



Interkulturelles Globales Lernen am Beispiel der Amerikas

Konzeptionelle Überlegungen

**Unterrichtsmaterialienreihe
›Wissen um globale Verflechtungen‹**

IMPRESSUM

Interkulturelles Globales Lernen am Beispiel der Amerikas. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe ›Wissen um globale Verflechtungen‹

AutorInnen dieses Dossiers

Nicole Schwabe, Jochen Kemner, Anne Tittor, Olaf Kaltmeier

Gestaltung

Nathow & Geppert

Druck

2018, kipu Verlag
Getragen vom Förderverein
Interamerikanische Studien e.V. Bielefeld
ISSN 2366-4916

Entstanden im Rahmen des Projektes
›Die Amerikas als Verflechtungsraum‹,
finanziert durch das BMBF
(Bundesministerium für Bildung und Forschung)

Reihe

Wissen um globale Verflechtungen

Reihenherausgeber

Center for InterAmerican Studies (CIAS) an der
Universität Bielefeld

Anschrift

Universität Bielefeld
PF 100131
D-33501 Bielefeld

Internetseite

www.uni-bielefeld.de/cias/unterrichtsmaterialien

Kontakt

GlobalesLernen@uni-bielefeld.de



Interkulturelles Globales Lernen am Beispiel der Amerikas

**KONZEPTIONELLE ÜBERLEGUNGEN
zur**

**Unterrichtsmaterialienreihe
›Wissen um globale Verflechtungen‹**

INHALT

1. Einleitung	4
2. Leitbild und Ziele.....	4
3. Von den Area Studies zu Globalem Lernen im Schulunterricht	5
4. Bezüge zu den Amerikas in den Lehrplänen	9
5. Zur Arbeit mit den Unterrichtsmappen	14
Literatur.....	15

1. EINLEITUNG

Seit 2014 widmen sich die AutorInnen dieses Dossiers, die alle dem Center for InterAmerican Studies der Universität Bielefeld (kurz: CIAS) und dort angesiedelten Forschungsprojekten verbunden sind, der Erstellung von Unterrichtsmappen für den Schulunterricht. Damit wird dezidiert das Ziel verfolgt, Ergebnisse universitärer Forschung nicht nur, wie oft gefordert, einem breiteren Publikum zugänglich zu machen und in die Lehre einzubringen, sondern auch für außeruniversitäre Bildungseinrichtungen aufzubereiten. Es handelte sich dabei um einen Prozess des *learning by doing* in dem wir uns an den schulischen Bildungsbereich herantasteten. So beschäftigte sich die Gruppe parallel zur Erarbeitung der ersten Mappen auch vertieft mit didaktischen Konzepten des Globalen Lernens, mit horizontalen Lehr- und Lernmethoden, mit aktuellen Lehrplänen und mit anderen Materialien schulischer und außerschulischer Träger zu den Amerikas.

Mittlerweile sind mehrere Mappen und begleitende Dossiers in der Reihe ›Wissen um globale Verflechtungen‹ erschienen (siehe: www.uni-bielefeld.de/cias/unterrichtsmaterialien). Doch eine Darlegung der inhaltlichen, didaktischen und konzeptionellen Überlegungen, die den Mappen zu Grunde liegen, steht noch aus.

Dies versucht das vorliegende Dossier zu leisten. Es ist somit eine Zwischenbilanz zu dem vor drei Jahren gestarteten Selbstversuch seitens universitär Lehrender gemeinsam mit anderen WissenschaftlerInnen, mit Studierenden und im Austausch mit LehrerInnen und VertreterInnen der außerschulischen Bildungsarbeit innovative Unterrichtsmaterialien zu erstellen.

Mit dem vorliegenden Dossier möchten die HerausgeberInnen der Reihe ›Wissen um globale Verflechtungen‹ die Hintergründe des Projekts vorstellen, die konzeptionelle Ausrichtung der Unterrichtsmaterialienreihe mit Bezug auf unsere Verortung in der Forschungslandschaft und im Zusammenhang mit der Debatte um Globales Lernen herausarbeiten. Darüber hinaus werden die Ergebnisse einer ausgedehnten Lehrplanrecherche vorgestellt, die das Ziel hatte, herauszufinden, in welchen Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen sich die für die Amerikas bedeutsamen Phänomene, welche sich auch in den Arbeitsschwerpunkten des Center for InterAmerican Studies wiederfinden, im schulischen Unterricht einbinden lassen. Abschließend wird das Format der Unterrichtsmaterialienreihe vorgestellt.

2. LEITBILD UND ZIELE

Die Erstellung von Lehrmaterialien für den Schulunterricht am Center for InterAmerican Studies ist eingebunden in eine hier angesiedelte offene Arbeitsgruppe, die getragen wird durch MitarbeiterInnen der BMBF-Forschungsgruppe ›Die Amerikas als Verflechtungsraum‹ sowie zahlreiche weitere WissenschaftlerInnen der Universität Bielefeld. Die Gruppe zeichnet sich durch eine interdisziplinäre Zusammensetzung aus: Sie bringt unterschiedliche Perspektiven und Kompetenzen verschiedener Fachrichtungen sowie an der Universität vorhandene fachdidaktische Expertise zusammen. Ziel des Austausches zwischen ForscherInnen und DidaktikerInnen ist es, neue Wege beim Wissenstransfer von der Universität in die Schulen einzuschlagen, um die im akademischen Bereich geführten Forschungsdiskussionen für die Praxis außeruniversitärer Bildungsbereiche nutzbar zu machen. Die Arbeitsgruppe arbeitete zudem in den ersten Jahren eng mit dem Kompetenznetz Lateinamerika (KLA), einem Verbundprojekt der Universitäten Bielefeld, Bonn, Hannover, Köln und Münster zusammen, wodurch eine starke Vernetzung, über den Universitätsstandort Bielefeld hinaus, gegeben ist.

Entsprechend des regionalen Fokus des CIAS liegt der geographische Ausgangspunkt der Materialien in den Amerikas (von Kanada und den USA über Mexiko, die Karibik bis zu Mittel- und Südamerika). Hier manifestieren sich global bedeutsame Phänomene wie Migration, soziale Ungleichheiten, Ressourcenkonflikte, die Auswirkungen von Klima- und Umweltveränderungen, Umgang mit ethnischer Diversität, Kulturwandel, asymmetrische Handelsbeziehungen, Gewalt oder die Gegenwärtigkeit von Kolonialität. Trotz der vielfältigen Einflüsse, die etwa aufgrund der globalen Dominanz US-amerikanischer Kulturproduktion auch im Alltag von Jugendlichen in Deutschland präsent sind, liegen die Amerikas für die meisten Heranwachsenden außerhalb ihres persönlichen Erfahrungshorizontes. Dies führt dazu, dass sich viele klischeebehaftete und stereotype Vorstellungen verbreiten können, verstärkt oftmals durch einseitige Mediendarstellungen.

Ziel der CIAS-Unterrichtsmaterialien ist deshalb zu zeigen, wie sich bestimmte global bedeutsame Phänomene und Problemlagen in einer Weltregion manifestieren, zu der die meisten SchülerInnen in der Regel keine affektiven oder auf Erfahrung und Wissen basierende Beziehungen besitzen. Dadurch soll nicht nur ein Perspektivwechsel ermöglicht werden, sondern zugleich eine Relativierung und Kontextualisierung der Art und Weise, wie sich dieselben Phänomene und Problemlagen im Nahbereich der SchülerInnen bzw. in ihren lokalen

Erfahrungszusammenhängen (eigene Familie / Schule / Stadt / Region / Land) manifestieren. Auf diese Weise soll einerseits von einem im Schulunterricht dominanten europazentrierten Fokus abgerückt werden, andererseits wird das »hinzugewonnene« Regionalwissen in für Schülerinnen verständliche Kontexte eingebettet und dabei die Austauschbeziehungen betont.

Die CIAS-Unterrichtsmaterialien möchten somit insgesamt einen Beitrag dazu leisten, globale Bezüge in das Klassenzimmer einzubringen und zu stärken. Sie sollen darüber hinaus SchülerInnen frühzeitig dazu anregen, ein raumgeographisches Containerdenken zu hinterfragen. Sie reagieren somit auf die im akademischen Bereich der Area Studies seit Langem schwelende Kritik an der Ausrichtung auf vermeintlich abgegrenzte Regionen wie beispielsweise Europa, Afrika, Nord- und Lateinamerika. In den letzten Jahren ist innerhalb der Regionalwissenschaften auch in Deutschland langsam ein Umdenken zu bemerken, wobei gerade transregionale Verflechtungen an bestimmten Orten sowie interdisziplinäre Ansätze zur Bearbeitung der drängendsten Probleme der Globalisierung ein hoher Stellenwert zukommt (vgl. Wissenschaftsrat – Empfehlungen zu den Regionalstudien in den Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, 2006, Forschungsverband Cross Area: www.crossarea.org). Diese Charakteristika können als Stärke des CIAS und seiner dort angesiedelten interamerikanischen Projekte gelten.

Doch nicht nur an der Universität ist die Vertiefung dieser Zugänge sinnvoll, sondern auch in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Regionalstudien an der Hochschule profitieren einerseits davon, wenn sich Heranwachsende schon während ihrer Schulzeit mit transregionalen Verflechtungen beschäftigen und dabei Neugierde und Offenheit geweckt werden für außereuropäische Kulturen und Gesellschaften. Andererseits bietet sich für die Regionalstudien das Feld der aktuellen bildungspolitischen Debatten um *Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung* an, um in stärkerem Maße Kompetenzen und Wissen in Debatten außerhalb der Universität einzubringen.

Die am CIAS konzipierten und erstellten Unterrichtsmaterialien sollen in erster Linie LehrerInnen der Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Geographie, Sozial- & Politikwissenschaft) sowie der modernen Fremdsprachen (Englisch & Spanisch) Anregungen liefern und Hilfestellungen geben, um globale Verflechtungen und deren Auswirkungen auf Gesellschaften der Amerikas besser zu verstehen und in ihren Unterricht einzubinden. Außerdem soll bei den SchülerInnen Interesse geweckt werden, sich eingehender mit den Amerikas auseinanderzusetzen. Die Mappen verfolgen den Anspruch, Einblicke in gegenwärtige sowie historische Entwicklungen in Nord-

Mittel-, und Südamerika jenseits von gängigen Klischees zu vermitteln und geben Material und Methoden an die Hand, um aktuelle Themen mit historischem Bezug zu erschließen. Dabei soll kein bestimmtes Interpretationsmuster vorgegeben, sondern verschiedene Positionen und Interpretationen zu kontroversen Themen aufgezeigt werden. Nur auf diese Weise kann selbstständiges Denken und Problembewusstsein gefördert werden.

3. VON DEN AREA STUDIES ZU GLOBALEM LERNEN IM SCHULUNTERRICHT

Dass sich sowohl die Unterrichtsmaterialien der Reihe »Wissen um globale Verflechtungen« als auch das CIAS in erster Linie mit den Amerikas (Nord- Mittel- und Südamerika sowie der Karibik) beschäftigt, kommt nicht von ungefähr. Dem zu Grunde liegen sowohl Debatten innerhalb der Regionalstudien bzw. Area Studies¹, als auch ein Unbehagen daran, sämtlich Phänomene mit dem Schlagwort »Globalisierung« zu erklären.

Zu Beginn der 1990er Jahre war »Globalisierung« der nahezu unbestrittene Referenzbegriff für die sozialen, politischen und auch kulturellen Debatten der Zeit. In affirmativer Hinsicht wurde auf die Expansion von Weltwirtschaft, die Bildung von Institutionen, die Herausbildung kosmopolitischer Kultur und gar auf ein »Ende der Geschichte« hingewiesen. Kritisch wurde auf die kulturellen Homogenisierungstendenzen der Globalisierung á la MacDonaldisierung sowie die sozialen Disparitäten zwischen dem Globalen Norden und Süden hingewiesen. In der akademischen Landschaft sprossen allorts »Global Studies«-Programme und Institute aus dem Boden, die zum Teil die älteren regionalwissenschaftlichen Ansätze ersetzten. Ende der 1990er Jahre regte sich dann eine zunehmende akademische Kritik an den Global Studies. Ein Kritikpunkt lautete, dass bei der Betrachtung der Weltprobleme aus der Vogelperspektive das spezifische kleinteilige Wissen um Regionen und Lokalitäten nicht genügend berücksichtigt wurde (Ludden 2003). Es wurde darauf verwiesen, dass lokales Wissen – von banalen kulturellen Praktiken über religiöse Weltbilder bis hin zu Sprachkenntnissen – unverzichtbar zum Verständnis anderer Weltregionen sind. Entsprechend gibt es verstärkt seit den 2000er Jahren neue Ansätze, spezifisches regionales und lokales Wissen zu stärken und mit globalen Dynamiken in Verbindung zu bringen.

1 Unter Area Studies bzw. Regionalstudien versteht man die wissenschaftliche Beschäftigung mit bestimmten Weltregionen wie z.B. der Sinologie, Afrikanistik, Lateinamerikanistik. Diese sind meist interdisziplinär ausgerichtet und analysieren Politik, Kultur, Geographie, Sprache usw. Im Gegenzug dazu beschäftigen sich die so genannten systematischen Wissenschaften wie Soziologie, Geschichtswissenschaften, Politikwissenschaft usw. oft in erster Linie mit europäischen Ländern sowie den USA – oft jedoch ohne dies explizit zu machen.

Diese Studien stellen Begriffe wie ›Glokali-tät‹ – ein Neologismus aus Globalität und Lokalität sowie ›Verflechtung‹ in den Mittelpunkt. Dabei verweisen sie wissenschaftskritisch zudem darauf, dass Wissen immer auch ortsgebunden ist. Das bedeutet, dass Konzepte und ihre Deutung immer auch von der jeweiligen Sprecherposition abhängig sind (Mignolo 2000; Kaltmeier 2017). So ist beispielsweise die Bedeutung der Konzepte von ›Sicherheit und Migration‹ für einen salvadoresischen Migranten eine andere als die eines US-amerikanischen Angestellten eines Sicherheitsdienstes der Border Patrol (Grenzpolizei der USA). Deshalb bemüht sich aktuelle Forschung oft um eine multiperspektivische Darstellung von Phänomenen.

Außerdem haben Konzepte immer auch eine Geschichte, die wichtig ist, um die Gegenwart zu verstehen. So kann selbst der Begriff der Amerikas nicht von seinem Ursprung in der europäischen kolonialen Expansion getrennt werden, leitet er sich doch von dem Seefahrer Americus Vespuccius ab, den der Kartograph Martin Waldseemüller auf seiner Weltkarte von 1507 erstmalig verwendete. Wenn heutzutage mit dem Singular ›Amerika‹ immer nur die Vereinigten Staaten verbunden werden, dann ist auch dies das Ergebnis eines historischen Prozesses, der sich durch die seit der Unabhängigkeit ausbreitenden US-Amerikanische Dominanz auf dem Kontinent ausdrückt.

Die Entstehung interamerikanischer Studien steht im Kontext dieser Überlegungen.² Sie verbinden spezifische regionale Prozesse mit globalen Dynamiken, bemühen sich um Multiperspektivität, die Reflektion der Sprecherpositionen und die Verknüpfungen von lokalen, nationalen, transnationalen und globalen Analyseebenen. Sie legen den Fokus auf Veränderungen und Bewegungen innerhalb verschiedener Lokalitäten in den Amerikas, u.a. auch gerade von Grenzräumen, der Verhinderung von Bewegungen sowie von Aspekten, die jenseits des Nationalstaates passieren.

Hieraus ergibt sich ein interessanter Anschluss an Debatten, die im schulischen Bereich um den Ansatz des Globalen Lernens geführt werden. Seit einigen Jahren ist Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Globalisierung ein vielzitiertes Konzept. Stichworte wie Menschenrechte, Nachhaltigkeit, globale Gerechtigkeit einerseits sowie partizipative Lernformen andererseits sind damit verbunden. Eine ganze Fülle von Trägern der Bildungsarbeit bieten mittlerweile Materialien für Globales Lernen im Schulunterricht an (→ siehe hierzu Kasten mit Hinweisen zu Unterrichtsmaterialien für Globales Lernen).

2. Eine Einführung in die Interamerikanischen Studien und die mit ihnen verbundene Forschungsagenda liefert die Debatte in der Onlinezeitschrift Forum for Interamerican Research (FIAR), Vol. 7 No. 3 (Nov. 2014). URL: <http://interamerica.de/category/volume-7-3/>. Interamerikanische Studien bezeichnet zudem einen Masterstudiengang an der Universität Bielefeld (www.uni-bielefeld.de/ias).

3. Die hier vorgestellten Angebote stellen eine Auswahl an Materialien dar, die wir uns in der Entwicklung unseres eigenen Projektes gesichtet haben und weiterempfehlen möchte. Bei der Fülle an existierenden Unterrichtsangeboten handelt es sich hier jedoch nicht um eine umfassende Übersicht.

UNTERRICHTSMATERIALIEN FÜR GLOBALES LERNEN

Als Einstieg zur Recherche barrierefrei zugänglicher Bildungsmaterialien bietet sich das *Portal Globales Lernen* des *World University Service* an. Es ist ein Gemeinschaftsprojekt der *Eine Welt Internet Konferenz* (EWIK) und bietet einen umfangreichen Fundus an Online-Materialien rund um das Thema. Die Datenbank mit Bildungsmaterialien ist u.a. nach Themen, Ländern und Schulfächern filterbar.

→ www.globaleslernen.de

Zu den Organisationen, die eigene Materialien entwickeln, zählt das *Welthaus Bielefeld*. Der Verein entstand 1980 aus einem Zusammenschluss entwicklungspolitisch aktiver Gruppen und ist seitdem eine der zentralen Einrichtungen in diesem Bereich. Eine Kooperation zwischen dem Welthaus und der Arbeitsgruppe ›Wissen um globale Verflechtungen‹ besteht seit 2013 im Kontext des Projektes ›Modellschulen für Globales Lernen‹.

→ www.schulen-globales-lernen.de/bildungsmaterialien

Hervorgegangen aus der Nicaragua-Solidaritätsbewegung liegen die Arbeitsschwerpunkte des *Informationsbüro Nicaragua* im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu Lateinamerika und in der Zusammenarbeit mit Basisinitiativen in Nicaragua. Die interaktiven Bildungsmaterialien ›Fokuscafé Lateinamerika‹ stellen einen Referenzpunkt in den konzeptionellen Überlegungen unserer Unterrichtsmaterialienreihe dar.

→ www.infobuero-nicaragua.org/publikationen

In Kooperation mit dem *Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte an der Freien Universität Berlin* erstellte der Verein *Pen Paper Peace* eine Unterrichtsmaterialienreihe zu Haiti, die das Ziel verfolgt eurozentrische Perspektiven auf das Land aufzubrechen und SchülerInnen transkulturelle Perspektiven näher zu bringen. Das Projekt bringt auf diese Weise postkoloniale Perspektiven mit historischem Lernen zusammen.

→ www.pen-paper-peace.org/globales-lernen

Die *Bundeszentrale für politische Bildung* stellt umfangreiche Informationen zu Lateinamerika sowie den USA zur Verfügung. Hervorzuheben ist darunter der Ordner ›Lateinamerika verstehen lernen‹. Dabei handelt es sich um Hintergrundtexte und Unterrichtsmaterialien zu zentralen Themenfeldern wie Wirtschaft, Demokratie oder sozialer Ungerechtigkeit in Lateinamerika.

→ www.bpb.de/shop/lernen/themen-und-materialien/37129/lateinamerika-verstehen-lernen

Der Begriff Globales Lernen tauchte im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren erstmals in einer Veröffentlichung des Schweizer Forums ›Schule für eine Welt‹ auf, während im angloamerikanischen Raum der Terminus Global Education bereits seit den 1970er Jahren im Gebrauch war, um pädagogische Konzepte zu beschreiben, die sich auf einer moralisch-ethischen Grundlage mit Globalisierung befassen⁴ (Asbrand / Scheunpflug 2014: 401 f.). Das Feld des Globalen Lernens umfasst eine Vielzahl von Themen. Damit einher geht die Beteiligung verschiedener pädagogischer Arbeitsfelder an der Ausgestaltung des Konzepts, wie der entwicklungspolitischen oder der interkulturellen Bildungsarbeit, der Friedenspädagogik, Migrationspädagogik, Umweltbildung, des ökumenischen Lernens, der Menschenrechtsbildung sowie dem Ansatz für *Nachhaltige Entwicklung* (Seitz 2002: 9).

Gemeinsam ist den verschiedenen Strömungen eine räumliche Orientierung an globalen, regionalen wie lokalen Zusammenhängen, wobei unterschiedliche Verständnisse koexistieren, was unter einem ›Leitbild globaler Gerechtigkeit‹ zu verstehen ist (Asbrand / Scheunpflug 2014: 401).

Nicht zuletzt hat der aus Brasilien stammende Autor Paulo Freire (1973) mit seinem Ansatz problemformulierender Bildung wichtige Impulse für die kritische Pädagogik gegeben. Aktuell lässt sich in Bezug auf die Ausgestaltung des Lernbereichs eine Debatte beobachten, die auf Kritik aus einer postkolonialen Perspektive zurückführen ist. Hinzuweisen ist hier beispielsweise auf eine Veröffentlichung des Berliner Vereins Glocal, in welcher entwicklungspolitische Bildungsmaterialien einer Evaluation aus kritisch-postkolonialer Perspektive unterzogen wurden (Glocal 2013).

Klaus Seitz weist in seiner Definition des Konzepts *Globales Lernen* darauf hin, wie heterogen die verschiedenen Bemühungen sind, die den Begriff inhaltlich zu füllen versuchen. So versteht er selbst unter Globalem Lernen einen

»Sammelbegriff für die vorliegenden wie möglichen pädagogischen Reaktionen auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft. Er markiert kein geschlossenes Programm, eher eine Leerstelle für einen erziehungswissenschaftlich wie bildungspraktisch noch nicht hinreichend entfalteten Bildungsauftrag.« (Seitz 2002: 9).

So verstanden ist Globales Lernen ist ein Begriff, unter dem sich verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Perspektiven, Ausgangspunkten und Zielvorstellungen zusammenfinden. Hervorzuheben ist, dass der Lernbereich traditionell einen sehr starken Bezug zu außerschulischem Lernen und zur Arbeit von NGOs⁵ aufweist. Seit der UN-Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 wird Bildung von politischer Seite zunehmend als zentraler

Faktor angesehen, der einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung leisten soll. Ausdruck davon ist die Ausrufung der UN-Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014), die Inklusion von Bildungsanstrengungen in den Sustainable Development Goals (SDGs) sowie daran anschließenden Programmen.

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung, in der eine Verbindung der Weltgesellschafts- und Globalisierungsforschung sowie der Debatte um Entwicklungstheorien mit dem pädagogischen Konzept des Globalen Lernens stattfindet, ist noch sehr jung (Peter / Moegling / Overwien 2011: 126 f.). An dieser Stelle lassen sich aus den aktuell in den Regionalstudien geführten Debatten neue Impulse und theoretische Bezugspunkte für Globales Lernen ziehen. Nennenswert sind sicherlich die aus den *postkolonialen Studien*⁶ kommenden antirassistischen und antikolonialen Impulse und eine Kritik des Eurozentrismus⁷ in wissenschaftlichen Darstellungen. Auf diese Kritik reagiert auch das Konzept der *Verflechtungsgeschichte*, welches Austauschprozesse zwischen den verschiedenen Weltregionen in den Mittelpunkt stellt (Conrad / Randeria 2002).⁸ Ebenso zentral ist für die Regionalstudien die Kritik an der Entwicklungstheorie und an einem Modernisierungs- und Fortschrittsdenken sowie die darauf reagierenden Ansätze zu *Post-Development*⁹ sowie die *politische Ökonomie ungleicher Entwicklung* und asymmetrischer Nord-Süd-Beziehungen oder auch die Ansätze *Politischer Ökologie* (Robbins 2012; Bauriedl 2016).

Die CIAS-Unterrichtsmaterialienreihe ›Wissen um globale Verflechtungen‹ stellt den Versuch dar, vom Standpunkt der Wissenschaft aus einen Beitrag für die Bildungspraxis zu leisten und dabei konkrete Beispiele zu liefern, wie sich die Erkenntnisse aus theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit den Amerikas als Verflechtungsraum und neue Erkenntnisse aus den Sozialwissenschaften, Geschichte, Literatur und

5 NGOs steht für Non Governmental Organizations und ist mittlerweile gebräuchlicher als die deutsche Abkürzung NRO (Nichtregierungsorganisationen). Dazu zählen viele Organisationen, die sich für gerechten Welthandel, Umweltschutz, Verbraucherrechte usw. einsetzen. Der Begriff umfasst sowohl weltweit tätige Verbände wie Greenpeace oder Human Rights Watch bis hin zum lokalen Kulturverein in einer durchschnittlichen Kleinstadt. Zum Weiterlesen: Brunnengräber / Klein / Walk 2005.

6 Postkoloniale Studien ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das sich kritisch mit den Kontinuitäten kolonialer Vorstellungswelten und sozialer Strukturen auf vielen Feldern des Alltagslebens und der Politik auseinandersetzt. Zum Weiterlesen: Conrad / Randeria 2002 oder Kerner 2012.

7 Der Begriff Eurozentrismus bezeichnet die Kritik daran, dass viele Aussagen, die allgemein über Modernisierung, Staaten, Klassen, individuelle Bedürfnisse usw. gemacht werden, in erster Linie aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Gesellschaften in Europa abgeleitet werden und unzulässig verallgemeinert werden. Andere Erfahrungen werden im Kontrast dazu dann als abweichend oder defizitär beschrieben, z.B. gescheiterte Staaten (failed states), unvollendete Transformationen usw. Zum Weiterlesen: Franzki 2012.

Der Begriff *Eurozentrismus* beschreibt die Beurteilung nicht-europäischer Kulturen aus der Perspektive europäischer Werte und Normen. Europa bildet hier das unreflektierte Zentrum des Denkens und Handelns; Europas Entwicklungsgeschichte wird als Maßstab für jegliche Vergleiche mit anderen Ländern und Kulturen gesehen.

8 Zur Einführung wird empfohlen: Bauck / Maier 2015.

9 Unter Post-Development versteht man eine neue Forschungsrichtung, die die Orientierung an ›Entwicklung‹ als Wirtschaftsentwicklung und dem Streben nach Mehr radikal in Frage stellt. Stattdessen wird herausgearbeitet, welche negativen Folgen die Vorstellung von Entwicklung bisher in zahlreichen Ländern hatte. Zum Weiterlesen: Ziai 2012.

4 Einen Überblick zu der englischsprachigen Debatte um Global Education bietet die australische Homepage: www.globaleducation.edu.au.

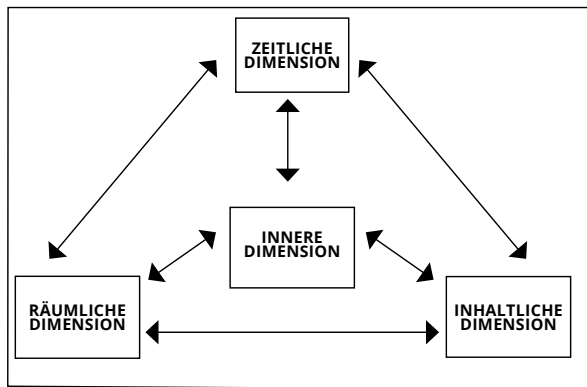


Abb. 1: Vier-Dimensionen-Modell des Globalen Lernens von Graham Pike & David Selby, 1999/2000 (hier nach Overwien / Rathenow 2009).

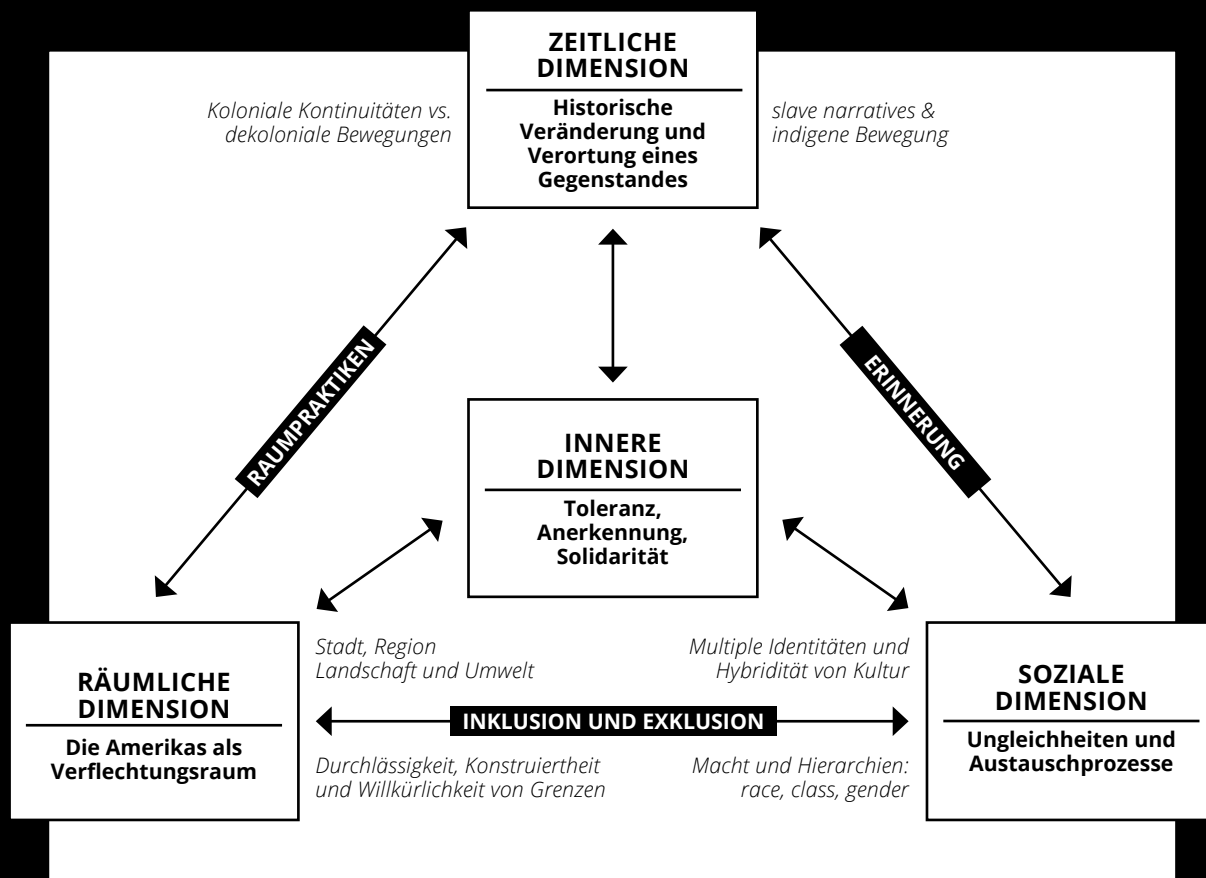


Abb. 2: Grafische Darstellung der konzeptionellen Diskussion zum CIAS-Projekt ›Wissen um globale Verflechtungen‹. Diese lehnt sich an das Vier-Dimensionen-Modell Globalen Lernens sowie an die konzeptionellen Überlegungen von Edward Soja (1996) zur Dreidimensionalität des gesellschaftlichen Seins an.

Umweltwissenschaften in der Schule vermitteln lassen. Verstehen wir global nicht nur als räumliche Beschreibung, sondern im Sinne einer ganzheitlichen Lernerfahrung, bieten sich auch von der interdisziplinären Aufstellung des Projekts interessante Impulse für die Debatte, die sich an Diskussionen zu bilingualen oder fächerübergreifenden Unterricht anschließen und sich mit dem Querschnittscharakter Globalen Lernens trifft.

Das Konzept Globales Lernen dient uns als Anknüpfungs- und Ausgangspunkt für die Materialien. Als besonders anschlussfähig haben sich für das Projekt solche Ansätze des Globalen Lernens erwiesen, die die Mehrdimensionalität der Kontexte ausleuchten, in denen Lernprozesse stattfinden. Dies gilt etwa für das Vier-Dimensionen-Modell des Globalen Lernens von Graham Pike und David Selby (1999/2000), in dem die äußeren Rahmenbedingungen durch den zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Kontext bedingt sind und mit einer inneren Disposition der Lernenden korrespondieren. In einem ersten konzeptionellen Schritt wurde dieses Modell hinsichtlich seiner Bezugspunkte zu den Ansätzen des BMBF-Projekts ›Die Amerikas als Verflechtungsraum‹ adaptiert

Wir gehen in Anlehnung an Edward Soja (1996) von einer Dreidimensionalität des gesellschaftlichen Seins aus: Temporalität, Räumlichkeit und Soziales. Innerhalb der zeitlichen Dimension werden in der Unterrichtsreihe die historische Veränderung und Verortung eines Gegenstandes betont. In der räumlichen Perspektive wird ein Schwerpunkt auf die Amerikas als fluider und vielfältig verflochtener Raum gelegt. In der sozialen Dimension werden Ungleichheitsverhältnisse und Austauschprozesse betont. Gleichzeitig stehen angelehnt an die Überlegungen von Pike und Selby die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Lernprozesses im Fokus der Diskussion.

In didaktischer Perspektive berücksichtigen die Materialien das Kompetenzmodell des KMK / BMZ-Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Kontext des Weltaktionsprogramms Bildung für Nachhaltige Entwicklung bietet diese Veröffentlichung einen Bezugsrahmen für die Erstellung von Lehrplänen, schulischen Curricula sowie für die konkrete Unterrichtsgestaltung in Deutschland.¹⁰

Daran angelehnt wurden in der Entwicklung unserer Materialien die drei Dimensionen *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* gleichrangig einbezogen und die daran anknüpfenden übergreifenden Kompetenzen Globalen Lernens mit den fachspezifischen Kompetenzen des jeweiligen Faches zusammengebracht. Zudem stehen den Materialien – abgeleitet aus den Debatten in den Regionalstudien- folgende Leitgedanken voran.

¹⁰ Im Jahr 2007 erschien die erste Fassung des Orientierungsrahmens, eine aktualisierte und erweiterte Ausgabe folgte im Jahr 2016.

Erkennen

- Das Konzept des Verflechtungsraums soll eine praktische Anwendung in der Erstellung der Unterrichtsmaterialien finden.
- Die Materialenauswahl sollte unterschiedliche Ungleichheitsstrukturen aufzeigen und deren strukturelle Bedingungen herausstellen, welche auch in ihrer historischen Entstehung betrachtet werden.
- In den Darstellungen sollen keine ›typischen‹ Identitäten beschrieben werden, die Stereotype festschreiben. Scheinbar gängigen Mustern und Vorstellungen werden hybride Charaktere gegenübergestellt, welche häufig in sich brüchig, fragil und uneindeutig sind und die auf die Veränderungen und Verflechtungen von Zugehörigkeiten und Kultur hinweisen.

Bewerten

- Die Materialien sollen Fragen globaler, gesellschaftlicher, ökologischer, geschlechtsspezifischer und sozialer Gerechtigkeit aufwerfen und dabei asymmetrische Machtverhältnisse nicht aus den Augen verlieren.
- Die Darstellung sollte multiperspektivisch sein, d.h. verschiedene Akteure sollen zu Wort kommen. Über Interviewpassagen, Biographien etc. sollen sich die SchülerInnen in deren Perspektive und Handlungsmotivation hineinversetzen können und zur eigenständigen Auseinandersetzung mit uneindeutigen Konfliktsituationen befähigt werden.

Handeln

- Die Materialien sollen Verständnis für komplexe Problemlagen und Interessenskonflikte fördern sowie Diskussionen über Handlungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Einflusssebenen aufwerfen.
- Ein Schwerpunkt der Materialien liegt auf sozialen Akteuren, die Problemkonstellationen sichtbar machen, indem sie auf diese reagieren, sie kritisieren oder Alternativen entwerfen.

4. BEZÜGE ZU DEN AMERIKAS IN DEN LEHRPLÄNEN

Während die Vereinigten Staaten von Amerika einen privilegierten Raum in der öffentlichen Wahrnehmung und Medienaufmerksamkeit in Deutschland einnehmen, erst recht angesichts der gegenwärtigen politischen Entwicklungen unter der Regierung Trump, ist die Berichterstattung über Lateinamerika in Zeitungen, Fern-

sehen und Radios seit vielen Jahren rückläufig. Die sich in den 1990er Jahren rapide beschleunigenden Globalisierungsprozesse rücken andere Weltregionen stärker in das hiesige Problembewusstsein (Asien als Produktionsstandort, der Nahe Osten als politischer und religiöser Krisenherd, Afrika als scheinbares Synonym für Armut und defizitäre Entwicklung, inklusive Staatsversagen). Das Ergebnis ist ein in sich widersprüchliches Bild von Lateinamerika: In der globalen Krisengeographie scheint sich die Region – in den 1970er und 1980er Jahren noch ein »Hotspot« vielfältiger Problemkonstellationen und damit auch ein beliebtes Thema im Schulunterricht – im frühen 21. Jahrhundert durch relative soziale, politische und wirtschaftliche Stabilität auszuzeichnen. Allerdings konzentrieren sich Nachrichten über Lateinamerika in Zeitungen oder im Fernsehen weiterhin fast ausschließlich auf negativ konnotierte Themenkomplexe wie Drogenkriminalität, Gewalt, Migration und Umweltzerstörung und zeigen fast ausschließlich Defizite auf. Dabei gibt es in dieser Region auch sehr interessante und durchaus global übertragbare Problemlösungsstrategien. Und auf die Schule bezogen erfreut sich Spanisch als Unterrichtsfach in weiterführenden Schulen einer seit Jahren zunehmenden Nachfrage. Spanischsprachige, insbesondere karibische Musik ist zu einem festen Bestandteil der Jugendkultur hierzulande geworden und ist Ausdruck eines fröhlichen, positiven Lebensgefühls.

Dem Zentrum für Interamerikanische Studien (CIAS), das sich seit nunmehr einem Jahrzehnt aus verschiedenen disziplinären Blickwinkeln mit gegenwärtigen wie historischen Entwicklungen des amerikanischen Doppelkontinents beschäftigt, ist es ein Anliegen, zu zeigen, dass es sich angesichts der immer stärker werdenden globalen Verflechtungen lohnt, einen Blick in die Amerikas zu werfen. Und zwar nicht nur, um gängige Stereotype zu dekonstruieren und andere Bilder aus der Region zu verbreiten, sondern auch, weil sich die Heterogenität des Doppelkontinentes wunderbar als interkultureller Lernbereich anbietet. Gleichzeitig lassen sich hier exemplarisch dem Naherfahrungsbereich von SchülerInnen andere Perspektiven gegenüberstellen, die dazu beitragen, die Komplexität globaler Zusammenhänge besser nachvollziehen zu können.

Das Aufzeigen dieser Verflechtungen ist besonders produktiv, wenn es anschlussfähig ist an die Themenbereiche, die auch im Schulunterricht als relevant erachtet werden, und für möglichst viele SchülerInnen obligatorische Lerninhalte sind. Ausgangspunkt der Unterrichtsmaterialienreihe »Wissen um globale Verflechtungen« ist deshalb die systematische Sichtung der aktuellen Lehrpläne der Fächer Geschichte, Erdkunde, Poli-

tik / Wirtschaft, Sozial- und Gesellschaftskunde, Religion / Ethik sowie der modernen Fremdsprachen Englisch und Spanisch nach thematischen Anknüpfungspunkten zu aktuellen wie historischen Phänomenen auf dem amerikanischen Doppelkontinent gewesen. Ausgewertet wurden die Kerncurricula der bevölkerungsreichsten Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen, Sachsen und Rheinland-Pfalz sowie der Stadtstaaten Berlin und Hamburg.¹¹ In den Lehrplänen aufgeführte thematische Beispiele wurden dabei zu übergreifenden Kategorien zusammengeführt, die uns besonders gut geeignet erscheinen für das Aufzeigen globaler Austauschprozesse und Verflechtungen. Gleichzeitig eröffnet dieser Herangehensweise aber auch einen Blick für die Kooperationsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Schulfächern und fächerübergreifenden Unterricht.

4.1. KOLONIALISMUS

Kolonialismus und Imperialismus sind die sich in allen konsultierten Geschichtslehrplänen aufzufindenden außereuropäischen Themenbereiche. In der Regel werden zwei Momente der Herrschaftserweiterung in der außereuropäischen Welt betrachtet: die Unterwerfung der altamerikanischen Kulturen durch die Europäer im frühen 16. Jahrhundert sowie die europäische Aufteilung Afrikas im späten 19. Jahrhundert. Die spanische Expansion wird im Zusammenhang der »Begegnungen von Europäern und nicht-Europäern« (NRW), »gewaltsamer Eroberung« (Niedersachsen), der »Europäisierung der Erde« (Baden-Württemberg), aber auch in Zusammenhang mit Sklavenhandel und ökologischen Veränderungen (Sachsen) sowie Religion und Missionierung (Hessen) betrachtet. Die meisten Lehrpläne empfehlen zudem, im Zusammenhang des frühneuzeitlichen Kolonialismus eine der präkolumbianischen Imperien (Azteken, Maya oder Inka) vorzustellen. Üblicherweise werden diese Themen im Geschichtsunterricht in der Mittelstufe (7. / 8. Klasse) behandelt.

Angesichts des reduzierten Stundenetats des Faches Geschichte in der Sekundarstufe I können diese Themenbereiche in der Regel nur oberflächlich behandelt werden. Eine erfreuliche Ausnahme stellte hier für einige Jahre das Land Niedersachsen dar, in dem der spanische Kolonialismus ausführlich behandelt wurde – als eines von fünf möglichen Wahlthemen der Einführungsphase in der Jahrgangsstufe 11. In dem

11 Der besseren Lesbarkeit wegen werden die Lehrpläne hier nicht im Einzelnen aufgeführt. Die vollständige und im Sommer 2017 aktualisierte Auswertung der jeweils gültigen Lehrpläne dieser Fächer und der verschiedenen Schulformen der Sek. I sowie der gymnasialen Oberstufe ist auf unserer Homepage abrufbar: www.uni-bielefeld.de/cias/unterrichtsmaterialien.

2017 reformierten aktuellen Lehrplan findet sich das Thema weniger prominent wieder, integriert im Wahlmodul ›Beginn der Europäisierung der Welt«.

Zu bedauern ist, dass in keinem der konsultierten Lehrpläne eine Verbindung zwischen frühneuzeitlicher kolonialer Expansion und modernem (neo-) kolonialem Imperialismus angesprochen wird. Trotz durchaus wahrnehmbarer Bemühungen, außereuropäische Sichtweisen aufzunehmen, dominiert sowohl bei den Fragestellungen wie auch bei den Materialien, die Schulbücher dazu zur Verfügung stellen, zudem die eurozentrische Perspektive; es geht in erster Linie um die Motivlagen und Handlungen der europäischen Akteure. Die Begründung für die Beschäftigung mit der kolonialen Expansion des späten 19. Jahrhunderts scheint sich einseitig auf ihre Bedeutung innerhalb der Vorgeschichte des Ersten Weltkrieges zu beziehen. In beiden Fällen wird kaum darauf eingegangen, wie sich koloniale Herrschaft in der gesellschaftlichen Praxis und im Alltag auf kolonisierter wie auf kolonisierender Seite auswirkt.

Im Sinne einer Schärfung globaler Verflechtungszusammenhänge erscheint es daher zum einen sinnvoll, in einer diachronen Perspektive die Kontinuitätslinien zwischen den beiden Phasen kolonialer europäischer Expansion herauszuarbeiten. Auf dieser Basis kann Kolonialismus mit seinen Rückwirkungen, sowohl auf die unterworfenen außereuropäischen Gesellschaften, als auch auf die Kolonialmächte selber, dann aber auch in anderen Schulfächern aufgegriffen werden. Dies könnte im Religionsunterricht geschehen, im Zusammenhang mit dem christlichen Missionsgedanken, im Deutschunterricht, etwa durch die Reflexion über Sprachbilder und koloniale Sprachrelikte, aber auch in Fächern wie Wirtschaft, Erdkunde oder Politik, in denen globale Handelsbeziehungen betrachtet werden können, deren Ungleichheiten (zum Teil) koloniale Wurzeln aufweisen.

4.2. MIGRATION

Trotz der aktuell großen gesellschaftlichen Relevanz ist das Themenfeld ›Migration« nicht in allen Bundesländern ein verbindliches Inhaltsfeld im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerangebot der Sekundarstufe I. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es im Zuge der Überarbeitung von Lehrplänen weiter an Bedeutung gewinnen wird. In Sachsen wird es als Längsschnitt ›Migration und Integration – Flucht und Vertreibung in der Geschichte« ausgewiesen. In Baden-Württemberg findet sich als einziges Bundesland ein expliziter Verweis auf die europäische Massenauswanderung nach Nordamerika im 19. Jahrhundert.

Gerade wenn es darum geht, die aktuellen Migrationsbewegungen nach Europa zu verstehen und einzuordnen, ist es sinnvoll, diese zu kontextualisieren, d.h. in einen zeitlichen wie räumlichen Zusammenhang einzuordnen. Nur so erscheint Migration nicht als ein rein problembehaftetes Phänomen aktueller Gesellschaften, sondern historisch und raumübergreifend als ein Normalfall menschlichen Handelns.

Um dieses Verständnis zu stärken, bietet sich in diachroner Perspektive ein Vergleich mit der nach Nord- und Südamerika gerichteten europäischen Migration im 19. und frühen 20. Jahrhundert an, an denen man Debatten zu Migrationsmotiven, aber auch Themen wie Integration und Partizipation historisch kontextualisieren kann. In synchroner Perspektive könnten durch den Blick auf die zentralamerikanisch-nordamerikanische Grenzregion Migrationsregime, die ökonomischen Dimensionen von Migration in einer globalisierten Welt, aber auch Alltagserfahrungen von MigrantInnen betrachtet werden. Beides sind Ansätze, das Thema Migration zu de-lokalisieren und als allgegenwärtiges und seit jeher präsentes gesellschaftliches Phänomen zu begreifen.

Für die spezielle Betrachtung von Migrationsprozessen bieten sich die Neuen Fremdsprachen Englisch und Spanisch an. In beiden Fächern finden sich in den meisten Lehrplänen der Sek. II Bezugspunkte zum Thema Migration. Obwohl sich die dabei vorgeschlagenen konkreten Betrachtungsbeispiele wieder stärker auf europäische Kontexte beziehen (wie z.B. die südasiatische Einwanderung in Großbritannien oder die nordafrikanische Migration nach Spanien), ist für beide Fächer die mexikanisch-US-amerikanische Grenzregion und die Debatten um die Einwanderung von Lateinamerikanern in die USA von Interesse. Doch auch Kanada, Argentinien oder Peru zeichnen sich durch vielfältige Migrationsprozesse aus, die Gegenstand der Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens sein können.

4.3. ENTWICKLUNG – SOZIALE UND ÖKONOMISCHE (GLOBALE) UNGLEICHHEITEN

Im Zusammenhang mit der Betrachtung von Globalisierungsphänomenen werfen zahlreiche Lehrpläne der Fächer Erdkunde oder Sozial- / Gemeinschaftskunde am Ende der Sekundarstufe I die Frage nach der Verschärfung und dem Umgang mit globalen Disparitäten sowie globalen Entwicklungsunterschieden auf. Entsprechende Themenfelder finden sich in den Lehrplänen von Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hamburg. In allen aktuellen Oberstufenlehrplänen wird diese Problematik noch einmal vertieft.

Betrachtet man sowohl innergesellschaftliche als auch Ungleichheiten zwischen Ländern wird deutlich, dass zunehmende Globalisierungsprozesse neben Tendenzen kultureller Homogenisierung und Überformung lokaler Lebensweisen und kultureller Ausdrucksformen eben auch mit der Verfestigung globaler Ungleichheitsstrukturen einhergehen. Ein Trend, der entgegen aller suprastaatlicher Zielformulierungen der Reduzierung von absoluter Armut oder Annäherung von Bildungschancen (Stichwort: UN-Millenniumsziele) verläuft. Die westliche Hemisphäre zeichnet sich dabei seit dem 19. Jahrhundert durch eine stetige Zunahme des Auseinanderklaffens gesellschaftlichen Wohlstands und ökonomischer Macht aus. An der Grenze zwischen den Vereinigten Staaten und Mexiko manifestieren sich viele Implikationen aktueller Nord-Süd-Gegensätze.

In zahlreichen Lehrplänen wird die Frage aufgeworfen, wie diesen Entwicklungsdivergenzen zu begegnen ist. Doch nur in den seltensten Fällen wird das Konzept der Entwicklung dabei selbst kritisch hinterfragt oder darauf verwiesen, dass Ungleichheiten selber ein grundlegender Gegenstandsbereich von Entwicklungstheorien sein können, wie etwa der kolumbianische Anthropologe Arturo Escobar schon vor über 20 Jahren gefordert hat (Escobar, 1995). Gerade aus Lateinamerika hat es immer wieder Ansätze gegeben, gängige westliche Entwicklungsvorstellungen kritisch zu hinterfragen. Dies gilt sowohl in einer traditionelleren Hinsicht in Bezug auf die Beschreibung der strukturellen Mechanismen der Erzeugung von Ungleichheiten (*Dependenztheorie*¹²), als auch hinsichtlich der Frage, welche Form von Entwicklung anzustreben und diese nicht auf materiellen Wohlstand zu reduzieren ist (*Buen-Vivir-Ansatz*¹³) (siehe z.B. Alberto Acosta).

Des Weiteren lässt sich mit Blick auf die Amerikas anschaulich verdeutlichen, dass Ungleichheiten in der Regel nicht ganze Gesellschaften unsono betreffen, sondern in Bezug auf Geschlecht,

ethnischer Herkunft oder auch Alter unterschiedliche Ausprägungen erfahren. Auf diese Weise könnte der Ansatz der Intersektionalität in die Debatten eingeführt und auch hinterfragt werden, wie stark diese Kategorien Ungleichheiten in Deutschland prägen.

4.4. INDIGENITÄT¹⁴ UND INTERKULTURALITÄT

Als Folge der verschiedenen Migrationsprozesse der letzten 60 Jahre ist die herkunftsbedingte Heterogenität und damit einhergehende kulturelle und ethnische Vielfalt in den Klassenzimmern zu einem bestimmenden Thema geworden. Lehrpläne tun sich weiterhin schwer mit damit einhergehenden Implikationen offensiv anzugehen. Insofern könnte ein Blick in die Amerikas dabei helfen, zu ergründen, wie Gesellschaften, die lange historische Erfahrungen mit diesen Phänomenen haben, damit umgehen. Die koloniale Vergangenheit, mit der die Überwältigung originärer Bevölkerungen sowie zahlreichen (Zwangs-)Migrationsprozesse einhergingen, ist ein prägendes Merkmal der amerikanischen Gesellschaften von Kanada bis Argentinien. Über Jahrhunderte hat sich eine immense kulturelle und demographische Heterogenität¹⁵ entwickelt. Gerade in den letzten 25 Jahren hat die Frage des Umgangs mit kultureller und ethnischer Diversität in zahlreichen Ländern Lateinamerikas einen großen Stellenwert in politischen und gesellschaftlichen Debatten erlangt. Die neue Sichtbarkeit etwa der indigenen Völker als politischer Faktor hat dazu geführt, dass die meisten lateinamerikanischen Staaten in ihren Verfassungen inzwischen die Vorstellung einer ethnisch homogenen Bevölkerung aufgegeben haben und stattdessen Vielfalt mit Begriffen wie ›Plurikulturalität‹ und ›Multilingualität‹ anerkennen.

Gerade in Bezug auf die Gestaltung von politischen und gesellschaftlichen Mitwirkungsmechanismen, aber auch im Hinblick auf die Folgen des Ausschlusses einzelner Bevölkerungsgruppen von eben diesen, können Handlungsansätze aus Lateinamerika auch für SchülerInnen in deutschen Schulen interessante Einblicke bieten. Beispiele herkunftssensibler Bildungseinrichtungen, wie etwa interkulturellen Universitäten in Mexiko oder Kanada mit ihren Programmen der Förderung von Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Gruppen, könnten etwa in Bezug gesetzt werden zu herkunftsbedingten Bildungsunterschieden im deutschen System.

In Ansätzen ist diese besondere demographische und gesellschaftliche Konstellation ›originärer‹ Bevölkerungsgruppen und das Zusammenlebens mit in diesen Gebieten dominant werdenden eingewanderten Siedlungsgruppen in verschiedenen schulischen Lehrplänen angelegt. So wird im Geschichtsunterricht die bereits

12 Dependenztheorie beschreibt eine aus Lateinamerika kommende theoretische Strömung, die v.a. Abhängigkeit und Ausbeutung der lateinamerikanischen Länder (Peripherien) durch Europa und die USA (Metropolen) kritisierte und als Hauptgrund für die aktuellen Probleme wie Armut, Arbeitslosigkeit, soziale Spaltung, politische Spannungen, Umweltzerstörung ausmachte. Diese Dependenz (dependencia = spanisch Abhängigkeit) führe nicht zur Entwicklung, sondern zu Unterentwicklung dieser Länder und behindere systematisch positive Dynamiken. Diese Ansätze sind vor allem in den 1980er Jahren stark diskutiert worden. Zum Weiterlesen: Gunder Frank / Stavenhagen / Vitale 1975 oder auch: www.schule-studium.de/Sozialkunde/Dritte-Welt-Entwicklungstheorien.html.

13 Buen-Vivir ist spanisch und heißt ›Gutes Leben‹. Es bezieht sich auf eine Vorstellung aus den Andenländern von zufriedenen Leben ohne viel individuelles Eigentum, ohne Umweltzerstörung und dem ständigen Streben nach Entwicklung und Wirtschaftswachstum (vgl. auch Báez / Cortez 2012).

14 Die Bezeichnung ›Indianer / Indio‹ hat einen zutiefst kolonialen Ursprung, da sie auf dem historischen Irrtum von Christoph Kolumbus beruht, der davon ausging, bei seinem Erstkontakt in den Amerikas in Indien angekommen zu sein. Insofern sind Versuche ›indigene Völker‹ auf bestimmte Merkmale festzulegen problematisch. Mit dem Konzept der Indigenität wird in den letzten Jahren daher nicht versucht, das Wesen indigener Völker zu bestimmen, sondern eher herausgearbeitet, welche Fremd- und Selbstzuschreibungen in Hinblick auf indigene Völker in von kolonialen Dynamiken geprägten Kontexten politisch und kulturell relevant werden. Zur Debatte um Indigenität in Südamerika (vgl. Kaltmeier 2017; Kaltmeier / Kemner 2012).

15 Vergleiche zum Fall Chile beispielsweise ›Chile verstehen. Gesellschaft, historisches Erinnern und aktuelle Konflikte‹. Eine ausführliche Sachanalyse zur Unterrichtsmappe ›Cachai Chile‹ von Olaf Kaltmeier und Nicole Schwabe, www.uni-bielefeld.de/cias/unterrichtsmaterialien/pdfs/Dossier4_Chile-verstehen.pdf.

angesprochene demographische Katastrophe im Zuge der Kolonisierung der Amerikas im 16. Jahrhundert behandelt. Dabei ließe sich auch die Frage aufgreifen, wie sich eigentlich 500 Jahre nach der Eroberung die aktuelle Situation indigener Gruppen in diesen Gebieten aussieht. In Erdkunde-Lehrplänen, die in der Sek. I vielfach noch klassisch nach Erdregionen und deren Spezifika differenzieren (siehe etwa Sachsen und Bayern) lassen sich Bezüge zu Lateinamerika-Themenfeldern finden. Die Auseinandersetzung mit den spezifischen ethnischen Konstellationen Lateinamerikas und den Problemlagen indigener Bevölkerungen ist jedoch am präsentesten in den Oberstufen-Lehrplänen des Spanisch-Unterrichts. Dies gilt sowohl für die historische Perspektive als auch im Hinblick auf die gegenwärtige Herausforderung für lateinamerikanische Gesellschaften.

4.5. SOZIAL-ÖKOLOGISCHE KONFLIKTE

Umwelterziehung zählt zu den zentralen Ansätzen des Globalen Lernens und hat in allen Bundesländern als Ziel schulischer Bildung an Bedeutung gewonnen. In den Lehrplänen der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und insbesondere im Fach Erdkunde finden sich zahlreiche Bezüge zu diesen Themen. So lassen sich in den Lehrpläne Stichworte wie *Konflikte um Ressourcen, Nutzung und Verteilung von Rohstoffen, Nord-Süd-Interdependenzen, Nachhaltigkeit, politische Umwelt- und Klimaschutzprogramme, Handlungsansätze für nachhaltige Entwicklung* finden.

In der Regel schreiben die Lehrpläne nicht vor, an welchen Beispielen diese Themen konkret behandelt werden sollen. Dennoch sind dies Themen, bei denen auch in Schulbüchern häufiger Bezüge zu den Amerikas zu finden sind, etwa bezogen auf die Schlüsselrolle Amazoniens für das Weltklima. Tatsächlich haben sich in den Amerikas historisch bedingt Wirtschaftsmodelle herausgebildet, die in starkem Maße vom Ressourcenextraktivismus¹⁶ abhängen und damit starke Umweltdeformationen erzeugen. Dies gilt nicht nur für die Länder des Südens, sondern auch für Kanada und selbst die USA. Am Beispiel der Rohstoffe Kohle und Erdöl lassen sich hier globale Problemfelder und Handlungsansätze für nachhaltige Entwicklung betrachten, die zudem die Interdependenzen zwischen überproportionaler Energienutzung im Globalen Norden und den sozialen und ökologischen Folgen der Energieproduktion im Globalen Süden aufzeigen. Diese zum Teil dramatischen ökologischen Folgen haben in Lateinamerika, aber auch in Kanada und den USA zu neuen Konfliktkonstellationen geführt, aber auch zu neuen Formen des Widerstands, der zunehmend weltweit vernetzt ist und auch die lokale Ebene in Deutschland erreicht. Bei Themen wie

Fracking oder der tropischen Holzwirtschaft zeichnen sich Gegensätze zwischen ökonomischen und ökologischen Interessen ab. An diesen Themen können somit Fragen der Umweltgerechtigkeit und der (Mit-) Verantwortlichkeit gestellt werden. Darüber hinaus finden sich in den Amerikas interessante Handlungsansätze im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, etwa in Form lokaler genossenschaftlicher und anderer gemeinwirtschaftlicher Initiativen, oder auch im Sinne globaler Umwelt- und Klimaschutzprogramme.

4.6. QUERSCHNITTE

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Themen aus den aktuellen Kernlehrplänen der bevölkerungsreichsten deutschen Bundesländer zeigen, dass es durchaus möglich erscheint, den oftmals nationalstaatlich-eurozentrisch fixierten Betrachtungsrahmen auszuweiten. Bei all den vorgenannten Themen lohnt es sich, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und die Amerikas bieten dabei ein großes Potenzial, um SchülerInnen »über den Tellerrand schauen« zu lassen. Spannend wird es aber vor allem dann, wenn es gelingt, die Verflechtungen dieser Phänomene und Probleme aufzuzeigen. Historisch gesehen hat der frühneuzeitliche europäische *Kolonialismus* und die dadurch bedingte Vernichtung *indigener* Bevölkerungen zu einer tiefgreifenden demographischen Transformation geführt, zu der zu unterschiedlichen Zeiten *Migrationsströme* aus Afrika, Europa und Asien ihren Beitrag leisteten. Gleichzeitig wurde ein Wirtschaftssystem etabliert, das die kolonisierten Länder in erster Linie zu Exporteuren natürlicher *Ressourcen* und Primärgütern machte, sowie in Folge zu Importeuren von europäischen und später nordamerikanischen Industrieprodukten. Wie keine andere Weltregion erfuhren die Amerikas bereits während der Kolonialzeit eine drastische Transformation der natürlichen *Umwelt*, inklusive der Verbreitung zahlloser neuer Spezies. Die Wurzeln der Ungleichheiten, die Lateinamerika heutzutage innerstaatlich prägen, denen jedoch auch im globalen Maßstab eine ausgewiesene Bedeutung zukommt, liegen in vielerlei Hinsicht in der kolonialen Vergangenheit des Kontinents begründet.

Aus einer aktuellen Perspektive führt die Verschärfung sozialökologischer Krisenlagen als Folge einer zunehmenden Landkonzentration und extraktivistischer Wirtschaftspolitik in vielen Ländern Lateinamerikas zur Zunahme der *Binnenvertriebenen*. Vor allem aber hat über die letzten 50

16 Extraktivismus (lat. extrahere – herausziehen) meint den Abbau von Rohstoffen aller Art, die im Anschluss exportiert werden, während die ökologischen und sozialen Folgekosten wie Wasserverschmutzung, Umsiedlung von Dörfern etc. vor Ort bleiben. Weiterführende Informationen: »Ressourcenkonflikte im Nord-Süd-Kontext und Rohstoffreichtum in Lateinamerika«. Eine ausführliche Sachanalyse zur Themenmappe »Menschen. Nutzen. Natur« von Anne Tittor und Riccarda Flemmer, <http://www.uni-bielefeld.de/cias/pdfs/1extraktivismus-dossier.pdf>.

Jahre die interamerikanische Süd-Nord-Migration zugenommen, die zunächst keinesfalls in den Zielregionen der MigrantInnen nur negativ konnotiert war. Ähnlich wie in Europa wurden MigrantInnen in den USA lange Zeit als dringend benötigte billige Arbeitskräfte angesehen. Erst im 21. Jahrhundert werden Migrationsprozesse in beiden Kontexten politisch hauptsächlich als Bedrohung beschrieben.

Die verbindenden Fäden zwischen den hier skizzierten Themen lassen sich nahezu endlos weiter-spinnen. An dieser Stelle soll es aber genügen, um aufzuzeigen, wie sinnvoll es auch im Schulunterricht sein kann, Phänomene mit ihren Kausalitäten und Folgen in größere Zusammenhänge einzuordnen, um SchülerInnen zumindest die Möglichkeit zu eröffnen, das »große Bild« dahinter zu erahnen.

5. ZUR ARBEIT MIT DEN UNTERRICHTSMAPPEN

Für die Unterrichtsmaterialienreihe »Wissen um globale Verflechtungen« wurden aus den Forschungsschwerpunkten des Center for InterAmerican Studies, durch die Analyse von Rahmenlehrplänen und verfügbaren Bildungsmaterialien, sowie auf Basis der Rückmeldungen von LehrerInnen Themen identifiziert, die unter Bezugnahme auf eigens erhobenen Forschungsergebnisse und aktuelle wissenschaftliche Debatten für die Bildungspraxis aufbereitet wurden.

In der Gestaltung der Unterrichtsmaterialien wird auf die Passung mit einer gängigen Unterrichtstaktung geachtet und die Materialien didaktisch bereits so aufbereitet, dass sie direkt im Unterricht verwendbar sind. Ein den Materialien jeweils vorangestellter Teil in Tabellenform richtet sich an die LehrerInnen und bereitet im Format einer klassischen Stundenübersicht ein Angebot für den eigenen Unterrichtsentwurf. Die Materialien selbst richten sich mit konkreten Arbeitsanweisungen und Fragen an die Schülerinnen und Schüler. Die methodischen Vorschläge wurden weitgehend bereits erprobt oder evaluiert. Bei der Auswahl der Materialien spielen gängige Kriterien wie Medienvielfalt und unterschiedliche Anspruchsniveaus eine wichtige Rolle, um auf diese Weise die Fähigkeiten der SchülerInnen im Umgang mit unterschiedlichen Textgattungen, aber auch diversen Vermittlungswegen (Video- und Audiobeiträge) zu stärken. Die Mappen werden in einem professionellen und leserfreundlichen Layout erstellt, und orientieren sich an gängigen Formaten, mit denen Lehrkräfte wie SchülerInnen vertraut sind. Zu beziehen sind die Mappen über den regulären Buchhandel. Um den Preis der Werkmappen gering zu halten, werden Arbeitsblätter und v.a. nicht-textbasierte Materialien als Zusatzmaterialien über den Downloadserver der Universität Bielefeld bereitgestellt.

Die Unterrichtsmaterialien sind nach einem Baukastenprinzip konzipiert. In der Regel sind die Mappen als Sammlung mehrerer Module angelegt, d.h. sie stellen es den Lehrkräften frei, welche Bausteine sie in ihrem Unterricht benutzen wollen. Angesichts komprimierter und häufig überfüllter Lehrpläne ist uns bewusst, dass es Lehrkräften häufig unmöglich sein wird, alle bereitgestellten Materialien zu nutzen und die Themen in all ihren Facetten zu behandeln. Umso wichtiger erscheint es, Angebote bereitzustellen, aus denen sie nach Interessen der SchülerInnen, eigenen Präferenzen und Vorkenntnissen oder aktuellen Bezügen auswählen können. Dennoch weisen die einzelnen Bausteine nach Möglichkeit immer Schnittmengen auf, so dass sie auch komplementär einsetzbar sind. Dabei ist zudem ein fächerübergreifender Unterricht konzeptionell in dem Baukastenprinzip angelegt.

Darüber hinaus sind Unterrichtsbausteine in den modernen Fremdsprachen Englisch und Spanisch größtenteils so angelegt, dass sie sowohl im Sprachenunterricht als auch im fremdsprachigen Fachunterricht eingesetzt werden können.

Obwohl bei der Konzeption der Mappen grundsätzlich die Anforderungen der jeweiligen Lehrpläne Ausgangspunkt sind und diese damit für bestimmte Alters- und Zielgruppen gestaltet werden, können sie Material für den Einsatz in unterschiedlichen Jahrgangsstufen beinhalten. Damit reagiert die Reihe zum einen darauf, dass in der föderalen bundesdeutschen Bildungslandschaft Themen in den verschiedenen Bundesländern in unterschiedlichen Jahrgangsstufen behandelt werden. Zum anderen werden Inhalte, die in der Sekundarstufe I niederschwellig eingeführt werden, häufig in der Sekundarstufe II auf höherem Abstraktionsniveau vertieft. Wo dies der Fall ist, bemüht sich die Reihe für beide Situationen Unterrichtsvorschläge bereitzustellen.

Darüber hinaus erscheint in der Regel zu jedem Werkheft eine kostenfrei zugängliche Sachanalyse (Dossier), die von der CIAS-Homepage heruntergeladen werden kann¹⁷. Diese stellen Hintergrundmaterialien zu den Themenschwerpunkten der Mappen bereit und orientieren sich konkret an den darin behandelten Inhalten. Auf etwa 15–20 Seiten werden darin auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Literatur wichtige Einführungs- und Hintergrundinformationen bereitgestellt. Auf diese Weise wird es auch mit den Amerikas nicht vertrauten Lehrkräften ermöglicht, die Werkmappen im eigenen Unterricht zu nutzen. Die Dossiers erklären zentrale Begriffe, bieten einen vertieften Einblick in die jeweiligen Debatten und ordnen die in den Unterrichtsmaterialien behandelten Beispiele in einen größeren Zusammenhang ein. Darüber hinaus liefern sie Hinweise für weiterführende eigenständige Recherchen und Vertiefungen einzelner Aspekte.

¹⁷ www.uni-bielefeld.de/cias/un-terrchtsmaterialien

LITERATUR

- Acosta, Alberto (2009): *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Abya-Yala.
- Asbrand, Barbara / Anette Scheunpflug (2014): *Globales Lernen*, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. Reihe Politik und Bildung 69, Schwalbach / Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Báez, Michelle / David Cortez (2012): ›Buen Vivir, Sumak Kawsay.‹ InterAmerican Wiki: Terms – Concepts – Critical Perspectives. URL: www.uni-bielefeld.de/cias/wiki/b_Buen_Vivir_Sumak_Kawsay.htm.
- Bauck, Sönke / Thomas Maier (2015): ›Entangled History.‹ InterAmerican Wiki: Terms – Concepts – Critical Perspectives. URL: www.uni-bielefeld.de/cias/wiki/e_Entangled_History.htm.
- Bauriedl, Sybille (2016): Politische Ökologie: nicht-deterministische, globale und materielle Dimensionen von Natur / Gesellschaft-Verhältnissen, in: *Geogr. Helv.*, 71, 341–351.
- Brunnengräber, Achim / Ansgar Klein / Heike Walk (Hrsg.) (2005): *NGOs im Prozess der Globalisierung*. Bonn: VS Verlag.
- Conrad, Sebastian / Shalini Randeira (Hrsg.) (2002): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus.
- Escobar, Arturo (1995): *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Franzki, Hannah (2012): ›Eurocentrism.‹ InterAmerican Wiki: Terms – Concepts – Critical Perspectives. URL: www.uni-bielefeld.de/cias/wiki/e_Eurocentrism.html.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glokal e.V. / Chandra-Milena Danielzik / Timo Kiesel / Daniel Bendix (2013): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin.
- Gunder Frank, André / Rodolfo Stavenhagen / Luis Vitale, Luis (Hg.) (1975): *Lateinamerika: Entwicklung der Unterentwicklung*. Berlin: Wagenbach.
- Kaltmeier, Olaf (2017): *Politics of Indigeneity in the Andean Highlands. Indigenous Social Movements and the State in Ecuador, Bolivia, and Peru (1940–2014)*. In: Nasir Uddin, Eva Gerharz & Pradeep Chakkarath (eds.). *Indigeneity on the Move. Varying Manifestations of a Contested Concept*. Oxford, London: Berghahn.
- Kaltmeier, Olaf / Jochen Kemner (2012): ›Indigenous Movements.‹ InterAmerican Wiki: Terms – Concepts – Critical Perspectives. URL: www.uni-bielefeld.de/cias/wiki/i_Indigenous_Movements.html.
- Kerner, Ina (2012): *Postkoloniale Theorien – zur Einführung*, Hamburg: Junius Verlag.
- Ludden, David (2003): ›Why area studies?‹ Ed. A. Mirsepassi, A. Basu and F. Weaver. *Localizing Knowledge in a Globalizing World: Recasting the Area Studies Debate*. NY: Syracuse UP, Print. 131–7.
- Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2016), 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf.
- Overwien, Bernd / Hanns-Fred Rathenow (Hrsg.) (2009): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mignolo, Walter D. (2000): *Local histories, global designs. Princeton studies in culture, power, history*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Peter, Horst / Klaus Moegling / Bernd Overwien (2011): *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Reihe: Erfahrungsorientierter Politikunterricht*, 4. Auflage, Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Pike, Graham / David Selby (1999 / 2002): *In the Global Classroom*, Vol. I + II, Toronto: Pippin Publishing.
- Robbins, Paul (2012): *Political Ecology: A Critical Introduction*, Chichester, 2. Auflage, West Sussex: Wiley.
- Seitz, Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*, Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Soja, Edward W. (1996): *Thirdspace*. Cambridge, Mass. [u.a.]: Blackwell.
- Ziai, Aram (2012): ›Post-Development.‹ InterAmerican Wiki: Terms – Concepts – Critical Perspectives. URL: www.uni-bielefeld.de/cias/wiki/p_Post_Development.html.

Bisher
in dieser Reihe
erschienen

Menschen. Nutzen. Natur.

Zum Umgang mit Rohstoffreichtum
in Lateinamerika

ERSCHIENEN
März 2016

TEXTE
Deutsch

SEITENANZAHL
64

DOWNLOAD
Sachanalyse und
Zusatzmaterial

PREIS
13 Euro

ISBN
978-3-946507-00-0



CIAS Mappe 1

Gesellschaftswissenschaftlicher
Unterricht Sek I & II

Procesos migratorios en América Latina.

Unterrichtsbausteine für den Themen-
bereich Migration in den Amerikas

ERSCHIENEN
März 2017

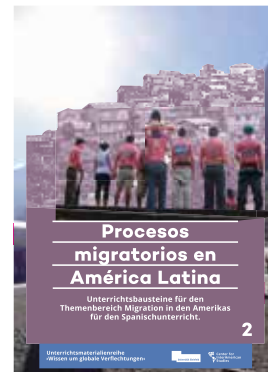
TEXTE
Deutsch / Spanisch

SEITENANZAHL
68

DOWNLOAD
Sachanalyse und
Zusatzmaterial

PREIS
10 Euro

ISBN
978-3-946507-01-7



CIAS Mappe 2

Spanischunterricht Sek II

Immigrant Nations.

Teaching Materials on Migration
Processes in North America

ERSCHIENEN
Januar 2017

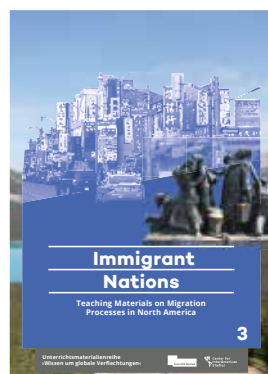
TEXTE
Deutsch / Englisch

SEITENANZAHL
68

DOWNLOAD
Sachanalyse und
Zusatzmaterial

PREIS
11 Euro

ISBN
978-3-946507-02-4



CIAS Mappe 3

Englischunterricht Sek I & II

ERSCHIENEN
Juni 2017

TEXTE
Deutsch / Spanisch

SEITENANZAHL
64

DOWNLOAD
Sachanalyse und
Zusatzmaterial

PREIS
10 Euro

ISBN
978-3-946507-04-8



CIAS Mappe 4

Spanischunterricht Sek II

Über das Klassenzimmer hinaus

Die Arbeitsgruppe »Wissen um globale Verflechtungen« des **Center for InterAmerican Studies** der Universität Bielefeld ist ein interdisziplinärer Verbund von WissenschaftlerInnen und FachdidaktikerInnen, die gemeinsam Unterrichtsmaterialien zu **interkulturellem Globalem Lernen** entwerfen. Das Projekt knüpft an die Debatte um Globales Lernen an, wobei ein Schwerpunkt auf die Hinterfragung von Stereotypen, Paternalismus und eindimensionaler Kulturverständnisse gelegt wird. Die Unterrichtsmaterialien nehmen mit Bezug zu den Amerikas globale Verflechtungsbeziehungen in den Blick und arbeiten diese für den Einsatz in verschiedenen Schulfächern auf. Sie orientieren sich dabei eng an den fächerspezifischen inhaltlichen Vorgaben und Kompetenzmodellen.

Kontakt & Bestellung

Die Themenmappen erscheinen im Kipu-Verlag und sind im Printformat oder als E-Book über den Buchhandel zu beziehen. Die Zusatzmaterialien können online heruntergeladen werden. Weitergehende Informationen zum Projekt und ausführliche Sachanalysen (Dossiers) zu den Themenschwerpunkten stehen kostenfrei auf unserer Internetseite zur Verfügung.

Internetseite

www.uni-bielefeld.de

/cias/unterrichtsmaterialien

Kontakt

GlobalesLernen@uni-bielefeld.de