

müssen, dass es in der Regel nicht die Schule ist, aus der heutige Schüler ihr Wissen von anderen Ländern und von Weltproblemen beziehen, sondern das Fernsehen. Eine der wichtigsten Aufgaben Globalen Lernens dürfte daher gerade darin bestehen, das Vorwissen, die Weltbilder, oder auch die Vorurteile der Schüler über das, was die Welt zusammenhält, sichtbar zu machen und aufzuarbeiten.

**b) Anpassungserfordernisse nationaler Bildungssysteme:** Der verschärfte internationale Wettbewerb übt einen enormen Druck auf die Anpassung der nationalen Bildungssysteme aus. Der Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände begründet sein Plädoyer für eine neue Bildungsoffensive mit dem globalen Konkurrenzdruck: „Zwischen den Bildungssystemen ist ein weltweiter Wettbewerb entstanden. Wollen wir in der internationalen Konkurrenz der Köpfe bestehen, müssen wir alles unternehmen, damit wir die Chancen des Standortes Deutschland nicht schon im Klassenzimmer verspielen“.

Die SPD hat sich dieser Argumentation mittlerweile angeschlossen, und schlägt in ihrem bildungspolitischen Leitantrag, der auf dem Bundesparteitag im November verabschiedet werden soll, eine Bildungsoffensive vor, die in erster Linie zum Ziel hat, den Bildungs- und Wirtschaftsstandort Deutschland im internationalen Wettbewerb zu stärken. Was unter diesen Vorzeichen als „Internationalisierung des Bildungswesens“ verstanden wird, bleibt letztlich im schmalspurigen nationalen Denken befangen und hat mit Weltoffenheit wenig zu tun. Es geht um die wechselseitige Anerkennung von Bildungsabschlüssen zwischen den Staaten, die Einführung von Bachelor/Master-Studiengängen und um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Fremdsprachenkenntnissen, derer die heranwachsende Generation bedarf, um den Anforderungen gewachsen zu sein, die ein internationalisierter Arbeitsmarkt an sie stellt. Der Globalisierungsschub wird in den nächsten Jahren eine Bildungsoffensive für eine Bildungselite nach sich ziehen, die vermutlich, wie dies Professor Hüfner in seinem Eröffnungsvortrag bereits erläutert hat, mit einer Privatisierung und Kommerzialisierung des Bildungsmarktes einhergehen und vor allem der Anpassung der Lernenden an die ökonomischen Bedarf dienen wird. Das deutsche Bildungswesen soll einerseits „die besten Köpfe der Welt“ hervorbringen, andererseits aber auch, wie eine Marketing-Initiative der Bundesregierung dies nun betreibt, „die

besten Köpfe der Welt“ nach Deutschland locken.

**c) Widersprüche der pädagogischen Globalisierung:** Bildung und Pädagogik sind allerdings nicht nur passiv dem Druck der Globalisierung ausgesetzt, vielmehr ist zu beobachten, dass die Bildung selbst in vielen Bereichen zu einem Schrittmacher der Globalisierung geworden ist. Weltweit hat sich ein vergleichbares Modell schulischer Bildung durchgesetzt, mit erstaunlichen Ähnlichkeiten des Fächeraufbaus, der Stundentafeln, der Unterrichtsmethoden und der institutionellen Struktur. Es haben sich weltweit gemeinsame Standards entwickelt, die z.B. in internationalen Schulleistungsvergleichen gemessen werden, es gibt eine gemeinsame Weltbildungsprogrammatik, die nicht zuletzt von der UNESCO gepflegt und betrieben wird – so gesehen hat sich, trotz der nationalen oder föderalen Struktur des Bildungswesens, so etwas wie ein Welterziehungssystem herausgebildet. Die *unesco-projekt-schulen* sind als Teil eines weltweiten Schulnetzwerkes selbst ein hervorragendes Beispiel für diese Form der pädagogischen Globalisierung.

Es kann nicht verwundern, dass die Globalisierung im Bildungswesen ähnliche Verwerfungen aufweist, wie dies für die wirtschaftliche Globalisierung der Fall ist. Während die Industriestaaten seit langem die Beschulung aller schulpflichtigen Kinder sicherstellen können, kann in Indien oder Pakistan nur jedes zweite Kind eine Schule besuchen. Das von der UNESCO zunächst für das Jahr 2000 anvisierte Ziel, allen Menschen eine Grundbildung zu ermöglichen, wurde weit verfehlt. Es ist eine Schande, dass die anhaltende Missachtung des Menschenrechtes auf Bildung, das in Artikel 26 der Menschenrechteklärung festgelegt ist, in der Erziehungswissenschaft wie in der deutschen Entwicklungspolitik so wenig Aufsehen erregt.

**d) Rolle der Bildung der Entstehung von globalen Problemen:** Die globale Entwicklungskrise kann auch als eine Lern- und Erziehungskrise gedeutet werden. Die Menschheit steht gerade in einer Epoche am Rande der Selbstzerstörung, in der sie ein historisch unerreichtes Maß an Wissen angehäuft hat und die Menschen mehr Zeit in Bildungseinrichtungen verbringen als jemals zuvor in der Menschheitsgeschichte. Dies belegt, dass Bildung und Wissenschaft uns bislang nicht davor bewahrt haben, den Weg einer nicht nachhaltigen Entwicklung zu beschreiten. Es ist zu befürchten, dass die Art und Weise, wie in unseren Bildungseinrich-

tungen Lernen organisiert und wie Forschung betrieben wird, mit dazu beiträgt, jene Geisteshaltung zu befördern, die die Welt in die globalen Probleme hineingeführt hat. Paradoxerweise geht doch gerade von jenen reichen Gesellschaften des Nordens das größte ökologische Gefahrenpotenzial aus, die über die bestausgestatteten Bildungssysteme und die meisten Lehrer, Wissenschaftlerinnen und Professoren verfügen. Die Erforschung der pädagogischen Mitverantwortung an den weltweiten Fehlentwicklungen ist ein erziehungswissenschaftlich noch weitgehend unbeackertes Feld.



*Regionalkoordinator/innen bei der Arbeit*

**e) Rolle der Bildung bei der Bewältigung von Globalisierungsfolgen:** Schließlich ist die Pädagogik aufgefordert, einen Beitrag zur Lösung der Folgeprobleme der Globalisierung zu leisten. Die Abschlussdokumente der zahlreichen Weltgipfel haben keinen Zweifel daran gelassen, dass die globalen Probleme ohne aktive Teilhabe, Akzeptanz und Kompetenz der breiten Öffentlichkeit und eine umfassende Mobilisierung der sozialen Fantasie nicht zu bewältigen sind. Die menschliche Lernfähigkeit ist, so erklärt es auch der Bericht der UNESCO-Kommission zur Bildung im 21. Jahrhundert, der Schatz, die entscheidende Ressource, die gehoben werden muss, um die gefährdete Lage der Welt wieder ins Lot zu bringen.

Genau an diesem Punkt setzt eine Bildungskonzeption Globalen Lernens an – auch wenn ich es für völlig verfehlt hielte, Globales Lernen auf eine Pädagogik der Weltprobleme begrenzen zu wollen. Globales Lernen ist vielmehr Persönlichkeitsbildung im Welthorizont, und so gesehen nur ein anderer Name für eine erneuerte Allgemeinbildung, die den Anforderungen des globalen Zeitalters gerecht wird.

Damit komme ich zum letzten Themenfeld meiner Ausführungen, der Skizzierung eines pädagogischen Ansatzes, der darauf zielt, der prekären Lage der Welt mit den Mitteln der Erziehung zu begegnen und zugleich die Lernenden dazu befähigt, unter Bedingungen der Globalisierung ein gelingendes und verantwortungsbewusstes Leben zu führen.

---

### **Globales Lernen – Erziehung im Welthorizont**

---

Dergleichen Bemühungen firmieren im deutschsprachigen Raum seit Kurzem unter dem Titel eines „Globalen Lernens“. Ich halte diesen Terminus, den wir dem Forum Schule für Eine Welt aus der Schweiz verdanken, aus vielerlei Gründen für unglücklich und irritierend, will ihn gleichwohl verwenden, weil inzwischen klar geworden ist, was er bezeichnet. Wenn Sie heute allerdings z.B. im Internet unter „global learning“ suchen sollten, werden Sie in erster Linie auf Angebote des Fernunterrichts und des long-distance-learning via Internet oder Studienbriefen stoßen. Dies ist mit Globalem Lernen in unserem Verständnis nicht gemeint; klüger wäre es gewesen, den im angelsächsischen Raum seit den siebziger Jahren eingeführten Begriff der „Global Education“, aus dem er letztlich hervorgeht, z.B. mit „Globaler Bildung“ zu übersetzen – oder warum eigentlich nicht, mit „weltbürgerlicher Erziehung“?

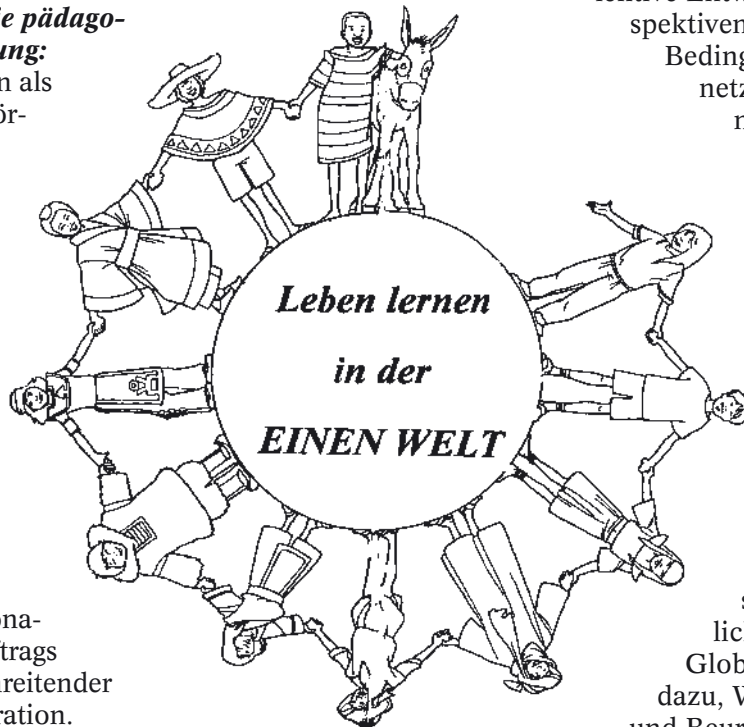
Mir wäre sehr daran gelegen, wir könnten gerade auch im Verlaufe dieser Konferenz Globales Lernen sehr weit fassen, als Sammelbegriff für vielfältige Bemühungen, eine Horizonterweiterung pädagogischer Theorie und Praxis zu vollziehe, nicht als exklusiven Begriff, der einer ganz bestimmten pädagogischen Lehrmeinung vorbehalten ist. Denn Erziehungswissenschaftler wie Bildungspraktiker sind alle erst noch auf der Suche nach den angemessenen pädagogischen Antworten auf die globale Herausforderung. In Deutschland wurde zwar die Diskussion über Globales Lernen bisher vor allem in der entwicklungspolitischen Bildung aufgegriffen und von den Nichtregierungsorganisationen gepusht. Doch auch in der Friedenspädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Umweltbildung oder dem ökumenischen Lernen kommt die globale Dimension des jeweiligen Lernbereichs verstärkt in den Blick.

Gegenstandsbereich, Methode, Lernziel und Kontext sind die zentralen Dimensionen, die bei der Analyse und Planung von Bil-

dungsprozessen stets berücksichtigt werden müssen.

Bezogen auf diese vier Dimensionen lässt sich das Anliegen eines Globales Lernen durch alle vorliegenden Ansätze hindurch so charakterisieren:

- **Auf der Gegenstandsebene:** Globales Lernen als Auseinandersetzung mit globalen Fragen, und als Verwirklichung einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung.
- **In methodischer Hinsicht:** Globales Lernen als ganzheitliches und interdisziplinäres Lernen, das Zusammenhänge herstellt, verschiedene Wissensbereiche integriert und eine Lernkultur pflegt, die alle menschlichen Erfahrungsdimensionen anspricht und entfaltet.
- **Im Blick auf die pädagogische Zielsetzung:** Globales Lernen als Beitrag zur Beförderung einer zukunftsfähigen Entwicklung der Weltgesellschaft.
- **Hinsichtlich des politisch-institutionellen Kontextes:** Globales Lernen als Wahrnehmung eines transnationalen Bildungsauftrags in grenzüberschreitender Bildungskooperation.



Ich kann mich zum Schluss auf einige Anmerkungen zum Prinzip der globalen Anschauungsweise beschränken, zumal die vielen anderen Facetten des Globalen Lernens in den Arbeitsgruppen dieser Tagung ausführlich und praxisnah beleuchtet werden.

Die Forderung nach einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung ist bereits in der UNESCO-Empfehlung des Jahres 1974 formuliert. Die Hinführung zu einem Denken und Handeln im Welthorizont soll dabei nicht in erster Linie durch zusätzlichen Lernstoff, sondern als ein durchgängiges Lernprinzip realisiert werden. Eine globale Anschauungsweise lässt sich prinzipiell an einem jeden Bildungsgegenstand praktizieren.

Dabei kann es nicht darum gehen, die Schüler mit fernen Problemen zu traktieren, mit denen sie nichts zu tun haben, und sie von außen an ein bloß abstraktes Wissen um eine Globalität, die jenseits ihres Erfahrungshorizontes liegt, heranzuführen. Vielmehr zielt Globales Lernen darauf ab, zu einem differenzierten Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswirklichkeit anzuregen, die längst in globale Zusammenhänge verflochten ist, und die Wirklichkeit der Weltgesellschaft gewissermaßen von innen heraus sichtbar zu machen. Die Weltbezüge der Lebenswirklichkeit zu enträtseln ist der eigentliche Ausgangspunkt des Prinzips einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung, ja mehr noch, den Blick dafür zu öffnen, dass Lebenswelt, Heimat und Identität,

individuelle Lebens- und kollektive Entwicklungsperspektiven unter den Bedingungen einer vernetzten Welt gar nicht mehr

anders als im Welthorizont begriffen werden können. Weil ein regionales oder nationales Gesichtsfeld zu eng sind, um Orientierung in einer komplexen Weltgesellschaft zu ermöglichen, ermutigt

Globales Lernen dazu, Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte in Richtung auf eine globale Anschauungsweise zu überschreiten. Dies schließt die Neugier und das Interesse an den Erfahrungen und Anliegen von Menschen in anderen Weltregionen ein, wie auch die Bereitschaft, voneinander zu lernen.

Einer der Pioniere der us-amerikanischen Global Education, Chadwick Alger, hatte diesen Ansatz bereits anfangs der 70er in einem großartigen Unterrichtsmodell unter dem Titel „Your city in the world, the world in your city“ entfaltet, in dem die Schüler ange-regt wurden, die vielfältigen Weltbezüge, in die ihre Stadt Columbia in Ohio aktiv wie passiv einbezogen ist, vor Ort zu erkunden. Ein solches Lernmodell, das inzwischen zahlreiche erfolgreiche Nachahmer gefunden hat,

stellt das überkommene geographiedidaktische Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ auf den Kopf. Aber auch in einer weiteren Hinsicht ist der didaktische Ansatz „meine Stadt in der Welt – die Welt in meiner Stadt“ wegweisend, kann er doch deutlich machen, dass wir über sinnliche Erfahrungen und Erkundungen im Nahraum zur Erkenntnis abstrakter, komplexer weltweiter Zusammenhänge geführt werden können. Das Erlernen einer globalen Anschauungsweise darf keinesfalls mit einer Vogelperspektive verwechselt werden. Genauso wenig wie die Globalisierung eine einheitliche Welt hervorbringt, sondern eine vielfach gebrochene Welt, kann das Anliegen, eine globale Anschauungsweise zu realisieren, mit der Unterstellung einer ein-



*Regionalkoordinator/innen bei der Arbeit*

heitlichen Weltsicht einhergehen. Die im Globalen Lernen angestrebte globale Perspektive kann keinen Blickwinkel ausweisen, der standortunabhängig wäre. In der pädagogischen Programmatik wie im konkreten Bildungsprozess kann es nur darum gehen, zu lernen, den eigenen Horizont im Bewusstsein der eigenen Begrenztheit immer wieder zu überschreiten.

Globales Lernen zielt daher auf die Einsicht, die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen und die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen. Die verhandelten Themen und Bildungsinhalte müssen aus der Sicht verschiedener Interessenlagen beleuchtet und multiperspektivisch erschlossen werden. Soweit eben möglich sollten daher Bildungsprogramme internationale Begegnungen eröffnen, sollten Positionen im Bildungsprozess selbst zu Wort kommen oder zumindest über authentische Quellen zur Kenntnis gebracht werden. Damit steht Globales Lernen vor der schwierigen Aufgabe, eine globale Anschauungsweise in

der Erziehung zu verknüpfen mit der Anerkennung der kultur- und interessengebundenen Vielfalt der Perspektiven, die Welt zu betrachten.

Diese Umdeutung einer globalen Anschauungsweise in eine multiperspektivische Betrachtungsweise sollte uns vor zwei elementaren Irrtümern bewahren, die allzu häufig mit Globalem Lernen einhergehen: zum einen vor dem unzulässigen Anspruch, der Menschheit eine einheitliche Weltdeutung aufzwingen zu wollen – genau aus diesem Grunde wird auch die Globalisierung, wie sie sich heute vollzieht, von vielen Menschen im Süden als Fortsetzung des Kolonialismus, der Fremdbestimmung, erfahren – und globales Lernen als Kolonialismus mit pädagogischen Mitteln. Zum anderen sollten wir uns auch vor der Illusion hüten, die Globalisierung könne die Menschheit jemals in einer harmonischen Geschwisterlichkeit vereinen. Die Unvereinbarkeit der Perspektiven, die Gegensätze der Interessen sind nie vollständig aufhebbar, umso mehr wird es nötig sein, zu lernen, Widersprüche auszuhalten und Konflikte konstruktiv zu bewältigen.

So gesehen sollte Globales Lernen auch als eine Pädagogik der Vielfalt praktiziert werden, als ein Lernen in heterogenen anregenden Lernumgebungen, in denen Kinder unterschiedlichster Herkunft, unterschiedlicher Begabung und mit verschiedenartigen Lerngewohnheiten zusammenkommen. Die Anerkennung des von mir Verschiedenen, die Fähigkeit, dem mir Fremden ohne Angst begegnen zu können, sind die wichtigsten Schritte zur Weltoffenheit. Empirische Untersuchungen zeigen, dass beispielsweise Kinder, die in Integrationsklassen, d.h. gemeinsam mit behinderten Kindern, unterrichtet werden, in der Regel auch ein weitaus höheres Maß an Kompetenz im Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen aufweisen und so gesehen weniger anfällig für Fremdenfeindlichkeit sind als Kinder, die eine Regel-Schule durchlaufen.

Die Vielfalt der Welt im Nahen wie im Fernen zu erschließen, ist daher eine der vornehmsten Aufgaben Globalen Lernens. Vor diesem Hintergrund bin ich auch von der pragmatischen Position sehr enttäuscht, die mittlerweile zahlreiche Vertreter des us-amerikanischen Global-Education-Diskurses vertreten. Lee Anderson, der vor dreißig Jahren eine der ersten und bis heute wichtigsten Studien zum Globalen Lernen vorgelegt hatte, will heute die Forderung nach einer Internationalisierung des Bildungswesen nur noch aus den Sachzwängen einer veränderten weltwirt-

schaftlichen und weltpolitischen Problemlage ableiten.

Doch trifft es zu, dass die weltweite Vernetzung der sozialen Beziehungen, und die Ausweitung unseres Empfindens für Recht und Unrecht auf die gesamte Menschheit tatsächlich keinen ethischen Unterschied macht gegenüber einer fragmentierten Weltordnung, in der sich nationale oder ethnische Gemeinschaften jeweils selbst genügen? Und dass damit auch dem Anliegen Globalen Lernens, die Verständigung zwischen den Kulturen zu fördern, kein besonderer Wert gegenüber einer Bildungsidee zukommt, die sich dieser Aufgabe verweigert?

Es mag sein, dass es die nüchterne pragmatische Argumentation vieler amerikanischer Vertreter eines Globalen Lernens leichter macht, die Internationalisierung unseres Bildungswesens auch politisch durchzusetzen. Als Motivation und Orientierung für ein pädagogisches Handeln im Welthorizont reicht mir dies nicht. Da halte ich es eher mit der europäischen idealistischen Tradition, die das Projekt einer kosmopolitischen Welt zeichnet, in der die Vielfalt menschlicher Lebensformen nicht durch unüberwindbare räumliche, poli-

tische oder kulturelle Grenzen beschränkt werden soll.

Globales Lernen kann daher auch nicht nur als eine lästige Notwendigkeit verstanden werden, den Anforderungen einer globalisierten Welt mit pädagogischen Mitteln genügen zu müssen. Es muss vielmehr als ein visionäres, und insofern eben auch idealistisches Projekt begriffen werden, das von dem Impuls getragen ist, den unendlichen Reichtum zu erschließen, der in der Begegnung und Kooperation zwischen den Menschen und den Kulturen liegt. Diese Auffassung Globalen Lernens knüpft an den Kern der kosmopolitischen Tradition an: die Menschlichkeit des Menschen kann nur im planetarischen Maßstab zur Geltung gebracht werden, in der friedlichen Koexistenz aller Menschen, und in der weltweiten Humanisierung der Lebensverhältnisse.

Machen wir uns in diesem Sinne auf die Suche nach Worten, die nahe liegen, aber zugleich das Abenteuer der Ferne erschließen.

*Klaus Seitz  
Redakteur der Zeitschrift  
epd-Entwicklungspolitik*

## REAKTIONEN AUF DIE TERRORANSCHLÄGE IN DEN USA

Aktuelles Unterrichtsmaterial des Klett-Verlags unter  
[www.klett-verlag.de](http://www.klett-verlag.de)

„Fundamentalismus“: Leseheft, Hrsg. A. Müller aus der Reihe Thema Ethik/Philosophie, die aktuelle Themen für Schüler der Sekundarstufe II aufbereitet. ISBN 3-12-691500-0, 96 Seiten, 18,40 DM

„Gewalt? Recht auf Gewalt? Leseheft“, Hrsg. G. Bien und H.-J. Busch  
ISBN 3-12-691510-8, 104 Seiten, 18,40 DM

Unter [www.klett-verlag.de](http://www.klett-verlag.de) finden Lehrende u.a. zu folgenden Themen kostenlose Arbeitsblätter.

„Kampf der Kulturen“ – Materialiensammlung zu Samuel P. Huntington These vom Kampf der Kulturen

„Fundamentalismus“ – Texte zu Fundamentalismus und politischer Gewalt

„Osama bin Laden“ – Person, Biografie und politischer Hintergrund

Außerdem unter [www.klett-verlag.de](http://www.klett-verlag.de) Linkliste zum asiatischen Raum und Download-Materialien für den Englisch-Unterricht:

„Talking about terrorism – for classes 5-8“

„Acts of terrorism – for class 9 and upwards“

## Tagungsablauf 36. Jahrestagung

<b>Sonntag, 16.09.2001</b>	14.00-15.30	Sitzung der Regionalkoordinator/innen
	16.00-16.30	Ländertreffen
	16.30-17.30	Aufbau Markt der Möglichkeiten, bleibt bis 18.9. zugänglich
	17.30-19.15	offizielle <b>ERÖFFNUNG DER JAHRESTAGUNG</b> in der Aula
	<b>anschließend</b>	Büffet in der Mensa mit musikalischen Beiträgen der <i>unesco-projekt-schulen</i> aus Rheinland-Pfalz
	19.30	Pressekonferenz
<b>Montag, 17.09.2001</b>	08.30	Die Globalisierung als Herausforderung für Schule, Pädagogik und Bildungspolitik, Impulsreferat mit anschließender Diskussion Dr. Klaus Seitz, Redakteur der Zeitschrift epd-Entwicklungspolitik, Frankfurt/M.
	10.15-12.30	Arbeitsgruppen
	14.00-16.00	Arbeitsgruppen
	16.00	Eröffnung des „Marktes der Möglichkeiten“ durch Frau Doris Ahnen, Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend, Rheinland-Pfalz
	19.00-22.30	Angebot: Exkursion nach Deidesheim/ Pfalz – Besuch des Weingutes Reichsrat von Buhl mit Weinprobe
<b>Dienstag, 18.09.2001</b>	08.30-12.30	Arbeitsgruppen
	13.30-18.00	EXKURSIONEN
	20.00	interkultureller Abend mit der Musikband KATOUZ in der Aula
<b>Mittwoch, 19.09.2001</b>	08.30-12.30	Arbeitsgruppen
	13.30-14.45	Plenum: Präsentation der Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen
	15.15-16.00	Plenum: Diskussion, Anträge, Verabschiedung
	<b>anschließend</b>	Tagung der Regionalkoordinator/innen
<b>Donnerstag, 20.09.2001</b>	08.30-12.30	Tagung der Regionalkoordinator/innen

## AG 1: Welterbe

**Leitung: Steffen Noack, Walter Tausendpfund, Welterbekoordinatoren**

Welterbestätten sind definiert als Stätten, die allen Menschen gehören. Ihr universeller Wert hat Bedeutung für jeden einzelnen. Sie sind übernational, überkulturell, denn sie sagen uns etwas über uns selbst, über das, wozu der Mensch im Guten wie im Schlechten in der Lage war und ist. Welterbeerziehung kann deshalb ein hilfreiches Mittel zur Orientierung in einer zusammenwachsenden Welt sein.

Das Programm der AG Welterbe untergliedert sich in drei Bereiche.

Die Welterbestätte von Rheinland-Pfalz werden vorgestellt, insbesondere der „Dom zu Speyer“. Es soll am Beispiel dieses für das Mittelalter wichtigen Sakralbaus erarbeitet werden, wie dieser sinnvoll in die Welterbeerziehung integriert werden kann (im Unterricht, als Projekt etc.).

Der World Heritage Education Kit „World Heritage in Young Hands“ wird demnächst in einer deutschen Version erscheinen. Es handelt sich um Unterrichtsmaterial und -vorschläge. Anhand von Welterbestätten in der ganzen Welt werden Anregungen zu globalem Lernen aus der Perspektive unterschiedlicher Schulfächer und Themenbereiche gegeben. Es soll in der AG vorgestellt, auf Ergänzungen und Verbesserungen hingewiesen werden. Seine Einsatzmöglichkeiten sollen diskutiert und projiziert werden.

Die Diskussion über Vernetzungsmöglichkeiten von Schulen in Orten mit Welterbe- oder anderen wichtigen Gedenkstätten soll diskutiert und projiziert werden. Ausgangspunkt hierfür sind die Ideen, die auf der Ersten Tagung deutschen UNESCO-Welterbestätten in Weimar (Febr. 2001) entwickelt wurden.

## Welterbe

Die Arbeit dieser AG versteht sich als Fortsetzung einer Reihe bereits vorhergehender Treffen, so auch bei den letzten Jahrestagungen. Inzwischen sind 35 Lehrerinnen und Lehrer in der Welterbe AG aktiv beteiligt. In allen Bundesländern gibt es Ansprechpartner/innen. Neben der Beschäftigung mit den lokalen Welterbestätten sieht die AG deshalb auch ihre Aufgaben darin, praktische Erfahrungen, die im Unterricht gesammelt wurden, auszutauschen. Außerdem sollen anhand der Welterbestätten vor Ort auch Unterrichtsvorschläge entwickelt und ausgearbeitet werden.

Derzeit verfügt Rheinland-Pfalz über zwei Welterbestätten: Trier und Dom von Speyer. Die Region Mittelrhein bemüht sich nachdrücklich um die Aufnahme in die „Liste“.

### Die alte Kaiserstadt Trier

Anton Wyrobisch stellte eine „Stadt-Ralley“ vor, die sowohl bei Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe als auch bei der Betreuung ausländischer Gäste eingesetzt werden kann.

### Der Kaiserdom zu Speyer

Dieses Welterbe-Objekt als Gegenstand globalen Lernens wurde dann zum zentralen Anliegen der weiteren AG-Arbeit.

Zunächst näherten wir uns diesem Großbau des 11. Jahrhunderts über ein sehr

anschauliches und stimmungsvolles Video. Steffen Noack referierte ausführlich über die historischen Rahmensituationen bezüglich des Dombaus nach dem Werk von Robert L. Moore „Die erste europäische Revolution“. Der Vorsitzende des Speyerer Dombauvereins, Dr. Hissnauer, berichtete über den derzeitigen Stand der Vereinsarbeit sowie dessen Bemühungen um Spendengelder. In verschiedenen Gesprächs- und Diskussionsrunden wurden die gewonnenen Einsichten vertieft und erweitert.

Die Einarbeitung in konkrete unterrichtliche Arbeit eröffnete der österreichische Vertreter der dortigen UNESCO-Schulen, Dr. Pangerl, durch eine ausführliche Auflistung sehr unterschiedlicher Herangehensweisen an das Objekt Speyerer Dom (z.B. als höchster Ausdruck individueller Fähigkeiten, als Resonanzraum des historischen Prozesses, als Resonanzraum der Seele).

In drei Gruppen analysierten dann die AG-Mitglieder Variationen der Einbindung dieses Welterbe-Objektes unter globalen Gesichtspunkten in die derzeit gültigen Lehrpläne.

Zunächst wurde ein theoretischer Unterrichtsentwurf erstellt. Dieser konnte und sollte dann bei einer gemeinsamen Erkundung vor Ort auf seine „Brauchbarkeit“ und Verwertbarkeit hin überprüft werden. Schließlich erfolgte eine endgültige Überarbeitung des Konzepts. (vgl. S. 27).

## Künftige Arbeit der AG Welterbe

Im Hinblick auf die Weiterarbeit wurden folgende Schwerpunkte herausgestellt:

- der Aspekt der globalen Erziehung genießt gerade bei der Welterbe-Arbeit oberste Priorität,
- die weitere AG sollte stringent in Richtung Erstellung einer Handreichung für Lehrer mit konkreten Hilfen zur Welterbe-Erziehung weitergeführt werden,
- unter letzterem Aspekt ist in Zukunft genau zu prüfen, wie die Arbeit mit den schon ver-

sierteren und neu eintretenden AG-Mitarbeitern organisatorisch zu bewältigen ist (erste Lösungen müssen zumindest bis zur nächsten Jahrestagung in Lüneburg gefunden werden);

- die Arbeit der AG-Welterbe sollte auch im Hinblick auf das 30-jährige Jubiläum der Welterbekonvention im Jahre 2002 stärker herausgestellt werden (zumindest Teilnahme der AG an einschlägigen “Geburts-tagsfeiern”).

**Walter Tausendpfund**  
Welterbekoordinator  
Pegnitz

## REFLEXIONEN ZU EINEM BESONDEREN UNESCO-WELTKULTURERBE

### Der Kaiserdom zu Speyer

Landläufig hat der Speyerer Kaiserdom längst gängige Superlative an sich gezogen: Er gilt als der wichtigste Ausgangspunkt der romanischen Baukunst, ja er gilt sogar als die größte erhaltene romanische Kirche überhaupt (zur Zeit seiner Fertigstellung war er das größte Gotteshaus der gesamten Christenheit) und wegen der Grablegen aus verschiedenen Zeiten und von unterschiedlichen Adelshäusern – insbesondere des salischen und beginnenden habsburgischen – wird er zum Symbol des mittelalterlichen Kaisertums überhaupt.

So steht er da in der Kette von Kaiserdomen, die mit dem Aachener Dom beginnt, die der Magdeburger Dom und der Bamberger Dom fortsetzt und ab der Zeit der Staufer nördlich der Alpen kein Äquivalent mehr findet.

ICOMOS würdigt im Eintragungsvorschlag für die Welterbeliste den Dom zu Speyer zusammen mit dem zu Worms und Mainz als “das Hauptwerk der romanischen Baukunst”. Die Domführung für die Teilnehmer der 36. Jahrestagung der *unesco-projekt-schulen* durch Dipl.-Ing. Jörg Finkbeiner macht deutlich, dass dieser Dom aus der Perspektive des Architekten in der Polarisierung aus Ausbau-Umbau-Erweiterung einerseits und Restauration-Sanierung-Modernisierung andererseits steht.

In der Zeit zwischen 1030 und 1106 greift er insbesondere in seiner äußeren Erscheinung auf das Vorbild von St. Michael in Hildesheim mit ihren vier Türmen an den Ecken und der ausgewogenen Verteilung der Bau-massen im Osten und Westen zurück und wird so nicht nur im Rheinland zum Vorbild von allgemeiner Gültigkeit.

Nach der großen Brandkatastrophe im Jahre 1689 (während des Pfälzischen Krieges)

versucht der Sohn von Balthasar Neumann, Franz Ignaz Michael, im Geiste des Barocks die erhaltene Bausubstanz durch behutsame Rekonstruktion zu retten.

Diese Bemühungen erweitert zwischen 1853 und 1858 der inzwischen zurückgetretene König Ludwig I. von Bayern, in dem er den Dom mit Ausdrucksformen der Romantik zu neuer Aussagekraft bringen möchte. Zu Zeiten der Zersplitterung Deutschlands stellte er dem von Preußen betriebenen Weiterbau des Kölner Doms seine individuelle Idee einer Kulturation entgegen, die den Geist der “alten Religion, der alten Liebe und der alten Kraft der Väter” zum Ausdruck bringt. Die Ausmalungen mit Historienbildern durch Johann Baptist Schraudolph und die Erstellung des Westbaus durch Heinrich Hübsch zeugen bis heute von diesem mit großen finanziellen Problemen behafteten Weiterbau am Dom zu Speyer.

Gerade diese kulturpolitischen Bemühungen des 19. Jahrhunderts fanden in den Augen der Kunstbetrachter und Restauratoren der nachfolgenden Jahrzehnte wenig Gnade, wurden als unpassend kritisiert und deswegen auch weitgehend wieder beseitigt. Statt dessen bemühte man sich, wieder zu einer Form der “echten” Romanik zurückzufinden.

Etwas pathetisch möchte man heute angesichts dieses imposanten Bauwerks, das sich wie ein Gruß aus dem Jenseits über dem Rhein erhebt und wie eine Burg Gottes die Maximilianstraße zu Speyer abschließt, sagen, dass dieser großartige Bau die simplen und peripheren Einwirkungen des Menschen fast unberührt überlebt hat und uns aus einer ferneren Zeit grüßt, deren innerste Gedanken und Ideen uns Heutigen weitgehend verschlossen sind.

**Walter Tausendpfund**