



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

BACHELORARBEIT

Globales Lernen Bildung für nachhaltige Entwicklung im Ausbildungsberuf der Zahnmedizinischen Fachangestellten

vorgelegt von
Antonia Herold

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Fachbereich Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (EW 5)

Studiengang: Gesundheitswissenschaften LAB (B.Sc.)

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Erstgutachter: Prof. Dr. Tilman Grammes

Zweitgutachterin: Luise Günther

Abgabedatum: 07.10.2020

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	II
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	III
1 EINLEITUNG	1
2 ZENTRALE BEGRIFFLICHKEITEN	3
2.1 PROBLEMSTELLUNG „GLOBALISIERUNG“	3
2.2 GLOBALES LERNEN ALS REAKTION AUF GLOBALISIERUNG	5
2.2.1 <i>Historische Entwicklung des Konzepts Globalen Lernens</i>	5
2.2.2 <i>Diskurse um Konzepte Globalen Lernens</i>	7
2.3 BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG	12
3 GLOBALES LERNEN UND BNE IN DER BERUFSSCHULE	15
3.1 BILDUNGSaufTRAG DER BERUFSSCHULE	16
3.2 GL UND BNE IM AusBILDUNGSBERUF ZUR ZAHNMedIZINISCHE FACHANGESTELLTEN	17
3.2.1 <i>Ausbildungsordnung</i>	17
3.2.2 <i>Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf der ZFA</i>	19
3.3 HERAUSFORDERUNGEN BEI DER REALISIERUNG VON BNE	25
3.4 DIDAKTISCH-METHODISCHE MÖGLICHKEITEN ZUR UMSETZUNG VON BNE	27
4 RESÜMEE	31
LITERATURVERZEICHNIS	33
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	IV

Abkürzungsverzeichnis

AO	Ausbildungsordnung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
EPIZ.....	Entwicklungspädagogische Informationszentrum
GL.....	Globales Lernen
KMK.....	Kultusministerkonferenz
LuL	Lehrer und Lehrerinnen
NRO.....	Nichtregierungsorganisation
RLP.....	Rahmenlehrplan
SuS.....	Schüler und Schülerinnen
ZFA	Zahnmedizinische Fachangestellte

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: 4-DIMENSIONEN-MODELL GLOBALEN LERNENS NACH PIKE UND SELBY (OVERWIEN, 2009). .	8
ABBILDUNG 2: DIDAKTISCHER WÜRFEL GLOBALEN LERNENS (SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK, 2000).....	10
ABBILDUNG 3: DIE ENTWICKLUNGSDIMENSIONEN (SCHREIBER & SIEGE, 2016).....	13

1 Einleitung

Wir müssen anerkennen, dass unser Lebensstil unabhängig von der Corona-Krise alltäglich viele Opfer fordert und die Grenzen der Belastbarkeit unseres Planeten überschreitet. Somit stehen auch wir in der Verantwortung, unsere wirtschaftlichen und sozialen Systeme so umzugestalten, dass sie gemeinwohlorientierten und nachhaltigen Grundsätzen folgen. (Bornhorst, 2020, Absatz 6)

Wie Dr. Bernd Bornhorst, Vorsitzender im Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (NRO) e.V. (VENRO), es in seinem Artikel beschreibt, bedarf es einer Neuorientierung der gesellschaftlichen Entwicklung hin zu einer nachhaltigen und gerechten Entwicklung für alle Menschen auf dieser Welt. Seit dem bereits im Jahre 1987 erarbeiteten Konzept der nachhaltigen Entwicklung der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (WCED), der sog. Brundtland-Kommission, ist bekannt, dass eine unveränderte Fortführung der vorherrschenden Muster des Wirtschaftens und Konsumierens in den Industrieländern zukünftig zu einer dramatischen Zunahme ökologischer Risiken und ökonomischer Disparitäten führt und sich die Kluft zwischen Arm und Reich zunehmend verschärft. So besteht nach wie vor die große Herausforderung und Notwendigkeit, verantwortungsvoll mit den knappen ökologischen Ressourcen und dem Verlust an Biodiversität umzugehen und zu einer Verbesserung der Lebensverhältnisse in den sogenannten Entwicklungsländern beizutragen. Im Interesse künftiger Generationen und einer weltweiten Gerechtigkeit bedarf es einer nachhaltigen Entwicklung, die die Welt ökologisch, ökonomisch, politisch und sozial ausgewogen gestaltet, globales Denken voraussetzt und möglichst viele Menschen dazu qualifiziert, sich an den Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Dabei werden Politik, Verwaltung und Gesellschaft gleichermaßen dazu aufgefordert, auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung zu übernehmen (Degenhardt, 2009).

Der Bildung kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu. Bei der Weltkonferenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2009 gab es eine breite Übereinstimmung darüber, dass Bildung die Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung ist. Nur mit Hilfe von Bildung ist es möglich, jeden Einzelnen dazu zu befähigen, sein Verhalten kritisch zu überdenken und seinen Lebensstil zu ändern (Spaenle, 2007). Bei der Vermittlung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kommt der Schule eine zentrale Rolle zu. Sie macht Lernende fit für die Globalisierung und ermutigt sie zu einer

aktiven Gestaltung einer global nachhaltigen Entwicklung (Niebel, 2007). Auch Lehrende übernehmen in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion, da sie ihnen Handlungskompetenzen und Werthaltungen vermitteln, mit denen sie sich den Herausforderungen der Zukunft stellen können (Spaenle, 2007).

Während des Seminars „Einführung in die Fachdidaktik Sozialwissenschaften“ haben sich die Studierenden, die bisher überwiegend mit klassischen didaktischen Ansätzen konfrontiert wurden, mit den pädagogischen Konzepten Globales Lernen (GL) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) befasst. Dabei erschloss sich mir ein komplett neues Wissensfeld. Als Studentin für das Lehramt an beruflichen Schulen stellte sich mir daher die Frage, inwieweit die Konzepte GL und BNE in der Ausbildung zur Zahnmedizinischen Fachangestellten (ZFA)¹ Beachtung finden.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, einen Überblick über die pädagogischen Konzepte GL und BNE in der beruflichen Bildung zu geben und daraus entstehende didaktische Möglichkeiten und Herausforderungen zu beleuchten. Zentraler Bestandteil ist dabei die folgende Fragestellung:

Welche Bedeutung haben die Zielsetzungen des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmenlehrplan und in der Ausbildungsordnung für den Ausbildungsberuf der Zahnmedizinischen Fachangestellten?

Zunächst soll im zweiten Kapitel das Thema Globalisierung als Problemstellung umrissen werden. Anschließend erfolgt eine genaue Definition der beiden Begriffe GL und BNE, die die Basis dieser Arbeit darstellen. Im dritten Kapitel, dem Hauptteil der Arbeit, wird der Schwerpunkt auf GL und BNE im berufsbildenden Kontext sowie deren Umsetzung liegen. Im Fokus steht dabei eine Bestandsaufnahme globaler Themen in den Lernfeldern des Rahmenlehrplans und der Ausbildungsordnung der ZFA. Im Zuge dieser Betrachtung werden anschließend daraus entstehende Herausforderungen, die sich bei der Realisierung von BNE im schulischen Alltag ergeben können, herausgestellt und didaktisch-methodische Möglichkeiten zur Umsetzung von BNE in der beruflichen Bildung aufgezeigt. Zum Schluss folgt ein Resümee.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird bei der Verwendung der weiblichen Form des Begriffes die männliche Form mitgedacht.

2 Zentrale Begrifflichkeiten

In diesem Kapitel wird der theoretische Bezugsrahmen der Bachelorarbeit vorgestellt, wobei die beiden Konzepte Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Mittelpunkt stehen. Im ersten Schritt soll der Begriff Globalisierung erläutert werden. Daran anknüpfend werden die beiden pädagogischen Konzepte des GL und der BNE vorgestellt.

2.1 Problemstellung „Globalisierung“

Wenige Themen werden so kontrovers diskutiert wie die Globalisierung. Vordergründig handelt es sich dabei um einen Prozess der Vertiefung und Ausweitung gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Sie kennzeichnet die Intensivierung globaler Verflechtungen in den Bereichen Ökonomie, Ökologie und Politik verbunden mit sozialen Fragen weltweit und im Bereich der kulturellen Begegnung (Overwien, 2013).

In erster Linie betrifft das Thema wirtschaftliche Entwicklungen, wobei Globalisierung hier bedeutet, dass sich die Zirkulation von Kapital sowie Produktions- und Vermarktungsprozesse zunehmend auf dem Weltmarkt abspielen. Somit tritt über die volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Ebene eine weltwirtschaftliche Handlungs- und Analyseebene. In Bezug auf die Politik macht sich die Globalisierung durch Einflüsse weltpolitisch bedeutsamer supranationaler Organisationen, wie z.B. die Vereinten Nationen, bemerkbar, die sich neben den staatlichen, den makro- und mikroregionalen sowie den lokalen politischen Ebenen fest etabliert haben. Trotz der Forderung nach Global Governance, ist es bisher aber noch zu keiner Weltregierung gekommen. In kultureller Hinsicht zeigte sich die in den letzten Jahren wieder aufkommende Fragmentierung als Kehrseite der Globalisierung und lässt die Rede von einer ‚Weltkultur‘ fraglich erscheinen. Die Gründung neuer Nationalstaaten und die Suche nach eigenen kulturellen Wurzeln weisen darauf hin, dass sich nicht alle Bürger zuerst als Weltbürger sehen. Auf der anderen Seite zeigen sich im Freizeit- und Konsumverhalten von Jugendlichen weltweit ähnliche Verhaltensmuster was sich durch Aktivitäten in den Bereichen Kommunikation, Wissenschaft und Technologie auf Weltebene erklären lässt (Adick, 2002).

Betrachtet man den Auftrieb des weltwirtschaftlichen Wachstums und die zunehmende Nachfrage nach dem globalen Markt, wird der Gewinn durch den Globalisierungsprozesses sichtbar. Bei dringenden Fragen wie der Bekämpfung extremer Armut

und weltweiten Hungers, Migration, Konflikte oder dem Schutz der gemeinsamen Umwelt ist dieser Fortschritt jedoch nur langsam erkennbar (Pronk, 2007). Im Mittelpunkt aktueller Diskussionen steht der Klimawandel. Seine Ursachen zeigen die weltweite Begrenztheit von Ressourcen sowie die Interdependenzen beim Ressourcenverbrauch. Bereits in den 1970er-Jahren hat der Club of Rome auf die Begrenztheit von Rohstoffen hingewiesen. Erst im Jahre 1992 verabschiedete die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung das Aktionsprogramm Agenda 21 mit dem Plan einer Zukunftssicherung, der den Ausgleich zwischen Ökonomie, Ökologie und Sozialem anstrebt. Auf der Ebene politischen Handelns wirken seine Intentionen jedoch nur langsam. Nach wie vor sind die Industrieländer im Verbrauch natürlicher Ressourcen wie Atmosphäre, biologische Vielfalt, Boden und Land, Wasser, Wälder und Fischgründe führend. In seinem Bericht „Grenzen des Wachstums“ (1972) zeigt der Umweltökonom Dennis Meadows, dass es nicht mehr allein um wirtschaftliches Wachstum gehen kann, sondern vielmehr eine andere Form von Wachstum, nämlich das einer globalen Gerechtigkeit, erforderlich sei (Wuppertal Institut, 2005).

Laut Adick (2002) tangiert das Thema einem breiten Spektrum pädagogischer Fragen. Es beschäftigt sich mit Fragen vergleichender Analysen in Bezug auf die Auswirkungen von Globalisierung auf nationale Bildungssysteme, über historische Fragestellungen (Kontinuitäten oder Diskontinuitäten internationaler Bildungsentwicklungen) bis hin zu didaktischen Fragen, also die unterrichtliche Bearbeitung von Globalisierung. Mathar (2016) ist der Meinung, dass die Globalisierung zunehmend alle Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen erfasst und ihr Alltag von täglichen Einblicken in andere Bereiche der Welt und dem Einfluss globaler Produkte geprägt ist. Die Schule als Institution stellt einen Mikrokosmos dieses Wandels dar, der durch dessen Vielfalt bestimmt wird. Auch die zukünftigen Arbeits- und Lebensbereich von SuS unterliegen in den Bereichen der Wirtschaft, Politik, Umwelt und Gesellschaft globalen Wirkungszusammenhängen, die ihre zukünftige Lebensgestaltung beeinflussen. Die Herausforderungen der Globalisierung sowie deren Bewältigung betreffen alle Mitglieder der Gesellschaft, weshalb unter der Zielperspektive nachhaltiger Entwicklung zunehmend hohe Erwartungen in die Bildung gesetzt werden (Mathar, 2016).

Einige Anforderungen werden schon seit längerer Zeit im Rahmen des GL und der BNE bearbeitet und aufgegriffen. Die beiden Konzepte reagieren auf diese Problemlage aus pädagogischer Perspektive und sollen im Folgenden vorgestellt werden.

2.2 Globales Lernen als Reaktion auf Globalisierung

In diesem Kapitel sollen der aktuelle Diskurs und das Konzept von Globalem Lernen, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, vorgestellt werden. Um die Entstehung des Konzepts besser nachvollziehen zu können, erfolgt zu Beginn eine Einführung in die historischen Wurzeln GL.

2.2.1 Historische Entwicklung des Konzepts Globalen Lernens

GL wird schon länger diskutiert. Bereits in den 1970-er Jahren hat sich im angloamerikanischen Sprachraum eine „Global Education“ etabliert, wobei dieser Begriff für alle pädagogischen Konzeptionen steht, bei denen es darum geht, die Globalisierung im Kontext von moralisch-ethischen Zielen wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu gestalten (Seitz, 2002).

Seit Beginn der 1990er-Jahre ist der Begriff des GL auch im deutschsprachigen Raum gängig. Er wurde durch ein programmatisches Papier des Schweizer Forums ‚Schule für Eine Welt‘ (1995) eingeführt und verbreitet. Seitdem gibt es zahlreiche, verschiedene pädagogische Konzepte, aus der sich die Konzeption entwickelt hat (Asbrand et al., 2006). Zu den bedeutendsten Strömungen in der pädagogischen Tradition, die bereits „die ganze Welt“ im Blick hatten, gehört die sogenannte „Dritte-Welt-Pädagogik“, die „Entwicklungspädagogik“ und die „Friedenspädagogik“. Verschiedene Theorien und Konzepte aus den drei Hauptströmungen wurden dann später unter dem Begriff des GL zusammengefasst (Scheunpflug & Seitz, 1995). Die entwicklungspolitische Bildung und die „Dritte-Welt-Pädagogik“ stellen den wichtigsten und historisch ältesten Bezugsrahmen des GL dar. Schon in den 1950er-Jahren entstehen aus der Erfahrung des Zweiten Weltkriegs, der Rückkehr Deutschlands in die Völkergemeinschaft und der Gründung entwicklungspolitischer Hilfswerke erste Konzepte einer „Dritte-Welt-Pädagogik“. Ende der 1960er-Jahre setzt eine deutliche Politisierung der Debatte ein, wobei Abhängigkeitsstrukturen internationaler Wirtschaftsverflechtungen sowie der Zusammenhang zwischen der Entwicklung in der sogenannten Ersten Welt und der Dritten Welt erstmals in den Blick rücken (Asbrand et al., 2006). Daraufhin tauchte erstmals der Begriff der „Entwicklungspädagogik“, der vorher fast nur innerhalb der vergleichenden Erziehungswissenschaften gängig war, auf. Vor allem mit der Gründung der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP) 1978 wird der Begriff der „Entwicklungspädagogik“ zunehmend auf Entwicklungsprobleme der sogenannten entwickelten Länder gelegt und damit in seiner Schwerpunktsetzung deutlich

von dem Begriff der „Dritte-Welt-Pädagogik“ abgegrenzt (Tremel, 1982). Die „Entwicklungspädagogik“ hatte zum Ziel, SuS in Industrieländern über globale, lokale und individuelle Probleme aufzuklären sowie strukturelle Zusammenhänge von Unter- und Überentwicklung aufzuzeigen (Seitz, 1993). Anfang der 1980er-Jahre wurde mit der Bildungskampagne „Aktion e“ von der Nichtregierungsorganisation (NRO) Brot für die Welt, und deren Forderung für einen verantwortungsvolleren Umgang mit natürlichen Ressourcen, erstmals auf den Zusammenhang zwischen dem Lebensstil im Norden und den Problemen in den Ländern des Süden hingewiesen (Seitz, 2002). Zu Beginn der 1990er-Jahre entwickelt sich die entwicklungspolitische Bildung in eine Richtung der „Entwicklungsverantwortung der Weltgesellschaft“ mit interkulturellem und globalem Lernen (Scheunpflug & Seitz, 1995). 1995 erscheint erstmals ein Artikel zum GL in der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP) von Hans Bühler (1995). In den darauffolgenden Jahren erscheinen weitere Artikel von verschiedenen Autoren zum Begriff GL, die unterschiedliche Schwerpunkte beinhalten (Schreiber, 1996; Tremel, 1998; Klemm 1998). Mit der Einführung des Begriffs GL in der deutschsprachigen Debatte im Jahre 1995 wird GL zur Querschnittsaufgabe aller Bildungsprozesse. Die Annahme, dass Bildung und Erziehung eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung einer nachhaltigen Gesellschaft zukommen, welche in einem Positionspapier im Jahr 2000 vom Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) veröffentlicht wurde, wird mit der Agenda 21, die 1992 bei der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro verabschiedet wurde, und der darin formulierten Forderung, den Lebensstil des Einzelnen im Sinne des Nachhaltigkeitskonzepts zu verändern, argumentiert (Asbrand et al., 2006).

Mit dem Konzept von Scheunpflug & Schröck (2000) entwickelt sich in Folge einer grundlegenden Reformulierung der theoretischen Grundlagen GL ein neues didaktisches Konzept, in dem es darum geht, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lernen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben (Scheunpflug & Schröck, 2002). Erst im Jahre 2007, mit der Veröffentlichung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung durch die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ), erfährt die Kompetenzorientierung jedoch größere Aufmerksamkeit (Asbrand & Scheunpflug, 2014).

2.2.2 Diskurse um Konzepte Globalen Lernens

„Einen eindeutigen oder gar eine allgemein akzeptierte Definition „Globalen Lernens“ gibt es nicht. Globales Lernen ist kein festumrissenes pädagogisches Programm, sondern vielmehr ein offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung“ (World University Service (WUS) e.V., o.J., Absatz 1).

Wie es der World University Service richtig beschreibt, kursieren seit vielen Jahren unterschiedliche theoretische Definitionen und Herangehensweisen des Begriffs GL, weshalb er aus verschiedenen Kontexten heraus verstanden werden kann. Das Konzept des GL kann tendenziell jedoch als pädagogische Reaktion oder Bildungsansatz auf den Prozess der Globalisierung verstanden werden. GL steht dabei als Oberbegriff für alle didaktische Bemühungen, die sich auf die Implementation und Strukturierung globaler Unterrichtsgegenstände richten und hat als Ziel, einen Beitrag zur Heranbildung zukünftiger Weltbürger zu leisten (Adick, 2002). Es beinhaltet Themenbereiche wie Entwicklung, Umwelt, Migration und Frieden und bearbeitet diese in einem globalen Kontext und unter dem Leitbild einer weltweiten Gerechtigkeit. Im Vordergrund steht dabei, den Lernenden unter Berücksichtigung globaler, regionaler und lokaler Zusammenhänge, und einer sozialen Perspektive, den Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft zu ermöglichen. Im Sinne des Nachhaltigkeitsdiskurses ist GL darauf ausgerichtet, politische, soziale und ökologische Zusammenhänge zwischen der sogenannten ‚Dritten Welt‘ und Industrieländern des Nordens und das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in einer globalisierten Welt zu analysieren (Asbrand & Scheunpflug, 2014).

Die aktuellen Diskurse zum GL lassen sich grob zwei Positionen zuordnen. Auf der einen Seite stehen so genannte handlungstheoretische Konzepte, die häufig ein holistisches Welt- und Menschenbild zugrunde legen (Bühler, 1995; Selby, 2000; Selby & Rathenow, 2003). Normative Bildungsziele und Inhalte GL sollen mittels Bildung, wie z.B. solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie und einer ganzheitliche Weltsicht erreicht werden (Asbrand & Scheunpflug, 2005). So ist für Selbys Ansatz, auf Grundlage eines holistischen Weltbildes, das Prinzip der Ganzheitlichkeit charakteristisch. Als Ziele GL formuliert er einen Perspektivenwechsel, das Einüben in ganzheitliches Denken und das Lernen von Solidarität, Selbstbestimmung und Empathie. Selby und Rathenow sehen GL als ein Element transformatorischer Pädagogik, die in der Lage

ist, die Lernenden einerseits persönlich zu verändern und durch die sie andererseits Qualifikationen erwerben, die sie in die Lage versetzen, verändernd auf politische und gesellschaftliche Lebensbedingungen einzuwirken (Selby & Rathenow, 2003). Sie beschreiben GL anhand des 4-Dimensionen-Modells.

Die folgende Graphik macht deutlich, dass die Dimension des Raumes, der Themen und Inhalte und der Zeit als sogenannte äußere Dimensionen sowie dynamisch mit ihnen verbunden die

Dimension des Inneren nur als interdependentes Modell zu denken sind (Rathenow, 2000).

Die räumliche Dimension beschreibt einerseits die Interdependenzen auf intra- und interpersonaler und andererseits lokaler, regionaler, nationaler, internationaler und globaler Ebene. Die inhaltliche

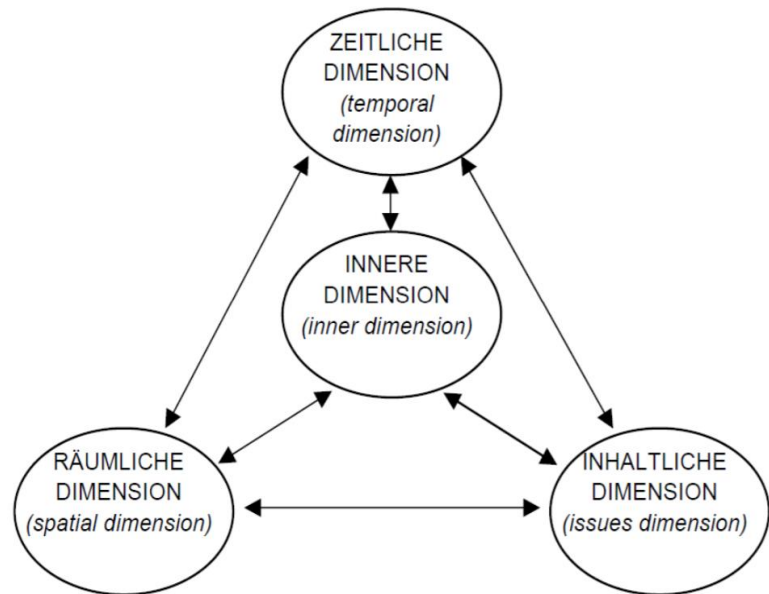


Abbildung 1: 4-Dimensionen-Modell Globalen Lernens nach Pike und Selby (Overwien & Rathenow, 2009, S. 117)

Dimension beschreibt drei Aspekte. Zunächst erfahren die Lernenden, dass Themen und Probleme unserer Zeit, die unter anderem den Bereichen internationaler Entwicklung, kultureller Vielfalt, ökologischen Ausgleichs, des Friedens und der sozialen Gerechtigkeit entstammen, miteinander vernetzt sind und nicht bedeutungslos als ein Nebeneinander von Problemen zu sehen sind. Als zweiten Aspekt nennen Selby und Rathenow die Aufgabe der Schule, die Lernenden dazu zu ermutigen, aus verschiedenen Perspektiven (kulturell, sozial, weltanschaulich) auf diese Themen und Inhalt zu blicken. Der dritte Aspekt besagt, dass Themen und Inhalte als ineinander enthalten und miteinander verschränkt betrachtet werden müssen. Die zeitliche Dimension beschreibt die Begegnung von Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit in einem dynamischen Wechselspiel. Die innere Dimension berücksichtigt die Vernetzung unserer Bewusstseins Ebenen, unseres Denkens, Fühlens und Handelns mit den äußeren Dimensionen. Auf der Grundlage dieses Modells gehen sie von fünf langfristigen, miteinander in Beziehung stehenden Zielvorstellungen aus, die sie als eine notwendige

Bedingung GL betrachten und die sich aus den beschriebenen vier Dimensionen ableiten: Systembewusstsein – Perspektivbewusstsein – Bewusstsein, dass es um die Erhaltung des Planeten geht – Bewusstsein universellen Beteiligtseins, Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen – Aufgeschlossenheit für neue Entwicklungen (Selby & Rathenow, 2003).

Das Konzept von Hans Bühler aus seinem Werk „Perspektivenwechsel? - unterwegs zu globalem Lernen“ von 1996 gehört im deutschsprachigen Raum zu der am häufigsten zitierten Literatur und lässt sich ebenfalls der handlungstheoretischen Sichtweise zuordnen (Scheunpflug & Schröck, 2002; Seitz 2002). Bühler versteht GL als Bildung im Sinne Wolfgang Klafkis, der Bildung als pädagogische Verantwortung für Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden in Bezug auf die Teilhabe an einer sich verändernden Gesellschaft beschreibt. Das Ziel GL liegt für Bühler im Erkennen globaler Zusammenhänge mit den vier Dimensionen: „Globale Verantwortung“ – Diskussion um nachhaltige Entwicklung, „Globaler Erkenntnismodus“ – Verbindung von inklusivem und exklusivem Denken, „Fähigkeit für Globalität“ – Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Abstraktionsfähigkeit, „Globaler Lernmodus“ – holistisches Lernen, angetrieben durch das Interesse der Lernenden an der Lebensweise anderer Kulturen (Bühler, 1996). Seitz ordnet den Ansatz von Bühler den Konzepten zu, „die für einen grundlegenden Paradigmenwechsel plädieren und GL als Konsequenz der pädagogischen Anwendung des ganzheitlichen, holistischen Paradigmas definieren“ (Seitz, 2002, S. 366).

Auf der anderen Seite hat sich ein Theoriediskurs entwickelt, der GL aus der Perspektive einer systemtheoretischen bzw. evolutionstheoretischen Theorie reflektiert (Scheunpflug & Schröck 2000; Tremml 1993; Asbrand 2003). Bei diesem Ansatz GL geht es darum, die Lernenden auf das Leben in einer Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft vorzubereiten, den Umgang mit Komplexität zu lernen sowie entsprechende Kompetenzen zu erwerben (Asbrand & Scheunpflug, 2014). Außerdem sollen sie dazu befähigt werden, Dinge im Sinne von Solidarität und Gerechtigkeit beurteilen und verstehen zu können. Der Ansatz von Scheunpflug & Schröck versteht GL als die pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft und reagiert damit auf die Lernherausforderungen, die sich mit der zunehmenden Globalisierung der Welt ergeben (Scheunpflug, 2002). Als Ziele des Konzepts GL formulieren sie den Umgang mit Komplexitätssteigerung in sachlicher, sozialer und zeitlicher

Dimension sowie den Umgang mit Unsicherheit, ‚Nichtwissen‘ und ‚Nichtwissenkönnen‘. Laut Scheunpflug & Schröck gibt es zwei Möglichkeiten im Umgang mit Unübersichtlichkeit und Komplexität. Auf der einen Seite kann die Wirklichkeit vereinfacht bzw. zurechtgerückt werden oder man lässt die eigene Bewusstseinsstruktur komplexer werden (Scheunpflug & Schröck, 2006). In Bezug auf eine Didaktik GL entwickelten Scheunpflug & Schröck den „Didaktischen Würfel“ der die drei Parameter: Themen der Weltgesellschaft, die räumlichen Dimensionen und die Kompetenzen, die zur Bewältigung der Herausforderungen der Entwicklung zu einer ‚Weltgesellschaft‘ beitragen sollen, beinhaltet. Er erinnert stark an Selbys 4-Dimensionen-Modell und deutlich

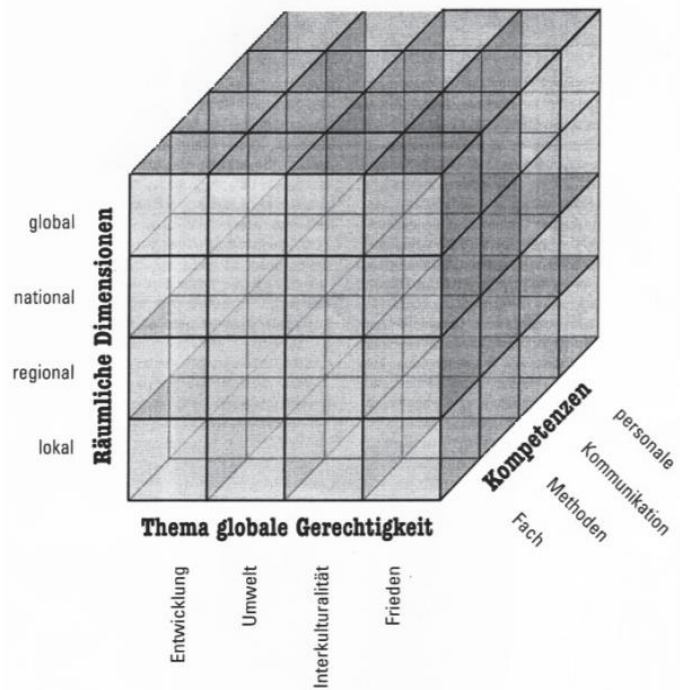


Abbildung 2: Didaktischer Würfel Globalen Lernens (Scheunpflug & Schröck, 2000, S. 17)

machen, dass GL nur durch eine ausgewogene Betrachtung der thematischen, räumlichen und der Kompetenzdimension, im Sinne einer Orientierung für das eigene Leben und einer Vision für das Leben in einer humanen ‚Weltgesellschaft‘, zu denken ist. Außerdem soll verdeutlicht werden, dass Themen, die die globale Gerechtigkeit betreffen, Gegenstand GL sind, dass jedes Thema aus unterschiedlichen räumlichen Perspektiven betrachtet wird und Lernende dabei spezifische Kompetenzen entwickeln (Scheunpflug & Schröck, 2000).

Im deutschsprachigen Raum wird GL vor allem als pädagogisches Konzept auf den Prozess der Globalisierung verstanden (Asbrand & Scheunpflug, 2014; Overwien, 2010; Halitzky und Mohrs 2005; Humpert 2009). Halitzky und Mohrs beschreiben als Ziel GL die Veränderung der Einstellung von Menschen und die Erziehung zu einem weltbürgerlichen Denken. Aufgrund der zunehmenden Globalisierung und Vernetzung der Länder stellt die Lernbasis dabei eine global ausgerichtete Bildung und Erziehung dar, welche weltgesellschaftliches und weltbürgerliches Denken möglich

macht und laut Halitzky und Mohrs zu einer Verbesserung der Welt beitragen kann (Hallitzky und Mohrs, 2005).

Asbrand et al. (2006, S. 35) sehen GL nicht als ein einheitlich fest umrissenes Konzept, sondern als eine Fragehaltung „angesichts der großen pädagogischen Herausforderung, Menschen auf eine Welt vorzubereiten, die als Weltgesellschaft zusammenwächst“. Bernd Overwien beschreibt GL als ein Konzept, welches Probleme weltweiter Entwicklung aus pädagogischer und/ oder didaktischer Perspektive thematisiert und Chancen gemeinsamen Handelns von Entwicklungs- und Industrieländern betont. Dabei geht es auf allen Bildungsebenen, einschließlich der beruflichen Bildungsebene, darum, eine globale Perspektive des Denkens, Fühlens, Urteilens und Handelns zu vermitteln. Im Mittelpunkt steht dabei das handlungsorientierte Lernen, das ganzheitlich und partizipativ angelegt ist (Overwien, 2010).

Wie in Kapitel 2.2.1 erwähnt, ist, was das GL in Deutschland betrifft, die besondere Rolle der NRO's hervorzuheben. Das Entwicklungspädagogische Informationszentrum EPIZ e.V. Berlin ist eine solche NRO, die seit 30 Jahren eine umfangreiche Sammlung von didaktischen Materialien und eine breite Vielfalt an Themen des GL anbietet. Das Ziel ihrer bildungspolitischen Arbeit ist es, dass GL selbstverständlich und fächerübergreifend in allen Schulen präsent ist. Im Handbuch Globales Lernen für Referent*innen definiert das EPIZ GL als ein pädagogisches Konzept, welches auf soziale Gerechtigkeit und somit auf die weltweite Durchsetzung politischer, sozialer und ökonomischer Menschenrechte fokussiert ist. Im Zentrum GL stehen dabei Wechselwirkungen zwischen lokaler und globaler Ebene und zwischen Globalem Norden und Globalem Süden. Es achtet darauf, Machtgefälle und Diskriminierung kritisch zu thematisieren und greift dabei die vier Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung – Gesellschaft, Politik, Umwelt und Wirtschaft –, unter Berücksichtigung der individuellen, strukturellen und gesellschaftlichen Ebene, auf und setzt sich mit den sich daraus resultierenden Herausforderungen und Chancen auseinander. Die Basis des GL bilden das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und die völkerrechtlich bindenden internationalen Menschenrechtsverträge. Die Menschen dieser Erde werden als Weltgesellschaft betrachtet (Herz & Mätschke, 2017). Das EPIZ betreut das Portal Globales Lernen in Berlin, das auf den im wissenschaftlichen Diskurs zahlreich zitierten „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verweist. Dieser dient zur Unterstützung bei der

Implementierung des Konzepts der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in den Schulalltag, welches im Folgenden vorgestellt werden soll.

2.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE hat ihren Ursprung in Theorie und Praxis in der „Umweltbildung“. Erst in den 1970er-Jahren erfahren die Verknappung natürlicher Ressourcen, das Artensterben und die Umweltvergiftung eine höhere Aufmerksamkeit und spricht seitdem von einer ökologischen Krise und sieht das Überleben der Menschheit in Gefahr. Dies führte seit den 1980er-Jahren zu einer wachsenden Resonanz im Bildungsbereich und zur Entwicklung vielfältiger Ansätze und Konzepte, die unter dem Titel „Umweltbildung“ zusammengefasst werden können.

Im Jahr 2002 beschloss die Vollversammlung der Vereinten Nationen in Johannesburg die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, wodurch sich alle Mitgliedsstaaten dazu verpflichtet haben besonders intensive Anstrengungen zu unternehmen, um die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung in den nationalen Bildungssystemen zu verankern (Degenhardt, 2009). Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, ein gemeinsames Projekt der KMK, dem BMZ und ENGAGEMENT GLOBAL (EG) einem Service für Entwicklungsinitiativen, ist so ein Beitrag zum nationalen Vorgehen „vom Projekt zur Struktur“ im Anschluss an die UN-Dekade und der Post-2015-Agenda der Vereinten Nationen (Schreiber & Siege, 2016). Er richtet sich an alle Akteure des schulischen Bildungswesen und ihre außerschulischen Kooperationspartner und bietet Hilfe bei der Integration der BNE in die schulische Bildung. Übergeordnetes Bildungsziel ist es, „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“ (Schreiber & Siege, 2016, S. 18). Für die unterrichtliche Erschließung des Themengebietes wurde ein didaktisches Konzept entworfen, das den Lernenden eine Orientierung für die Analyse von Entscheidungen und Prozessen auf verschiedenen Ebenen bietet und einen Einblick in ihre Verflechtung ermöglicht.

Die vier Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung: soziale Gerechtigkeit – wirtschaftliche Leistungsfähigkeit – demokratische Politikgestaltung und ökologische Verträglichkeit definieren sich aus den vier Entwicklungsdimensionen Soziales, Wirtschaft, Politik und Umwelt, die in einem interdependenten Zusammenhang miteinander stehen (s. Abb. 3). Bei der Auseinandersetzung mit einem konkreten Unterrichtsthema wie zum Beispiel Ressourcenverbrauch, Konsumententscheidungen oder Armut und wachsender Ungleichheit ist es wichtig, Prozesse nicht nur auf einer Ebene zu thematisieren, sondern diese auf allen vier Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung zu untersuchen (Schreiber, 2015).

Somit dienen die Entwicklungsdimensionen und die dazwischen auftretenden Zielkonflikte als eine didaktische Möglichkeit zur Erschließung von kontroversen Themen im Unterricht. Des Weiteren sollen die Lernenden dadurch dazu befähigt werden, Urteile mit der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel fällen und Vorhaben und ihre Auswirkungen in allen Zieldimensionen, einschließlich ihrer Folgen für die Zukunft, situationsgemäß abwägen zu können. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung nicht als ein normativ festgesetzter Rahmen für den Unterricht zu verstehen ist, sondern den Lernenden eine Orientierung für Analyse, Urteilen und Handeln gibt (Angerer et al., 2019).

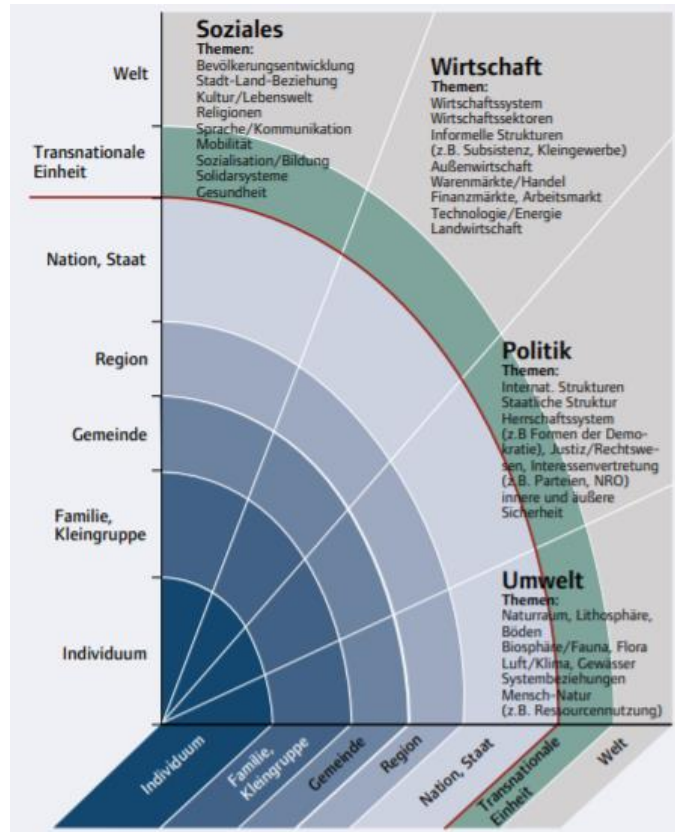


Abbildung 3: Die Entwicklungsdimensionen (Schreiber & Siege, 2016, S. 36)

kontroversen Themen im Unterricht. Des Weiteren sollen die Lernenden dadurch dazu befähigt werden, Urteile mit der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel fällen und Vorhaben und ihre Auswirkungen in allen Zieldimensionen, einschließlich ihrer Folgen für die Zukunft, situationsgemäß abwägen zu können. Dabei ist jedoch zu beachten, dass das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung nicht als ein normativ festgesetzter Rahmen für den Unterricht zu verstehen ist, sondern den Lernenden eine Orientierung für Analyse, Urteilen und Handeln gibt (Angerer et al., 2019).

Auch wenn nicht im Fokus des deutschsprachigen Diskurses stehend, gibt es durchaus kritische Perspektiven zu den Konzepten der BNE und des GL. Aus einer postkolonialen, kritischen Theorieperspektive analysiert Danielzik (2013) die Konzepte GL und BNE sowie deren Unterrichtsmaterialien (Hamborg, 2017). Sie zeigt auf, „dass historisch gewachsene (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Feldern

Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht grundlegend infrage gestellt“ würden (Danielzik, 2013, S. 26), sondern vielmehr auch „zur Stabilisierung globaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse beitragen“ könnten (Danielzik, 2013, S. 27). Themen wie Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus werden laut Danielzik in dem BNE-Konzept aktiv ausgelassen und setzt gleichberechtigte Subjekte in einer Welt voraus, in der jeweilige Handlungsspielräume durch strukturelle soziopolitische Ungleichheit unterschiedlich groß sind. Eine weitere konzeptionelle Auseinandersetzung zeigt sich in der kritischen Auseinandersetzung zwischen den Konzepten der BNE und dem des GL. Vertreter seitens der BNE werfen den Protagonisten GL vor, sie würden ein „traditionalistisches“ Konzept vertreten, das dem Stand der Entwicklung nicht mehr gerecht werden würde. Außerdem wird ihnen vorgeworfen, Themen nicht integrativ zu sehen und ein Konzept zu vertreten, das den Anforderungen an Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit Problemen der Nachhaltigkeit nicht gerecht würde. Die Befürchtung der Vertreter GL hingegen besteht darin, dass unter der Perspektive der Nachhaltigkeit ökologische Probleme in den Vordergrund rücken und Fragen einer weltweiten Gerechtigkeit vernachlässigt werden. Betrachtet man internationale Diskussionen, z.B. der Maastrichter Erklärung des Nord-Süd-Zentrums wird hingegen das Konzept des GL als Oberkategorie verwendet und darunter das Konzept der BNE zusammengefasst (Scheunpflug, 2008). Auch wenn sich dieses Verständnis in einigen Ländern Europas durchsetzen konnte, so hat im deutschsprachigen Kontext ein Konzept Raum gegriffen, das BNE als ein übergreifendes Konzept versteht.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das große Potenzial der BNE festhalten, die die Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer und sozialer Aspekte von notwendigen nachhaltigen Entwicklungsprozessen vereinigt und interdisziplinäre Zugänge zu Problemlösungsstrategien bietet, mit Partizipation als Kernelement demokratische Vorgehensweisen unterstützt und mit einer gleichzeitigen Betrachtung von lokalen und globalen Bezügen den entscheidenden Aspekt der generationalen Gerechtigkeit in den Blick nimmt. Dabei ist es heute fast selbstverständlich, das Konzept des GL zur BNE zu rechnen (Overwien & Rode, 2013). Es ist abschließend jedoch darauf hinzuweisen, dass sich GL und BNE in ihren grundlegenden Gedanken zwar überschneiden, beide Konzepte jedoch ihren eigenen Schwerpunkt haben (Künzli David et al., 2010). Dieser liegt beim GL in der weltweiten Gerechtigkeit und bei der BNE in einer lebenswerten Welt für alle Generationen.

3 Globales Lernen und BNE in der Berufsschule

Die Berufsausbildung erfolgt in Deutschland im dualen System. Die Berufsschule ist neben dem Ausbildungsbetrieb der zweite Lernort in der beruflichen Erstausbildung und vermittelt den Auszubildenden allgemeinbildende, berufsbezogene und berufsübergreifende Handlungskompetenzen (HIBB, o.J.). In der Erklärung zur zukünftigen Stellung der Berufsschule in der dualen Berufsausbildung (2009) macht die KMK deutlich, „dass der schulische Teil der Berufsausbildung dauerhaft einen verlässlichen Beitrag zur Bewältigung zukünftiger demographischer, wirtschaftlicher, technologischer und globaler Herausforderungen leisten kann“ (KMK, 2009, S. 1). Die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zielt dabei auf die Befähigung zur Bewältigung beruflicher Handlungssituationen ab und schließt die Vorbereitung auf eine aktive Teilhabe und Teilnahme am Geschehen in Wirtschaft und Gesellschaft mit ein. Die Effizienz und Bildungswirkung der dualen Ausbildung bedarf hierzu der Dualität beider Lernorte, weshalb der kontinuierliche Besuch der Berufsschule während der gesamten Dauer der Ausbildung eine unerlässliche Voraussetzung für den Erfolg darstellt (KMK, 2009).

Auch Appelt & Siege (2016) sind der Meinung, dass SuS angesichts der wachsenden globalen Herausforderungen zukunftsorientierte Kompetenzen für ihr privates und berufliches Leben entwickeln müssen. Das Erlangen dieser Qualifikationen ist Aufgabe der Bildungssysteme, da sich mit der Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft die Tätigkeiten und Anforderungen der Erwerbstätigen in fast allen Berufen verändern. Demzufolge sollte es gerade an beruflichen Schulen von Bedeutung sein, eine BNE zu fördern.

In den folgenden Abschnitten soll untersucht werden, ob und inwieweit die Konzepte GL und BNE in der beruflichen Bildung, speziell im Ausbildungsberuf der ZFA, Beachtung finden. Die Analyse beschränkt sich dabei auf eine Bestandsaufnahme der Ausbildungsordnung (AO) und dem Rahmenlehrplan (RLP). Für aussagekräftigere Ergebnisse über die Bedeutung von GL und BNE in der beruflichen Bildung müssten weitere Einflussfaktoren untersucht werden. Untersuchungen zu weiteren Rahmenbedingungen wie der universitären Ausbildung von Berufsschullehrkräften, der Schule als Lernort oder der Qualität von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien würden den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten und können deshalb nicht behandelt werden.

3.1 **Bildungsauftrag der Berufsschule**

Aus der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK (2007) geht hervor, dass die Berufsschule und Ausbildungsbetriebe in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag erfüllen. Ziel der Berufsschule ist eine berufliche Grund- und Fachbildung sowie die Erweiterung der zuvor erworbenen Allgemeinbildung. Außerdem hat sie die Aufgabe, den SuS die Stärkung berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenz zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen will sie die SuS zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zu einer nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung befähigen (KMK, 2018).

Darüber hinaus soll die Berufsschule laut der Handreichung der KMK aus dem Jahre 2007 im allgemeinen Unterricht, soweit es im Rahmen des berufsbezogenen Unterrichts möglich ist, auch auf Kernprobleme unserer Zeit eingehen. Dies impliziert Themen „wie zum Beispiel: Arbeit und Arbeitslosigkeit, Friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität, Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlage sowie Gewährleistung der Menschenrechte“ (KMK, 2007, S. 10). In der neusten Ausgabe der Handreichung von 2018 ist dieser Abschnitt zur Implementierung globaler und nachhaltiger Themen nicht mehr zu finden. Welche Hintergründe es dafür gibt, bedarf weiterer Untersuchungen.

Aus der aktuellen Ausgabe der Handreichung ist entgegen zu entnehmen, dass die Berufsschule Kompetenzen „zum verantwortungsbewussten und eigenverantwortlichen Umgang mit zukunftsorientierten Technologien, digital vernetzten Medien sowie Daten- und Informationssystemen“ und „zur beruflichen Mobilität in Europa und einer globalisierten Welt“ fördern soll (KMK, 2018, S. 14). Damit die Berufsschule ihren Bildungsauftrag erfüllt, muss sie ein differenziertes Bildungsangebot gewährleisten, welches unter anderem die nachhaltige Entwicklung der Arbeits- und Lebenswelt und eine selbstbestimmte Teilhabe und Teilnahme der SuS an der Gesellschaft unterstützt. Bei der Planung und Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts in Lernsituationen nach lerntheoretischen und didaktischen Erkenntnissen ist zu berücksichtigen, dass Handlungen das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit in einer zunehmend globalisierten und digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt fördern. Dies impliziert ökonomische, ökologische, rechtliche, technische, sicherheitstechnische, berufs-

, fach- und fremdsprachliche, soziale und ethische Aspekte. Außerdem müssen Handlungen Erfahrungen der SuS aufgreifen und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden. Handlungen sollten zudem auch soziale Prozesse wie die Interessenerklärung oder die Konfliktbewältigung berücksichtigen (KMK, 2018).

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung ist ein gemeinsames Projekt der KMK und des BMZ und soll allen schulischen Akteuren und ihren Kooperationspartnern bei der Implementierung einer BNE, unter Berücksichtigung globaler Aspekte, konzeptionell unterstützen. Dabei bietet er auch Lehrer und Lehrerinnen (LuL) beruflicher Schulen eine Richtschnur und zeigt Möglichkeiten auf, wie nachhaltige und globale Themen in Schule und Unterricht integriert werden können. Seit des im Jahre 2007 erstmalig veröffentlichten Orientierungsrahmens gab es für die Berufliche Bildung keine Erweiterungen. Die Kapitel zur Beruflichen Bildung wurden unverändert in die zweite aktualisierte und erweiterte Auflage von 2016 übernommen, auf einen bestehenden Handlungsbedarf jedoch einleitend sowie in einer Ergänzung zum Literaturverzeichnis verwiesen (Schreiber & Siege, 2016).

Der berufsbezogene Unterricht orientiert sich vor allem an den für jeden staatlich anerkannten Ausbildungsberuf bundeseinheitlich erlassenen Ordnungsmitteln (KMK, 2007). Dies sind der RLP der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und die Verordnung über die Berufsausbildung (AO) des Bundes für die betriebliche Ausbildung, die im folgenden Unterkapitel auf GL und BNE untersucht werden.

3.2 GL und BNE im Ausbildungsberuf zur Zahnmedizinische Fachangestellten

In diesem Unterkapitel werden die AO des Berufsbildungsgesetzes und der RLP für den berufsbezogenen Unterricht, der der Vermittlung allgemeiner, fach- und berufsübergreifender Kompetenzen dient, auf Ansätze der beiden pädagogischen Konzepte GL und BNE untersucht.

3.2.1 Ausbildungsordnung

Wie bereits erwähnt wurde, sind der Ausbildungsbetrieb, in diesem Fall die Zahnarztpraxis, und die Berufsschule gemeinsam dazu verpflichtet, den Auszubildenden Bildungsinhalte zu vermitteln. Aus dem § 3 „Ausbildungsberufsbild“ Nr. 1.6 der AO zur ZFA vom 4. Juli 2001 geht hervor, dass zum Gegenstand der Berufsausbildung mindestens die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen unter anderem zum Thema

Umweltschutz erfolgen muss. Auch in der Abschlussprüfung, die durch den § 8 geregelt ist, muss der Prüfling in den Bereichen „Behandlungsassistenz“ und „Praxisorganisation und -verwaltung“ Aspekte zum Thema Umweltschutz berücksichtigen.

Ein Zusammenhang zum RLP wird in § 4 der AO deutlich, der die Vermittlung der oben genannten Fertigkeiten und Kenntnisse zum Umweltschutz nach der in der Anlagen 1 und 2 enthaltenen Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung im RLP vorsieht. Nach der zeitlichen Gliederung sollen Fertigkeiten und Kenntnisse zu der Berufsbildposition 1.6 Umweltschutz während der gesamten Ausbildungszeit vermittelt werden und vor allem im Zusammenhang mit den Berufsbildpositionen 2. Durchführen von Hygienemaßnahmen und 7. Durchführen begleitender Maßnahmen bei der Diagnostik und Therapie unter Anleitung und Aufsicht des Zahnarztes erfolgen. Nach der sachlichen Gliederung wird die Berufsbildposition Umweltschutz (§ 3 Nr. 1.6) dem Lernfeld 1 zugeordnet. Für die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen ist dabei Folgendes festgelegt:

Zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen, insbesondere a) mögliche Umweltbelastungen durch den Ausbildungsbetrieb und seinen Beitrag zum Umweltschutz an Beispielen erklären b) für den Ausbildungsbetrieb geltende Regelungen des Umweltschutzes anwenden c) Möglichkeiten der wirtschaftlichen und umweltschonenden Energie- und Materialverwendung nutzen d) Abfälle vermeiden; Stoffe und Materialien einer umweltschonenden Entsorgung zuführen. (BGB1, 2001, S. 1496)

Hier wird ein erster Schritt in Richtung Nachhaltigkeit deutlich, da Arbeitgeber und Berufsschule dazu verpflichtet sind, ihren Auszubildenden während der gesamten Ausbildungszeit Maßnahmen für den Umweltschutz aufzuzeigen. Diese Maßnahmen, im Sinne eines Umwelt- und damit einhergehenden Klimaschutzes, vermitteln den SuS unter anderem Fertigkeiten und Kenntnisse über mögliche betriebliche Umweltbelastungen durch den Ausbildungsbetrieb und wie dieser einen Beitrag zum Umweltschutz leisten kann, zur Reduzierung von Verpackungen und Abfall sowie der umweltschonenden Entsorgung, Möglichkeiten für eine effiziente Nutzung von Energie oder Möglichkeiten für die umweltschonende Nutzung von Materialien, wie zum Beispiel Papier. Außerdem sieht der § 3 Nr. 1.6 Umweltschutz der AO vor, dass sich die angehenden ZFA mit den für die Zahnarztpraxis geltenden gesetzlichen Regelungen des Umweltschutzes, die im Umweltrecht aufgeführt sind und Gesetze zu den

Problematiken wie der Entstehung und Entsorgung von Müll oder dem Ressourcen- und Energieverbrauch beinhalten, befassen und diese anwenden.

Ob und wieweit das Thema Umweltschutz in diesem Rahmen weitere Nachhaltigkeitsaspekte, auch in einem globalen Kontext, berücksichtigt, ist jedoch unklar, da ausdifferenzierte Erläuterungen fehlen. Die Bedeutung von nachhaltigem Lernen wird aufgrund der hier wenig präzisen Formulierungen nur angedeutet. Ebenfalls sind weitere Paragrafen, die nachhaltige oder auch globale Themen beinhalten könnten, der AO nicht zu entnehmen. Es wurde aber deutlich, dass die AO die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen zum Themenbereich Umweltschutz für SuS während der Ausbildung vorsieht. So sind vor allem das Aufgreifen und Auseinandersetzen mit den Gesetzen zum Umweltschutz ein erster Ansatz und eine wichtige Grundlage, damit globale Problematiken in Zukunft geringer ausfallen.

3.2.2 Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf der ZFA

Zusammen mit der entsprechenden AO des Bundes regelt der RLP für den Ausbildungsberuf zur ZFA, der durch die KMK am 11.05.2001 beschlossen worden ist, Ziele und Inhalte der Berufsausbildung.

Aus dem RLP zu ZFA geht hervor, dass es zu den Zielen der Berufsschule gehört, „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“, eine „berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln“ sowie „die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln“ (KMK, 2001, S. 3).

Um diese Ziele zu erreichen, muss die Berufsschule den SuS auf die mit der Berufsausübung, aber auch der privaten Lebensführung, verbundenen Umweltbedrohungen hinweisen und ihnen Möglichkeiten aufzeigen, die zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderung beitragen. Laut der KMK (2001) sind die Ziele des RLP mit Blick auf den gesellschaftlichen Wandel offen formuliert und werden durch die Inhalte spezifiziert oder ergänzt. Dabei ist, wie in Kapitel 3.2.1 bei der Ausbildungsordnung bereits erwähnt, der Inhalt „Umweltschutz“ situationsadäquat in allen Lernfeldern zu behandeln.

Im Folgenden werden die einzelnen Lernfelder, die nach einer Untersuchung des RLP Inhalte zum Umweltschutz berücksichtigen und mit Blick auf die Konzepte des GL und einer BNE eine bedeutende Rolle spielen, vorgestellt.

Betrachtet man das Lernfeld 3 „Praxishygiene organisieren“, welches im ersten Ausbildungslehrejahr mit einem Zeitrichtwert von 60 Stunden unterrichtet wird, wird der Aspekt zum Umweltschutz deutlich. In der Zielformulierung des Lernfeldes heißt es:

„Zur Vermeidung der Weiterverbreitung von Krankheitserregern planen sie [die SuS] Schutzmaßnahmen und treffen fallbezogen eine begründete Auswahl auch unter Berücksichtigung wirtschaftlicher und umweltgerechter Aspekte“ (KMK, 2001, S. 10).

Hier wird bereits deutlich, dass der RLP wirtschaftliche und umweltgerechte Zusammenhänge berücksichtigt und SuS grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige und umweltfreundliche Gestaltung des beruflichen Lebens vermittelt werden. Außerdem ist zu erkennen, dass die Auszubildenden in den Themen „Persönliche Hygiene“ und „Praxishygiene“ dazu befähigt werden sollen, Entscheidungen mit Hilfe der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung treffen zu können und damit verbundene mögliche Auswirkungen für die Zukunft in den Zieldimensionen „wirtschaftliche Leistungsfähigkeit“ und „ökologische Verträglichkeit“ einer nachhaltigen Entwicklung situationsgemäß abwägen zu können. In der Zielformulierung heißt es weiter:

„Vor ökonomischem und ökologischem Hintergrund planen die Schülerinnen und Schüler die Pflege und Wartung von Instrumenten und Geräten und zeigen Wege für die umweltgerechte Entsorgung von Praxismaterialien auf“ (KMK, 200, S. 10).

Auch bei der Abfallsammlung und Abfalltrennung, die einen weiteren Inhalt des Lernfeldes bilden, wird der Nachhaltigkeitsaspekt im Sinne einer umweltgerechten Abfallentsorgung sichtbar. Hier setzen sich die Auszubildenden zunächst mit rechtlichen Grundlagen der Abfallentsorgung auseinander. Außerdem lernen sie, wie sie Abfälle im besten Fall vermeiden oder wiederverwerten können. Ist der Abfall jedoch weder zu vermeiden noch zu verwerten, lernen die SuS, wie dieser richtig beseitigt wird. Sie machen sich mit den Abfallarten sowie den dazugehörigen Abfallgruppen vertraut und

lernen, eine umweltschonende Abfallbeseitigung durchzuführen, ohne dadurch „die Gesundheit von Menschen zu beeinträchtigen, Tiere und Pflanzen zu gefährden, Gewässer oder Böden zu schädigen“ oder „Luftverunreinigung oder Lärm zu verursachen“ (Schubert, 2002, S. 112). Im Rahmen der „Umwelthygiene“ werden die SuS im Lernfeld 3 außerdem zur Schaffung eines Umweltbewusstseins aufgeklärt.

Auch das Lernfeld 9 „Waren beschaffen und verwalten“, welches laut dem RLP im 2. Ausbildungsjahr mit einem Zeitrichtwert von 80 Stunden unterrichtet wird, berücksichtigt den Umweltaspekt sowie ökonomische und ökologische Aspekte. Nach der Zielformulierung sollen die SuS „die bedarfs- und umweltgerechte Versorgung der Praxis mit Waren und Materialien“ planen. Weiter heißt es:

„Angebote analysieren und vergleichen sie unter qualitativen, quantitativen und wirtschaftlichen Aspekten und treffen eine ökonomisch und ökologisch begründete Auswahlentscheidung“ (KMK, 2001, S. 16).

Hier werden erstmals Ansätze der Zielsetzungen einer BNE angedeutet. Die SuS sollen eine umweltgerechte Versorgung der Praxis mit Waren und Materialien planen und Angebote dafür unter einem wirtschaftlichen Aspekt analysieren und vergleichen. Für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Zahnarztpraxis, bedarf die Recherche der SuS im besten Fall deshalb einen umfassenden Vergleich lokaler, regionaler, aber auch globaler Anbieter und Preise. Ob und wie weit die Analyse der Angebote jedoch globale Aspekte berücksichtigt, bleibt aufgrund fehlender Konkretisierungen der Formulierungen „vergleichen sie unter qualitativen, quantitativen und wirtschaftlichen Aspekten“, unklar.

Im Sinne des Nachhaltigkeitsdiskurses und einer zukunftsfähigen Gestaltung des beruflichen Lebens sollen die SuS bei ihrer Auswahlentscheidung auch hier ökologische Aspekte miteinbeziehen, wodurch die Bedeutung ökologischer Kompetenzen im RLP bereits deutlich wird. Außerdem zeigt sich, dass bei der Auseinandersetzung mit dem Inhalt eines Kaufvertrages, Prozesse des Angebotsvergleiches sowie der anschließenden Kaufentscheidung nicht nur auf der wirtschaftlichen Ebene thematisiert werden, sondern diese auch auf der Dimension der „Umwelt“ des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung untersucht werden.

Auch die Entwicklungsdimensionen „Politik“ und „Soziales“ finden im Lernfeld 9 Berücksichtigung. So heißt es in der Zielformulierung weiter:

„Auf tretende Erfüllungsstörungen und damit verbundene Konflikte werden identifiziert, Praxisinteressen verdeutlicht und unter Berücksichtigung rechtlicher und wirtschaftlicher Gesichtspunkte gegenüber dem Kaufvertragspartner vertreten“ (KMK, 2001, S. 16).

und:

„Dazu kommunizieren sie [die SuS] sowohl mündlich als auch schriftlich unter Verwendung moderner Informationstechnik“ (KMK, 2001, S. 16).

Vor dem Hintergrund der politischen Ebene wird hier deutlich, dass die Lernenden für die unterrichtliche Erschließung des Themas also auch Aspekte des Rechtswesens, wie zum Beispiel relevante rechtliche Vorschriften beim Umgang mit Belegen, miteinbeziehen sollen. Unter Berücksichtigung der Entwicklungsdimension „Soziales“ lernen die SuS Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation kennen und nutzen diese, um ihre bzw. die Interessen der Zahnarztpraxis vertreten zu können. Des Weiteren wird durch das Lernfeld 9 auch das Thema Energieeinsparung pädagogisch implementiert. In der Zielformulierung heißt es:

„Sie nutzen Möglichkeiten der Energieeinsparung und planen die umweltgerechte Wiederverwertung und Entsorgung von Materialien und Geräten entsprechend den rechtlichen Vorschriften“ (KMK, 2001, S. 16).

So sieht der RLP vor, dass die SuS Möglichkeiten der Energieeinsparung nutzen und durch ihr Nutzerverhalten damit indirekt den CO₂-Ausstoß in die Atmosphäre senken. Die Auszubildenden werden durch diese Zielformulierung implizit für das Thema Klimaschutz und eine nachhaltige Entwicklung sensibilisiert.

Für das Lernfeld 9 lässt sich somit festhalten, dass Elemente des Konzepts einer BNE durchaus erkennbar sind. Die oben genannten Inhalte und Ziele des Lernfeldes werden auf den vier Entwicklungsdimensionen Soziales, Wirtschaft, Politik und Umwelt gleichermaßen behandelt. Vor allem lässt sich hier auch der interdependente Zusammenhang der verschiedenen Ebenen miteinander erkennen. In Bezug auf die Warenbeschaffung in einer Zahnarztpraxis wird den SuS unter Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer, politischer und sozialer Aspekte im Lernfeld 9 die Notwendigkeit eines nachhaltigen Handelns vermittelt.

Betrachtet man das Lernfeld 10 „Behandlungen von Erkrankungen der Mundhöhle und des Zahnhalteapparates begleiten; Röntgen- und Strahlenschutzmaßnahmen vorbereiten“, welches im 3. Ausbildungsjahr mit einem Zeitrichtwert von 80 Stunden unterrichtet wird, wird auch hier deutlich, dass der RLP die Vermittlung einer nachhaltigen Entwicklung in Form der umweltgerechten Abfallentsorgung vorsieht.

In diesem Lernfeld beschäftigen sich die SuS unter anderem mit der Röntgenkunde. Sie lernen dabei verschiedene Aufnahmetechniken bei intra- und extraoralen Röntgenaufnahmen sowie konventionelle und digitale Röntgenverfahren kennen. Da zahnärztliche Praxen vereinzelt noch analog röntgen, müssen Berufsschulen die Filmverarbeitung sowie die damit einhergehende Handentwicklung in einer Dunkelkammer oder die maschinelle Filmentwicklung im Entwicklungsautomaten beim konventionellen Röntgenverfahren lehren. In der Zielformulierung des RLP der KMK (2001) heißt es dazu:

„Die Schülerinnen und Schüler planen die Arbeitsschritte für die Film- und Bildverarbeitung sowie für qualitätssichernde Maßnahmen und beachten Schutzvorschriften bei der umweltgerechten Entsorgung“ (S. 17).

Die nach dem Röntgen entstehenden Bildnegative werden anschließend in fotochemischen Bädern entwickelt, die alle vier bis sechs Wochen erneuert werden müssen. Die anfallenden Lösungen vom Entwicklungsvorgang und Fixiervorgang gelten im Sinne des § 48 des Kreislaufwirtschaftsgesetzes als gefährlich und müssen nach der Verordnung über das Europäische Abfallverzeichnis nach einer bestimmten Abfallschlüsselnummer gesondert entsorgt werden (Umweltbundesamt, 2016). Zusätzlich fällt bei jeder analogen, intraoralen Röntgenaufnahme eine Bleifolie von der Größe des Negativs an, die aufgrund ihres hohen Bleigehalts ebenfalls gesondert und fachgerecht entsorgt werden muss (BGW, 2007).

Auch im Lernfeld 10 ist deutlich geworden, dass der RLP die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für eine umweltgerechte Entsorgung vorsieht. Im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung schafft die Berufsschule so ein Bewusstsein für eine korrekte Entsorgung umweltgefährdender Stoffe und fördert gleichzeitig ein umweltbewusstes Handeln der Auszubildenden.

Nach einer ausführlichen Analyse der AO und des RLP konnte festgestellt werden, dass Umweltaspekte im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung während der Berufsausbildung zur ZFA durchaus eine bedeutende Rolle spielen. Auch in der

Abschlussprüfung werden Themen zum Umweltschutz berücksichtigt. Durch den RLP und die AO sind Lehrkräfte dazu verpflichtet, den Auszubildenden in der gesamten Ausbildungszeit Fertigkeiten und Kenntnisse für ein umweltbewusstes Handeln, im beruflichen wie im privaten Leben, zu vermitteln. Vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen sollen die SuS zu einer nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in ökonomischer, ökologischer, politischer und sozialer Verantwortung befähigt werden.

Insbesondere die Vermittlung der oben genannten Inhalte und Ziele im Lernfeld 9 unterstützt die SuS dabei, ein Umweltbewusstsein zu entwickeln und die damit einhergehende Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung zu verstehen. Außerdem wird ihnen verdeutlicht, dass sie in Bezug auf ökonomische, ökologische, politische und soziale Entwicklungen und deren Zusammenwirken mitverantwortlich sind. Die SuS gewinnen am ausgewählten Beispiel des Kaufvertrages, für eine umweltgerechte Versorgung der Zahnarztpraxis mit Waren und Materialien, grundlegende Fertigkeiten für eine nachhaltige Entwicklung in der Zahnarztpraxis. Das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens, welches im Rahmen der didaktischen Analyse in der kategorialen Bildung durch Wolfgang Klafki entwickelt wurde, gewährleistet ihnen dabei den Transfer dieser Erkenntnisse auch auf ihr privates Leben und stellt somit einen Bezug zur Lebenswelt der SuS her (Schröder, 2002).

Abschließend bleibt für dieses Kapitel daher festzuhalten, dass die AO und der RLP für den Ausbildungsberuf zur ZFA zwar eine Auseinandersetzung mit Inhalten und Konflikten zwischen Ökonomie und Ökologie, auch unter Berücksichtigung politischer und sozialer Aspekte, vorsieht, aber diese weder die Verbindung von Gegenwart und Zukunft, noch eine Verbindung von lokaler mit globaler Perspektive, hinsichtlich der Zielsetzungen der beiden Konzepte GL und BNE, miteinschließt. Die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten erfolgt im RLP eher im Sinne einer Umweltbildung, die sich als Bildungsaufgabe auf die Fähigkeit der jungen Generation zur verantwortungsbewussten Mitgestaltung der Gesellschaft im Hinblick auf die Lösung und Vermeidung von Umweltproblemen bezieht (Künzli David et al., 2013). Auch wenn die inhaltliche Thematisierung einer nachhaltigen Entwicklung unter globalen Aspekten zwar nicht im Lehrplan verankert ist, und Lehrkräfte nicht explizit dazu aufgefordert sind die Konzepte GL und BNE anzuwenden, finden sich in den einzelnen Lernfeldern jedoch vielfältige Ansatzmöglichkeiten zur Umsetzung dieser.

3.3 Herausforderungen bei der Realisierung von BNE

Die berufliche Bildung umfasst neben den ca. 350 dualen Ausbildungsberufen in Schule und Betrieb auch die schulischen voll- und teilqualifizierenden beruflichen Bildungsgänge sowie die berufliche Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund ist es, auch im Rahmen des Arbeitsauftrages des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung, nicht möglich, für jeden einzelnen Beruf, Bildungsgang oder Lernort spezifische Überlegungen anzustellen. Die Integration des Lernbereichs Globale Entwicklung, und damit die Implementierung von GL und einer BNE in Schule und Unterricht, in die umfassende Handlungs- und Gestaltungskompetenz der Berufsbildung stellt Akteure der Berufsbildung in Deutschland daher vor eine große Herausforderung (Kutt et al, 2007).

Wie in Kapitel 3.2.2 deutlich geworden ist, sind Ziele und Inhalte zur globalen Entwicklung in den Präambeln des RLP für ZFA wenig ausdifferenziert und nur unspezifisch in den Lernfeldern vorzufinden.

Dies bestätigen auch erste Ergebnisse aus dem Monitoring zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms BNE in Deutschland. Das UNESCO Weltaktionsprogramm (WAP) BNE startete im Herbst 2015 als Folgeprogramm der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ mit dem Ziel, „Aktivitäten auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Bildung anzustoßen und zu intensivieren, um den Prozess hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu beschleunigen“ (UNESCO 2014, S. 14).

Die Ergebnisse zeigen, dass Schulgesetze einzelner Bundesländer nur wenige Bezüge zu (B)NE aufweisen. Auch die herausgegebenen Bildungs- und Lehrpläne der KMK, als entscheidendes Element um BNE strukturell in einzelnen Fächern und fächerübergreifend zu verankern, implementieren BNE nur sehr punktuell, was die Realisierung des Konzepts im Unterricht erschwert.

Außerdem hängt die Integration der BNE unter Berücksichtigung globaler Zusammenhänge auch stark vom persönlichen Interesse und dem Fachwissen der Lehrkräfte ab. So zeigen die Ergebnisse auch, dass, bei insgesamt 15 betrachteten Universitäten mit den höchsten Lehramtsstudiumsabsolventenzahlen, BNE abgesehen von einzelnen Universitäten kaum oder nur punktuell, und auch hier vorwiegend in Fächern wie Geografie, Biologie und Sachkunde, Eingang in die formal-inhaltlichen Festschreibungen des Lehramtsstudiums gefunden hat (Deutscher Bundestag, 2017).

Auch Bernd Overwien, Leiter des Fachgebiets „Didaktik der politischen Bildung“ an der Universität Kassel, ist der Meinung, dass BNE strukturell in der Aus-, Fort- und Weiterbildung verankert sein muss, um entsprechende Kompetenzen der Lehrkräfte zu entwickeln. Zu den Universitäten, die sich bereits für die Implementierung von BNE in der Lehrerbildung engagieren, gehört die Leuphana in Lüneburg, bei der alle Studierenden der Universität im ersten Semester ein gemeinsames Modul zu BNE absolvieren (Glaser, 2019).

Kritik gibt es auch an den Schulbüchern, von denen viele BNE immer noch eher zufällig behandeln und somit die Realisierung im Unterricht erschweren. Lehrkräfte würden deshalb öfter auf Publikationen, die Vereine und Verbände ihnen zur Verfügung stellen, zurückgreifen. Dies führt zu einem zusätzlichen Aufwand, der LuL zurückschrecken lässt. Auch Overwien hält Verbesserungen bei Schulbüchern für dringend geboten. Er ist der Meinung, dass es oft dieselben Bundesländer sind, die ihre Lehrkräfte mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien unterstützen.

Des Weiteren sehen Schulen den Ansatz der BNE häufig nicht als ein orientierendes oder integratives Bildungskonzept an, sondern eher als thematische Betrachtung innerhalb der Schule. Dies zeigt sich daran, dass Schulen BNE häufig in AG's und Projektwochen abschieben. Für eine erfolgreiche Implementierung von BNE bedarf es jedoch in Schule und Unterricht einer angemessenen Wertschätzung und einem angemessenen Stundenkontingent (Glaser, 2019). Dazu kommt, dass das Konzept der BNE in seiner Beachtung auch in der Konkurrenz zu anderen Themen, wie beispielsweise der Digitalisierung oder Inklusion, sowie den gestiegenen Anforderungen an Lehrkräfte und SuS steht.

Insgesamt lässt sich für dieses Kapitel schlussfolgern, dass sich im Rahmen der UN-Dekade auf der Ebene der betrachteten Qualitätssicherungs- und Steuerungsinstrumente zwar Impulse für eine stärkere Ausrichtung an BNE niedergeschlagen haben, mit Ausnahme von einzelnen Vorreiterorten und -dokumenten diese Impulse aber kaum in Bereiche ohne einschlägige fachliche Bezüge zu BNE durchgedrungen sind (Deutscher Bundestag, 2017). Vor diesem Hintergrund kann BNE nur dann eine höhere Bedeutung erlangen, wenn es eine schulweite Einbettung des Themas Nachhaltigkeit gibt. Für die stärkere Einbringung von BNE in Schule und Unterricht bieten sich LuL verschiedene didaktische und methodische Möglichkeiten und ein breites Spektrum an Bildungsmaterialien, die im Folgenden dargestellt werden.

3.4 Didaktisch-methodische Möglichkeiten zur Umsetzung von BNE

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten und welches Angebot an Bildungsmaterialien sich Lehrkräften bieten, um Lehrinhalte nach den Konzepten des GL und einer BNE in die beruflichen Schulen zu integrieren und im Unterricht umzusetzen.

Wie bereits erwähnt, soll BNE „zur Realisierung des gesellschaftlichen Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 beitragen und hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen“ (BMBF, 2002, S. 4).

Übergeordnetes Ziel der BNE ist es also, in allen Bildungsbereichen mit geeigneten Inhalten und Methoden Lernprozesse anzuregen, die zum Erwerb von Kompetenzen der SuS für eine aktive und eigenverantwortliche Mitgestaltung am Prozess einer nachhaltigen Entwicklung beitragen. Voraussetzung für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsaspekte und das Erreichen der Ziele der BNE, ist die im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2002) definierte Gestaltungskompetenz, die eine spezifische Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit bezeichnet. Wer über sie verfügt, kann laut de Haan „die Zukunft der Gesellschaft, ihren sozialen, ökonomischen, technischen und ökologischen Wandel in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren“ (de Haan, 2008). Außerdem kommt mit der Gestaltungskompetenz die Zukunft, die Variation des Möglichen sowie das aktive Modellieren und Mitgestalten in den Blick.

Soll Unterricht im Sinne von BNE geplant und durchgeführt werden, also Gestaltungskompetenz angestrebt werden, zeigen didaktische Prinzipien, die als Richtlinien das unterrichtliche Handeln leiten, LuL woran man sich orientieren muss (Künzli David et al., 2006).

Eine Legitimation für die schulische Integration der BNE im globalen Kontext liefert auf gesellschaftlicher und struktureller Ebene zum Beispiel der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung der KMK und des Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (2016). Er unterstützt Experten bei der Erstellung von Berufsordnungsmitteln und Bildungsplänen und bietet Lehrkräften inhaltliche, didaktische und methodische Möglichkeiten, um GL und BNE in die berufliche Bildung zu integrieren und Lernfelder nach den beiden Konzepten

auszurichten. Dabei erarbeitet er übergreifende Kompetenzen der Berufsbildung sowie Lernbereiche und Leitfragen, die für das Berufsbildungspersonal in Betrieben und beruflichen Schulen bei der Umsetzung bestehender AO und RLP handlungsleitend sein können. Dazu sollen berufliche Bildungsprozesse so angelegt werden, „dass sie dazu befähigen, in Verbindung mit Lernsituationen, die an Arbeits- und Geschäftsprozessen der Berufe ausgerichtet sind, die globalen Entwicklungen mitzugestalten“ (Schmitt, 2007, S.64). Diese Gestaltungskompetenz wird für das berufliche Handeln der SuS, aber gleichzeitig auch für das Handeln im privaten Leben und in der Gesellschaft angestrebt.

Der Facharbeitskreis Berufliche Bildung entwickelte eine für die berufliche Bildung spezifische Ausformung mit dem Titel: „Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten“. Dieses Konzept kann für die Curriculum-Arbeit in einzelnen Berufen und beruflichen Bildungsgängen mit ihren Lernfeldern und Unterrichtsfächern genutzt werden. Es stellt eine Verschränkung der Kernkompetenzen (Erkennen, Bewerten, Handeln) des Lernbereichs Globale Entwicklung mit dem Modell der Beruflichen Handlungskompetenzen, die einzelne Teilkompetenzen (Sach-/Fach-, Personal-, Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz) in dem Modell der „vollständigen (beruflichen) Handlung“ (planen, durchführen, überprüfen, korrigieren, bewerten) für die Curriculum-Entwicklung und Implementation zusammenführt, dar (Kutt et al., 2016).

Auf der institutionellen Ebene der Schulen und Betriebe bieten zum Beispiel größere Schulprojekte, fächerübergreifende Integration von Lernsituationen oder längerfristige Schulentwicklungsprozesse didaktische und methodische Möglichkeiten zur Implementierung einer BNE unter Berücksichtigung globaler Aspekte in die berufliche Bildung (EPIZ e.V., 2013).

Dies wird beispielhaft an einem Projekt von zwei beruflichen Schulen in Hamburg deutlich, welches auf der Grundlage des Orientierungsrahmens basiert. Die berufliche Schule Holz, Farbe, Textil (BS 25) und die berufliche Schule für medizinische Fachberufe (BS 15) haben Themen des Lernfeldes Globale Entwicklung, zum Beispiel über Gesellschaft und Politik Unterricht, Selbstlernmodule oder Projektwochen verbindlich im Lehrplan verankert und werden unter der Einbindung bereits bestehender globaler Lernpartnerschaften exemplarisch am Beispielland Mosambik unterrichtet. Mit diesem Projekt, was zwischen dem Hamburger Institut für Berufliche Bildung als

übergeordneter Fachbehörde der beiden durchführenden Schulen und Engagement Global 2015 vertraglich vereinbart wurde, wird das Ziel verfolgt, den curricularen Ansatz des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung weiter zu didaktisieren, indem Unterrichtsmodelle erarbeitet, kompetenzorientiert aufgebaut und erworbene Kompetenzen überprüft werden (HIBB, 2018).

Des Weiteren hat sich eine Kollegengruppe der BS 15 zum Ziel gesetzt, zukünftig an den Projekten „Gesundheit und Ernährung“, „HIV/AIDS“ oder „Kulturelle Thementage“ verstärkt anzuknüpfen. Weiterhin soll die langjährig bestehende Partnerschaft, neben der zur Schule zur Ausbildung von Krankenschwestern und Pflegern in Mosambik, mit dem College of Nursing an Health Studies an der Robert Morris University in Chicago weiterentwickelt werden.

In Kooperation mit dem Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum EPIZ e.V. Berlin hat die BS 15 außerdem die Broschüre „Gesundheit für alle!“ (2018) entwickelt. Das Heft enthält Unterrichtsbeispiele und Methoden für den Berufsschulunterricht von ZFA sowie Medizinischen Fachangestellten, die in der schulischen Praxis an der BS 15 erarbeitet, erprobt und weiterentwickelt wurden. Da sich die Auszubildenden zur ZFA im Lernfeld 1 „Im Beruf und Gesundheitswesen orientieren“ verpflichtend mit dem deutschen Gesundheitssystem beschäftigen, bietet es sich hier an, das Gesundheitswesen nach Aspekten der Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen (Agenda 2030) anzuschauen und auch Gesundheitssysteme anderer Länder mit in den Blick zu nehmen. Ziel des Moduls 1 „Gesundheitssysteme im Vergleich“ ist es deshalb, dass sich die SuS Wissen über die Gesundheitssysteme von Deutschland, den USA und Mosambik erarbeiten und Ungerechtigkeiten im Zugang zu Gesundheitsdienstleistungen reflektieren. Dazu werden die SuS in drei Gruppen aufgeteilt und erhalten Informationen über die Versorgungsleistungen der verschiedenen Länder sowie statistische Daten und Gesundheitsthemen, an denen national schwerpunktmäßig gearbeitet wird. Bei der übergreifenden Frage, was getan werden kann, um das Menschenrecht auf Gesundheit bzw. das SDG 3 Ziel weltweit durchzusetzen oder zumindest dessen Durchsetzung voranzutreiben soll den SuS jedoch nicht nur Fachwissen vermittelt werden, sondern auch eine Gerechtigkeitsdebatte angestoßen werden. Zur Vermittlung des Unterrichtsinhalts sind dafür die Methoden Stadtplananalyse, Recherchen und Plakatpräsentation vorgesehen, bei denen die SuS

Materialien wie Weltkarten, Arbeitsblätter, Filmclips, A3 oder Flipchart-Papier und verschiedenfarbige dicke Stifte verwenden.

Weitere Methoden, um BNE erfolgreich im Unterricht zu implementieren, sind zum Beispiel das Stationenlernen und selbstentdeckende Lernen sowie Exkursionen, Planspiele oder Szenarien.

Auch die deutsche Online-Plattform für Globales Lernen, welche ein Gemeinschaftsprojekt der Eine Welt Internet Konferenz (EWIK) ist und über den World University Service (WUS) e.V. von Engagement Global im Auftrag des Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit gefördert wird, bietet Lehrkräften eine Sammlung didaktisch-methodischer Möglichkeiten sowie Bildungs- und Unterrichtsmaterialien und Informationen (WUS, o.J.). Um zum Beispiel die Medienpräferenzen und Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen und ihnen den Zugang zu schwerdurchschaubaren Themen des GL zu vereinfachen, werden LuL in der Rubrik „Multimedia-Angebote für Globales Lernen“ auf der Internetseite Filme und DVDs mit Begleitmaterial für den Unterricht, eBooks, Spiele sowie Videoclips und Erklärvideos zur Verfügung gestellt. Unter der Rubrik Bildungsmaterialien finden Lehrkräfte außerdem Methodensammlungen und Handbücher, um GL in der Schule praktisch umzusetzen.

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass für LuL, trotz zuvor thematisierter und bestehender Herausforderungen bei der Integration einer BNE, diverse Bildungsmaterialien und Handreichungen existieren. Sie zeigen Methoden und Umsetzungsbeispiele für globale und nachhaltige Themen auf und unterstützen Lehrkräfte so bei der Implementierung und Umsetzung einer BNE in Schule und Unterricht.

4 Resümee

Vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Beschlüsse, wie zum Beispiel der Empfehlung zu „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ (2007) oder der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, sowie den Erkenntnissen aus Kapitel 2 über GL und BNE, sollten die beiden Konzepte aufgrund der Bedeutsamkeit der Themen für die Zukunft in der AO sowie dem RLP für ZFA fest verankert sein. Sie stellen für alle Schulformen, einschließlich der beruflichen Schulen, eine wichtige Aufgabe dar, das globale Verständnis und das nachhaltige Agieren der Auszubildenden im Sinne GL oder einer BNE zu fördern.

Die Untersuchung der Ordnungsmittel für den beruflichen Unterricht in der Ausbildung zur ZFA ergab, dass der RLP vor allem Unterrichtsinhalte vorsieht, die Fertigkeiten und Kenntnisse eher im Sinne des Konzepts einer Umweltbildung vermittelt. Der RLP fördert ein Verantwortungsbewusstsein der SuS für die Umwelt und vermittelt ihnen Kenntnisse über die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Mensch und Umwelt. Dabei spielen ökologische, ökonomische und soziale Kompetenzen sowie Aspekte zur Umwelt in den einzelnen Lernfeldern eine bedeutende Rolle, die jedoch nur wenig ausdifferenziert werden.

Laut dem RLP und der AO (KMK, 2001) soll die Berufsschule, soweit es im Rahmen berufsbezogenen Unterrichts möglich ist, darüber hinaus auch auf „Kernprobleme unserer Zeit“ eingehen, wie zum Beispiel ein friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen oder die Erhaltung natürlicher Lebensgrundlagen. Explizite Konkretisierungen thematischer Vernetzungen zwischen lokalen und globalen Gegebenheiten sowie gesamtgesellschaftliche Auswirkungen oder Themenbereiche wie Migration und Frieden unter dem Leitbild einer weltweiten Gerechtigkeit lassen sich hinsichtlich der beiden Konzepte GL und BNE in den Rahmenvorgaben jedoch nicht finden. Kutt et al. (2016) bestätigen diese Ansicht:

„Ziele und Inhalte zur globalen Entwicklung sind bisher in den Präambeln wenig ausdifferenziert und nur vereinzelt bzw. unspezifisch in Lernfeldern einzelner Lehrpläne zu finden“ (S. 382).

Die zunehmend schwerwiegenden Umweltveränderungen, wie zum Beispiel die Gefahren der globalen Erwärmung, die Verknappung natürlicher Ressourcen oder das Ausmaß der weltweiten Armut und Menschenrechtsverletzungen stellen uns vor

politische, ökonomische, soziale und ökologische Herausforderungen (Appelt & Siege, 2016). Vor diesem Hintergrund und hinsichtlich der nationalen und internationalen Beschlüsse, die diese Probleme aufgreifen und daraufhin Kompetenzen für ein nachhaltiges Handeln von SuS entwickeln und fördern, ist die Bedeutung der Zielsetzungen des GL und der BNE in der beruflichen Bildung, genauer in der AO und dem RLP für den Ausbildungsberuf zur ZFA, bisher jedoch nur wenig zu konstatieren.

Des Weiteren ergab die Untersuchung, dass die ausgiebigere Behandlung einer nachhaltigen Entwicklung, auch unter globalen Aspekten, in den Unterricht stark vom Interesse und dem Engagement der LuL abhängt. Es ist daher unerlässlich, das in den Rahmenvorgaben vorherrschende Konzept der Umweltbildung konsequent auf eine nachhaltige Entwicklung, unter Berücksichtigung der Globalität, auszurichten. Im Rahmen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung appelliert Mathar (2016) daher zurecht:

„Schulen sind daher aufgefordert, ihr eigenes Handeln vor dem Hintergrund des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung zu reflektieren und Möglichkeiten der (verstärkten) Integration des Nachhaltigkeitsgedankens in einzelnen Bereichen zu identifizieren“ (S. 412).

Um die Konzepte GL und BNE verstärkt im Lernfeldunterricht der ZFA zu integrieren, sollte daher der allgemeinbildende Auftrag der Berufsschule stärker in den berufsbezogenen Unterricht und damit im RLP sowie der AO vertreten sein.

Da sich die Analyse der vorliegenden Arbeit lediglich auf die Bestandsaufnahme der AO und den RLP beschränkt, bedarf es für ein abschließendes und aussagekräftiges Urteil darüber, welche Bedeutung und Integration die Zielsetzungen des GL und der BNE im Ausbildungsberuf der ZFA erfahren, weiterer Untersuchungen, die zusätzlich den Rahmenplan Wirtschaft und Gesellschaft für Berufsschulen, die universitäre Ausbildung von Berufsschullehrkräften sowie die Qualität von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien berücksichtigen.

Literaturverzeichnis

- Adick, C. (2002). *Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens*. In *Bildung und Erziehung*, 55. Jg., Heft 4, (S.399).
- Angerer, B., Böhme, L., Brandstädter, P., Düppe, N., Funk, H., Krautz, R. (2019). Der Beitrag des Orientierungs- und Handlungsrahmens zum Kompetenzerwerb für das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung / Lernen in globalen Zusammenhängen. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.), *Orientierungsrahmen- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema: Nachhaltige Entwicklung / Lernen in globalen Zusammenhängen*, (S. 5–11). Ludwigsfelde.
- Asbrand, B. (2003). Keine Angst vor Komplexität. Fairer Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 26. Jg., H. 2, (S. 7-13).
- Asbrand, B., Lang-Wojtasik, G., & Scheunpflug, A. (2006). Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In Asbrand, B., Bergold, R., Dierkes, P. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.), *EB Spezial. Bd. 9: Globales Lernen im dritten Lebensalter. Ein Werkbuch*, (S. 35–42). Bielefeld: Bertelsmann.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Zum Verhältnis zwischen interreligiösem, interkulturellem, ökumenischem und globalem Lernen. In Schreiner, P., Sieg, U., Elsenbast, V. (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen.*, (S. 268–281). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In Sander, W. (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung. Bd. 69: Handbuch politische Bildung* (4., völlig überarbeitete Auflage), (S. 401–412). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Beck, U. (2002). *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*, (S. 9–11). Frankfurt am Main.
- BGB1 (2001). *Verordnung über die Berufsausbildung zum Zahnmedizinischen Fachangestellten/zur Zahnmedizinischen Fachangestellten vom 4. Juli 2001*, (S. 1492–1502). In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2001 Teil 1 Nr. 3. Bonn.
- BGW (Hrsg.). (2007). *Abfallentsorgung. Informationen zur sicheren Entsorgung von Abfällen im Gesundheitsdienst*. Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW), (S. 46–52). Hamburg.
- BMBF (Hrsg.). (2002). *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), (S. 1–70). Bonn.
- Bornhorst, B. (2020). *Globale Solidarität in Zeiten alltäglicher und akuter Krisen*. In *Praktiken der Solidarität*. Abgerufen 29. August 2020, von <https://praktiken-solidaritaet.de/globale-solidaritaet-in-zeiten-alltaeglicher-und-akuter-krisen/>.

- BS 15 (Hrsg.). (o.J.). *Globales Lernen*. Abgerufen am 03.09.2020, von <https://www.bs15-hamburg.de/projekte/globales-lernen/>
- BS 15 (Hrsg.). (2018). *Gesundheit für alle!. Unterrichtsmaterial für den Berufsschulunterricht von Zahnmedizinischen Fachangestellten und Medizinischen Fachangestellten. Gesundheitssysteme, Hepatitis B und Umgang mit Sterbenden*, (S. 1-80). EPIZ e.V..Berlin.
- Bühler, H. (1995). *Globales Lernen - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens?* ZEP, 18(3), 2–6.
- Bühler, H. (1996): *Perspektivenwechsel? - Unterwegs zum „Globalen Lernen“.*, (S. 196-197). Frankfurt am Main: IKO.
- Danielzik, C.-M. (2013). *Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. ZEP, 36(1), 26–33.
- Degenhardt, B. (2009): *Nachhaltigkeit lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen 26. August 2020, von <http://www.vhs-bw.de/abteilung/politik-gesellschaft-umwelt/nachhaltigkeit-lernen.pdf>.
- de Haan, G. (2008): *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, (S. 23–44). Wiesbaden.
- de Haan, G., & Plesse, M. (2008): *Grundschule verändern durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Orientierung am Konzept der Gestaltungskompetenz*, (S. 1-6). Berlin.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2017). Sachstand. *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Nationale Umsetzung: Strukturelle Verankerung und rechtliche Anbindung*, (S. 1-27). Sachstand WD 8-3000-042/17.
- EPIZ e.V. (Hrsg.) (2013). Strategiepapier. *Ein- und Ausblicke zur Verankerung des Globalen Lernens in der beruflichen Bildung*, (S. 1-10). Berlin.
- Glaser, N. (2019). *BNE in Lehrplänen und Schulunterricht: Viel guter Wille, wenig Fortschritte*. In: *Erziehung und Wissenschaft 10/2019*. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, (S. 12-13). Frankfurt am Main.
- Hallitzky, M., & Mohrs, T. (2005). Problemaufriss: Die Tatsache der Globalisierung als Herausforderung für die Schulpädagogik. In Hallitzky, M. & Dürr, S. (Hrsg.), *Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 52: Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen*, (S. IX–XVII). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hamborg, S. (2017). *Wo Licht ist, ist auch Schatten - Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum*. In: Brodowski, M. & Stapf-Finä, H. (Hrsg.). *Bildung für*

Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven. Sozialwissenschaftliche Forschungswerkstatt, Bd. 4, (S. 15-32). Berlin.

- Herz, N., & Mätschke, J. (2017). Unser Verständnis vom Globalem Lernen. In EPIZ e.V. Zentrum für Globales Lernen in Berlin (Hrsg.), *Globales Lernen. Handbuch für Referentinnen Konzeption, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen des Globalen Lernens*. Berlin. Abgerufen 30. August 2020, von http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Ref_Handbuch_2017.pdf
- HIBB (Hrsg.). (o.J). *Berufsschule*. Hamburger Institut für Berufliche Bildung. Abgerufen 07.09.2020, von <https://hibb.hamburg.de/bildungsangebote/berufsausbildung/berufsschule/>.
- HIBB (Hrsg.). (2018). *Globales Lernen in der beruflichen Bildung. Dokumentation zur Implementierung von BNE/GL in die Lernfelder der Fachabteilungen an der Beruflichen Schule Holz, Farbe, Textil (BS25) in Hamburg*. Hamburger Institut für Berufliche Bildung, (S. 1-26).
- Klemm, U. (1998). *Globales Lernen in der Erwachsenenbildung*. ZEP, 21(3), 18–21.
- KMK (Hrsg.). (2001). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Zahnmedizinischer Fachangestellter/Zahnmedizinische Fachangestellte*, (S. 1-20). Beschluss der KMK vom 11.05.2001.
- KMK (Hrsg.). (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*, (S. 7-16). Bonn.
- KMK (Hrsg.). (2009). *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur zukünftigen Stellung der Berufsschule in der dualen Berufsausbildung. Beschluss der KMK vom 10.12.2009*. (S. 1-3).
- KMK (Hrsg.). (2018). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*, (S. 10-21). Berlin.
- Künzli David, C., Bertschy, F., de Haan, G. & Plesse, M. (2006). Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarschule, (S. 1-58).
- Künzli David, C., Bertschy, F., & Di Giulio, A. (2010). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, (S. 213-231).
- Kutt, K., Meyer, H., Toepfer, B. (2016). Berufliche Bildung. Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten. In: Schreiber, J.-R., & Siege, H. (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen*

Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2. aktualisierte und erweiterte Auflage), (S. 379-411). Berlin: Cornelsen Verlag.

- Mathar, R. (2016). Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule. In: Schreiber, J.-R., & Siege, H. (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2. aktualisierte und erweiterte Auflage), (S. 412-432). Berlin: Cornelsen Verlag.*
- Meadows, D., Meadows, D., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, (S. 13-44). Stuttgart.*
- Pronk, J. (2007): *Die Globale Apartheid überwinden. Wir brauchen ein neues Paradigma der globalen Entwicklung.* In: Eins. Entwicklungspolitik Information Nord-Süd, Nr. 8-9, (S.26-31).
- Rathenow, H.-F. (2000). Globales Lernen – global education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung, In B. Overwien (Hrsg.), *Bd. 6: Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft ; zur Erinnerung an Wolfgang Karcher, (S. 328–341). Frankfurt am Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.*
- Overwien, B. (2010). Praktische Zugänge zu Entwicklung und Nachhaltigkeit in der politischen Bildung. In: K. Moegling, B. Overwien, & W. Sachs, *Globales Lernen im Politikunterricht, (S. 29-42). Immenhausen: Prolog-Verlag.*
- Overwien, B. (2013). Kompetenzmodelle im Lernbereich „Globale Entwicklung“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Overwien, B. & Rode, H. (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe, (S. 13–34). Opladen Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.*
- Overwien, B., & Rathenow, H.-F. (2009). Globales Lernen in Deutschland. In B. Overwien & H.-F. Rathenow (Hrsg.), *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext, (S. 107–131). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.*
- Overwien, B., & Rode, H. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe – Eine Einleitung. In Overwien, B. & Rode, H. (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe, (S. 7–10). Opladen Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.*
- Scheunpflug, A. (2000). Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien (Hrsg.), *Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung. Bd. 6: Lernen und Handeln im globalen Kontext.*

Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft ; zur Erinnerung an Wolfgang Karcher, (S. 315–327). Frankfurt am Main: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Scheunpflug, A. & Seitz, K. (1995). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Bd. 1: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung*, (S. 228-239). Frankfurt am Main.

Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002): *Globales Lernen*. Stuttgart.

Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart.

Scheunpflug, A. (2008). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In VENRO (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008: Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven*, (S. 11-21). Welthaus Bielefeld: 2008.

Schmitt, R. (2007). Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen. In Appelt, D. & Siege, H. (Hrsg.) (2007). *Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)*, (S.47–68). Berlin: Cornelsen Verlag.

Schreiber, J.-R. (1996). *Globales Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung. Plädoyer für ein Unterrichtsprinzip*. ZEP, 19(1), S.15–18.

Schreiber, J.-R. (2015). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Von Rio über Bonn zum neuen Orientierungsrahmen*. Pädagogik (Weinheim), 67 (2015) 7/8, (S. 33–37).

Schreiber, J.-R., & Siege, H. (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.

Schröder, H. (2002). *Lernen – Lehren – Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*, (S. 116–121). Oldenbourg Verlag. München Wien.

Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*, (S. 366-367). Frankfurt am Main.

Seitz, K. (1993). Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion. In Scheunpflug, A. & Treml, A.K. (Hrsg.), *edition differenz. Bd. 3: Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre ; ein Handbuch*, (S. 39–77). Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart.

- Selby, D. (2000). *Global Education as Transformative Education*. ZEP, 23(3), 2–10.
- Selby, D., & Rathenow, H.-F. (2003). *Globales Lernen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.
- Spaenle, L. (2007). Globale Entwicklung als Anliegen der Bildungspolitik. Vorwort. In: Appelt, D. & Siege, H. (Hrsg.) (2007). *Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)*, (S. 8). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Treml, A. K. (1982). Handlexikon. In Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen.*, (S. 49-51). Münster und Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Treml, A. K. (1998). *Globales Lernen: Oder die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft*. ZEP, 21(3), 8–12.
- Umweltbundesamt (2016). *Verordnung über das Europäische Abfallverzeichnis vom 4. März 2016, BGB2. I S. 382*
- UNESCO (Hrsg.). (2014). *UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*, (S. 1-44). Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK).
- VENRO (2000): *„Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen*. Bonn (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10).
- World University Service (o.J.). *Theorie und Praxis*. Abgerufen 24. August 2020, von <http://www.globaleslernen.de/de/theorie-und-praxis-globales-lernen>.
- World University Service (o.J.). *Bildungsmaterialien*. Abgerufen 17. September 2020, von <https://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien>.
- Wuppertal Institut (2005). *Fair Future. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit*, (S. 13-44). Bonn.

Eidesstattliche Erklärung

Matrikelnummer

Name, Vorname

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die Arbeit eigenständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen und die eingereichte schriftliche Fassung entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium.

Ort, Datum

Unterschrift