

# Zweitveröffentlichung



Taube, Dorothea

## Engagiert unterrichten? : Globalisierungsbezogene Bildungsmaterialien für Lehrkräfte im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft auf dem Prüfstand

Datum der Zweitveröffentlichung: 21.08.2023

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-900878

### Erstveröffentlichung

Taube, Dorothea: Engagiert unterrichten? : Globalisierungsbezogene Bildungsmaterialien für Lehrkräfte im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft auf dem Prüfstand. In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 46 (2023), 2, S. 31-36. DOI: 10.31244/zep.2023.02.07

### Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt das deutsche Urheberrecht.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Dorothea Taube

# Engagiert unterrichten? Globalisierungsbezogene Bildungsmaterialien für Lehrkräfte im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft auf dem Prüfstand

## Zusammenfassung

Eine Vielzahl von Unterrichtsmaterialien, die sich mit entwicklungs- bzw. globalisierungsbezogenen Themen beschäftigen, sind für Lehrende als fertige Arbeitspakete für den Einsatz im Unterricht kostenlos verfügbar. Die Rückbindung an aktuelle Standards und Diskurslinien einer Bildung in der Weltgesellschaft ist allerdings nicht immer gegeben. Im vorliegenden Beitrag wird eine Unterrichtseinheit zum Thema „Leben in einem Dorf in Afrika“ als Einheit für das Fach Deutsch in der Grundschule beispielhaft reflektiert. Die Diskussion des Unterrichtsmaterials wird entlang von drei zentralen pädagogischen Herausforderungen vorgenommen, die mit dem Lehren und Lernen im Kontext von Bildung in der Weltgesellschaft assoziiert sind: (1) dem Umgang mit der Komplexität weltgesellschaftlicher Themen, (2) der Abstraktheit der Inhalte und (3) dem Einbringen einer rassismuskritischen Perspektive. Die vorgenommene Analyse verdeutlicht, dass im vorgestellten Unterrichtsmaterial die benannten Herausforderungen den aktuellen wissenschaftlichen Befunden zu Lehr-Lernprozessen nach nur ungenügend adressiert werden. Davon ausgehend werden Anregungen für die Adressierung benannter Herausforderungen gegeben und Vorschläge für die Weiterentwicklung vorgestellt.

**Schlüsselworte:** *Bildung in der Weltgesellschaft, Didaktik, Herausforderungen, Lehr-Lernprozesse*

## Abstract

Various teaching materials are available free of charge for student teachers and in-service teachers which provide a comprehensive account of how to teach specific topics related to Global Education in class. The development of some of these materials shows a lack of professional reflection with regard to current standards and discussion in the overall discourse on Global Education. This paper critically considers an example of teaching material on “Living in a village in Africa” provided for student teachers in their German lessons in Elementary Schools. The materials’ didactical approach is discussed against

the background of three core challenges associated with Global Education: (1) dealing with the complexity of worldwide interrelations, (2) conveying abstract phenomena and (3) applying an anti-racist perspective. The analysis provided in the article makes clear that the material does not adequately address the challenges named above from the perspective of current scientific findings on teaching and learning processes. Based on this, suggestions for the further development of the material are given.

**Keywords:** *Global Education, Didactics, Challenges, Teaching and Learning Processes*

## Einleitung

Die Beschäftigung mit entwicklungsbezogenen und globalen<sup>1</sup> Fragestellungen stellt im formellen Bildungsbereich ein Querschnittsthema dar, welches fächerübergreifend in verschiedenen Lehr- und Lernsituationen relevant ist (KMK & BMZ, 2016). Materialien zur Umsetzung solcher Themenstellungen sind dazu vielfältig verfügbar und oftmals als fertige Unterrichtsentwürfe für die Anwendung durch Lehrkräfte und Bildungsreferent/-innen aufbereitet. Nicht immer ist dabei die Erstellung der Materialien an den Stand der wissenschaftlichen Diskussionen um das Lehren und Lernen in der Weltgesellschaft<sup>2</sup> und damit an die erziehungswissenschaftliche Diskussion einer Bildung in der Weltgesellschaft<sup>3</sup> orientiert. Gleichwohl werden die Materialien zum Teil kostenlos verteilt und erhalten dadurch eine starke Legitimierung.

Der vorliegende Artikel nimmt beispielhaft eine solche Unterrichtseinheit in den Blick. Der ausgewählte Text zum Thema „Leben in einem Dorf in Afrika“ entstammt einem Starterset für das Referendariat des AOL-Verlages und ist als Unterrichtsmaterial zum Einsatz in der Grundschule im Deutschunterricht vorgesehen. Das Material ist als E-Book frei verfügbar (*Starterset für das Referendariat Primarstufe. Wertvolle Informationen, hilfreiche Checklisten, 2022*)<sup>4</sup>. Anhand der Beschäftigung mit drei beispielhaften Herausforderungen für das Lernen und Lehren im Kontext einer Bildung in der Weltge-

sellschaft (der Umgang mit Komplexität, der Abstraktheit der Inhalte und des Einbringens einer rassismuskritischen Perspektive) zeigt der Beitrag auf, dass diese nur unzureichend mit Blick auf ein produktives Lernen für ein Zurechtfinden in einer Weltgesellschaft adressiert werden. Stattdessen zeigt sich in der vorgeschlagenen didaktischen Umsetzung und in der durch das Material vorgenommenen Repräsentation weltgesellschaftlicher Zusammenhänge die Reproduktion und Verfestigung vereinfachender und rassistischer Vorstellungen. Im nächsten Abschnitt wird das zu diskutierende Material beschrieben. Im Anschluss daran werden drei zentrale Herausforderungen in der didaktischen Umsetzung weltgesellschaftlicher Themen kurz theoretisch ausgeführt und anschließend kritisch mit Blick auf die vorgeschlagene Umsetzung im Unterrichtsmaterial reflektiert. Um die Nachvollziehbarkeit der Diskussion zu erleichtern, werden die drei Herausforderungen mit Blick auf das Material hier analytisch getrennt voneinander betrachtet. Dem Lesenden wird aber nicht entgehen, dass diese eng miteinander verknüpft sind und in der konkreten didaktischen Umsetzung gemeinsam bearbeitet werden können. Der Beitrag schließt mit konkreten Vorschlägen für die Überarbeitung des Unterrichtsmaterials als alternativem Zugang zum im Material vorgestellten Thema der Beschäftigung mit der Vielfalt familiärer Formen des Zusammenlebens.

### **Beschreibung des Unterrichtsmaterials**

Die hier zu diskutierende Unterrichtseinheit „Leben in einem Dorf in Afrika“ (S. 44–46) besteht aus (1) einem Text über die Lebens- und Arbeitssituation einer Familie in Gambia, der als fiktiver Bericht aus Perspektive eines Vaters geschrieben ist. Daran anschließend finden sich (2) Aufgabenstellungen, die sich auf den Text und darüber hinausgehende Aspekte beziehen. In dem Text wird das Zusammenleben der Familie in einer dörflichen Region in Gambia ausgeführt. Es wird beschrieben, dass die Männer für Reparaturen, das Hüten der Tiere und die Feldarbeit und die Frauen für die Hausarbeit, das Wasserholen und die Versorgung der Tiere zuständig sind. Der Vater erzählt von seiner Kindheit, in der er auf dem Feld die Tiere bewachen musste und sich oft vor diesen gefürchtet habe. Außerdem berichtet er von einem einstündigen Fußweg zur Schule. Der Bericht schließt mit der Feststellung, dass nicht alle Kinder in die Schule gehen konnten und bei der täglichen Arbeit helfen mussten. In den anschließenden Aufgabenstellungen (für eine Übersicht siehe auch die linke Spalte der Tabelle 1 im Anhang: Anregungen für die Überarbeitung) wird zum einen das Leseverständnis abgefragt: z.B. mit Fragen wie „Welche Arbeiten übernehmen die Männer in der afrikanischen Familie?“. Zum anderen wird über eine vergleichende Perspektive das Sprechen über den Text und die unterschiedlichen Lebensentwürfe angeregt. Aufgabe 2 fragt in diesem Kontext „Würdest du lieber in einer Großfamilie oder in einer Kleinfamilie leben? Begründe deine Meinung!“. Der Aufgabe beigefügt sind zwei als Zeichnungen entworfene Bilder. Das eine Bild zeigt ein Elternpaar mit einem Baby, der Mann mit Brille, Krawatte und Hemd. Die drei Personen füllen das Bild fast vollständig aus, es sind keine weiteren Details im Hintergrund zu erkennen. Das Bild steht in einem aufstellbaren Fotorahmen. Daneben ein Foto, welches mit einer Pinnnadel als angepinnt dargestellt

wird. In dem Bild wird im Hintergrund eine steppenartige Landschaft mit einer Strohhütte angedeutet. Neben der Hütte steht eine Person in einem Gewand mit einem Kleinkind an der Hand, welches nur eine Windel trägt. Daneben, etwas verdeckt, sitzt eine Person auf dem Boden mit einem Baby auf dem Schoß. Drei Personen im Vordergrund sind mit den Gesichtern bis zum Schulterbereich abgebildet. Sie tragen Schmuck um den Hals, an den Ohren und sind mit markanten Lippen gezeichnet. Eine Person hat einen Speer in der Hand. Weitere Arbeitsaufträge fordern die Schüler/-innen auf, zu bestimmten Aspekten Stellung zu beziehen (Aufgabe 6) bzw. über Möglichkeiten nachzudenken, wie Kindern in Afrika geholfen werden könnte (Aufgabe 8).

### **Pädagogische Herausforderungen in der Beschäftigung mit Themen einer Bildung in der Weltgesellschaft**

Bereits seit mehr als 40 Jahren wird in der Pädagogik über die besonderen Herausforderungen nachgedacht, die sich an die didaktische Bearbeitung von Themen im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft stellen (Sander & Scheunpflug, 2011; Scheunpflug & Seitz, 1995). Dazu gehört unter anderem der Umgang mit anderen Lebensrealitäten, wie sie in dem vorliegenden Unterrichtsbeispiel thematisiert werden. Drei in diesem Kontext zentrale Herausforderungen werden nachfolgend fokussiert. (1) Der Umgang mit Komplexität und die damit verbundene Frage: Wie kann Komplexität weltgesellschaftlicher Zusammenhänge reduziert und in der didaktischen Umsetzung begegnet werden (Asbrand, 2009; Ohl, 2013; Taube, 2022)? (2) Das Überführen konkreter, exemplarischer Inhalte in abstraktes Denken und damit die Frage: Wie kann exemplarisches Lernen im Kontext weltgesellschaftlicher Zusammenhänge an den abstrakten sozialen Raum einer Weltgesellschaft angebunden werden (Scheunpflug, 2011; 2021)? (3) Die Auseinandersetzung mit dem kolonialen Erbe und die kritische Reflexion von Lernen und Lehren unter der Perspektive des Fortbestehens und des Reproduzierens rassistischer und unterdrückender Beschreibungen von Menschen im Globalen Süden und somit die Frage: Wie können im Kontext des Lehrens und Lernens postkoloniale Perspektiven eingebracht und ein Beitrag zu einer kritischen Perspektive auf strukturelle Machtungleichheit und Rassismus geleistet werden (Andreotti & De Souza, 2012; Ress, 2022)?

### **Von der vereinfachenden Reduktion hin zur Anbahnung eines Kompetenzerwerbs im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität**

Die didaktische Umsetzung eines Themas geht immer mit der Reduktion der Komplexität des Unterrichtsgegenstandes einher. Insbesondere im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft bringt der Unterrichtsgegenstand selbst eine sachliche und moralische Komplexität mit sich (Ohl, 2018). Dieser gilt es trotz einer möglichen Reduktion insofern gerecht zu werden, als das eine Anschlussfähigkeit an die Komplexität des Gegenstandes ermöglicht wird (Scheunpflug & Schröck, 2000). Die im vorliegenden Unterrichtsmaterial vorgeschlagene didak-

tische Reduktion kann vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Befunde kaum als produktiv mit Blick auf den Erwerb von Kompetenzen für das Zurechtfinden in einer globalisierten Welt bewertet werden. Die Darstellung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse, wie sie durch den fiktiven Bericht eines Vaters gegeben wird, zeichnet sich durch eine Fokussierung auf Defizite und Schwierigkeiten aus, in der die Vielfalt der Lebensweisen von Menschen in anderen Regionen der Welt zugunsten einer solchen Fokussierung ausgespart wird. Des Weiteren wird die Komplexität der Beschäftigung mit anderen Lebensweisen dahingehend reduziert, dass beide Lebensrealitäten (beispielhaft die Groß- und Kleinfamilie in Gambia und Deutschland) unabhängig voneinander dargestellt werden und die enge Verwobenheit der Geschichte und Gegenwart afrikanischer Länder mit Europa bzw. Deutschland nicht thematisiert wird. Ein Sich-in-Bezug-setzen zu den Menschen bzw. Kindern auf dem afrikanischen Kontinent wird nur in der Kontrastierung zu den eigenen Lebensverhältnissen (siehe Aufgabenstellung 5 „Vergleiche diese Aufgabenteilung mit den Arbeiten, die deine Eltern in der Familie übernehmen!“) und unter dem Paradigma des Helfens angebahnt (siehe Aufgabenstellung 8 „Wie könnte man den Kindern helfen, dass sie dennoch lernen können?“). Vielschichtige ökonomische, soziale und kulturelle Disparitäten werden zugunsten eines additiven Nebeneinanderstehens der beiden Lebenswelten negiert und die Verwobenheit globaler Zusammenhänge auch als Ursachen für die Diskrepanz in den beschriebenen beiden Lebensverhältnissen ausgeklammert. Diese einseitige Perspektive als Form der Reduktion von Komplexität wird in der Bearbeitung durch die Aufgabenstellungen lediglich reproduziert, ohne eine Rückbindung an die Komplexität des Gegenstandes über weiterführende Gedanken- und Diskussionsanregungen anzubahnen. Ergebnisse der Lehr-Lernforschung zeigen, dass die Art und Weise der Gestaltung von Lernarrangements wesentlich für das Anregen von Lernprozessen zum Umgang mit Wissen, die Entwicklung eines Weltverständnisses und Handlungsperspektiven sind. Die durch den Bericht und die im Anschluss in der Bearbeitung vorgegebene Perspektive auf das Leben der Menschen in Gambia stellt allerdings eine einseitige, im Vorfeld definierte Darstellung der Lebensverhältnisse dar (vgl. Taube, 2022). Alternative Darstellungsweisen werden nicht mit einbezogen bzw. Möglichkeiten angeboten, die transparent machen, dass auch andere Lebensrealitäten beschreibbar wären. Weiterhin werden weltgesellschaftliche Zusammenhänge durch eine Fokussierung auf Differenzen und die Andersartigkeit des Gegenübers als einfache Muster in dem Lernarrangement beschrieben und damit ein unterkomplexes Verständnis weltgesellschaftlicher Komplexität befördert (Asbrand, 2009; Wettstädt & Asbrand, 2014). Empirischen Befunden nach fördert eine solche einseitige, unterkomplexe Darstellungsweise vor allem eine Perspektivenreproduktion bei den Schüler/-innen (Wettstädt & Asbrand, 2014). Dagegen zeigt sich, dass die Anbahnung eines Kompetenzerwerbs bei Schüler/-innen im Umgang mit Komplexität durch deren selbstständige und aktive Mitbeteiligung und Mitgestaltung von Themen ermöglicht wird (vgl. den Lehrmodus der Themen-Ko-Konstruktion bei Kater-Wettstädt, 2015). Um eine solche aktive Auseinandersetzung zu befördern, bedarf es eines didaktischen Zugangs, der eine transparente und reflexive Beschäftigung mit unterschiedlichen Perspektiven zulässt

(Taube, 2022). Durch eine bewusst erarbeitete Perspektivenvielfalt zu unterschiedlichen Familienkonstellationen kann eine differenzierte Wahrnehmung unterschiedlicher Lebensmodelle und Lebensrealitäten gefördert werden (s. Überarbeitungsvorschläge am Ende der Ausführungen und in der Tabelle 1 im Anhang). Dies würde bedeuten, dass weitere Formen des Zusammenlebens als Reflexionsfolie für die Wahrnehmung von Vielfalt dienen.

### **Vom Lernen am Exemplarischen hin zur Einordnung in abstrakte Zusammenhänge**

Spezifisch für das Lernen im Kontext einer Weltgesellschaft ist die Abstraktheit der Inhalte, über die gesprochen und gelernt wird (Scheunpflug, 2011). Schüler/-innen werden mit abstrakten sozialen Kontexten wie das Alltagsleben von Menschen auf dem afrikanischen Kontinent konfrontiert, ohne dass sie die Menschen persönlich kennenlernen können. Sie erfahren auch, dass ihre eigenen Lebensbedingungen durch Wohlstand und Sicherheit gekennzeichnet sind, der nicht allen Menschen weltweit als solcher in gleicher Weise zugänglich ist. In dem Unterrichtsmaterial wird, orientiert am Prinzip des Exemplarischen (Grammes, 2014), ein Bild vom Familienleben von Menschen auf dem afrikanischen Kontinent gezeichnet. Dieses Bild wird ausgehend von der exemplarischen Darstellung des Vaters als generalisierbar für einen ganzen Kontinent angenommen, was in der sprachlichen Formulierung der Aufgabenstellungen wiederkehrend implizit zum Ausdruck kommt, z.B.: „In den Dörfern Afrikas leben die Menschen in Großfamilien zusammen (Aufgabe 1); „Welche Arbeiten übernehmen die Männer in der afrikanischen Familie“ (Aufgabe 3) oder „Welche Arbeiten übernehmen die Frauen in der afrikanischen Familie“ (Aufgabe 4). In der Art der Rahmung (z.B. Titel des Materials „Leben in einem Dorf in Afrika“) wird vom konkreten Bericht eines Vaters auf Menschen in dörflichen Regionen des afrikanischen Kontinents mit seinen mehr als 50 Ländern und mehr als 1 Milliarde Menschen hin verallgemeinert. Obgleich der beispielhafte Bericht des Vaters als solcher in der Realität punktuell zutreffend sein mag, kann dieser vor dem Hintergrund der Gleichzeitigkeit der Vielfalt von Lebensrealitäten nicht in der Form als generalisierbar für einen ganzen Kontinent angenommen werden. Die beispielhaft beschriebene Lebensrealität wird nur unzureichend in die abstrakte Perspektive einer Weltgesellschaft, in der eine Vielzahl von Lebensrealitäten existieren und diese darüber hinaus durch globale Strukturen verbunden sind, rückgebunden und leistet einer Stereotypisierung afrikanischer Lebensweisen Vorschub.

Zentral für eine solche Rückbindung in die abstrakte Perspektive einer Weltgesellschaft ist eine kritisch-reflexive Beschäftigung mit der Perspektivität der Beschreibung selbst. Aktuelle empirische Befunde von Wagener zeigen, dass sich aus dem Lernen am Konkreten bzw. durch Konkretisierung nicht notwendigerweise Lernprozesse automatisch anschließen, die für das Begreifen abstrakter Zusammenhänge notwendig wären. Stattdessen bedarf es der gezielten Reflexion der eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungsmuster und der Verortung dieser in multiperspektivische Zugänge (Wagener, 2018, S. 176ff.). Auf diesem Wege lassen sich exemplarisch dargestellte Inhalte, die einen ersten Zugang zu einem Thema ermöglichen, in ihrer

Perspektivgebundenheit transparent machen und eröffnen darüber hinaus Möglichkeiten über abstrakte globale Fragen, wie unterschiedliche und gemeinsam geteilte Wertvorstellungen, ins Gespräch zu kommen. Dies ließe sich beispielsweise über eine Diskussion der Bedeutung unterschiedlicher Modelle des Zusammenlebens anbahnen. Über das Transparentmachen von Werten, z.B. die Bedeutung der Unterstützung durch einen größeren Familienkreis oder die Freiheit der individuellen Gestaltung des Lebens in einem kleinen Familienkreis, kann eine vertiefte Diskussion unterschiedlicher Familienmodelle angeregt werden. Im Kontrast zur aktuellen Gestaltung wird dabei auf das implizite Entfalten einer Perspektive verzichtet (wie dies beispielsweise in der Aufgabenstellung mit der Suggestivfrage „Hältst du das für gerecht?“ angedeutet wird) und stattdessen eine aktive Benennung und Reflexion von Werten als Strategie im Umgang mit Komplexität eingeübt (Gaubitz, 2020; Taube, 2022).

### **Von der Reproduktion rassistischer Vorstellungen zum kritisch-konstruktiven Einschluss rassismussensibler Perspektiven**

Zentrales Thema weltgesellschaftlicher Bildung ist es, eine kritische Reflexion der eigenen Verstrickung in ungleiche Machtstrukturen und das Aufdecken von durch Rassismus geprägte Perspektiven auf Menschen aus und im Globalen Süden anzuregen (Bechtum & Overwien, 2017; Danielzik, 2013; Linnemann et al., 2013; Röss, 2022). Die im Material vorgenommene Beschreibung möglicher Lebensrealitäten von Menschen auf dem afrikanischen Kontinent basiert auf gängigen Stereotypisierungen, in denen in der Kombination beschreibender und bildlicher Darstellungen abwertende Vorstellungen von Menschen auf dem afrikanischen Kontinent konstruiert und reproduziert werden. Dies wird beispielsweise in den beiden kontrastierenden bildlichen Darstellungen der Familien deutlich (Bildbeschreibungen siehe oben). Die Abbildung zur Großfamilie, die dem afrikanischen Kontext zugeordnet ist, wird im Kontrast zur modern wirkenden Darstellung der Familie in Deutschland (Krawatte, Hemd, Brille des Vaters)<sup>5</sup> in einen traditionellen, dörflichen Kontext gestellt. Die Menschen der Großfamilie fallen in der Darstellung durch eine Fokussierung auf ihre Nacktheit und markant gezeichneter Gesichtszüge (große Nasen, dicke Lippen) auf. In der Kombination mit den in dem Eingangstext und in den Fragestellungen zum Ausdruck kommenden Beschreibungen der Lebenswelt als arm, dörflich, rückständig und traditionell werden Vorstellungen eines biologischen und körperbezogenen Rassismus Vorschub geleistet (vgl. Kendi, 2019; insbesondere Kapitel 4 & 6). Markante phänotypische Merkmale über den Körper werden mit abwertenden Eigenschaften der Gruppe verbunden. Dabei fungiert der individuelle Körper „als Symptom eines konstruierten kollektiven Körpers“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 153) und wird zum Ausgangspunkt und der Zielscheibe von Rassismus. Sowohl in der sprachlichen als auch bildlichen Darstellungen werden bewusst durch Auslassungen (im Bild der deutschen Familie werden keine Bezüge zur Wohnform und zur Umgebung gezogen) und das Setzen von Schwerpunkten (der afrikanische Kontext wird beispielhaft mit einer dörflichen Darstellung und der Nacktheit der Menschen veranschaulicht) Vorstellungen von der Unterschiedlichkeit und

der Ungleichheit der Familien gezeichnet. Durch die kostenlose Verbreitung eines solchen Bildungsmaterials werden damit rassistische Darstellungen als Mehrheitsmeinung unreflektiert weitergetragen. Um einer postkolonialen Perspektive und damit einem sensiblen und kritischen Umgang mit der Repräsentation des ‚Anderen‘ Rechnung zu tragen, bedarf es eines Aufbrechens dichotomer und vereinfachender Perspektiven zugunsten vielfältiger und die Vernetzung des Globalen Nordens und Globalen Südens einschließender Beschreibungen. Versuche, dies in didaktischen Einheiten vorzunehmen, sind immer als Annäherungen an eine sich dahingehend weiterentwickelnde, sensibilisierende Praxis zu verstehen (Jörissen, 2019). Für das hier dargestellte Unterrichtsmaterial könnte ein erster Schritt sein, die bestehende dichotome Darstellungsweise aufzubrechen und eine Rahmung unterschiedlicher Lebensformen gleichberechtigt und wertschätzend ohne eine simplifizierende Unterscheidung des Wir-und-Nicht-Wir vorzunehmen (Linnemann et al., 2013). Gleichzeitig könnte als dekonstruktive Strategie die Aufgabenstellung zum Nachdenken über Visionen für das gemeinsame Leben und Gestalten der Welt, in der alle Kinder in die Schule gehen können genutzt werden. In der aktuellen Aufgabenstellung 8 bleibt die in dem Arbeitsauftrag entworfene Perspektive auf einen kontrastierenden Blick von helfenden und zu helfenden Menschen beschränkt („Wie könnte man den Kindern helfen, dass sie dennoch lernen können?“). In dem Verweis auf die Notwendigkeit der Hilfe wird erneut die Hilflosigkeit, die Armut und die Passivität von Kindern und Menschen in Afrika reproduziert. Über eine Sensibilisierung und Thematisierung der Vernetzung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge und Fragen nach den Ursachen für soziale Ungleichheit vermögen sich erste Anschlussperspektiven an ein postkolonial inspiriertes Nachdenken über globale Zusammenhänge ergeben. Im Zuge dessen können stereotypisierende Perspektiven bewusst aufgegriffen und davon ausgehend auch historische Bezüge zum Kolonialismus und der bis heute weiterwirkenden Strukturen angesprochen werden (Danielzik, 2013). Asymmetrische Machtverhältnisse könnten aufgebrochen werden, indem Menschen im Globalen Norden wie im Globalen Süden gleichermaßen als aktiv beschrieben werden. Zu den Herausforderungen, die mit der Thematisierung und des Einbringens rassismuskritischer Perspektiven verbunden sind, siehe auch Linnemann et al. (2013).

### **Fazit**

Beispielhaft an der Reflexion des Unterrichtsmaterials „Leben in einem Dorf in Afrika“ lässt sich feststellen, dass das Unterrichtsmaterial vor dem Hintergrund aktueller empirischer und theoretischer erziehungswissenschaftlicher Diskussion um eine Bildung in der Weltgesellschaft globale Zusammenhänge und einen darauf bezogenen Kompetenzerwerb nur unzureichend gerecht wird. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Material verdeutlicht darüber hinaus, dass jegliche Materialien, die eine globale und entwicklungsbezogene Perspektive auf Themen einnehmen, vor dem Hintergrund aktueller Diskurse einer Bildung in der Weltgesellschaft reflektiert werden müssen. Insbesondere zu beachten sind dazu, dass (1) eine notwendige Reduktion komplexer Themenstellungen darauf hin geprüft werden, inwiefern Anschlussperspektiven und Anregungen zum Nachdenken geschaffen werden, die die Komplexität nicht negieren, sondern im

Anschluss daran Zugänge schaffen, einen Umgang damit zu erlernen. Darüber hinaus sollten (2) exemplarische Darstellungen in die abstrakte Perspektive einer vielfältigen, vernetzten Weltgesellschaft überführt werden und dabei insbesondere auf die Reflexion und das Transparentmachen der Perspektivität geachtet werden. Es bedarf (3) einer rassismuskritischen Annäherung an die Beschäftigung mit Themen einer Weltgesellschaft, die postkoloniale Perspektiven selbstverständlich mit einbezieht. Diese zentralen Anregungen, die sich aus den oben beschriebenen Herausforderungen ergeben, sollten sich in einer bewussten und differenzierten sprachlichen Formulierung von Aufgabenstellungen und Textbeispielen bzw. in bildlichen Darstellungen niederschlagen. Damit weist das hier beispielhaft diskutierte Material auf die Notwendigkeit hin, involvierte Akteur/-innen in der Erstellung, Beurteilung und Herausgabe von Lehr- und Unterrichtsmaterialien stärker für die damit verbundenen Herausforderungen und den damit verbundenen wissenschaftlichen Diskurs zu sensibilisieren und zu professionalisieren. Die Bearbeitung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge und die Thematisierung globaler Themen als Querschnittsaufgabe muss als solche stärker

in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten bekannt und entsprechend adressiert werden.

### Anregungen zur Überarbeitung des Materials

Aufgrund des begrenzten Rahmens werden hier nur beispielhaft Anregungen für die Überarbeitung gegeben. Wünschenswert wäre eine Umformulierung des Berichtes, sodass von einer Generalisierung auf Basis einer beispielhaften Darstellung abgesehen wird. Denkbar wäre auch eine Erweiterung des Materials durch Textbausteine zu anderen Familienkonstellationen, um damit verbundene Vielfalt zu verdeutlichen. Insbesondere die in der Aufgabenstellung 2 abgedruckten Bilder stellen in drastischer Weise eine Reproduktion rassistischer und stereotypisierender Bilder über Menschen im Globalen Süden dar. Hier bedarf es einer sensiblen Auswahl, die der Technisierung und Urbanisierung afrikanischer Länder gerecht wird. Nachfolgend finden sich in der Tabelle 1 konkrete Umformulierungen für die Aufgabenstellungen, die oben beschriebener Kritik und davon ausgehender alternativer didaktischer Herangehensweisen Rechnung tragen.

	Titel der Einheit: Leben in einem Dorf in Afrika	Alternativer Titel der Einheit: Vielfalt im Familienleben	Erklärende Hinweise zur Umformulierung
	<i>Aufgabenstellung im Material</i>	<i>Alternative Aufgabenstellungen</i>	
1)	In den Dörfern Afrikas leben die Menschen in Großfamilien zusammen. Erkläre, was das bedeutet!	Der Vater berichtet davon, dass seine Familie als Großfamilie zusammenlebt. Erkläre, was das bedeutet!	<i>Textverstehen/Arbeit mit dem Text ohne Generalisierungen Vorschub zu leisten</i>
2)	In Deutschland leben die meisten Menschen in Kleinfamilien zusammen. Das bedeutet, dass nur Eltern und Kinder zusammenwohnen. Würdest du lieber in einer Großfamilie oder in einer Kleinfamilie leben? Begründe deine Meinung!	Wie lebt ihr als Familie zusammen? Tauscht Euch in Partnerarbeit aus und schreibt Eure Ergebnisse auf. Stell die Ergebnisse in der Klasse vor.	<i>Anknüpfen an die Erfahrungen der Schüler/-innen; Sammeln &amp; Sichtbarmachen der Vielfalt von Familienkonstellationen</i>
3)/4)	Welche Arbeiten übernehmen die Männer in der afrikanischen Familie? Welche Arbeiten übernehmen die Frauen in der afrikanischen Familie?	Welche Arbeiten übernehmen die Männer im Bericht des Vaters? Welche Arbeiten übernehmen die Frauen?	<i>Textverstehen/Arbeit mit dem Text/ Kennenlernen möglicher Arbeitsteilung mit konkretem Beispielbezug</i>
5)	Vergleiche diese Aufgabenteilung mit den Arbeiten, die deine Eltern in der Familie übernehmen!	Der Vater berichtet, dass die Kinder ebenfalls mithelfen. Welche Arbeiten übernimmst du in der Familie?	<i>Einbringen/Anknüpfen an Erfahrungen der Schüler/-innen; Vielfalt sichtbar machen bezüglich der Aufgabenteilungen im Familienkontext</i>
6)	Die Kinder müssen ebenfalls Arbeiten übernehmen. Hältst du das für gerecht? Begründe deine Meinung!	Was ist Dir im Zusammenleben in der Familie wichtig? Begründe deine Meinung! Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es in den unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens?	<i>Reflexion/Erörtern eigener Präferenzen; Austausch ohne Bewertung anderer Konstellationen; Vergleichende Perspektive – Kennenlernen von Gemeinsamkeiten &amp; Unterschieden, Reflexion von Werten für eigene Präferenzen</i>
7)	Nenne Gründe, weshalb die Kinder, die in afrikanischen Dörfern leben, nicht immer in die Schule gehen können.	Welche Gründe nennt der Vater, warum Kinder nicht in die Schule gehen können? Welche weiteren Gründe könnte es geben, warum Kinder nicht in die Schule gehen? Überlege in Partnerarbeit!	<i>Textverstehen mit weiterführender Reflexion in Anschlussperspektiven an die globale Welt. Möglichkeiten der Thematisierung von Ungleichheit im Klassengespräch</i>
8)	Wie könnte man den Kindern helfen, dass sie dennoch lernen können? Schreibe deine Ideen auf! Du darfst auch gemeinsam mit deinem Partner überlegen	Wie müsste ein Zusammenleben in der Welt aussehen, dass alle Kinder in die Schule gehen können? Schreibe deine Ideen auf oder male ein Bild! Stelle deine Ideen in der Klasse vor!	<i>Kreative &amp; offene Auseinandersetzung mit Perspektiven eines gemeinsamen Miteinanders in dem alle Kinder Zugang zu Bildung haben.</i>

Tab. 1.: Anregungen für die Überarbeitung des Unterrichtsmaterials; Quelle: eigene Darstellung

## Anmerkungen

- 1 Der Begriff „global“ beschreibt die Verzahnung globaler und lokaler Strukturen und Ereignisse (Robertson, 1995).
- 2 Der Begriff Weltgesellschaft geht auf den Soziologen Niklas Luhmann zurück und beschreibt, dass alle Menschen jenseits territorialer Grenzen in unterschiedlicher Form in eine weltumspannende Kommunikation eingebunden sind. Dieses Zusammenwachsen der Welt ist beispielsweise im Alltag in unterschiedlichen Facetten erfahrbar. Lehrkräfte in der Schule sind gefordert dieses Zusammenwachsen der Welt zu thematisieren, mit Schüler/-innen weltgesellschaftliche Zusammenhänge zu analysieren und über Handlungsmöglichkeiten unter den Leitperspektiven von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit nachzudenken (Haan, 2008; Luhmann, 1997).
- 3 Die Bezeichnung Bildung in der Weltgesellschaft verweist hier auf theoretische Diskussionen zu pädagogischen Fragen angesichts des Zusammenwachsens der Welt zu einer Weltgesellschaft (siehe oben), die in vielzähligen pädagogischen Ansätzen und Konzepten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen thematisiert werden, z. B. Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Friedenspädagogik.
- 4 Letzter Zugriff online am 28.03.2023 [https://www.scolix.de/media/wysiwyg/scolix/Downloads/40092\\_Primarystufe\\_Starterset\\_fuer\\_Referendariat.pdf](https://www.scolix.de/media/wysiwyg/scolix/Downloads/40092_Primarystufe_Starterset_fuer_Referendariat.pdf)
- 5 Auch die Darstellung der Familie aus dem deutschen Kontext kann vor dem Hintergrund einer diversitätssensiblen Darstellung als klischeehaft beschrieben werden. Aus Platzgründen wird dies hier nicht weiter kritisch diskutiert.

## Literatur

- Andreotti, V., & De Souza, L. M. T. (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w7>
- Bechtum, A., & Overwien, B. (2017). Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In H.-J. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen* (S. 59–84). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845267340-60>
- Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_1)
- Gaubitz, S. (2020). Kann man globale Kernprobleme mit Kindern diskutieren? Förderung der moralischen Entwicklung im Kontext von BNE. *Pädagogik*, 72(11), 35–38.
- Grammes, T. (2014). Exemplarisches Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 249–257). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Jörissen, B. (2019). Territorien der Theorie: Post-koloniale Irritationen meiner bildungstheoretischen Praxis. In U. Stadler-Altman & B. Gross (Hrsg.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin* (S. 57–62). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpmw4d97>
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Kendi, I. X. (2019). *How to be an antiracist*. London: Penguin Random House.
- KMK, & BMZ (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Linnemann, T., Mecheril, P., & Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 10–14.
- Luhmann, N. (1997). Weltgesellschaft. In N. Luhmann (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (S. 145–171). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. d. Mar, C. Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz.
- Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 43(3), 4–8.
- Ohl, U. (2018). Herausforderungen und Wege eines systematischen Umgangs mit komplexen Themen in der schulischen Nachhaltigkeitsbildung. In T. Pyhel (Hrsg.), *Zwischen Ohnmacht und Zuversicht? Vom Umgang mit Komplexität in der Nachhaltigkeitskommunikation* (S. 131–146). München: Oekom Verlag.
- Ress, S. (2022). Globales Lernen postkolonial. Historische Bodenerdung zum Umgang mit Vulnerabilität und Marginalität. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung* (S. 323–335). Münster: Waxmann.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity - heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Hrsg.), *Global Modernities* (S. 25–44). London u.a.: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2>
- Sander, W., & Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2011). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Scheunpflug, A., & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Scheunpflug, A., & Seitz, K. (1995). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Starterset für das Referendariat Primarstufe (2022). *Wertvolle Informationen, hilfreiche Checklisten*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Taube, D. (2022). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität weltgesellschaftlicher Themen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.03.04>
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernerausforderung: Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18822-1>
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(1), 4–12.

## Dr. Dorothea Taube

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Globales Lernen, Umgang mit Vielfalt und Heterogenität.