

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung

Teilausgabe Sport



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
Sport	17
1. Beitrag des Schulsports zum Lernbereich Globale Entwicklung	17
2. Fachbezogene Kompetenzen im Kontext globaler Entwicklung	19
3. Fachbezogene Teilkompetenzen	21
4. Beispielthemen	24
5. Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Fußball global	26
6. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	36
7. Literatur	37
Impressum	44

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.

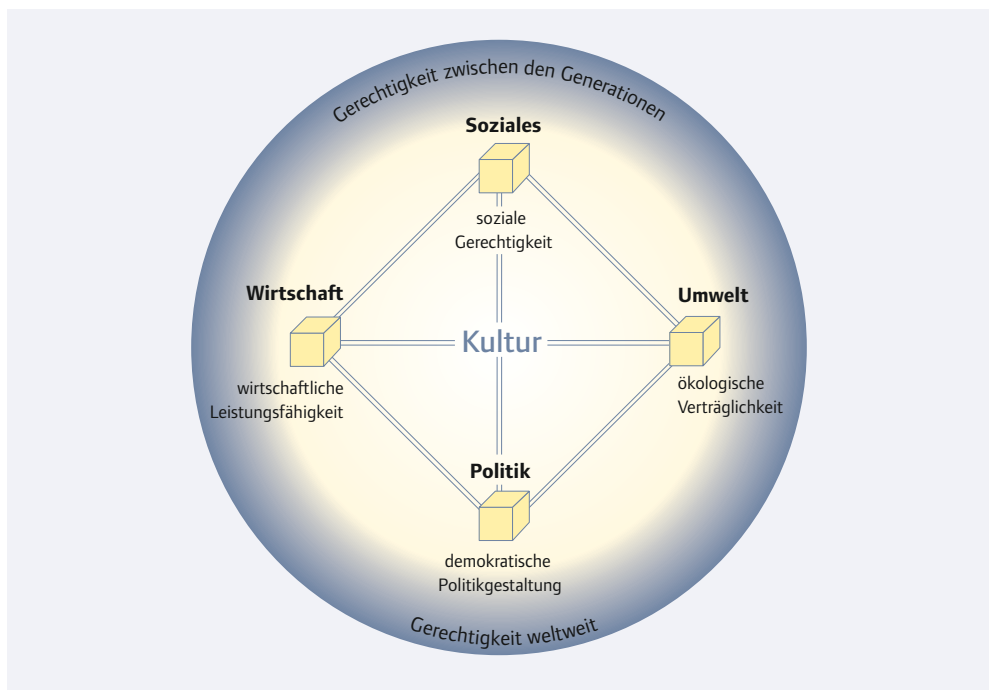


Abb. 1: Modell der nachhaltigen Entwicklung

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.

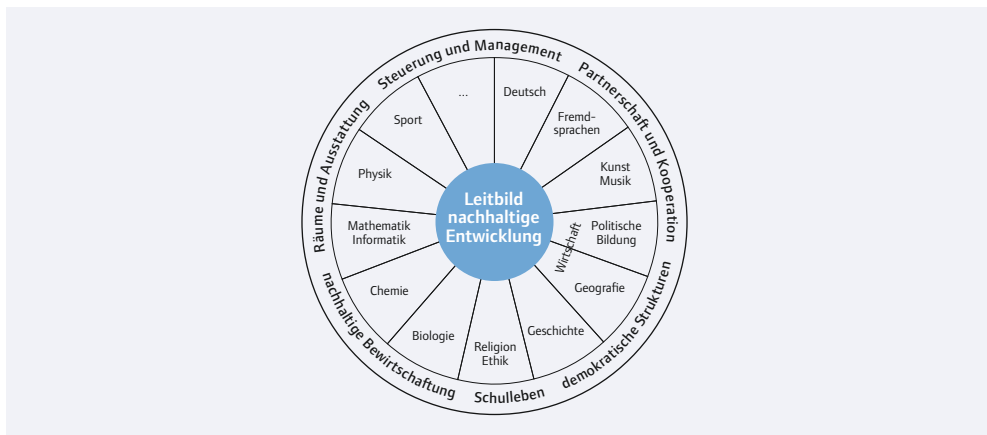


Abb. 4: Whole School Approach – Einbettung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung in die formale Bildung

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.

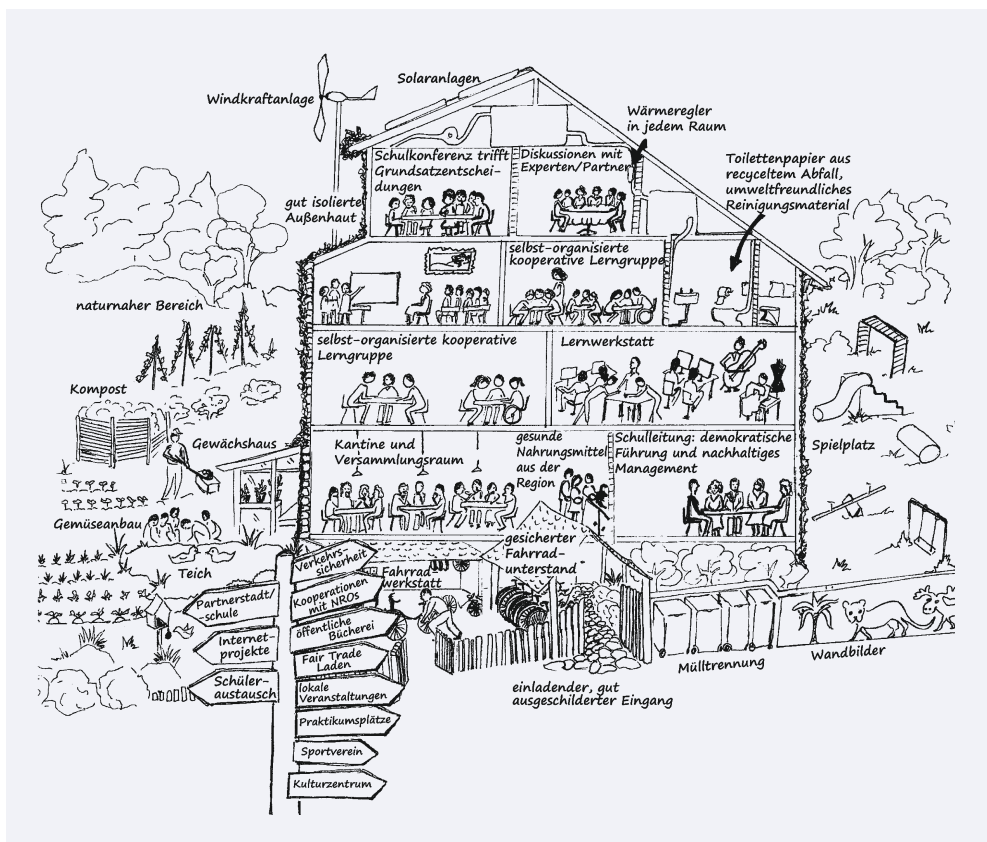


Abb. 5: Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

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].

Sport

Petra Gieß-Stüber, Ansgar Thiel

1. Beitrag des Schulsports zum Lernbereich Globale Entwicklung

Der Sport gilt als die größte Bürgerbewegung Europas. Im „Europäischen Jahr der Erziehung durch Sport“ 2004 waren in den damals 15 Mitgliedstaaten über 100 Millionen Menschen in über 700 000 Sportvereinen organisiert. Allein der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) verzeichnet mehr als 27 Mio. Mitgliedschaften in 89 250 Turn- und Sportvereinen.¹⁴ Angesichts dieser Massen an Sportinteressierten ist der Sport heute eine wichtige politische und volkswirtschaftliche Größe. Die international hohe gesellschaftliche Relevanz lässt sich aber auch an den dem Sport zugeschriebenen Funktionen ablesen, die von der massenmedialen Unterhaltung über die soziokulturelle Integration bis hin zur Gesundheitsförderung reichen. Nicht zuletzt ist der Sport heute ein wichtiger ökologischer Faktor, sowohl als Schadensverursacher als auch als Umweltschützer. So lassen sich zu allen Dimensionen des *Lernbereichs Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* Bezüge herstellen.

Der Sport hat als Medium der Völkerverständigung in der politischen Rhetorik eine lange Tradition. Sport wird als eine „überhistorische anthropologische Größe“ (Eichberg 2001, S. 44) mit kulturübergreifender Identität und global gültigen Regelwerken und Werten aufgefasst. Der Sport eignet sich insbesondere aufgrund seiner Globalität als ein geradezu ideales Lernfeld für den *Lernbereich Globale Entwicklung*. Der Spitzensport ist seit den ersten Olympischen Spielen der Neuzeit ein System mit globalen zeitlichen, sachlichen und sozialen Strukturen. Die Spitzensportorganisation ist weltumspannend, die Regeln für sportartspezifische Leistungsvergleiche gelten weltweit und werden durch globale Organisationen vertreten. Die Protagonisten, die Athleten und Trainer, sind in vielen Sportarten oft weltweit bekannt. Die Verflechtung des Spitzensports mit Wirtschaftsunternehmen und Medienanstalten produziert vielfältige wechselseitige Abhängigkeiten. Um Spitzenleistungen zu bringen, setzen Klubs in vielen Sportarten auf eine globale Arbeitsmigration. Sport ist ein Medium globaler „geselliger Konversation“. Die Nutzung des Internets und der Weltsprache Englisch erlaubt es Fans, in Diskussionsforen über „ihre Mannschaft“ zu diskutieren, die teilweise Tausende von Kilometern entfernt vom eigenen Wohnort in Aktion tritt. Zugleich ist sportliche Praxis auch von regional spezifischen Traditionen und Wertsystemen abhängig, die auf individueller Ebene Bewegungskulturen und körperliche Praxen prägen und auf organisatorischer Ebene zu erheblichen nationalen Unterschieden in der Organisation des Breiten- und Nachwuchssports führt. Im Hinblick auf die Systembeziehung Mensch-Natur kommt dem „Sich-Bewegen“ eine entscheidende Funktion für das Erkunden und Aneignen von Raum zu.

¹⁴ <http://www.dosb.de>

Die ökologische Relevanz des Sports ergibt sich aus einer wachsenden Bedeutung selbstorganisierter körperlicher Freizeitaktivitäten in der Natur. In zunehmend verstädterten Gesellschaften ist der Erhalt von Bewegungsraum und -gelegenheiten ein wichtiges Anliegen.

Sport, Spiel und Bewegung bieten eine Vielzahl an Bezügen für die pädagogische Inszenierung und Reflexion im Rahmen des *Lernbereichs Globale Entwicklung*. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es auch in der Sekundarstufe I das Kernanliegen des Schulsports ist, ein Fundament bewegungsspezifischer Könnensleistungen zu legen, Bewegungs- und Körpererfahrungen zu erweitern und einen Zugang zu körperlicher Aktivität zu bahnen. Diese Fokussierung auf leibliche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten im Feld von Bewegung, Spiel und Sport verschafft dem Sport im Rahmen des Fächerkanons ein Alleinstellungsmerkmal bei der Vermittlung von Bildungsinhalten. So kann beispielsweise soziales und interkulturelles Lernen besonders gut in körper- und bewegungszentrierten Organisationsformen angeregt werden. Aufgrund der wichtigen Rolle, die nonverbale Kommunikation im Sportunterricht besitzt, aufgrund der weltweiten und generationenübergreifenden Bekanntheit der Werte und Normen des Sporttreibens, aber auch aufgrund des ganzheitlichen Erlebens unvertrauter Praxen und authentischer persönlicher Begegnungen ist die Wahrscheinlichkeit integrativer und interkultureller Verständigung von Menschen verschiedener kultureller, sozialer, religiöser und regionaler Herkunft im Sport ungleich höher als in anderen Tätigkeitsfeldern. Dazu kommt, dass der Sportunterricht – empirisch immer wieder bestätigt – Lieblingsfach von vielen Schülerinnen und Schülern ist. Die große Beliebtheit des Fachs lässt einerseits eine große Bereitschaft erwarten, politisch-gesellschaftlich relevante Themen am Beispiel des Sports kritisch-analytisch zu reflektieren. Andererseits ist davon auszugehen, dass Problembereiche globaler Entwicklung den Schülern besonders gut am Sportbeispiel veranschaulicht werden können, da die zu diskutierenden gesellschaftlichen Belange hier einen besonders engen Bezug zur lebensweltlichen Handlungsebene der Schülerinnen und Schüler aufweisen.

In aktuellen Richtlinien und Lehrplänen geht es um die (doppelte) Aufgabe, sowohl die Sport- und Bewegungskultur zu erschließen als auch die Persönlichkeit zu entwickeln. Die Verknüpfung dieser Aufgaben mit Themen globaler Entwicklung stärkt zusätzlich zu der *Handlungsdimension* auch die Kernkompetenzen in den Bereichen *Erkennen* und *Bewerten*. Aktuelle Bildungspläne sehen für die Sekundarstufe I keinen Theorieunterricht vor. Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* müssen eng mit der Sportpraxis verknüpft werden und fachübergreifend oder fächerverbindend in Projekten Umsetzungsmöglichkeiten erhalten.

2. Fachbezogene Kompetenzen im Kontext globaler Entwicklung

Der Schulsport kann einen wirkungsvollen Beitrag zum Erwerb der Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* leisten. Sportunterricht kann bei der Vernetzung vieler Lernziele und fächerübergreifender Zusammenarbeit die Schaltstelle sein, über die auch Lerninhalte, die von anderen Unterrichtsfächern aufbereitet worden sind, aktiv in bewegungsbasierten Interaktionssystemen spielerisch eingeübt werden. Außerunterrichtliche Projekte können in hohem Maße von bewegungsorientierten Anteilen profitieren.

Erkennen

Viele Erscheinungsformen und Spannungsfelder des Sports können nur mithilfe von Grundlagenwissen aus anderen Fächern erklärt werden. Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten sind deshalb wichtige Voraussetzungen für die Orientierung an Fragestellungen globaler Entwicklung. Die Analyse sozioökonomischer Zusammenhänge im Sport fördert beispielsweise Einblick und Verständnis von Funktionen und Folgen wirtschaftlicher Entwicklung. Weltweite Verflechtungen des Spitzensportsystems mit Politik, Wirtschaft und Medien erschließen sich z. B. an Fragen, warum sich manche spitzensportliche Wettkämpfe, wie z. B. Pelota, auf kleine Regionen beschränken und selten überregional bekannt werden, während andere Sportarten, wie Fußball, in großen Teilen der Welt durch internationale Unternehmen gesponsert und weltweit im Fernsehen übertragen werden. In ähnlicher Weise fördert die Untersuchung der Idee eines Völker verbindenden internationalen Sports das Verständnis für Partizipationschancen von Menschen aus unterschiedlichen regionalen, sozialen und kulturellen Kontexten. So sind Chancengerechtigkeit, Fairness und interkulturelles Verständnis zentrale Selbstverpflichtung der olympischen Bewegung und Bestandteil von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit des Sports. Gleichzeitig hat die Radikalisierung des Siegesprinzips im Sport Folgen, die diesen traditionellen Werten widersprechen. Damit eignet sich der Sport als Thema sehr gut, um das Verständnis für die nicht-intendierten globalen Folgewirkungen einer dominanten Leistungsorientierung der Gesellschaft zu fördern. Diese Potenziale gilt es ergänzend zur Bewegungszeit im Unterricht zu berücksichtigen.

Bewerten

Globale Entwicklungen im Sport sind häufig sehr komplexer Natur und lassen sich nicht so einfach in Gut/Böse-Schemata pressen. Beispielsweise ist Doping, als die wohl am meisten diskutierte Devianz im Sport, nicht etwa nur eine Verfehlung von Athleten, sondern ein Struktureffekt, bei dem u. a. die Vermeidung von antizipierten Nachteilen, der Druck durch das sportliche Umfeld und die Verengung der Athletenbiografie durch eine vollkommene Fixierung auf den Sport eine zentrale Rolle spielen. Gerade die Globalisierung des Sports, mit einer Radikalisierung der Ansprüche von Wirtschaft, Politik und Medien, verschärft die ohnehin schon vorhandene Hochkostensituation von Athleten und Trainern, für welche dauernde Niederlagen letztendlich den Super-GAU darstellen. Die Schülerinnen und Schüler sollten der Frage nachgehen können, was hier nachhaltig bzw. zukunftsfähig ist und dazu in der Lage sein, sich eigene Meinungen über die Schattenseite der glitzernden und für viele verlockenden Welt des Spitzensports zu bilden. Bei regionalen Entwicklungen im Sport ist wichtig, sich Wissen über die Herkunft und Bedeutung geografisch begrenzt populärer

Sportformen anzueignen. Zum Beispiel handelt es sich beim Klootschießen um eine historisch gewachsene friesische Sportart, die regional-kulturell verwurzelt und mit der Erhaltung alter Sitten und Gebräuche verbunden ist. Darüber hinaus gilt es die Instrumentalisierung von internationalen sportlichen Wettkämpfen für nationale politische Ziele, den Umgang mit Gleichheitsbedingungen im kommerzialisierten Spitzensport, bei dem unterschiedliche Nationen mit unterschiedlichen sozioökonomischen und infrastrukturellen Voraussetzungen gegeneinander antreten, kritisch zu betrachten. Mit Blick auf den Breitensport sollen die Schüler und Schülerinnen die Realisierung der dem Sport zugeschriebenen Integrationswirkungen bewerten können. Hier stellt sich die Frage, ob die Integrationskraft des Sports tatsächlich so stark ist, wie es politisch behauptet wird. Reicht es für die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund aus, wenn man gemeinsam Sport treibt? Die Schülerinnen und Schüler sollen darüber nachdenken, unter welchen Bedingungen der Sportverein für zugewanderte Menschen, denen diese Organisation eher fremd ist, überhaupt attraktiv als Ort des Sporttreibens erscheint und welche alternativen integrationsfördernden Räume es für gemeinsame sportliche Betätigung gibt.

Handeln

Sportpraktische Lerneinheiten bieten viele Möglichkeiten, Inhalte des *Lernbereichs Globale Entwicklung* in konkrete Handlungen zu übersetzen. So lassen sich beispielsweise Sport- und Bewegungskulturen anderer Länder thematisieren und Leibesübungen unterschiedlicher Kulturen und historischer Epochen einüben. Dies verschafft Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, kulturell unterschiedliche Interpretationen von bekannten Sportarten kennenzulernen. Ziel ist zum einen die Erkenntnis der Kulturgebundenheit des eigenen Handelns, zum anderen die Akzeptanz einer möglichen „körperlichen Fremdheit“ von Menschen anderer religiöser Orientierung oder regionaler Herkunft hinsichtlich ihrer Vorstellungen von sozial erlaubtem Körperkontakt, (partieller) Nacktheit oder körperlicher Expression von Emotionen. Das konkrete Erleben dieser Inhalte durch Bewegung und Spiel erweitern nicht nur den eigenen Horizont, sondern auch das Handlungsspektrum der Schülerinnen und Schüler. Im Sport kann die Handlungskompetenz erworben und gestärkt werden, wie Kommunikation weitgehend sprachfrei gelingen kann und wo die Grenzen einer rein körperlichen Kommunikation liegen, auch wenn die Regeln des sportlichen Miteinanders bekannt sind. Der Vorteil des Schulsports ist die Übersetzung von Inhalten in lebensweltnahe körperliche Bewegung, die ein wichtiges Element des Unterrichts auch im Rahmen von Projekten und Aufenthalten in Schullandheimen darstellt. Unter diesen Rahmenbedingungen ergeben sich besonders viele Möglichkeiten, handlungsorientiert Ziele des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu verfolgen und Handlungskompetenzen zu erwerben.

3. Fachbezogene Teilkompetenzen des Sportunterrichts für den Mittleren Schulabschluss bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... sich Informationen über die Vielfalt regionaler und internationaler Sportformen und die Organisation des globalen Sports verschaffen. 1.2 ... in der Medienberichterstattung Verflechtungen des Sports mit Wirtschaft, Fernsehen und Politik erkennen und darstellen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... die Regeln und Rituale unterschiedlicher Bewegungskulturen an Beispielen beschreiben und regional zuordnen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... die Auswirkungen des weltweiten Strebens nach „schneller, höher, weiter“ auf traditionelle Werte des Sports analysieren. 3.2 ... Auswirkungen individueller und kollektiver sportlicher Aktivitäten auf die natürliche Umwelt erkennen und beschreiben. 3.3 ... die Gründe für das Aufkommen von Trendsportarten analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... die Organisation des Sports auf lokaler, nationaler und globaler Ebene in Grundzügen beschreiben. 4.2 ... mithilfe von Beispielen die Entwicklung von Sportformen in ihrer Bedeutung für unterschiedliche gesellschaftliche Ebenen und Zielgruppen erfassen.

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... unterschiedliche Einstellungen zum menschlichen Körper in anderen Kulturen und Religionen verstehen und akzeptieren. 5.2 ... Spiel- und Bewegungsformen anderer Gesellschaften und historischer Epochen nachvollziehen.
	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 ... zur Entwicklung des globalen Spitzensports vor dem Hintergrund von Menschenrechten und sportlichen Grundwerten Stellung beziehen. 6.2 ... der Bedeutung der populären Idee der Fairness nachgehen und die Übertragung dieses Wertes in andere Lebensbereiche reflektieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... die Problematik internationaler Nachwuchsrekrutierung und des Spielertransfers im bezahlten Sport untersuchen und bewerten. 7.2 ... die jüngere Entwicklung der Olympischen Spiele oder der Fußballweltmeisterschaften unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen sowie der Rolle der Medien analysieren und zu einer eigenen Bewertung kommen.

	Kernkompetenzen	Teilkompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... Formen der Diskriminierung im Sport wahrnehmen und Beiträge zu ihrem Abbau entwickeln. 8.2 ... an einem konkreten Beispiel (ggf. im Nahraum) aufzeigen, wie sportliche Aktivität umweltverträglich sein kann.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... Interventionen zur Deeskalation von Fankonflikten an einem konkreten Beispiel darstellen. 9.2 ... alternative Spielregeln auf mögliche positive Wirkungen hin (entwerfen und) erproben.
	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 individuellen Grenzen des Strebens nach Fitness und sportlichem Erfolg für sich (oder ein Sportidol) diskursiv überzeugend darstellen.
	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 ... ihre eigenen Zielvorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung des Sports in Kernaussagen präsentieren und rechtfertigen.

4. Beispielthemen

Die nachfolgend für Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekte formulierten Beispielthemen erheben nicht den Anspruch, vollständig zu sein oder inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich bei ihnen um naheliegende Themen, die Möglichkeiten veranschaulichen, im Sportunterricht, aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend, Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu stärken bzw. zu entwickeln.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • harmonische oder kompetitive Spiele? • Vielfalt der Spiel-, Tanz- und Bewegungskulturen • Spiele selbst entwickeln/Regeln erfinden • Rollstuhlbasketball/Klingelball 	1.1, 2.1, 3.1 1.1, 2.1, 5.2, 8.1, 8.2, 9.2 1.1, 3.3, 4.2 10.1
2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	<ul style="list-style-type: none"> • Olympische Spiele in Antike und Neuzeit • Religion und Sport 	1.2, 3.1, 6.1, 7.2 1.1, 2.1, 5.1, 8.1
3 Geschichte der Globalisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Koloniale Verbreitung von Sportarten • Vom Amateur zum Profi 	1.1, 2.1, 5.2 3.1, 6.1, 10.1
6 Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Sport und Gesundheit • Doping 	3.3, 10.1, 11.1 3.1, 6.1, 10.1, 11.1
7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Körper und Geist • Sport und Inklusion 	2.1, 3.1, 10.1 5.1, 8.1, 9.2, 11.1
8 Globalisierte Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sporttourismus und Adventure Sports • Sanfter Tourismus • Trendsportarten und Szene-Events (von Hip-Hop bis Flashmob) 	1.1, 3.2, 3.3, 11.1 3.2, 11.1 1.1, 1.2, 3.3, 4.2
9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Ökologischer Orientierungslauf • fit4nature – Sporttreiben nach ökologischen Gesichtspunkten • Nachhaltigkeitsstrategien der Sportverbände 	3.2, 8.2 3.2, 8.2, 11.1 1.1, 3.2, 4.2, 8.2
10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> • Sport an der Grenze – Sport und Technik (z. B. Motorsport) 	1.1, 1.2, 3.2, 11.1
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	<ul style="list-style-type: none"> • Mit dem Fahrrad unterwegs • Urban Movements 	1.1, 8.2, 11.1 1.1, 2.1, 8.2
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Sportvereine als Wirtschaftsunternehmen • Kommerzialisierung und Vermarktung von Sport 	1.2, 7.1 1.2, 6.1, 7.2, 11.1

14 Demografische Strukturen und Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Training und Lebensalter • Globale Trends: forever young und anti-aging sports 	10.1 3.3
16 Frieden und Konflikt	<ul style="list-style-type: none"> • Wettkampf und Fairplay • Freude und Ärger mit den Fans • Wie kann Sport zu Frieden und Versöhnung beitragen? (z. B. football4peace, Straßenfußball für Toleranz) 	6.1, 6.2, 7.2, 9.2 1.2, 8.1, 9.1 6.2, 8.1, 9.2, 11.1
17 Migration und Integration	<ul style="list-style-type: none"> • Migranten im Fußball-Profi-Transfer – Migranten im Freizeitfußball • internationale Nachwuchsrekrutierung im bezahlten Sport 	4.1, 4.2, 6.1 1.1, 7.1
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	<ul style="list-style-type: none"> • historische und soziale Bedingtheit von Partizipationschancen im Sport (am Beispiel der Entwicklung des Frauenfußballs) • Instrumentalisierung und Boykott sportlicher Großveranstaltungen 	4.2, 8.1, 11.1 1.2, 6.1, 7.2, 11.1
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • Projekte der Sport-Entwicklungszusammenarbeit 	4.2, 11.1
21 Kommunikation im globalen Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • Sport in der Medienberichterstattung 	1.2, 7.2

5. Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Fußball global (Jg.10)

Fußball ist ein geradezu idealtypisches Beispiel für ein globales System. Die grundlegenden Regeln des Fußballspiels sind einer Vielzahl von Menschen in einem Großteil aller Länder bekannt. Fußball wird weltweit gespielt. Fußball ist aber auch ein wichtiger Unterhaltungsfaktor, eines der häufigsten Themen geselliger Konversation auf fast allen Kontinenten und nicht zuletzt nationaler und regionaler Identifikationsanker in einer zunehmend globalisierten Welt. Die theoretische Thematisierung der globalen Organisation des Fußballs in Verbindung mit einem aktiven Sportspiel, das in allen Bildungsplänen Gegenstand des Sportunterrichts in der Sekundarstufe I ist, erscheint besonders geeignet, fachspezifische Kompetenzen und relevante Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu verbinden.

Fußball eignet sich hervorragend als Gegenstand einer Unterrichtseinheit in globaler Perspektive, da er die Gesellschaft als Ganzes beeinflusst, ein wichtiger Wirtschaftsfaktor ist, als Medium für die Verfolgung politischer Interessen dient und Politik weltweit beeinflusst. Sportliche Großveranstaltungen haben zudem nicht selten erhebliche Auswirkungen auf die Umwelt.

Im Spitzenfußball gibt es eine global zusammenhängende Wettkampforganisation, die nicht nur einen sportpolitischen, sondern auch einen hohen allgemein-politischen Einfluss hat.

- Veranstaltungen wie die Weltmeisterschaft der Herren werden von mehr als einer Milliarde Menschen weltweit konsumiert. Beim „Geschäft“ mit dem Fußball stecken dementsprechend hinter sportlichen Zielen häufig auch wirtschaftliche Interessen eines globalen Wirtschaftssystems.
- Fußballklubs haben heute Fans in aller Welt. Die Übertragungsrechte für Spiele gehören zu den bedeutendsten finanziellen Ressourcen; entsprechend wichtig ist die Beteiligung an Wettkampfformaten, wie z. B. der Champions League.
- Im Spitzenfußball gibt es eine weltweite Arbeitsmigration, die nicht nur durch Spielerwechsel innerhalb der Top-Ligen der Welt, sondern auch Wanderungen von jungen Menschen aus „peripheren“ Ligen (z. B. Afrika, Südamerika) ins Leistungszentrum (Spanien, England, Deutschland, Frankreich, Italien) charakterisiert ist.
- Top-Klubs haben ihre Rekrutierungsnetzwerke in der ganzen Welt. Spielervermittler und Scouts organisieren den „Handel“ nicht nur mit erfahrenen Leistungsträgern, sondern auch mit jungen Athleten, die bereits im Jugendalter ihren Wohnort wechseln, ihre Familien verlassen, neue Sprachen lernen und sich fremde kulturelle Gepflogenheiten aneignen müssen. Diese jungen Spieler müssen sich in Mannschaften zurechtfinden, die durch einen extremen Konkurrenzdruck und Verdrängungswettbewerb gekennzeichnet sind, und haben als nächste Ansprechpartner nicht selten nur Trainer, Spielerberater oder behandelnde Physiotherapeuten.

Mit der Unterrichtseinheit *Fußball global* sollen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, sich aktiv agierend die Hintergründe der globalen Entwicklung des Spitzenfußballs und ihrer Folgen anzueignen. Zentrale Idee ist es, ein Rollenspiel durchzuführen, in welchem die Schüler und Schülerinnen bestimmte, absichtlich einfach und stereotyp gehaltene Rollenmodelle nachspielen, um zu verstehen, wie die Strukturen des globalen Fußballsports Auswirkungen auf die Handlungen der Beteiligten haben.

Um eine Verbindung zu Themen und Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* herzustellen, muss der Zusammenhang zwischen Zielen, Regeln und erlebter Spielpraxis für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar werden. Zu diesem Zweck wechseln sich aktive Spielphasen, in welchen Mannschaften gegeneinander Fußball spielen, ab mit Instruktionsphasen, in denen Aufgaben gestellt werden, unterschiedliche Rolleninhaber miteinander verhandeln und Strategien ausgedacht werden können. Die pädagogischen Chancen dieses Rollenspiels liegen vor allem in der abschließenden Reflexionsphase, in welcher die Schülerinnen und Schüler über ihre Erlebnisse im Rollenspiel und das dabei Gelernte diskutieren. Optimal kann das Potenzial von *Fußball global* in einem mehrstündigen fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben ausgeschöpft werden. Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Gelegenheit, hinter die Kulissen des globalen Fußballs zu blicken, zu erkennen, in welchem Maße das Handeln der Spieler, Trainer, Manager usw. durch nicht-sportliche Interessen beeinflusst wird und mit welchen Zwängen sich die Spieler konfrontiert sehen.

Folgende Themenbereiche des Orientierungsrahmens werden – neben den Zielperspektiven der Nachhaltigkeit (wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische Verträglichkeit, demokratische Politikgestaltung) – angesprochen: 1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse, 8. Globalisierte Freizeit, 13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit, 17. Migration und Integration.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 4, 6, 7, 9 und 10 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen beziehen sich auf die Klassenstufe 10 und 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.

Die Kompetenzerwartungen erfordern eine thematische Einstimmung auf die Unterrichtseinheit. So könnten z. B. im Vorlauf aktuelle Presseberichte zusammen mit der Spielanleitung verteilt werden, die zugleich die Reflexionsphase vorbereiten.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können ...				
... bisher erworbene spielspezifische Fertigkeiten im Fußball anwenden.		... regelkonform Fußball spielen, auch unter Beachtung einer bestimmten zugeschriebenen Rolle.	... regelkonform Fußball spielen, bestimmte Rollen einnehmen und strategische Anweisungen umsetzen.	... regelkonform Fußball spielen und übernommene wichtige Rollen sowie anspruchsvolle strategische Anweisungen erfolgreich umsetzen.
... internationale Fußballregeln in ihrer Anwendung und Auswirkung untersuchen.	1.1, 4.2, 9.2	... ihre Kenntnis internationaler Fußballregeln (FIFA) für die Untersuchung eigener Spielerfahrungen und allgemein bekannter Spielvorgänge einsetzen.	... die Bedeutung internationaler Fußballregeln (FIFA) kritisch analysieren und ihre Auswirkungen auf Vorgänge des Fußballsports erkennen.	... die Auswirkungen internationaler Fußballregeln (FIFA) insbesondere auf das Spielerverhalten und die Karrierechancen junger Nachwuchssportler überzeugend begründen.
... globale Entwicklungsprozesse im Profi-Fußball erkennen, analysieren und bewerten.	1.2, 7.1	... an Beispielen globale Entwicklungsprozesse im Fußball beschreiben und eine Verbindung zu internationaler Arbeitsmigration herstellen.	... globale Entwicklungsprozesse der Kommerzialisierung im Fußball erkennen und am Beispiel von Spielertransfers bewerten.	... zu globalen Entwicklungsprozessen im Fußball und Vorgängen von Spielertransfers kritisch Stellung nehmen und Argumente für Akzeptanzgrenzen der Kommerzialisierung im Profifußball vorbringen.
... das System Spitzensport hinsichtlich zentraler Konflikte reflektieren.	6.1, 8.1, 10.1	... die durch Konkurrenz geprägten Bedingungen im Spitzensport beschreiben und anhand von Beispielen kritisch hinterfragen.	... vorherrschende Systemzwänge im konkurrenz- und siegesorientierten Spitzensport erklären und über die Folgen für individuelle Handlungsfreiheit reflektieren.	... die Grenzen von Konkurrenz und Leistungsdruck im Sport kritisch hinterfragen und Vorschläge zur Verbesserung von Chancengleichheit entwickeln.

Spielidee und Unterrichtsverlauf

Zwei Mannschaften spielen in mehreren Etappen gegeneinander Fußball. Die Spielidee lässt sich beliebig an die gegebene Gruppengröße und an vorhandene Spielfelder anpassen. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler nimmt dabei bestimmte Rollen ein, die im Spitzensport zu finden sind. In den Pausen können die Rolleninhaber miteinander interagieren: Beispielsweise kann ein Manager der einen Mannschaft versuchen, der anderen Mannschaft einen

guten Spieler abzukaufen oder ein Betreuer kann einem Spieler, der verletzt ist, ein „geheimes Mittel“ anbieten, mit dem er schnell wieder gesund und leistungsfähig wird.

Die Tore werden fortlaufend gezählt. Der Spielleiter (in der Regel die Lehrkraft) verändert im Laufe des Spiels immer wieder die Ausgangsszenarien. Beispielsweise können in den Spielpausen Spieler beraten, „behandelt“, verkauft, ebenso wie Strategien der Mannschaftsführung, Taktik und Aufstellungen diskutiert werden.

Das herkömmliche Fußballspiel wird also durch ein Rollenspiel ergänzt. Da die im Spiel erzielten Tore gezählt werden und erst am Ende des Gesamtspiels ein Sieger feststeht, sind die Schülerinnen und Schüler in den Spielpausen dazu gezwungen, in ihren Rollen strategisch zu handeln. Die im Spiel möglichen Szenarien beinhalten typische Handlungszwänge des globalen Fußballsports.

Vorlauf

Die Veranstaltung wird den teilnehmenden SuS durch ein Infoblatt mit den notwendigen Angaben rechtzeitig angekündigt. Es stellt auch die Spielregeln vor, mit denen sich alle vorab vertraut machen sollen, da in der Einführung am Anfang der 1. Doppelstunde möglichst nur noch Fragen beantwortet werden sollen. Das Infoblatt weist auch darauf hin, dass in den Tagen vor der Veranstaltung eine besonders aufmerksame Verfolgung von Ereignissen rund um Fußballspiele, über die in den Medien berichtet werden, sehr hilfreich sein kann.

Verteilung der Rollen

- Spieler ohne Einschränkungen:
 - Die betreffenden Schüler spielen ohne Einschränkungen.
 - Die Spieler haben einen unterschiedlichen Wert (Spieler ohne erzieltes Tor: 100 €, pro erzieltes Tor erhöht sich der Wert des Spielers um 50 €, Torhüter sind ebenfalls 100 € wert. Pro Sieg im Einzelspiel erhöht sich der Wert des Torhüters um 10 €).
- Junger Spieler aus einem anderen Land ohne Sprachkenntnis:
 - Der Schüler muss Ohrstöpsel tragen, die ihm die Kommunikation erschweren. Er kann bei einem Sprachlehrer Unterricht nehmen (in diesem Fall werden ihm nach zweimaliger Unterrichtsteilnahme die Ohrstöpsel entfernt). Diese Stunden finden aber während der strategischen Besprechungszeit statt. Damit er dort fehlen kann, muss er beim Trainer während der Besprechungszeit um Erlaubnis fragen. Dies ist allerdings nur nonverbal möglich.
 - Die einzige Person, mit der er sich uneingeschränkt verständigen kann, ist der Spielerberater. Dessen Anwesenheit bei der strategischen Besprechung innerhalb der Mannschaft ist allerdings untersagt. Der Spieler muss für eine Besprechung mit dem Spielerberater also die Mannschaftsbesprechung verlassen.
- Junger Spieler mit geringen ökonomischen Ressourcen:
 - Der Spieler spielt ohne Schuhe.
 - Dem Spieler wird vom Spielerberater angeboten, dass er Schuhe bekommt, sobald er drei Tore erzielt hat.
 - Der Spieler hat nur einen kurzfristigen Vertrag.
 - Manager macht die Vertragsverlängerung von der Bewertung des Spielers durch den Trainer sowie vom Erfolg der Mannschaft abhängig.

- Verletzter Spieler:
 - Ob sich Spieler verletzen, wird nach dem Zufallsprinzip vorgegeben. Jeder Spieler würfelt vor dem Spiel. Bei einer 6 ist er verletzt.
 - Verletzten Spielern werden die Beine locker zusammengebunden, sodass sie zwar noch rennen können, in ihrer Bewegungsfreiheit aber eingeschränkt sind. Verletzte Spieler spielen in der ersten Spielphase durch.
 - In der ersten strategischen Besprechungsphase müssen die Mitspieler sowie der Trainer eines verletzten Spielers entscheiden, ob er weiterhin mitspielen darf.
 - Der Spieler kann von seinem Spielerberater ein Mittel erhalten, das seine Verletzung heilt. Dieses Mittel steht allerdings auf der Dopingliste. Die Wahrscheinlichkeit, dass er entdeckt wird, liegt bei 1:2. Entscheidet er sich, das Mittel zu nehmen, dann wird das Band an den Beinen wieder entfernt. Den Mitspielern und dem Trainer wird in diesem Falle mitgeteilt, dass der Spieler wieder gesund sei. Allerdings wird er in der nächsten Phase vom Dopingkontrolleur untersucht.
 - Alternativ kann sich der Spieler zu einem Arzt begeben. Die ärztliche Behandlung findet während der Spielphase statt. Begibt sich ein verletzter Spieler zum Arzt, dann muss die Mannschaft in dieser Phase mit einem Spieler weniger auskommen.

- Spielerberater (1 pro Team):
 - Der Spielerberater ist nächster Ansprechpartner für die Spieler bei Verhandlungen über Gehalt und Vertragslaufzeit.
 - Der Spielerberater setzt die Kosten für einen Spieler fest. Er verhandelt mit dem Manager über einen Vereinswechsel eines Spielers.
 - Der Spielerberater vermittelt auch „inoffizielle Leistungshilfen“ (Dopingmittel, Ärzte, Heiler).

- Manager (1 pro Team):
 - Der Manager rekrutiert Spieler, entscheidet über Vertragsgestaltung und übermittelt den Spielern die Erwartungen des Klubs.
 - Der Manager kann Spieler von anderen Mannschaften abkaufen und dafür Spielgeld einsetzen. Der Manager kann, um einen Anreiz für den Verkauf eines Spielers zu setzen, diesem Spieler auch eine Einsatzgarantie oder eine Wunschposition anbieten.
 - Der Manager von Mannschaft A verfügt über insgesamt 1000,- Spieleuro, der Manager von Mannschaft B über 750,- Spieleuro.
 - Die Mannschaft mit dem höchsten Spielerwert erhält am Ende des Spiels 2 Bonustore.

- Trainer (1 pro Team):
 - Der Trainer entscheidet über die Aufstellung und die Taktik.
 - Der Trainer hat jederzeit das Recht, Spieler zum Gespräch zu bitten.

- Dopingkontrolleur:
 - Der Dopingkontrolleur kann bei Spielern während der Besprechungsphasen Dopingkontrollen machen. Dies wird mithilfe eines Würfels simuliert. Würfelt er eine 1 oder eine 6, dann muss der betreffende Spieler sagen, ob er ein verbotenes Mittel genommen hat oder nicht. In allen anderen Fällen bleibt der Spieler unbehelligt.
 - Im Falle eines positiven Dopingbefundes bekommt die Mannschaft 4 Tore abgezogen, der Spieler darf nicht mehr mitspielen und muss auf einer „Betrügerbank“ Platz nehmen.

- Journalist „Weltfußballmagazin“ (Rolle kann doppelt besetzt werden):
 - Der Journalist berichtet für ein weltweit gelesenes Internetportal.
 - Berichte über einen Spieler in diesem Portal erhöhen seinen Werbewert und seine weltweite Popularität.
 - Der Journalist versucht, in den Spielpausen Interviews mit den Stars der Mannschaften (den Spielern mit den meisten Toren) zu machen.
 - Im Falle eines Interviews fehlen die Spieler in der gesamten Spielbesprechung.
 - Durch das Interview des Journalisten werden sie für Manager der anderen Mannschaften noch attraktiver, was bedeutet, dass versucht wird, sie abzuwerben.

- Journalist „Fachzeitschrift“ (Rolle kann doppelt besetzt werden):
 - Der Journalist ist das „Gedächtnis“ des Spiels und hält alle Daten fest (erzielte Tore, Wert der Spieler etc.). Er kann die Ergebnisse am Ende vortragen.

- Spielleiter (SportlehrerIn/ReferendarIn/PraktikantIn):
 - leitet die Veranstaltung (zurückhaltend und nur dort, wo nötig); gibt Impulse in strategischen Besprechungsphasen (s. Übersicht Stundenverlauf). Die Funktion des Schiedsrichters kann als Rolle an die Schüler vergeben werden.

Räumlich-sachliche Voraussetzungen

- Spielhalle, in der 2 Mannschaften gegeneinander spielen können
- Auswechselbänke, so aneinandergereiht, dass strategische Besprechungen und Einzelbesprechungen möglich sind
- 2 Whiteboards mit mehreren abwischbaren Markerstiften für Mannschaftsbesprechungen
- Würfel, Spielgeld, mehrere elastische Bänder, 4 Ohrstöpsel, Schreibmaterial (Hefte, Kulis)

- Übersicht des Stundenverlaufs

1. Doppelstunde

Minuten	Inhalt der Einheit
20	Erklären des Spiels und Rollenverteilung
5	Aufwärmen
5	Strategische Besprechungsphase (nicht angeleitet)
7	Erste Spielphase
10	Strategische Besprechungsphase (angeleitet 1: Spielleiter gibt Impulse, Rollen werden modifiziert)
7	Zweite Spielphase
10	Strategische Besprechungsphase (nicht angeleitet)
7	Dritte Spielphase
5	Cool down
14	Zwischenresümee (Punktstand wird gezählt) und Reflexion in den Teams
Bewegungszeit: 31 Minuten	

2. Doppelstunde

Minuten	Inhalt der Einheit
10	Strategische Vorbereitungsphase (angeleitet 2: Spielleiter gibt Impulse, Rollen werden modifiziert)
5	Aufwärmen
10	Strategische Besprechungsphase (nicht angeleitet)
15	Vierte Spielphase
15	Strategische Besprechungsphase (angeleitet 3: Spielleiter gibt Impulse, Rollen werden modifiziert)
15	Fünfte Spielphase
5	Cool down
15	Zwischenresümee (Punktstand wird ausgewertet), Reflexion in den Teams
Bewegungszeit: 40 Minuten	

Folgesitzung

Um im Rahmen des Sportunterrichts möglichst viel Bewegungszeit zu erhalten, erfolgt die Abschlussbesprechung und Reflexion in einer nachfolgenden Unterrichtsstunde.

Strategische Besprechungsphasen (angeleitet)

In den strategischen Besprechungsphasen entscheiden die Trainer über die Aufstellung im nächsten Spiel. Ebenso erhalten die Manager und Spielerberater die Gelegenheit, mit anderen Personen ihrer oder der anderen Mannschaft zu interagieren.

Beispiele:

- Spielerberater nimmt verletzten Spieler zur Seite und bietet ihm das Dopingmittel an
- Trainer wechselt Spieler aus oder rügt Spieler, weil er bei einer Mannschaftsbesprechung gefehlt hat
- Manager nimmt Kontakt mit einem Spieler auf
- Journalist interviewt Spieler, Trainer reagiert auf das Fehlen des Spielers mit einer Sanktion
- Spieler besprechen sich untereinander (z. B. müssen versuchen, sich mit verletztem Spieler oder Spieler mit Ohrstöpsel zu verständigen)

Die Rolleninhaber sollen sich dabei überlegen, was sie erreichen wollen (z. B. verletzter Spieler will spielen, bekommt Dopingmittel angeboten, muss Nutzen, persönliche Moral und Risiko gegeneinander abwägen).

Der Spielleiter kann in den Besprechungsphasen eingreifen und z. B. Rolleninhabern Anregungen zum Handeln geben (möglichst abstrakt, wie z. B. „setz dich mal mit dem Spieler xy in Verbindung“).

Abschlussbesprechung: mögliche Reflexionsfragen

(auf die spezifischen Kompetenzen des Unterrichtsbeispiels abgestimmt)

- Wie habt ihr das Spiel wahrgenommen? Hat es allen Spaß gemacht? Ist es gerecht abgelaufen?
- Wie habt ihr euch in den Rollen gefühlt?
- Welche Zwänge habt ihr in euren Rollen erlebt?
- Inwiefern betrachtet ihr nach diesem Spiel den Spitzenfußball anders als vorher?
- Welche Rolle spielen Fairness und Menschlichkeit im Spitzenfußball?
- Inwieweit gibt es Chancengleichheit im Spitzenfußball?
- Worum geht es den einzelnen Akteuren im Spitzenfußball vor allem (Spieler, Trainer, Manager oder Spielerberater)? Zu welchen Konflikten führen die verschiedenen Interessen?
- Wie sehr beeinflusst das Gewinnenwollen das Verständnis für die anderen?
- Wie weit würdet ihr als Spieler, Trainer, Manager oder Spielerberater für den Erfolg gehen?
- Wie könnte man den Spitzenfußball humaner machen?

Ergebnissicherung/Präsentation

- Anfertigen eines Portfolios: Kurzdokumentation des Projekts und der eigenen Rolle:
 - Was habe ich über den Spitzenfußball gelernt?
- Journalistische Kurzberichte aus den verschiedenen Perspektiven der Akteure für die Schul-Homepage („Journalisten“ übernehmen dafür die Redaktion).
- Für eine umfassendere Auswertung können die Ergebnisse der Interventionen von Manager, Journalist, Dopingkontrolleur protokolliert und allgemein bekannt gegeben werden (in Form von Kurzberichten, die in einer Folgestunde allen Teilnehmenden vorgetragen werden).

Zielhorizont

(abhängig von Vorkenntnissen und Rahmenbedingungen der Umsetzung)

- Die Schülerinnen und Schüler (SuS) kennen Fußball als ein Spiel, das auf allen Erdteilen gespielt wird und dessen Regeln im internationalen Rahmen von der FIFA vorgegeben werden und über das Menschen aus aller Welt zumindest ein Grundverständnis haben.
- Sie sind in der Lage, im Profi-Fußball globale Entwicklungsprozesse und Vernetzungen zu erkennen und zu erklären
- und können mit Medienberichten über Fußball vor dem Hintergrund des globalisierten Spitzensports kritisch umgehen. Sie erkennen dabei insbesondere die Verflechtungen von Wirtschaft, Sport, Fernsehen und Politik und wie Einzelinteressen miteinander im Konflikt stehen können.
- Die SuS verstehen, dass die unterschiedlichen Bedingungen in unterschiedlichen Regionen auch im Fußball Chancenungleichheit bedeuten. Sie haben Verständnis für die Zwänge und Schwierigkeiten, in denen sich Spieler befinden, die in jungen Jahren bereits ihr Heimatland verlassen müssen, um im Fußball auf Top-Niveau erfolgreich zu sein.
- Die SuS können wichtige Ausgangsbedingungen für die Teilnahme am „Geschäft“ Fußball in unterschiedlichen Teilen der Welt benennen. Sie kennen die Akteure, die entscheiden, ob junge Spieler eine Chance haben oder nicht und was von den Spielern als Gegenleistung gefordert wird.
- Durch die inszenierte Form des Fußballs unter der Bedingung „Talentsichtung“ wird die prinzipielle Folgenlosigkeit des Sportspiels aufgehoben. Die SuS können die Situation der Profispieler nachempfinden und die Bedeutung von Konkurrenz und Leistungsdruck kritisch hinterfragen. Sie erkennen, dass die Konkurrenz um einen Platz in einem Leistungskader sehr groß ist und entsprechend groß der Druck, erfolgreich zu spielen. Sie sind in der Lage, die Akteure zu benennen, die Druck auf Spieler ausüben und auch zu erläutern, welches die Motive für das Ausüben von Druck sind.

- Die SuS erkennen Systemzwänge des Spitzensports, die sich daraus ergeben, dass der Sieg im Wettkampf im Vordergrund aller Handlungen steht. Sie können erklären, wie die Strukturbedingungen die Handlungsfreiheit der Einzelnen einschränken und dass eine freie Entscheidung nach moralischen Prinzipien (wie z. B. gegen Doping) für viele Spieler gar nicht so einfach möglich ist, da viel zu viel auf dem Spiel steht.

6. 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 selbst 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 Praxisphase, die gemeinsame Abschlussreflexion und die ggf. zu erstellenden Kurzportfolios bzw. journalistisch gehaltenen Kurzberichte zum Vorhaben ergeben sich hinreichend 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 Sportunterrichts und den (für die Unterrichtseinheit ausgewählten) übergeordneten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind dies auch überfachliche Kompetenzen. Im Falle der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit z. B. zielgerichtete Kooperation in der Zusammenarbeit und wachsendes Reflexionsvermögen.

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.

7. Literatur

Bauer, K. (2010): Jugendkulturelle Szenen als Trendphänomen, Münster

Cachay, K., Wagner, C., Riedl, L., Thiel, A. (2005): Produkte des Spitzensports. In: Breuer, C., Thiel, A. (Hrsg.): Handbuch Sportmanagement (S. 158–173), Schorndorf

Eisenberg, C. (2004): Fußball als globales Phänomen. Historische Perspektiven. Bundeszentrale für politische Bildung, Aus Politik und Zeitgeschichte, S. 7–15, www.bpb.de/apuz/28255/fussball-als-globales-phaenomen (Zugriff: 10.1.2016)

Falcons, M., Maguire, J. (2005): Globetrotters and local heroes? Labor migration, basketball, and local identities, *Sociology of Sport Journal*, 22(2), S. 137–157

Giulianotti, R., Robertson, R. (2002): Die Globalisierung des Fußballs: ‚Glokalisierung‘, transnationale Konzerne und demokratische Regulierung. In: Lösche, P., Ruge U., Stolz K. (Red.): Fußballwelten. Zum Verhältnis von Sport, Politik, Ökonomie und Gesellschaft (S. 219–251), Opladen

Le Monde diplomatique:

- Dominique de Guilledoux (2008): Für wen kickst du, Chérif? Fußballer zwischen Algerien und Frankreich. In: *Le Monde diplomatique* vom 8.8.2008, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!832903> (Zugriff: 10.1.2016)
- David Garcia (2010): Dreck am Ball. Die Geschäfte der Fifa. In: *Le Monde diplomatique* vom 11.6.2010, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!421299> (Zugriff: 10.1.2016)
- David Garcia (2012): Fußball für alle. Geld und Gleichheit im größten Sport der Welt. In: *Le Monde diplomatique* vom 8.6.2012, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!586669> (Zugriff: 10.1.2016)
- Niels Kadritzke (2012): Wo das Geld spielt. Die neue Ökonomie des Fußballs. In: *Le Monde diplomatique* vom 8.6.2012, <http://monde-diplomatique.de/artikel/!532669> (Zugriff: 14.12.2012)

Neuerburg, H.-J. (2014): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sport, Deutsche Sportjugend, Frankfurt a. Main, <http://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien/alle/bildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung-im-sport-eine-arbeitshilfe-fuer-multiplikator-innen> (Zugriff: 10.1.2016)

Riedl, L., Cachay, K., Thiel, A. (2006): Make or Buy? Nachwuchsförderung und Fremdrekrutierung im globalen Spitzensport. *List-Forum für Wirtschaft und Finanzpolitik*, 31 (3), S. 271–283

Stamm, H., Lamprecht, M. (2008): Sport im Prozess der Globalisierung. In: Weis, K., Gugutzer, R. (Hrsg.): Handbuch Sportsoziologie (S. 100–109), Schorndorf

Thiel, A., Riedl, K. und Cachay, K. (2005): Spitzenfußball und Globalisierung. Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 46 (2), 50–62.

Wojciechowski, T. (2005): Sportentwicklung zwischen Amerikanisierung und Globalisierung; Sport und Gesellschaft – Sport and Society 2 (1), S. 3–20.

Zeyringer, K. (2014): Fußball. Eine Kulturgeschichte, Frankfurt a. Main

DVD mit Arbeitsblättern zu Fußball und BNE:

Die Welt ist rund: Fußballträume – Fußballrealitäten

<http://www.lehrer-online.de/welt-ist-rund.php> (Zugriff: 10.1.2016)

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**«