bleibt und Interesse für sein eigenes Land entwickelt.‘ Obwohl Guggisberg das Achimota College einrichtete, um sein Versprechen einzulösen, veränderte sich insgesamt wenig, da sich das Bildungswesen in der Hand christlicher Missionare befand, denen es vor allem darum ging, Menschen heranzubilden, die die Bibel in Englisch oder in der Volkssprache lesen konnten, sowie Lehrer und Priester. [...] Die Auswirkungen dieses unzureichenden, einseitigen und falsch ausgerichteten Bildungswesens auf die afrikanischen Gesellschaften waren tiefgreifend und anhaltend. Erstens hinterließ es Afrika ein gewaltiges Analphabetismus-Problem [...]. Zweitens waren die neu entstandenen Bildungseliten insgesamt entfremdete Eliten, die die europäische Kultur verehrten und auf die afrikanische Kultur herabblickten. Und darüber hinaus war es ein weiteres Ergebnis des Kolonialismus, dass der Afrikaner selbst einer wurde, auf den man herabblickte, der gedemütigt und diskriminiert wurde – offen und verdeckt.“ (S. 801)

b) Zur Gesamtbeurteilung des Kolonialismus in Afrika

„Die vorliegende Analyse sollte deutlich gemacht haben, dass jene Wissenschaftler über das Ziel hinausschießen, die behaupten, dass der Kolonialismus ausschließlich ein Desaster gewesen sei und nichts anderes als Unterentwicklung und Rückständigkeit hervorgebracht habe. Der Vorwurf der Übertreibung trifft aber auch jene Befürworter des Kolonialismus [...], die den Kolonialismus uneingeschränkt als Segen für Afrika betrachten, und auch jene, die die Bilanz [des Kolonialismus] als ausgeglichen ansehen. Ein sorgfältigeres Urteil wird nach Meinung des Autors nicht behaupten, dass der Kolonialismus nur Negatives für Afrika bedeutet habe; in der Tat, es gab auch Gutes. Aber zugleich haben die Europäer riesige Gewinne in Afrika gemacht durch Bergbauunternehmen, Handelshäuser, Banken, Reedereien, Plantagen und Konzessionsgesellschaften.²⁶ [...] Schließlich, was immer der Kolonialismus für die Afrikaner in Afrika getan hat, gemessen an seinen Möglichkeiten, Mitteln sowie an seiner Macht und dem Einfluss in Afrika hätte er weit mehr tun können und tun sollen. Dies gibt selbst [der Wissenschaftler P. C.] Lloyd zu: ‚Es hätte so viel mehr [für Afrika] getan werden können, wenn die Industrienationen die Entwicklung der rückständigen Gebiete [in Afrika] als wichtigste Aufgabe betrachtet hätten.‘ Genau dafür aber, dass die Kolonialmächte die Entwicklung der afrikanischen Gesellschaften nicht als vorrangige Aufgabe und überhaupt nicht als ein zentrales Anliegen verstanden haben, muss man sie verurteilen. Denn dies sind die beiden Gründe dafür, dass die koloniale Epoche als eine Epoche des Wachstums ohne Entwicklung, der erbarmungslosen Ausbeutung der Ressourcen Afrikas und, im Ganzen gesehen, der Verarmung und der Erniedrigung der afrikanischen Völker in die Geschichte eingehen wird.“ (S. 805)

Quelle: Adu Boahen (Hrsg. 1985): General History of Africa, Vol. 7: Africa: Under Colonial Domination 1880–1935 (UNESCO General History of Africa), Berkeley (Übers. S. Popp). Vgl. die Online-Version dieses Bandes: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/dialogue/general-history-of-africa/volumes/complete-edition/volume-vii-africa-under-colonial-domination-1880-1935/> (Zugriff: 19.4.2015)

²⁶ Konzessionsgesellschaften: Unternehmen, die von der Regierung der Kolonialmacht eine Konzession (ein Recht) für ein bestimmtes (kolonial-)Gebiet zur Erschließung von Rohstoffen erhalten haben.

M6: Die Sichtweise eines deutschen Afrika-Experten

In einem n-tv-Interview nahm der Afrikawissenschaftler Thomas Bierschenk (Universität Mainz) 2010 zu der Frage Stellung, welche Rolle die koloniale Vergangenheit bei den heutigen Problemen dieses Kontinents noch immer spielt.

Auszüge aus diesem Interview:

n-tv.de: 50 Jahre sind seit der großen Unabhängigkeitswelle in Afrika vergangen. Werden wir Afrika überhaupt gerecht, wenn wir pauschal von Afrika und den Afrikanern sprechen?

TB: Nein, das werden wir nicht. [...] Kein Mensch würde von asiatischen Entwicklungsproblemen in der Allgemeinheit sprechen, wie wir über Afrika reden. Jedem ist klar, dass China nicht der Irak ist und Kuwait nicht Afghanistan. [...]

n-tv.de: Der Kolonialismus wird noch immer für viele Probleme Afrikas verantwortlich gemacht. Ist das nach 50 Jahren noch legitim?

TB: Heute kann man natürlich den Kolonialismus nicht mehr ausschließlich für die Probleme Afrikas verantwortlich machen. Allerdings muss man ganz deutlich sagen, dass die afrikanischen Länder, als sie schließlich unabhängig wurden, ein schwieriges Erbe angetreten haben. Keine Kolonialmacht hat die zu ihr gehörenden Länder besonders gut auf die Unabhängigkeit vorbereitet. Das sieht man zum Beispiel an den Einschulungsraten. Der Kontinent hat heute erst Zahlen erreicht, die ein Land wie Korea in den 1950er Jahren bereits hatte. De facto wurden viele Länder auch bankrott in die Unabhängigkeit entlassen.

n-tv.de: Viele Länder blieben ihrer alten Kolonialmacht verbunden, nicht zuletzt durch die Beibehaltung der wirtschaftlichen Beziehungen. Welche Auswirkungen hatte das?

TB: Mit wenigen Ausnahmen waren die Kolonien durch koloniale Wirtschaftsstrukturen geprägt. Sie sollten Primärprodukte aus der Landwirtschaft und dem Bergbau liefern und dafür Fertigwaren importieren. Da sind die Staaten auch nach der Unabhängigkeit nicht herausgekommen. [...]

n-tv.de: Mit dem Rohstoffhandel haben einige Länder dennoch gutes Geld verdient. Inwieweit ist Afrika wegen seiner korrupten Eliten inzwischen für seine Probleme auch selbst verantwortlich?

TB: [...] Bei Ländern wie Norwegen [...] ist das Erdöl Teil einer Gesamtstruktur, mit den Einkommen werden Investitionen getätigt. Dass das in Afrika nicht passiert ist, daran haben die Eliten einen erheblichen Anteil, das ist ganz klar.

n-tv.de: Warum werden in Afrika so wenig eigene Lösungsansätze für die doch erheblichen Probleme entwickelt?

TB: In dem System [der Entwicklungshilfe], das sich bereits seit den 1950er Jahren entwickelt hat, haben auch viele Berater leider ein Interesse daran, dass es für die institutionalisierte Hilfe ein dauerhaftes Abhängigkeitsverhältnis gibt. [...] Durch diese institutionalisierte Hilfe gibt es wenig Anreize für Afrika, eigene Lösungen zu suchen. [...] Afrikas Problem ist [...] nicht nur, funktionierende Staaten und Verwaltungen aufzubauen. In Europa und Asien haben entwickelte Mittelklassen hinter Entwicklung und Demokratie gestanden. Die gibt es in Afrika oft erst in Ansätzen. 1960 haben in Afrika nur 13 Prozent der Menschen in Städten gelebt. Inzwischen gibt es einen rapiden Urbanisierungsprozess, damit wachsen auch die sozialen Kräfte, die auf Entwicklung und Berechenbarkeit drängen.

n-tv.de: Erwarten Sie, dass das zunehmende Leben in den Städten zu mehr eigener Kraft des Kontinents führt?

TB: Das wird ohne jeden Zweifel so sein. Es gibt inzwischen eine städtische Kultur in Afrika, die es vor 50 Jahren so überhaupt noch nicht gab. Die Alphabetisierung ist weit vorangeschritten, in den Städten liegt sie bei Jungen schon bei 100 Prozent. Es gibt eine vitale lokale Kulturproduktion, es gibt neben den Staatssendern private Medien, Zeitungen und Radios. Da entwickelt sich eine dynamische Zivilgesellschaft, die sicher auf Dauer einen positiven Einfluss haben wird. Aber die afrikanischen Länder haben die letzten 50 Jahre gebraucht, um überhaupt bestimmte strukturelle Voraussetzungen für Entwicklung zu schaffen. [...]

n-tv.de: Gibt es heute schon Dinge, die wir von Afrika lernen können?

TB: Was mir in Afrika immer wieder auffällt, ist die Fähigkeit vieler Menschen, sich trotz widrigster Umstände ein lebenswertes Leben zu schaffen. Ein Mindestmaß an Demokratie aufrecht zu erhalten, das ist in diesem Umfeld schon eine gehörige Leistung. Was ich auch immer wieder bemerke, ist die große religiöse Toleranz vieler Afrikaner. Da gibt es in einer Familie Christen, Moslems und Anhänger der einheimischen Religion. [...]

Afrika und der „Ressourcenfluch“. Thomas Bierschenk im Interview mit Solveig Bach (n-tv).

In: <http://www.n-tv.de/politik/Afrika-und-der-Ressourcenfluch-article1265746.html> (Zugriff: 19.4.2015)

5. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen sind die fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen sowie der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Sie sollen dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen und den eigenen Lernprozess zu planen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise über die Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung möglich ist.

Durch die wechselnden Lernarrangements und Aktivitäten ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Sie sind auf die Grundsätze und Kriterien des Faches und den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Neben den Fachkompetenzen des Geschichtsunterrichts und den (für die Unterrichtseinheit ausgewählten) übergeordneten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind dies auch überfachliche Kompetenzen. Im Falle der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit sind dies z. B. zunehmende Selbstständigkeit, konstruktive Kooperation in der Partner- und Gruppenarbeit, Eingehen auf Fragen und Überlegungen von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie wachsendes Reflexionsvermögen. Neben dem Verhalten in Diskussionen und Gesprächsbeiträgen lassen selbst erarbeitete Lösungen in Präsentationen einen Rückschluss auf erworbene und weiterentwickelte Kompetenzen zu. Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen und Anforderungen, v. a. aber an den Niveaustufen des für die Unterrichtseinheit entworfenen Kompetenzrasters. Dabei spielen nicht nur die absolut erreichten Anforderungen, sondern auch die individuellen Lernfortschritte eine Rolle.

Wichtig für die Leistungsrückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen ist der Rückbezug auf die durch den Unterrichtsvorschlag angestrebten Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern wenigstens in ihren Grundzügen frühzeitig bekannt sein sollten.

So bezieht sich die ausgewählte spezifische Kompetenz 1 (in historischen Quellen und der aktuellen Medienberichterstattung Informationen zu Ereignissen in Afrika aufgabenbezogen recherchieren und auswerten können) u. a. auf die 1. Aufgabe der 1. Phase (wo es um die Recherche zur Geschichte und Gegenwart Afrikas und die Auswertung in einer Mindmap geht), aber auch auf den Umgang mit Quellen in den folgenden Unterrichtsphasen.

Kompetenz 2 (Perspektivenwechsel durchführen können bei der Arbeit mit Quellen und Darstellungen zur Kolonialgeschichte Afrikas und ihren Folgen) bestimmt den Lernprozess schwerpunktmäßig in Phase 3 (wo es um die Wahrnehmung der Perspektive europäischer Kolonialmächte auf der Berliner Konferenz und die Sichtweise der von ihnen Kolonisierten am Beispiel eines Gedichts von Michel Kayoya geht). Perspektivenwechsel spielt später in Phase 4 bei der eigenen Meinungsbildung eine zentrale Rolle (wo es anhand unterschiedlicher Sichtweisen um die Suche nach einer Antwort auf die Frage geht, ob sich aus der Ge-

schichte der Kolonisierung Afrikas eine besondere europäische Verantwortung gegenüber diesem Kontinent ergibt).

Die Entwicklung von Kompetenz 3 (in der Auseinandersetzung mit komplexen Fragen des Kolonialismus und seiner Folgen die Offenheit des historischen Prozesses konstruktiv annehmen können) spielt im Verlauf der Unterrichtseinheit eine zunehmend wichtige Rolle und erfordert die Stärkung der Fähigkeit, mit scheinbar widersprüchlichen Quellen umgehen und Ambiguität aushalten zu können. Die Lernentwicklung lässt sich u. a. auch daran erkennen, inwieweit die SuS die offenen Leitfragen der vier Unterrichtsphasen als solche erkennen und differenzierte, multiperspektivische Antworten finden.

6. Literatur und Links

Den Unterrichtsvorschlägen zugrunde liegende Literatur:

Adu Boahen (Hrsg. 1985): General History of Africa, Vol. 7: Africa: Under Colonial Domination 1880–1935 (UNESCO General History of Africa), Berkley

Barth, B. (2007): Das Zeitalter des Kolonialismus, Darmstadt

Cooper, F. (2012): Kolonialismus denken. Konzepte und Theorien in kritischer Perspektive, Frankfurt/M.

Eckert, A. (2006): Kolonialismus, Frankfurt/M.

Marx, C. (2004): Geschichte Afrikas. Von 1800 bis zur Gegenwart, Paderborn

Osterhammel, J., Jansen, J. C. (2012): Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen, München

Reinhard, W. (2008): Kleine Geschichte des Kolonialismus, Stuttgart

Weiterführende Literatur zum Gender-Aspekt

Allman, J., Geiger, S., Musisi, Nakanyike (eds. 2002): Women in colonial African histories, Bloomington

Cole, C., Manuh, T., Miescher, S. (eds. 2007): Africa after gender? Bloomington

Hunt, R. N. (ed. 1997): Gendered colonialism in African history, Oxford

Nnaemeka, O. et al. (eds. 1996): African women and imperialism, Trenton

Zu Namibia

Förster, L., Heinrichsen, D., Bollig, M. (Hrsg. 2004): Namibia – Deutschland. Eine geteilte Geschichte. Widerstand, Gewalt, Erinnerung. Publikation zur gleichnamigen Ausstellung im Rautenstrauch-Joest-Museum für Völkerkunde der Stadt Köln (2004) und im Deutschen Historischen Museum, Berlin (2004/2005), Edition Minerva mit Begleitmaterial des Deutschen Historischen Museums von Bettina Altendorf, Deutsches Historisches Museum, Neu-Isenburg

Links

Französische TV-Sendung über den heutigen Austausch zwischen Afrika und Europa mit geschichtlichen Rückblenden: <http://www.bpb.de/mediathek/73445/der-afrikani-sche-kontinent> (Zugriff: 19.4.2015)

Das Thema „Kolonialismus“ in: ZEIT für die Schule (Internetportal mit Texten, Videos und Links): <http://blog.zeit.de/schueler/2012/03/30/kolonialismus/> (Zugriff: 19.4.2015)

Darin die wissenschaftliche Aufbereitung von Benedikt Stuchtay mit sehr gutem Quellenmaterial: <http://ieg-ego.eu/de/threads/hintergruende/kolonialismus-und-imperialismus/benedikt-stuchtay-kolonialismus-und-imperialismus-von-1450-bis-1950> (Zugriff: 19.4.2015)

Gero Erdmann: Vorkoloniale politische Organisationsformen (in Afrika): <http://www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/58867/vorkoloniale-organisation> (Zugriff: 19.4.2015)

Kolonialgeschichte im Deutschen Historischen Museum – Ein kritischer Audioguide <http://www.kolonialismusimkasten.de/> (Zugriff: 19.4.2015)

Im Auftrag von:



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

**Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland**

www.kmk.org, E-Mail: poststelle@kmk.org

Taubenstraße 10, D-10117 Berlin

Postfach 11 03 42, D-10833 Berlin

Tel. +49 (0) 30 254 18-499

Fax +49 (0) 30 254 18-450



**Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung**

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

www.bmz.de, E-Mail: poststelle@bmz.bund.de

Dienstsitz Bonn

Postfach 12 03 22, D-53045 Bonn

Tel. +49 (0) 228 99 535-0

Fax +49 (0) 228 99 535-2500

Dienstsitz Berlin

Stresemannstraße 94, D-10963 Berlin

Tel. +49 (0) 30 18 535-0

Fax +49 (0) 30 18 535-2501

Herausgegeben von:

**ENGAGEMENT
GLOBAL**



Service für Entwicklungsinitiativen

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

Service für Entwicklungsinitiativen

Tulpenfeld 7, D-53113 Bonn

Tel. +49 (0) 228 20717-0

Fax +49 (0) 228 20717-150

www.engagement-global.de

E-Mail: info@engagement-global.de

Verlagsredaktion: Jörg Peter Müller
Umsetzung: BlockDesign Kommunikation & Medien, Berlin
Umschlaggestaltung: Corinna Babylon, Berlin

Abbildungen auf dem Umschlag: © United Nations: Sustainable Development Goals

Zusammengestellt und bearbeitet von:
Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege

im Auftrag von:
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland (KMK),
Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ),
Engagement Global gGmbH

Die Webseiten Dritter, deren Internetadressen in diesem Werk angegeben sind, wurden vor Drucklegung sorgfältig geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

Sollte es in einem Einzelfall nicht gelungen sein, die korrekten Rechteinhaber von Texten und Abbildungen ausfindig zu machen, so werden berechnete Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

1. digitale Teilaufgabe

© 2017 Engagement Global gGmbH, Bonn

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Es darf mit Zustimmung der Engagement Global gGmbH, Bonn, in ein Netzwerk eingestellt und öffentlich zugänglich gemacht werden.



Bestellung:

Der Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung kann im Online-Shop des Cornelsen Verlags als Buch und PDF kostenlos bezogen werden:

www.cornelsen.de/orientierungsrahmen-ge



Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm
»**Bildung für nachhaltige Entwicklung**«