

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung

Teilausgabe Neue Fremdsprachen
(Englisch, Französisch, Spanisch)



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Cornelsen



KULTUSMINISTER
KONFERENZ

Inhaltsverzeichnis

	Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	3
	Einführung	5
I.	Hintergrund	5
II.	Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	6
III.	Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs	9
IV.	Orientierung an BNE-Kernkompetenzen	10
V.	Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess	13
VI.	Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz	15
	Neue Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch)	17
1.	Beitrag der neuen Fremdsprachen zum Lernbereich Globale Entwicklung	17
2.	Fachbezogene Teilkompetenzen	20
3.	Themen der globalen Entwicklung im Fremdsprachenunterricht	23
4.	Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Adivasi Tea-project	25
5.	Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche	34
6.	Literatur und Materialquellen	35
	Impressum	38

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Die nachfolgende Teilausgabe bezieht sich auf den von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2015 verabschiedeten und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) durch Engagement Global gGmbH 2016 veröffentlichten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)*¹. Der OR verfolgt das Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Primar- und Sekundarstufe I zu verankern und nachhaltige Entwicklung zum Leitbild der Unterrichtsfächer sowie schulischen Aktivitäten zu machen. Daher werden im Folgenden die Begriffe Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weitgehend synonym verwendet.

In der Einführung werden zunächst die im allgemeinen Teil des OR dargestellten Grundlagen sowie die Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung zusammenfassend dargestellt. Dazu gehören auch die Empfehlungen der UNESCO *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding* (2017)², in die Engagement Global Elemente des OR eingebracht hat. Im OR werden die bisherigen Erfahrungen der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens aufgegriffen, in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) integriert und Anchlüsse zu aktuellen Reformen der schulischen Bildung – zum Beispiel hinsichtlich Inklusion und Digitaler Bildung – sowie zu einer Weiterentwicklung in die Oberstufe hergestellt. Das übergeordnete Bildungsziel besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben. Der OR benennt elf Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen – Bewerten – Handeln, auf die sich die Teil-Kompetenzen der Fächer beziehen. Kompetenzen werden im Lernprozess an Inhalten erworben, die als ein prinzipiell offener Katalog von 21 relevanten Themenbereichen benannt werden und eine Zuordnung zu den Nachhaltigen Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals – SDGs) der *Agenda 2030* ermöglichen (s. I. Hintergrund).

¹ Die Gesamtausgabe und Umsetzungsmaterialien werden von Engagement Global gGmbH (www.engagement-global.de/lernbereich-globale-entwicklung.html, 28.06.2017) unter Beteiligung von Fachleuten der Kultusministerien, Wissenschaften, Nicht-Regierungsorganisationen und Bildungspraxis herausgegeben. Eine kostenlose Druckausgabe des gesamten Orientierungsrahmens ist beim Schulbuchverlag Cornelsen erhältlich: www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7807/ra/titel/9783060656882, (28.06.2017). Dort kann auch die digitalisierte Gesamtausgabe heruntergeladen werden. Das Portal GLOBALES LERNEN bietet in seiner Rubrik „Orientierungsrahmen“ (www.globaleslernen.de, 28.06.2017) ebenfalls Download-Möglichkeiten dieser Dokumente sowie zahlreicher Unterrichtsmaterialien, Hinweise zu Aus- und Fortbildungsveranstaltungen und Artikel zum Orientierungsrahmen an.

² UNESCO/ MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding*. New Delhi http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-Sustainable-Development.pdf (19.07.2017)

Im zweiten Teil dieser Teilausgabe findet sich das Fachkapitel. Innerhalb des Fachkapitels werden Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung von Lernerfolgen aufgezeigt, auch wenn der OR nicht speziell als Unterrichtshilfe gedacht ist. Im OR finden sich Fachbeiträge zu Deutsch, Geografie, Geschichte, Kunst, Naturwissenschaften, Neue Fremdsprachen, Mathematik, Musik, Politische Bildung, Religion/Ethik, Sport, Wirtschaft sowie Berufliche Bildung. Sie stellen den jeweiligen Beitrag des Faches dar und benennen fachbezogene Kompetenzen, die sich auf die elf Kernkompetenzen des OR beziehen. Sie schlagen geeignete Themen vor und führen ein kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel aus, ohne dabei in diesem Rahmen auf die notwendige Differenzierung nach Alter, Entwicklung und Heterogenität der Lerngruppe sowie auf eine wünschenswerte fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung eingehen zu können. Das enthaltene Unterrichtsbeispiel kann in angepasster Form Anregung für die unterrichtliche Umsetzung sein, soll aber darüber hinaus Impulse geben für die Entwicklung von Unterrichtsvorhaben und Lernmaterialien. Insbesondere soll deutlich werden, dass BNE in den Fachunterricht gut integrierbar ist.

Einführung

Jörg-Robert Schreiber

I. Hintergrund

Der OR sowie seine Projekte zur Umsetzung unterstützen insbesondere die Struktur- und Qualitätsentwicklung sowie die Unterrichtsgestaltung durch die Bildungsministerien der Länder, die Schulträger und vor allem durch die Schulen selbst. Es geht um Orientierung bei der Lehrplangestaltung sowie bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vor allem aber um die Entwicklung eines schuleigenen Leitbilds und Curriculums durch Schulleitung, Lehrerkollegium, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Das geht nicht ohne Kooperationspartner aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft sowie aus dem Stadtteil bzw. der Gemeinde. Im Mittelpunkt steht dabei die qualitative Weiterentwicklung von Unterricht und Lernprozessen durch Lehrende und Lernende im Sinne eines selbstdefinierten Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung. Nachhaltige Schule ist Teil einer Bildungslandschaft und umfasst auch eine Vielzahl außerunterrichtlicher Aktivitäten, Management und Verwaltung, Beschaffung, Entwicklung und Einsatz von Medien und Materialien. Im Mittelpunkt sieht der OR Lernprozesse, die in lokale, nationale, europäische und globale Entwicklungen eingebettet sind, fachliche Qualifizierung und Mündigkeit stärken und zu einer zukunftsfähigen gesellschaftlichen Transformation beitragen.

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)* ist ein Beitrag zur nationalen Strategie *Vom Projekt zur Struktur* im Anschluss an die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE³) 2005 – 2014. Er unterstützt institutionelle und zivilgesellschaftliche Akteure bei der Umsetzung der Ziele und Handlungsempfehlungen des Nationalen Aktionsplans zum UNESCO Weltaktionsprogramm BNE (2015 – 2019)⁴ – vor allem im Bereich der schulischen Bildung.

Die 2015 von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen beschlossene *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) und ihrer Ausrichtung auf alle Länder der Erde bietet zugleich Legitimation und Ansporn, sich an der Umsetzung der von der Staatengemeinschaft in einem breiten Beteiligungsprozess beschlossenen Agenda im eigenen Umfeld engagiert zu beteiligen⁵. Dabei spielt für die Erreichung aller 17 Ziele und das Verständnis ihrer Verflechtungen das Bildungsziel 4.7 eine zentrale Rolle:

³ BNE hat in nationalen Bildungssystemen unterschiedliche Bedeutung. In Deutschland wurde BNE spätestens seit der UN-Dekade ganz überwiegend als integratives Bildungskonzept verstanden, das Umweltbildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung und weitere Bildungsansätze verbindet, die sich auf das gemeinsame Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen und unter Beibehaltung des jeweils verwendeten Begriffs unterschiedliche Schwerpunkte vertreten. Das gilt auch für die in den letzten Jahren aufkommende Global Citizen Education.

⁴ Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Berlin <http://www.bne-portal.de/de/bundesweit/nationaler-aktionsplan> (19.07.2017)

⁵ UN General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (28.06.2017)



SDG 4: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern

4.7: [...] bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung

und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Global Citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Komplexe globale Entwicklungen gewinnen zunehmend Einfluss auf unser tägliches Leben und fordern jeden von uns auf, sich an einer nachhaltigen Entwicklung für eine lebenswerte Zukunft zu beteiligen. Qualität von Bildung zeichnet sich in diesem Zusammenhang dadurch aus, inwieweit sie zu einem dauerhaften Lernprozess führt, der zur eigenen Lebensgestaltung und zu einer Beteiligung an gesellschaftlicher Transformation befähigt und ermutigt. Dieser Herausforderung als Bürgerin und Bürger nachkommen zu können, bedeutet für Schülerinnen und Schüler nicht nur, sich für die eigene Zukunft zu qualifizieren, sondern auch sich als wichtiger Teil von Lebensgemeinschaften, von lokaler, nationaler, europäischer und globaler Gesellschaft wahrzunehmen und sich in demokratische Gestaltungsprozesse einzubringen. Dafür bedarf es der Orientierung und einer Bildung, die die Entwicklung der dafür notwendigen Grundkompetenzen ermöglicht.

II. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung war in Deutschland schon vor der UN-Dekade (2005 – 2014) das universelle Prinzip, das unterschiedliche Konzepte wie Umweltbildung und Globales Lernen verbindet. Das war nicht überall so und wurde 2015 durch die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*, die dieses Prinzip in seiner fundamentalen Bedeutung für alle Lebensbereiche herausstellt, von der Staatengemeinschaft umfassender als je zuvor vereinbart. Ziele werden allerdings auch im politischen Diskurs der *Agenda 2030*, wie im Falle der meisten politischen Diskurse, als breite Ziele und Ideale formuliert, die nicht direkt auf den Kontext ausgerichtet sind, in dem zum Beispiel Bildung und sozialer Wandel stattfinden. Politik ist auf allen Ebenen nur dann in der Lage, den Rahmen für diese Entwicklung zu schaffen, wenn sie durch eine teilnehmende, kontinuierlich lernende Zivilgesellschaft unterstützt und von dieser gefordert wird. In der Bildung ist nachhaltige Entwicklung nicht eine Vorgabe, die durch Leitplanken der Tragfähigkeit definiert ist. Ihre Aufgabe als BNE besteht darin, Orientierung im Lernprozess zu bieten und nachhaltige Entwicklung als grundlegende Einstellung und Handlungsbereitschaft zu fördern.

Die Hauptakteure, ihre Handlungsfelder und Entwicklungsperspektiven sind im Nachhaltigkeitsdiskurs traditionell auf drei Handlungsbereiche reduziert worden: Wirtschaft, Soziales und Umwelt.

Dieses *Dreieck der Nachhaltigkeit* symbolisiert in der internationalen Diskussion die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Entwicklungskonzepts. In einem solchen Modell soll wirtschaftliches Wachstum gegenüber Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit ausbalanciert werden. Forderungen, Kultur und Politik (Good Governance) in ein Modell der nachhaltigen Entwicklung zu integrieren, sind angesichts zunehmender Kritik an einem dominierenden Wachstumsparadigma und den Risiken der Finanzmärkte berechtigt. Aber auch Terrorismus und neue Formen der Kriegsführung, zerfallende Staaten und ein wachsendes Bedürfnis nach Sicherheit und Bürgerbeteiligung verlangen nach der Integration dieser Dimensionen in gemeinsame Modellvorstellungen nachhaltiger Entwicklung.

Es bedarf kaum noch einer Erklärung, dass kulturelle Vielfalt den Hintergrund darstellt. Ihre Wahrnehmung und Respektierung sind die Grundlage für friedliches Zusammenleben, Verhandlungserfolge in Konflikten sowie für zukunftsfähige Innovationen. Aus pädagogischer Sicht erscheint diese Einbindung in einem werteorientierten, global gültigen Leitbild einer inklusiven Gesellschaft, die niemanden diskriminiert oder zurücklässt, sinnvoll und zielführend (s. Abb. 1). Politik und Kultur in ihren vielfältigen Formen sind bevorzugte Themenbereiche der Massenmedien und Internetkommunikation und primäre Beteiligungsfelder für eine zukunftsfähige Entwicklung. Bei Zielkonflikten der Entwicklungsdimensionen bietet das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit seinem ganzheitlichen Anspruch Orientierung für das eigene Verhalten und für die Aushandlung nachhaltiger Lösungen vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt.

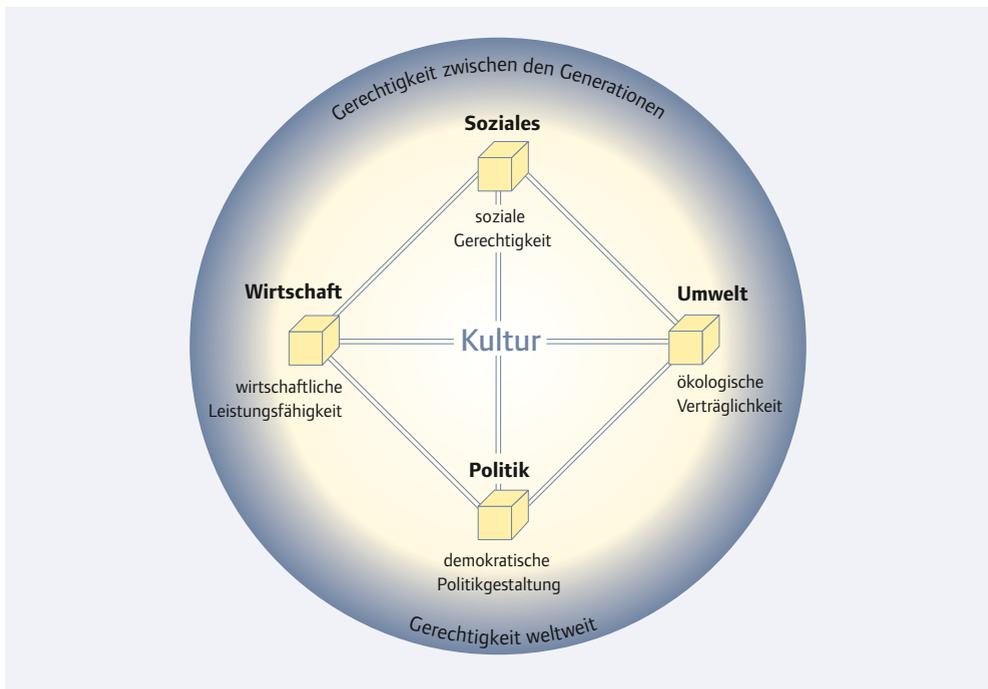


Abb. 1: Modell der nachhaltigen Entwicklung

Dieses Modell von Entwicklungsdimensionen, die oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ergänzen sollen, wurde schon früh durch fundamentale Werte und Prinzipien begleitet, unter anderem durch globale und Generationengerechtigkeit, Verantwortung als Weltbürger (global citizenship), Geschlechtergerechtigkeit, Partizipation und Inklusion, Schutz des Klimas und der natürlichen Umwelt. Die Tatsache, dass individuelle Entscheidungen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung nicht einfach anhand von Normen und technischen Richtlinien getroffen werden können, bedeutet nicht, dass planetarische Grenzen und Vorgaben durch internationales und nationales Recht für den Lernprozess unwesentlich sind. Nachhaltige Entwicklung ist darauf ausgerichtet, jedem Menschen den Zugang zu fundamentalen Rechten zu ermöglichen, vermag jedoch nicht in jedem Fall zu beschreiben, wie dies auf dem Weg in eine gute Zukunft konkret erreicht werden kann. Definitionen nachhaltiger Entwicklung sind daher komplex und müssen offen bleiben. Sie sollten Raum lassen für unterschiedliche Akteure, Situationen, Handlungsebenen (von individuell bis global), für kulturelle Hintergründe und schnelle Veränderungen.

Der Begriff *nachhaltige Entwicklung*, der einen Prozess beschreibt, wird dabei gegenüber dem Ziel *Nachhaltigkeit* oft bevorzugt, obwohl er nicht frei ist von kritischen Untertönen, unter anderem aufgrund der gelegentlichen, unzutreffenden Gleichsetzung von *Entwicklung* mit *Wachstum*. In der BNE wird in diesem Zusammenhang der Gebrauch des Begriffs *Entwicklung* als neutraler Terminus (von *nicht nachhaltig* zu *nachhaltig*) bevorzugt. Da nachhaltige Entwicklung Antworten auf komplexe, oft miteinander verstrickte Prozesse sucht, erscheint es selten sinnvoll, eindimensional von *wirtschaftlicher Nachhaltigkeit* oder *ökologischer Nachhaltigkeit* zu sprechen. Nachhaltige Entwicklungen erfordern einen synergetischen Prozess unter Berücksichtigung *aller* Entwicklungsdimensionen.

Bildung steht vor der Aufgabe, die Entwicklung von Kompetenzen durch Lernprozesse zu fördern, die kritische Analysen, fundierte Urteile und Handeln im Einklang mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung erfordern. Dabei kommt es darauf an, relevante und an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Probleme nicht nur aus einer, sondern möglichst aus allen Entwicklungsdimensionen zu erforschen, einschließlich des sozio-kulturellen Hintergrundes. Auf diese Weise können Konflikte in den Blick geraten, bevor sich feste Meinungen darüber bilden und folgenschwere Entscheidungen getroffen werden. Der offene, Orientierung bietende Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung steht auch für eine Sensibilisierung gegenüber ideologischer Instrumentalisierung.

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Lernvorhaben sollten an konkrete und lebensweltnahe Herausforderungen gebunden werden, die Schülerinnen und Schüler motivieren, die Ursachen und Akteure hinter den Zielkonflikten zwischen verschiedenen Entwicklungsdimensionen zu analysieren. Dafür bieten sich Methoden wie Rollenspiele an, die Informationsbeschaffung, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel und Kompromissbereitschaft erfordern. Die Komplexität solcher Konflikte sollte dabei so weit wie möglich erkennbar werden sowie die Notwendigkeit, Lösungsansätze an allgemeingültige Werte zu binden. Wesentlich bei der Analyse und Suche nach zukunftsfähigen Lösungen ist, dass für die Lernenden der eigene Bezug zu dem Konflikt erkennbar wird, selbst wenn es sich um ein globales oder scheinbar weit entferntes Problem handelt: Was hat das mit mir zu tun? Gibt es für mich – in meiner Einstellung oder in meinem Handeln – dazu einen sinnvollen Beitrag?

III. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs

Inhalte dominieren in der Regel die Gespräche über Unterrichtsvorhaben unter Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen ihnen und Schülerinnen und Schülern. Dabei wird Inhalt oft auf Lernstoff und erwartete Leistung reduziert. Themen in Lehrplänen sind häufig systematisch an bestimmten Fachprinzipien und Phänomenen der Bezugswissenschaft ausgerichtet. Die meisten verbindlichen Curricula enthalten jedoch auch erhebliche Freiräume hinsichtlich der Themengestaltung, sofern vorgegebene Standards erreicht werden. BNE kann dabei von der Möglichkeit Gebrauch machen, relevante, lebensweltnahe und problemorientierte Themen zu definieren. Jedes Nachhaltigkeitsproblem hat die Chance, zum Thema und Lerngegenstand zu werden, wenn es zu Konflikten zwischen den beteiligten Personen und Institutionen führt, die von den Folgen betroffen sind. Das ist bei allen SDGs und ihren Teilzielen der Fall, deren Zielformulierung in einem ersten didaktischen Schritt zur Erschließung eines zugrundeliegenden lokalen Problems führen kann. Wesentlicher als die Zuordnung zu einem der im OR benannten 21 Themenbereiche ist für die Wahl eines BNE-Themas die Berücksichtigung bestimmter Kriterien, von denen natürlich nicht alle erfüllt werden müssen:

BNE-Themen

- sind gesellschaftlich relevant und interessant für die Lernenden,
- sind problemorientiert und erfordern eine Stellungnahme sowie eine nachhaltige Lösung,
- regen Perspektivenwechsel an,
- erfordern die Wahrnehmung sozio-kultureller Diversität,
- geben Anlass für die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen lokalen, nationalen, europäischen sowie globalen Faktoren und Prozessen,
- greifen Vorwissen auf und fördern selbstorganisierten Wissenserwerb,
- stellen eine Verbindung her zu einem oder mehreren SDGs,
- sind in ein Unterrichtsfach (oder mehrere) eingebettet.

Will man die 21 offenen Themenbereiche des OR inhaltlich auf wenige Kernthemen eingrenzen, so lassen sich in Anlehnung an die grundlegende Darstellung *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* der UNESCO⁶ die folgenden vier benennen:

1. Umweltstress und nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und des Konsums
2. Mehr Wohlstand, aber auch mehr Benachteiligung und Ungleichheit
3. Zunehmende Vernetzung, aber steigende Intoleranz und Gewalt
4. Fortschritte und Herausforderungen bei der Umsetzung der Menschenrechte

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Die Konzeption sollte ein klares Ziel hinsichtlich des Kompetenzerwerbs verfolgen (s. Abschnitt IV) und dies mit einem relevanten thematischen Schwerpunkt verbinden. Themen sollten anfangs so offen wie möglich sein, um von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden zu können. Dabei können die Lernenden eine Auswahl aus den 17 SDGs⁷ treffen, die sie mit ihnen bekannten Herausforderungen im eigenen Land bzw. Lebensumfeld verbinden. Die Formulierung des Themas sollte so weit wie möglich problem- und schülerorientiert sein. Aufgabe der Lehrkräfte besteht dabei vor allem darin, das Thema mit den Inhalten des Faches zu verbinden (bzw. eine fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung zu ermöglichen) und geeignete methodische Ansätze, Sozial- und Organisationsformen vorzuschlagen. Das Unterrichtsbeispiel im folgenden Fachbeitrag zeigt dafür Möglichkeiten auf. Weitere Themenvorschläge befinden sich im Kapitel „Beispielthemen“.

IV. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen

Kompetenzen im Sinne der weithin anerkannten Definition des Entwicklungspsychologen F. E. Weinert (2001, S. 27f)⁸ sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Die Definition unterstreicht nicht nur den integrativen Charakter von Kompetenzen, sondern auch, dass sie lernbar sind und dass Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation, Bereitschaft sowie die richtige Einstellung benötigt werden, um ein Pro-

⁶ UNESCO (2016): *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* Paris, S. 21-25
https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Bildung_%C3%9Cberdenken.pdf (01.08.2017)

⁷ Martens, J., Obenland, W. (2016): *Die 2030-Agenda. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn/Osnabrück
https://www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Agenda_2030_online.pdf (28.06.2017) und UNESCO (2017): *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017)

⁸ Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel, S.17-31



Abb. 2: Kompetenzmodell (Quelle: OECD [2016]: Global competency for an inclusive world. Paris)

blem zu lösen. Einfach gesagt geht es um Dispositionen, um so bestimmten Erfordernissen zu genügen. BNE-Kompetenzen können bei der Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen in variablen Situationen helfen.

Kompetenzen setzen sich aus Fachwissen, interdisziplinärem und praktischem Handlungswissen, aus metakognitiven und kognitiven sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten und sowohl körperlichen als auch praktischen Fertigkeiten, aus Einstellungen und Werten zusammen, die in ihrem Zusammenwirken zu sinnvollen Handlungen führen können (s. Abb. 2). Die Kombinationsvielfalt von Elementen, die eine Kompetenz ausmachen, kann allerdings groß sein. Im Hinblick auf die Wissenskomponente kann die (auch aus lernpsychologischen Gründen sinnvolle) Strategie verfolgt werden, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, themenbezogenes Wissen selbst zu erwerben und dafür erforderliche Informationen weitgehend eigenständig zu bewerten. Der Erwerb verschiedener kognitiver, kommunikativer und praktischer Fähigkeiten ist eine weitaus größere Herausforderung und erfordert Übung und Erfahrung in geeigneten Lernsituationen. Die Fächer verfügen über einen umfangreichen Fundus an Lehr- und Lernmethoden, die für die Entwicklung BNE-bezogener Fähigkeiten herangezogen werden können. BNE-Konzepte haben eine beachtliche Anzahl von Kernkompetenzen identifiziert, die untereinander und zu den elf im OR beschriebenen Kernkompetenzen (s. Abb. 3) ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen. Es geht um komplementäre Teil-Kompetenzen einer holistischen Idee, wobei im Lernprozess verschiedene Teilkompetenzen zu einer umfassenden *Gestaltungskompetenz* oder *Global Competency*⁹ akkumuliert werden. Da BNE-Kompetenzen ihrem Charakter nach transversal (fächerübergreifend) sind, sollten sie (wie das im OR geschieht) mit Fachkompetenzen und anderen übergreifenden Kompetenzen, wie Kreativität oder Medienkompetenz, verbunden werden.

⁹ OECD (2016): Global competency for an inclusive world. Paris
<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (28.06.2017)

Abb. 3: Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale EntwicklungDie Schülerinnen und Schüler können ...¹⁰

Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen, zu Menschen- und Kinderrechten Stellung beziehen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung sozio-kultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung ... sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

¹⁰ „Die Schülerinnen und Schüler können...“ bedeutet in diesem Kontext, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in gegebener Situation einsetzen.

Kompetenzen sind nicht nur outcome-orientiert, d.h. auf Lernziele ausgerichtet, sondern haben mit ihrer Ergebnisorientierung auch Bedeutung für die Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung, da Lernprozesse in der Regel nicht aufs Geratewohl, sondern nach dem angestrebten Ergebnis gestaltet werden. Anregend für die Unterrichtsgestaltung ist hierzu die Veröffentlichung *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives* (UNESCO 2017)¹¹ mit ihrer Übersicht zu Teilkompetenzen (hier Lernziele genannt), die den SDGs der *Agenda 2030* zugeordnet sind.

Der dem OR zugrunde liegende Kompetenzbegriff sowie das damit verbundene Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen selbstorganisiert vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung einsetzen zu können, entspricht weitgehend den Grundelementen der von de Haan u.a. entwickelten Gestaltungskompetenz und den BNE-Kompetenzen des UNESCO Guide *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding* (2017)¹².

Für die Auswahl der in einer Unterrichtseinheit zu entwickelnden Kompetenzen bedeutet das: Die Verantwortung, einen thematischen Lerninhalt im Rahmen angemessener, schülerorientierter Lernmethoden mit der Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu verbinden, liegt in jedem Fall bei den Lehrenden und ihrer Abstimmung mit der Lerngruppe. Dabei ist der individuelle Entwicklungsstand innerhalb der Lerngruppe soweit wie möglich zu berücksichtigen. Die ausgewählten BNE-Kompetenzen müssen dabei mit Fachkompetenzen verbunden werden. In den jeweiligen Fachbeiträgen zum OR findet sich eine Übersicht zu den „Fachbezogenen Teilkompetenzen“, die den Kernkompetenzen des OR zugeordnet sind. Selbst wenn für die Konzeption der Unterrichtseinheit eine Reihe von Kompetenzen in den Blick kommt, empfiehlt sich eine Fokussierung auf wenige, die auf die drei Kompetenzbereiche *Erkennen, Bewerten, Handeln* verteilt und den Schülerinnen und Schülern als Lernziel bewusst sind („Ich kann ...“). Bei einer Lernerfolgskontrolle kann die Anwendung dieser Kompetenzen überprüft werden.

V. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess

Didaktische Konzepte der BNE setzen sich sehr oft für pädagogische Lernformen und eine entsprechende Lernumgebung ein, die auf einer konstruktivistischen Lerntheorie beruhen. Dieser theoretische Ansatz hat in der Pädagogik schon früh verschiedene und zum Teil widersprüchliche Wege verfolgt (Lev Wygotsky, Jean Piaget, John Dewey u.a.). Bis hin zum

¹¹ UNESCO (2017): *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017)

¹² UNESCO/MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding*. New Delhi http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-Sustainable-Development.pdf (19.07.2017)

interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten Reich (2012)¹³ und zahlreichen methodischen Ansätzen anderer Pädagogen, wie Rolf Arnold und Horst Siebert, haben wesentliche Elemente Eingang in die Praxis der BNE gefunden. Das gilt auch international und für zahlreiche Veröffentlichungen der UNESCO. Dabei gilt der Grundsatz, dass inklusive und hochwertige Bildung für alle (SDG 4) das Leitziel ist und dass sich Lernen vollzieht, wo Lernende aktiv in einen Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie der entdeckenden Rekonstruktion und der kritischen Dekonstruktion der Welt eingebunden werden, d.h. weitgehend eigenständig Wissen und Kompetenzen erwerben. Das führt zudem zu einer veränderten Rolle der Lehrkräfte, die durch genaue Beobachtung, Begleitung und Unterstützung der Lernenden leichter ein Verständnis für die Lernprozesse und damit auch eine Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler gewinnen können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Vorliebe für Lernprojekte in der BNE erklären, selbst wenn diese eher in der mehr oder weniger stark von der Lehrkraft gestalteten Form eine wichtige Rolle spielen. Auf jeden Fall geht in solchen projektorientierten Vorhaben selbstorganisiertes Lernen deutlich über die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten für gestellte Aufgaben hinaus. Die fächerverbindende oder fachübergreifende Organisationsform über eine deutlich längere Zeitspanne als einige Unterrichtsstunden ermöglicht die Untersuchung komplexer realer Probleme, Exkursionen, Gespräche mit Fachleuten, eine bessere Integration in ein gesamtinstitutionelles Schulkonzept und fördert damit die Entwicklung von BNE-Kernkompetenzen. Der Erfolg von selbstorganisierten Projekten und ihre Auswirkung auf selbstbestimmtes lebenslanges Lernen hängen maßgeblich davon ab, wieviel Selbstwirksamkeit in solchen Lernformen erfahren wird. In der BNE bilden lernerzentrierte, forschende und problemlösende, interaktive, selbst- und demokratisch bestimmte Lernaktivitäten zusammen mit den auf nachhaltige Lösungen ausgerichteten Problemstellungen die Kernelemente der transformativen Qualität dieses Lernansatzes.

Für die methodische Gestaltung des Unterrichts bedeutet das, Chancen zu nutzen:

- weniger vorzugeben und zu vermitteln, Freiräume für selbstbestimmte Schüleraktivitäten zu schaffen,
- mehr und genauer zu beobachten, zu beraten und zu ermutigen,
- wo immer notwendig und möglich, über Fachgrenzen hinauszugehen,
- anregende Lernumgebungen zu schaffen oder aufzusuchen,
- wechselnde kollaborative Lernsituationen zu ermöglichen,
- zu kritischer Reflexion anzuregen und soziales Aushandeln von Positionen zu üben,
- Selbstorganisation und eigenständigen Wissenserwerb zu fördern,
- an wertschätzender Beziehung zu und zwischen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

¹³ Reich, Kersten (2012): Konstruktive Didaktik, (5. Aufl.). Weinheim/Basel

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim/Basel

Reich, Kersten (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis. Weinheim/Basel

Siehe auch den Methodenpool: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html>

VI. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz

Seit dem Weltgipfel in Rio de Janeiro und der auf ihm 1992 verabschiedeten *Agenda 21* ist viel über die Integration von BNE in die schulische Bildung geschrieben und gesagt worden. Auch die notwendige Einbettung von BNE in die Unterrichtsfächer wurde dabei angesprochen – in umfassender Form zuletzt durch den OR 2016 – weil ein *Andocken* eben nicht zu der in der UN-Dekade angestrebten *Verankerung* führte. Es besteht die Hoffnung, dass der im Rahmen des BNE-Weltaktionsprogramms erstellte Nationale Aktionsplan in den Bundesländern zu einer Umgestaltung der Lehrpläne führt, die dazu beiträgt, dieses Ziel zu erreichen. Absicht ist dabei nicht, die ohnehin überladenen Lehrpläne fortlaufend mit neuen Inhalten zu überfrachten, sondern eine Neuorientierung von Inhalten und pädagogischer Umsetzung zu fördern, die zu einer qualitativen Entwicklung von Bildung wesentlich beiträgt. Qualität sollte sich dabei an einer gesellschaftlich ausgehandelten Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung orientieren.

Ziel der Leitidee *Vom Projekt zur Struktur* sollte es sein, BNE nach und nach in alle Fächer zu integrieren und diese stärker untereinander und mit einem gesamtinstitutionellen Ansatz zu verbinden, dessen Ausgangspunkt und Wertezentrum das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist (s. Abb.4). Die Umsetzung eines solchen Whole School Approach wird für die meisten Schulen als Entwicklungsprozess freilich nur möglich sein, wenn sie dafür Unterstützung möglichst vieler an Schule beteiligter Akteure erhalten. Er verspricht dann allerdings von weitreichender Bedeutung für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu werden, die so Gesellschaft in ihrem Leben mitgestalten lernen.

Schulen können als Mikrokosmos der Gesellschaft verstanden werden. Sie stehen wie viele andere Institutionen vor Herausforderungen eines nachhaltigen facility management, eines verantwortungsbewussten Gebrauchs von Ressourcen, der Gestaltung demokratischer Partizipation, der Inklusion und Bearbeitung sozio-kultureller Konflikte. Dies können sie mit ihrem Bildungsauftrag verbinden. Sie werden damit zum Vorbild und zum Lernfeld fürs Leben.

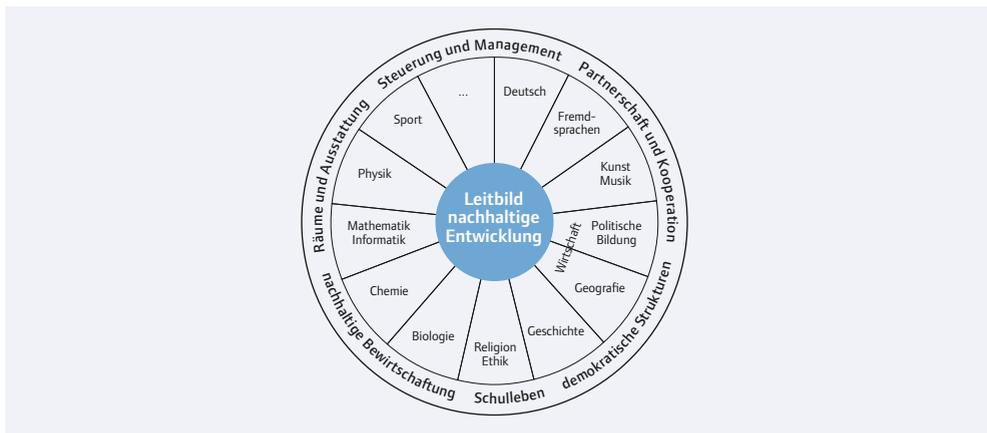


Abb. 4: Whole School Approach – Einbettung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung in die formale Bildung

Für die Schulen, ihre Leitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern bedeutet das: Der Whole School Approach gewinnt seine Kraft durch die gemeinsame Ausrichtung und die Zusammenführung aller Aktivitäten unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Das beginnt bei einer inklusiven Grundhaltung und der Unterrichtsgestaltung und weitet sich aus auf alle schulischen Einrichtungen und unterrichtsergänzenden Aktivitäten. Durch die Verbindung des Anbaus von Gemüse im Schulgarten mit der angestrebten gesunden Ernährung aus der Region und der Gesundheitserziehung im Unterricht, der nachhaltigen Schülerfirma mit der Bearbeitung von Wirtschaftsthemen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und der Berufsorientierung, der Schulpartnerschaft mit dem Sprachunterricht und Geografieprojekten. Ausgangspunkt können bereits bestehende Schwerpunkte im Schulprofil sein, die mit unterrichtlichen Konzepten der Fächer vernetzt werden.

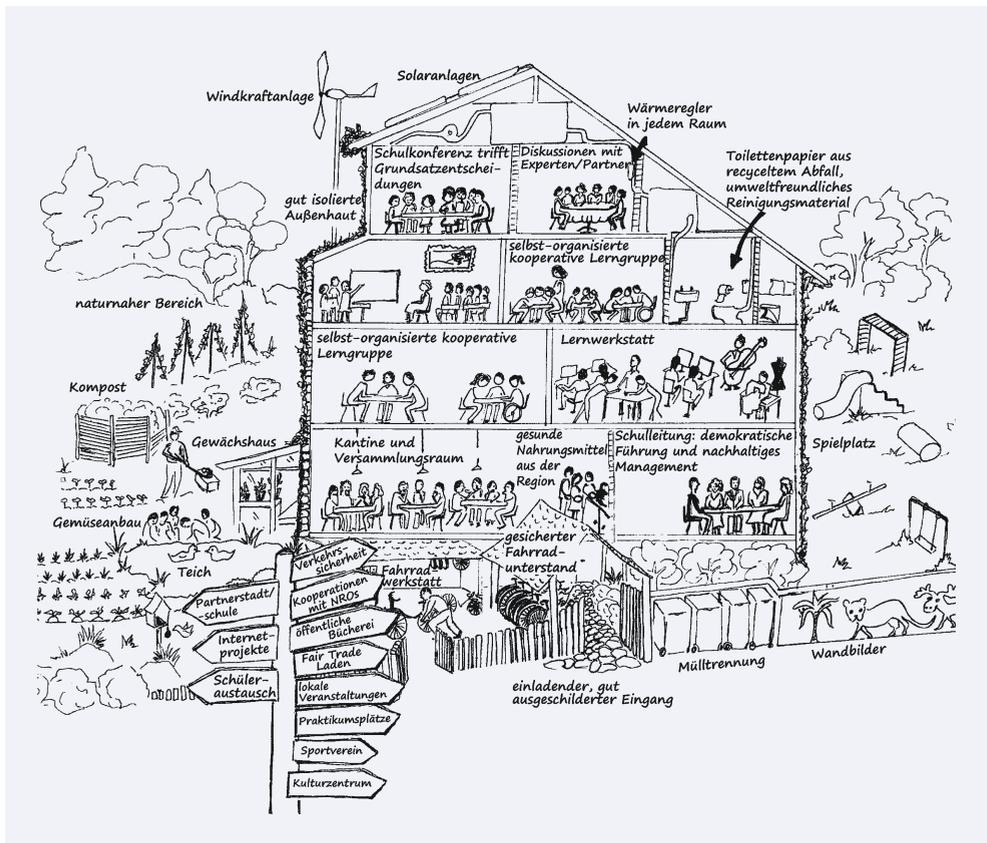


Abb. 5: Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Quelle: in Anlehnung an: Manchester Metropolitan University: SEEPS PROJECT: Sustainability Education in European Primary Schools. COMENIUS COURSE GB 41186: Creating a Better Environment in Our School.

Vgl. <http://www.oecd.org/greengrowth/41309960.pdf> [15.01.2017].

Neue Fremdsprachen

Thomas Becker, Otfried Börner, Christoph Edelhoff, Konrad Schröder

1. Der Beitrag der neuen Fremdsprachen zum Lernbereich Globale Entwicklung

Curricula, Bildungsstandards und globale Entwicklung

Lehrpläne und Curricula der Länder geben die Ziele des neusprachlichen Unterrichts vor. In dem auf kommunikative und kulturelle Kompetenzen zielenden Unterricht geht es um Verstehen und Verständigung als Sprachkönnen, dem sprach- und (interkulturelles) Orientierungswissen sowie methodische Kompetenzen zugeordnet werden. Wesentliche Grundlagen für den Kompetenzaufbau liefert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat 2001), dessen detaillierte Kompetenzbeschreibungen in die nationalen Bildungsstandards und länderbezogenen Unterrichtsvorgaben eingegangen sind. Auch wenn im Folgenden im Kern vom Fach Englisch ausgegangen wird, sind alle Aussagen, Kompetenzen und Inhalte auch auf andere Fremdsprachen, insbesondere Französisch und Spanisch, übertragbar.

Kommunikative Kompetenz steht dabei als Begriff für die Motivation und die Befähigung zu Kontakten im Medium neuer Fremdsprachen, was mit der unterrichtlichen Behandlung von Themen im *Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* in aktiver Wechselwirkung steht. Solche Kontakte entstehen in Deutschland, im zusammenwachsenden Europa und in der Welt in Begegnungen. Sie werden systematisch gefördert und persönlich gelebt, z. B. in

- den das Alltagsleben erfassenden Schul- und Städtepartnerschaften,
- den breit gefächerten Formen des Kultur- und Studienaustausches,
- den vielfältigen Freiwilligendiensten,
- den weltweiten Reiseaktivitäten der Bevölkerung,
- der Internationalisierung der Wirtschaftsbeziehungen,
- den weltweiten analogen und digitalen Kontakten.

Ausgangspunkt sind die von allen Ländern verabschiedeten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Englisch/Französisch), in denen die Gleichrangigkeit und Interdependenz der vier Kompetenzbereiche der Sekundarstufe I festgeschrieben sind (KMK-Beschluss vom 4. 12. 2003):

- Funktionale kommunikative Kompetenzen,
- Verfügung über die sprachlichen Mittel,
- Interkulturelle Kompetenzen,
- Methodische Kompetenzen.

Zu ergänzen sind insbesondere für den *Lernbereich Globale Entwicklung* Kompetenzen, die in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Fremdsprachen (Englisch/Französisch) (KMK-Beschluss vom 18. 10. 2012) verankert sind:

- Einbeziehung von kommunikativen Strategien, besonders in Bezug auf interkulturelle Kompetenzen,
- Text- und Medienkompetenz,
- Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit.

Kommunikatives sprachliches Verhalten realisiert sich im *Lernbereich Globale Entwicklung* neben der Kompetenzorientierung sowohl auf der Ebene der Themen und Inhalte des Unterrichts als auch auf der der Aufgaben und Methoden. Schon von Beginn des Fremdsprachenlernens an öffnet die Themen- und Textwahl Perspektiven auf die Eine Welt, wenn Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung gesetzt und sprachlich-kommunikativ bewältigt werden. Dabei handelt es sich um Lernvorgänge des Erkennens (Wissenserwerb), Bewertens und Handelns. Im Unterricht implizieren Handlungssequenzen konkreter Projekte die Bearbeitung von Aufgaben (tasks) sowohl auf der Inhalts- und Textebene (z. B. Recherche, Erschließung, Präsentation) als auch bei der Kontaktaufnahme und Verständigung in unterschiedlichen Handlungsmustern (direkt, medial, textbezogen, *face-to-face*).

Sprache und globale Entwicklung

Sprache, Kultur und Kommunikation selbst sind globale Phänomene; der Umgang mit den Sprachen und Kulturen der Welt ist Kernbestandteil einer zeitgemäßen und zukunftsfähigen allgemeinen Bildung. Wie bereits in Korb 3 der Schlussakte der Konferenz von Helsinki (1975) niedergelegt, müssen die Sprachen der Welt erhalten werden, um die Kulturen der Welt erhalten zu können. Denn Sprache ist Wort gewordene Kultur. Die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der sprachlichen und kulturellen Kommunikation zwischen den Regionen und Kulturen, nämlich zwischen Menschen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Zugehörigkeit, ist deshalb eine genuine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts.

Im Bestreben, einzelne Sprachen mit dem Ziel kommunikativer Fehlerlosigkeit zu vermitteln, hat der traditionelle Fremdsprachenunterricht stets das Trennende, nämlich das Einzigartige der Einzelsprache, hervorgehoben. Inzwischen ist unbestritten, dass sprach- und kultursystematische Analogien sowie historisch bedingte Sprach- und Kulturverwandtschaften für das Fremdsprachenlernen genutzt werden sollten.

Englisch ist, zumal aus europäischer Perspektive, unzweifelhaft das bedeutendste Medium globaler Kommunikation, aber es ist nicht das einzige. Englisch muss möglichst erfolgreich von allen Schülerinnen und Schülern gelernt werden. Daher ist, von wenigen Ausnahmen abgesehen, Englisch in Deutschland und Europa erste Schulfremdsprache. Angesichts dieser Stellung in den Curricula kommt dem Fach mehr als den anderen, ggf. später einsetzenden Schulfremdsprachen, die Funktion einer Sprachenpforte zu, eines *gateway to languages*.

Auch vor dem Hintergrund der Forderung der Europäischen Union nach einer gestuften Mehrsprachigkeit der Unionsbürger (*plurilingualism*) sind die Schulfremdsprachen so zu unterrichten, dass von den Lernenden Brücken zwischen den Sprachen und Kulturen geschlagen werden können.

Dimensionen sprachlichen Lernens im Bereich Globaler Entwicklung

Die dargestellten Zusammenhänge bilden den Ausgangspunkt für mögliche Beiträge des Fremdsprachenunterrichts zu kompetenzorientiertem Lernen im *Lernbereich Globale Entwicklung*. Die dabei zu entwickelnden Kompetenzbündel werden im Folgenden konkretisiert.

Ausgehend von den drei Kompetenzbereichen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* **Erkennen – Bewerten – Handeln** lässt sich der fremdsprachlich-fremdkulturelle Bereich bestimmten Themenkreisen zuordnen:

- **Erkennen:** Was man über Sprachen wissen sollte und wie man sie für den Wissenserwerb einsetzt.
- **Bewerten:** Was Sprachen mit den Menschen tun.
- **Handeln:** Was Menschen mit Sprachen tun können.

Erkennen: *Was man über Sprachen wissen sollte*

Unter didaktischen Gesichtspunkten geht es darum, die Funktionen von Sprache und sprachlicher Vielfalt für das Menschsein im Kontext globaler Entwicklung zu erkennen:

- Sprache als Medium in der Auseinandersetzung mit globaler Entwicklung,
- Sprachliche Vielfalt als Voraussetzung kultureller Vielfalt und kulturellen Reichtums,
- Sprachliche Vielfalt als Garant vielfältiger Denkungsweisen.

Bewerten: *Was Sprachen mit den Menschen tun*

Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sprachliche und kulturelle Einflussnahmen rational zu bewerten. Dazu gehören Fragestellungen zur globalen Entwicklung, die im Rahmen konkreter Anlässe im Unterricht beleuchtet werden, z. B.:

- Wie geschieht Manipulation durch Sprache, beispielsweise durch Werbetexte, expository Texte, fiktionale Texte wie Utopien?
- Wie geschieht Herrschaft durch Sprache?
- Welche Formen der Diskriminierung durch Sprache gibt es und wie wirken sie auf die Betroffenen?

Sie machen deutlich, wie sich in diesem Kompetenzbereich Erkennen mit Bewerten verbindet. Es geht darum, zu erkennen, wie im gesamten Themenspektrum des *Lernbereichs Globale Entwicklung* Bewertungen mithilfe sprachlicher Mittel erfolgen und kulturell bedingt sind. Gleichzeitig lernen Schülerinnen und Schüler durch die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz eigene Bewertungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung vorzunehmen.

Handeln: *Was Menschen mit Sprachen tun können*

Hier geht es wesentlich darum, bei der Auseinandersetzung mit Herausforderungen des globalen Wandels Motivationen aufzubauen und zukunftsfähige Verhaltensweisen für den lebensbegleitenden Umgang mit Sprachen und Kulturen zu stärken.

2. Fachbezogene Teilkompetenzen der neuen Fremdsprachen für den Mittleren Schulabschluss, bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... sich gezielt auf unterschiedliche Weise (Bibliothek, Internet, Archiv) fremdsprachliche Informationen zum Thema beschaffen. 1.2 ... unter Anwendung der erworbenen sprachlichen Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Mediation) Informationen zum Thema erschließen. 1.3 ... unterschiedliche fremdsprachliche Texte (Sachtexte, literarische Texte, Cartoons, Tabellen) themenbezogen nutzen. 1.4 ... sozialwissenschaftliche, politische, ökologische ... Denkweisen erkennen und bei der Bearbeitung von Themen heranziehen.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 ... Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Lebensverhältnissen eigener und nicht vertrauter Kulturen und Länder durch Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten und in persönlichen Kontakten erkennen. 2.2 ... historische, geografische, ökonomische Gegebenheiten als Ursachen für sprachliche und kulturelle Vielfalt erkennen. 2.3 ... anders-/fremdsprachliche Äußerungen als kulturspezifisch wahrnehmen (Dialekte, Soziolekte, Lexik).
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 ... den Wandel der Lebensverhältnisse mithilfe der Zielsprache als nachhaltig/nicht nachhaltig erkennen und beschreiben. 3.2 ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung in der Fremdsprache analysieren. 3.3 ... die Entwicklung und Verbreitung von Sprachen im Globalisierungsprozess beobachten und Veränderungen erkennen.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 ... Möglichkeiten der individuellen (sprachlichen) Einflussnahme auf Veränderungen erkennen und benennen. 4.2 ... Möglichkeiten kollektiver (sprachlicher) Einflussnahme auf Entwicklungen erkennen und benennen. 4.3 ... Einflussnahmen auf Entwicklungsprozesse in anderen Ländern in der Zielsprache analysieren.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer sprachlichen Ausdrucksform reflektieren.
		5.2 ... sich den Erwerb anderer Sprachen als Bereicherung in Bezug auf interkulturelles Verstehen und transkulturelle Verständigung bewusst machen.
		5.3 ... eurozentristisches Weltverständnis reflektieren.
		5.4 ... unterschiedliche Wertvorstellungen bewusst wahrnehmen und respektvoll bewerten.
		5.5 ... kulturelle Vielfalt als Wert anerkennen und begründen.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.	6.1 ... Beispiele der Wahrung und Verletzung von Menschenrechten in der englischsprachigen Welt und Ländern anderer Zielsprachen an Originaltexten kritisch beleuchten.
		6.2 ... anhand von Beispielen die <i>Convention on the rights of the child</i> in ihrer Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung beurteilen.
		6.3 ... für globale Ereignisse relevante internationale Vereinbarungen im Original verstehen und deren Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung kritisch reflektieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 ... die Auswirkungen konkreter Entwicklungsmaßnahmen im kulturellen und sprachlichen Bereich einschätzen und bewerten.
7.2 ... die Kernaussagen fremdsprachlicher Dokumente im Hinblick auf eine Entwicklungsmaßnahme prüfen und beurteilen.		

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... Möglichkeiten der Teilnahme an internationalen Aktionen zur Stärkung der nachhaltigen Entwicklung im Medium der Fremdsprache erkennen und wahrnehmen. 8.2 ... Solidarität und Mitverantwortung für nachhaltige Entwicklungsprozesse in der Fremdsprache artikulieren.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... die Fremdsprache als Kommunikationsmittel bei der Lösung von soziokulturellen Konflikten und zur Verständigung nutzen. 9.2 ... sich im Medium der Fremdsprache zur Verständigung und Konfliktlösung an Netzwerken beteiligen. 9.3 ... im Rahmen von internationalen (Schul-) Partnerschaften gemeinsame Aktivitäten planen und durchführen. 9.4 ... sich in wertschätzender Haltung auf einen internationalen Dialog einlassen und die eigene Position deutlich machen.
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.	10.1 ... Möglichkeiten der kommunikativen Einflussnahme in komplexen Globalisierungsprozessen realistisch einschätzen ohne zu resignieren. 10.2 ... sich im fremdsprachlichen Dialog mit wichtigen Zukunftsfragen konstruktiv auseinandersetzen und die Ungewissheit komplexer Situationen ertragen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.	11.1 ... in der Fremdsprache Aktionen zur Lösung von Umwelt- und gesellschaftlichen Problemen vorschlagen und sich daran aktiv beteiligen. 11.2 ... in einer Fremdsprache darstellen, was in der Schule sowie in religiösen Gemeinschaften oder Gruppen gemeinsamer Interessen für das Ziel einer zukunftsfähigen Entwicklung getan werden kann und sollte.

3. Themen der globalen Entwicklung im Fremdsprachenunterricht

Die für Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekte formulierten Beispielt Themen nehmen nicht in Anspruch, inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis sowie in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien vorgeschlagene bewährte Themen, die die Möglichkeiten verdeutlichen, im Fachunterricht (aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend) Kompetenzen des Lernbereichs zu erwerben.

Themenbereich	Beispielt Themen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> • Arranged marriages • Festivals 	2.1, 2.2, 5.1, 5.3, 5.4, 5.5, 9.4
2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	<ul style="list-style-type: none"> • Creation vs. evolution • Church meets state • Democracy – an ideology for the whole world? 	1.2, 2.1, 5.1, 5.3, 5.4, 5.5, 8.2, 9.4, 10.2, 11.2
3 Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Global Village	<i>Australia</i> <ul style="list-style-type: none"> • Aborigines • (Aboriginal) Languages • Immigration <i>English in India</i> <ul style="list-style-type: none"> • The heritage of British colonization <i>New Englishes</i> <ul style="list-style-type: none"> • Remaking a colonial language in post-colonial contexts 	1.1–1.4, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 4.1–4.3, 5.1, 5.3, 5.4, 11.2
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	Coffee – the world’s most traded commodity The “Play Fair” campaign and the international sportswear industry	1.1, 1.2, 1.4
5 Landwirtschaft und Ernährung	<i>Hunger in a world of plenty</i> <ul style="list-style-type: none"> • Global food production 	1.4, 2.2, 4.2, 7.1, 8.2, 10.1, 9.3
6 Gesundheit und Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Public health in emergencies (Oxfam) • Fighting famine in the Horn of Africa 	1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 4.2, 4.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.4, 10.1, 11.1
7 Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • The Internet and Gutenberg • Illiteracy – barrier to cultural growth 	1.4, 2.3, 3.3, 7.1
8 Globalisierte Freizeit	<ul style="list-style-type: none"> • This thing called “Youth Culture” • Football as the world’s game • An internet lifestyle 	1.5, 2.1, 8.1
9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	<i>How green is your future?</i> <ul style="list-style-type: none"> • The carbon footprint • Low impact living 	1.5, 3.2, 4.1, 4.2, 6.4, 10.1, 11.1

10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	Cloning and genetic engineering Designer food	1.2, 1.3, 1.4, 3.1, 3.2, 4.2, 5.1, 7.1, 9.1, 11.1
11 Globale Umweltveränderungen	<i>Global warming</i> • Climate change taking its toll	1.1, 1.3, 3.1, 4.2, 4.3, 7.1, 8.1, 10.1, 11.1
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	Megacities – new urban challenges	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	<i>Global economy</i> • Global player India • Degrowth	1.2, 1.3, 3.2, 4.3, 7.1
14 Demografische Strukturen und Entwicklung	<i>Ethnic minorities in multicultural societies</i> • Changes in the Indian caste system	1.3, 1.4, 5.1, 5.4, 5.5, 9.1
15 Armut und soziale Sicherheit	<i>Sweatshop – the modern hall of shame</i> • Sweatshops and child labour	4.1, 4.3, 5.2, 6.1, 6.2, 7.1, 8.1, 8.2, 9.2, 10.1, 11.1
16 Frieden und Konflikt	<i>War and peace</i> • Children at war • Refugees	1.1, 1.2, 5.1, 6.3, 7.1, 9.3, 9.4, 10.2, 11.2
17 Migration und Integration	<i>The immigrants' long journeys</i> • case studies • Contemporary refugee crises	1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 4.2, 4.3, 5.2, 5.5, 8.1, 9.1, 9.2, 11.2
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte	<i>Defending Human Rights</i> • The death penalty • Children's Human Rights	1.1, 1.3, 2.1, 5.1, 5.4, 6.1, 6.2, 6.3, 9.1
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	<i>Aid and development finance</i> • Foreign aid – introducing self-help schemes • Millennium Development Goals and Post-2015 Agenda	1.5, 3.2, 4.3, 6.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 9.2, 10.1, 11.1
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	NGOs – their role in modern society World Trade Organization	1.1, 1.2, 1.4, 4.2, 6.1, 6.2, 7.2, 9.4, 10.2
21 Kommunikation im globalen Kontext	<i>How social networks have changed the world</i> • Friend or foe – web 2.0? • English as a neighbouring and an international language	1.5, 2.3, 3.3, 5.2, 7.1, 7.2, 9.1, 9.2, 10.2

4. Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Adivasi Tea-project

Der Vorschlag für ein Adivasi *Tea-project* in der Jahrgangsstufe 9/10 verbindet inhaltliche Vorgaben von Bildungsplänen wie „Demokratie und Menschenrechte“ (z. B. NRW), „Vergleich zwischen ... eigenem kulturellen Hintergrund und dem von Jugendlichen in anglophonen Ländern“ (BW) oder „Globalisierung“ und „heutige Situation in Zielsprachenländern“ (BB) mit den fachdidaktischen Ansprüchen, wie sie oben dargestellt sind. Insbesondere der fächerverbindende oder fachübergreifende Projektansatz bietet dabei eine Vielzahl von Möglichkeiten des sprachlichen Kompetenzerwerbs. Darüber hinaus ermöglicht das Projekt die Bearbeitung verschiedener für den *Lernbereich Globale Entwicklung* vorgeschlagener Themenbereiche.

Das Aufgabenbeispiel hat exemplarischen Charakter und knüpft an die Vorgaben zu den „interkulturellen Kompetenzen“ in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss an (vgl. KMK 2003). Es geht über den traditionellen Rahmen der zielsprachlich orientierten Landeskunde hinaus, indem das in der Fremdsprache behandelte Thema – das kulturelle und wirtschaftliche Überleben einer indigenen ethnischen Minderheit (Adivasi) und ihrer Kultur im postkolonialen Kontext – durch die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung erschlossen wird.

Bei den Adivasi handelt es sich um die Nachfahren der indischen Ureinwohner, die ursprünglich als Hirtennomaden, Waldfeldbauern, Fischer, Jäger und Sammler lebten. Sie stellen mit rd. 90 Mio. Menschen etwa 8,2% der Gesamtbevölkerung Indiens und sind heute auf fünf Volksgruppen verteilt, die angesichts des wirtschaftlichen Aufschwungs des BRIC-Staates um die Bewahrung ihrer Lebensgrundlagen, Traditionen und Identität kämpfen. Auf ihrem Weg zur Selbstbestimmung werden die Adivasi in den Nilgiris-Bergen der Gudalur-Region, auf die sich das Unterrichtsbeispiel bezieht, von nationalen wie internationalen Organisationen unterstützt. Neben der Förderung interkultureller Begegnungen bzw. kultureller Austauschprojekte konzentrieren sich diese Bemühungen auf Aktivitäten wie Bildungsarbeit und den Aufbau fairer Handelsbeziehungen zur Vermarktung von Produkten der gemeinschaftlich organisierten Teeplantagen. Die über mehrere indische Bundesstaaten verbreiteten Stammesgemeinschaften der Adivasi sprechen eigene Muttersprachen, haben Tamil als Landessprache und pflegen das Englische, das an Schulen unterrichtet wird und im überregionalen Kontakt zunehmend an Bedeutung gewinnt, als *Lingua franca*.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen die Kernkompetenzen 1, 4, 6, und 11 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen, können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungsstufe 1 (min.)	Anforderungsstufe 2	Anforderungsstufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können (weitgehend) in der Zielsprache ...				
1. ... relevante Informationen zu den Adivasi beschaffen.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	... sich auf das Thema einlassen und Informationen hierzu erschließen und wiedergeben.	... unterschiedliche fremdsprachliche Texte heranziehen, inhaltliche Zusammenhänge erklären, Vergleiche herstellen und in die Thematik einordnen.	... gesammelte Informationen überprüfen, hinsichtlich ihrer Bedeutung beurteilen und strukturieren.
2. ... postkoloniale Lebenswelten und Handlungsebenen in der Adivasi-Kultur unterscheiden.	4.1, 4.2, 4.3	... Möglichkeiten der individuellen und kollektiven Einflussnahme erkennen und benennen.	... am Beispiel der Adivasi verschiedene Formen der Einflussnahme erläutern und zu deren Folgen in Beziehung setzen.	... am Beispiel der Adivasi die Tragweite von möglichen Stabilisierungen bei gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen analysieren und darstellen.
3. ... Fragen der Adivasi-Kultur und ihres Bemühens um Selbstbehauptung kritisch reflektieren und dazu Stellung beziehen.	6.1, 6.2, 6.3, 6.4	... Beispiele für die Bedrohung von Menschenrechten nennen und zu Maßnahmen für deren Wahrung Stellung nehmen.	... die Bedeutung der Rechte der Adivasi erklären und sich mit internationalen Vereinbarungen auseinandersetzen; sie können Maßnahmen zu deren Sicherung erörtern.	... am Beispiel der Adivasi zu Fragen der Menschen- sowie Kinderrechte Stellung nehmen und diese kritisch bewerten; sie können internationale Abkommen interpretieren und Maßnahmen für nachhaltige Entwicklung benennen und bewerten.
4. ... zu dem Adivasi <i>Tea-project</i> Kontakt aufnehmen und sich an den Projektaktivitäten beteiligen.	11.1, 11.2	... Aktionen zur Zusammenarbeit mit dem Adivasi <i>Tea-project</i> darstellen und gemeinsame Interessen benennen.	... am Beispiel des Adivasi <i>Tea-projects</i> Gedanken zur Lösung von Entwicklungsproblemen herausarbeiten und Möglichkeiten einer zukunfts-fähigen Entwicklung untersuchen.	... am Beispiel des Adivasi <i>Tea-projects</i> Aktionen zur Lösung von Umweltproblemen wertend vergleichen und damit verbundene soziale Fragestellungen diskutieren; sie können eigene Beteiligungsmöglichkeiten darstellen.

Unterrichtsverlauf, Aufgabenstellung und methodische Ansätze

Verlauf

Das mehrstündige Unterrichtsprojekt basiert auf dem Dreischritt:

A. *Lead-in*: Informationen mit Basistexten zu den Adivasi und zu deren *Tea-project* (Lehrkraft), gemeinsame Projektplanung mit Zielvereinbarung;

B. *Main part*: Materialvorschläge für Projekteinheiten, eigene ergänzende Recherchen der Lerngruppen, Zusammenstellung und Visualisierung der Ergebnisse; Präsentationen;

C. *Functionalizing phase*: kritische Reflexion mit dem Ziel „Handlungsmöglichkeiten“ zu eruieren; Kontakt mit den Adivasi und ihren Projektträgern; Publikation der Ergebnisse.

Aufgaben

A. Lead-in

We are going to do a project on a special Indian theme.

(a) What idea do you have of India? What do you know about the people living there?

(b) Read what young Adivasi children write about their everyday life. Compare with your own situation.

MATERIALIEN

M 1: Briefe junger Adivasi

Nibuna's letter

My name is Nibuna. I live in Chembakolli. Chembakolli is inside the forest. There are many big trees. It is nice and cool here.

There are many animals and birds in the forest: butterflies, peacocks, eagles, snakes, rats, rabbits, monkeys, deers, bears, leopards, tigers and elephants. Elephants are dangerous. Many children fear elephants. So the children stay at home and don't go to school.

Our families have cats and dogs. Some also have rabbits, hens, ducks, goats and cows. Anju found a Giant Squirrel when it was a baby and they looked after it. Now it is free and lives in the forest. When they call it it comes to play with them.

We have no electricity in Chembakolli. In the night it is dark and quiet. Sometimes animals come to our village. Animals will come if they don't find food inside the forest. We have dogs at home. The dogs warn us. Nibuna has a dog. Its name is Tiger. Ranjith has a dog. Its name is Jimmy. Jimmy likes to eat rice.

We like to play in the forest. We climb trees. We eat mangoes, banana and gooseberries. Elephants also like to eat fruits.

I like Chembakolli.

Badichi's letter

My name is Badichi. I live in Chembakolli. Chembakolli is in South India. Sometimes we have a lot of rain here. All my friends like rain.

I like to swim. I like to catch fish and crabs in the river. Crabs are tasty.

I like to play in the rain. But we can fall ill. It gets cold here. We use warm clothes and play inside the house.

After the rain we collect mushrooms and firewood. There are many mushrooms and many sticks.

The trees and plants look very green and beautiful. The rain fills the river, ponds and the well. We collect rainwater at home. So we don't have to carry water from the river. We use rainwater to take bath and to wash vessels and cloths. We cook water and drink it.

Heavy rain can damage the banana trees in our village, the small bridge or houses. Then we can't go to school. Now I have a new umbrella and a new school bag.

Manikandan's letter

My name is Manikandan. I live in Gudalur in South India. I go to school.

In our holidays I play with my sister.

I watch TV.

I play cricket.

I cycle on my bicycle.

I pick a banana from the garden and eat it.

I swim in the river.

I fish in the river.

I cook and eat fish with rice.

I help my mother.

I visit a temple with my family.

I visit my grandmother.

I pluck tea with my grandmother and get some money.

I go to the shops with my family.

I buy a new school bag.

(c) Now read the following text passages. They describe the geography and the inhabitants of a region in Southern India and tell you about changes that have taken place in this area.

Note down the information given and think about the following aspects:

- British India,
- forests and wildlife in Southern India,
- Adivasi people,
- tea cultivation and tourism.

Afterwards we are going to plan our project.

M2: Human and Nature in the Nilgiris in South India

The Nilgiris is one of India's Districts in the Southern State of Tamilnadu and also refers to the Hill range that covers most of the District. "Nilgiri" means "Blue Hill", and could be called this because the hill slopes appear blue when the Kurunji flower blooms. Some also think the name could have come from the blue hazy mist that is always present around the hills.

The district had a very special significance in British India, since the British enjoyed the cool hill climate which was very different from the hot plains of India. The first outsiders came to the hills around 1800. Over the years, vast areas of forests from these hills have been cut down and replaced with tea, coffee, pepper and also monoculture timber plantations of teak and eucalyptus. Most of South India's tea is now grown in these hills. Tea cultivation has been the main economy of the Nilgiris till today. To protect the remaining forests and wildlife of the Nilgiris and surrounding regions the "Nilgiri Biosphere Reserve" was declared by UNESCO in 1986. It is a more or less continuous forest which covers a total area of 5520 km². The wide range of altitude from 250m to 2650m as well as the wide range of rainfall between 4600 mm in the western ranges and as little as 800mm in the eastern parts have resulted in its rich vegetation. The tropical evergreen forest stuck at high altitudes is found only in Southern India and is filled with endemic species. The "Nilgiri Biosphere Reserve" covers only 0.15% of India's land area but contains 20% of all flowering plants, 15% of all butterflies and 23% of all vertebrates found in India. The continuous forested area also supports the largest single population of elephants (about 5200) and tigers (about 535) in India. It is filled with other large mammals like leopards, gaur (the largest wild cattle species in the world) and sambar deer.

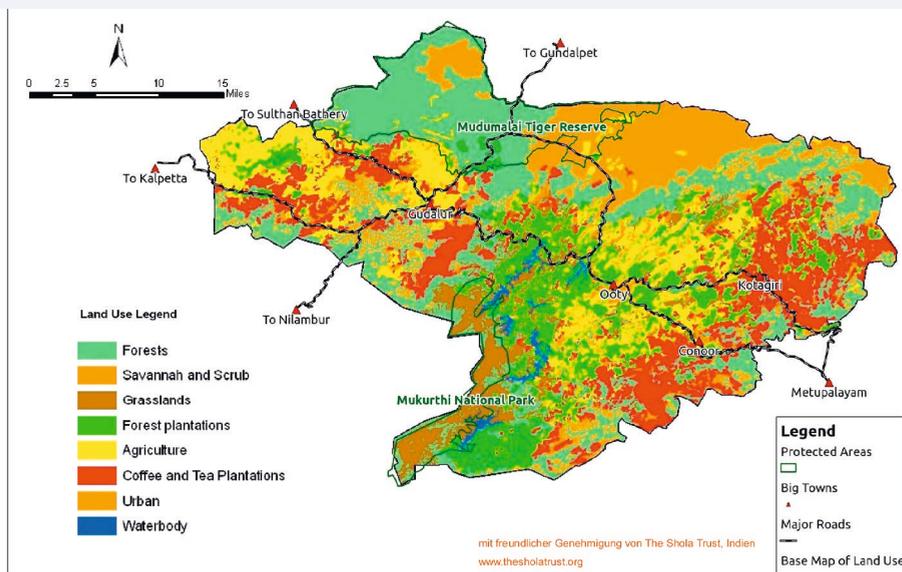
"Adivasis" are the indigenous people of India. These original inhabitants of the Nilgiris have a close link to the forest in their living, religion and identity. Today about 22.000 Adivasis live in the Nilgiris. They are few in number, but with lots of cultural and ethnic diversity. They were traditional hunter gatherers and semi-nomadic people. They collect forest produce like bamboo, firewood, timber, herbs, fruits and honey. With the extension of monoculture plantations and migrants encroaching the land of Adivasis in search of agricultural land lives of Adivasis have changed. The Adivasis today mainly work as agricultural labourers or occasionally as wage labourers for plantations or constructions. Some have raised tea, coffee or fruit trees. However, due to the poor maintenance of their land from lack of finance, the return from these lands is meagre. The general economic condition of the Adivasis in the Nilgiris is poor. Only recently after a long campaign of

human rights organisations a new law legally allows the Adivasis to collect firewood, fruits or honey in the forests. The Kattunayakans are the most forest dependent of all these tribes. Their villages lie within the forests and they depend a lot on minor forest produce and honey collection. A few of the Kattunayakans have also worked for the Forest Department. The Bettakurumbas are also employed as elephants mahouts, guards and watchers by the Forest Department and as guides for researchers and tourists entering wildlife areas.

Besides tea cultivation tourism has become an important economy in the Nilgiris. There are now a total of forty four resorts in the Masinagudi area and there are more coming up every day. Though this development is seen as a positive phenomenon by some people, it is now having a negative effect on the wild animal populations in the area. The factors that directly affect the forest and wildlife are the traffic with its noise levels and pollution, but also increased incidence of road kills. Most resorts have put up electric fences, blocking the passage of large animals, and often killing smaller animals. The tourists are very often loud and littering the area with bottles and food wrappers. Few come for purpose of experience nature. More and more people from neighbouring states buy land in the Nilgiris. Big animals like elephants, tigers, leopards, gaur and deer now find it difficult to move from one forest patch to another. The concentration of tourist activity in the region leads to a concentration of wealth that is unequally distributed, further expanding the gap between the rich and the poor. For the Adivasi wealth means "our community, our children, our unity, our culture and the forest". But they need money to pay medicines and education.

(d) Optional: Finally have a look at the map of the Nilgiris and note what you think important for our project.

M3: Map of the Nilgiris



Quelle (Text und Karte): Adivasi-Tee-Projekt, Kamen, in Koop. mit: Tarsh Thekaekara, The Shola Trust, Guadalur/Indien, <http://www.aidivasi-tee-projekt.org> (Zugriff: 27.1.2016)

B. Main part

In the following part you will find glimpses of the Adivasi culture, their past and their living conditions today on the Internet with special reference to their tea-project. For the project suggested you can focus on one or more tasks. Decide on your contribution first before you get to work in groups. Find ways to organize and present your results.

Task 1

Look at the history of the Adivasi and give a [historical overview](#) of the indigenous people of India. There is plenty of information on the Internet, so it may be helpful to look at the main events for an idea and then research it. What strikes you most?

For a start go to <http://en.wikipedia.org/wiki/Adivasi>

Task 2

Collect information and take notes on what you learn about the Adivasi:

- languages
- religions and beliefs
- customs and traditions
- trade and agriculture
- modern India and the Adivasi

Decide with your partners on the most interesting and important facts only.

Task 3

Your task is to do a [survey](#) on the Adivasi of Gudalur (see map). In order to get authentic individual answers you have to contact students from that region and conduct interviews with them over the phone or by using email (click on <http://www.aktivasi-tee-projekt.org> for help to get in touch).

Make a questionnaire and think of relevant questions that help you to explore what young people from the Gudalur region think about their everyday lives and other aspects your group is interested in.

Group the responses and prepare a short summary of your findings.

Task 4

If you want to work with films, click <http://www.survivalinternational.org/films/mine> and watch some scenes of "Mine: Story of a sacred mountain".

The Adivasi tribes of the untouched forests in the south of India try to save their mountains from a big international company that plans to mine bauxite in the area. A fight for survival has begun.

Do extra research on the Internet to get further information and collect arguments for and against industrializing an area where the Adivasi still manage to live their traditional way of life.

In how far is this example valid for the Adivasi *Tea-project*?

C. Functionalizing phase

You are invited to choose any topic you find interesting.

All your results should be collected digitally, be presented for a poster session or be presented as a portfolio to be accessible to your classmates.

Task 1

So far you have learned a lot about the Adivasi – their problems, present developments, hopes for the future – and you have an idea of what is important to them. As you want to help them keep and improve the quality of life, you have decided to design a **campaign** for your fellow students: *“Support the Adivasi Tea-project”*.

In your group ...

- define your task and make a plan for your work,
- do research and collect relevant information. Look for reliable materials, think of ways to attract people’s attention and try to convince your “target group” of your ideas,
- work out strategies for taking action to help the Adivasi people effectively.

For a start click on <http://www.actionaid.org.uk> to get further information

Task 2

You have focused on many aspects of the lives of the Adivasi and their tea-project. In addition, you have found out plenty about them (culture, history, economic development etc.).

Now you want to make an **exhibition** about the Adivasi *Tea-project* at your school.

In your group ...

- decide on the aspects you want to cover in your exhibition,
- think of ways of presenting information to the visitors (prepare short texts, make posters, hang up pictures, design diagrams and maps),
- you may add a short powerpoint presentation that runs automatically (choose one important aspect and concentrate on multimedia features: visuals, short films, interviews),
- be prepared to work as a guide and show visitors around the exhibition. People might have questions, and it might be necessary to give them clear explanations.

Task 3

Create your own task.

Methodische Ansätze

Der Projektansatz gewährleistet ein hohes Maß an Eigeninitiative und Handlungsorientierung. Zudem lässt er Raum für individuelle Lösungsmöglichkeiten. Die Fremdsprache ist nicht mehr nur Lerngegenstand, sondern dient auch als Verständigungsmittel. Im Sinne der funktionalen kommunikativen Kompetenzen wird sie – wenn es denn zum Austausch oder zu Begegnungen kommt – authentisch erfahren. Zudem wird gewährleistet, dass wichtige methodische Kompetenzen des Fremdsprachenunterrichts effektiv weiterentwickelt werden (z.B. Nutzung von Hilfsmitteln, Anwendung von Präsentationstechniken, Umgang mit Technologien zur Informationsbeschaffung, Schreiben und Überarbeiten von Texten).

Die methodischen Ansätze basieren auf einer differenzierten Sicht der Lehrerrollen, die situationsadäquat zum Tragen kommen sollten:

- *instructor / expert* – in Phasen, in denen es um Vermittlung von Informationen, Aktivierung von Vorwissen und Sichtung bzw. Sicherung der Ergebnisse geht,
- *tutor / guide* – für Unterrichtseinheiten, bei denen die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht und der Lehrer als Berater Hilfestellung leistet und die Arbeiten begleitet,
- *evaluator* – bei Situationen, in denen die Lehrkraft gefordert ist, Lernentwicklungen gezielt zu steuern oder für den Fall, dass Schülerleistungen eingeschätzt und bewertet werden müssen.

5. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Gemäß den Vorgaben der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss entsprechen die Formen der Leistungsbeobachtung einerseits der bisherigen Aufgabentradition. Andererseits sind sie an international gebräuchliche Testformate anzulehnen, die sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, den Vorschlägen des IQB sowie an Standards internationaler Sprachzertifikate orientieren (Müller-Hartmann et al. 2013).

Im Bereich des Hör-, Hör-/Seh- sowie des Leseverstehens empfehlen sich Formate wie *multiple choice*, Lückentexte, Zuordnungsaufgaben oder Aufgabenstellungen zur Auswertung bzw. Strukturierung von Textaussagen. Hinsichtlich der produktiven kommunikativen Kompetenzen (Sprechen und Schreiben) sowie der Sprachmittlung empfehlen sich für die Überprüfung der Lernentwicklung Rezeptionsgespräche bzw. Aufgabenformen, in denen gefordert ist, Aussagen und Meinungen darzustellen, Beschreibungen zu verfassen, Informationen zu ordnen oder Stellung zu beziehen.

Pragmatische Ansätze zur Beobachtung der Leistungsentwicklung im Bereich interkultureller und methodischer Kompetenzen ergeben sich aufgrund der vorgeschlagenen Unterrichtsformen wie dem Projektlernen. Aus dem Zusammenspiel mit der Nutzung der sozialen Medien des Web 2.0 erwächst die Möglichkeit, fremdsprachliche Lernprozesse in authentischen Kommunikationssituationen zu beobachten. Schriftliche Formen der Textproduktion (*essay writing type, summary, questions and answers*) ergänzen das Repertoire an Formen zur Leistungsbeobachtung.

Wichtig für die Leistungsrückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen ist der Rückbezug auf die durch das Projekt angestrebten Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern frühzeitig bekannt sein sollten. Die Einschätzung der Kompetenzentwicklung orientiert sich dabei an den Anforderungsstufen des Kompetenzrasters.

6. Literatur und Materialquellen

Für die Bereitstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien empfiehlt es sich u. a., das digitale Angebot des ehrenamtlich geleiteten, mit Mitteln des BMZ geförderten Adivasi-Kooperationsprojekts e. V. („Adivasi-Tee-Projekt“, Kopernikusstraße 41, 14482 Potsdam) zu nutzen und auf das umfangreiche, speziell für die Schulpraxis konzipierte und fortentwickelte Download-Angebot des Internetportals der Organisation zurückzugreifen (www.adivasi-tee-projekt.org).

Auf der Website finden sich neben Texten, Bildern, Infografiken und Landkarten auch adressatengerechte audiovisuelle Materialien (*digital flyer*, authentische Interviews und Videosequenzen) sowie eine umfangreiche Linkliste. Weitere auf Englisch verfasste Basistexte zum Themenkreis finden sich u. a. unter www.Adivasi-Koordination.de.

Als Basisinformation für die Lehrkraft siehe: Bundeszentrale für politische Bildung: „Alles, was wir besitzen, ist unser Land“. Adivasi wehren sich zunehmend gegen Marginalisierung und Ausbeutung 2007: <http://www.bpb.de/internationales/asien/indien/44424/die-adivasi?p=all> (Zugriff: 4.1.2016)

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin u. a.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg (2010): Didaktisches Konzept Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen *Lernbereich Globale Entwicklung*, Nr. 1

Hammer, J. (2012): Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht, Heidelberg

KMK (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss

KMK (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008): Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen in den Jahrgangsstufen 1–10. (o. O.)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Kernlehrplan für Englisch Gymnasium (o. O., o. J.) http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf (Zugriff: 4.1.2016)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsstandards für Englisch (1. und 2. Fremdsprache) Gymnasium (o. O., o. J.) http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf
(Zugriff: 4.1.2016)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Englisch (o. O.), https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_englisch.pdf

Müller-Hartmann, A., Schocker, M., Pant, H. A. (Hrsg. 2013): Lernaufgaben Englisch aus der Praxis. Kompetenzentwicklung in der Sek. I, Braunschweig

Im Auftrag von:



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

**Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland**

www.kmk.org, E-Mail: poststelle@kmk.org

Taubenstraße 10, D-10117 Berlin

Postfach 11 03 42, D-10833 Berlin

Tel. +49 (0) 30 254 18-499

Fax +49 (0) 30 254 18-450



**Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung**

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

www.bmz.de, E-Mail: poststelle@bmz.bund.de

Dienstsitz Bonn

Postfach 12 03 22, D-53045 Bonn

Tel. +49 (0) 228 99 535-0

Fax +49 (0) 228 99 535-2500

Dienstsitz Berlin

Stresemannstraße 94, D-10963 Berlin

Tel. +49 (0) 30 18 535-0

Fax +49 (0) 30 18 535-2501

Herausgegeben von:

**ENGAGEMENT
GLOBAL**

Service für Entwicklungsinitiativen



ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

Service für Entwicklungsinitiativen

Tulpenfeld 7, D-53113 Bonn

Tel. +49 (0) 228 20717-0

Fax +49 (0) 228 20717-150

www.engagement-global.de

E-Mail: info@engagement-global.de

Verlagsredaktion: Jörg Peter Müller
Umsetzung: BlockDesign Kommunikation & Medien, Berlin
Umschlaggestaltung: Corinna Babylon, Berlin

Abbildungen auf dem Umschlag: © United Nations: Sustainable Development Goals

Zusammengestellt und bearbeitet von:
Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege

im Auftrag von:
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland (KMK),
Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ),
Engagement Global gGmbH

Die Webseiten Dritter, deren Internetadressen in diesem Werk angegeben sind, wurden vor Drucklegung sorgfältig geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

Sollte es in einem Einzelfall nicht gelungen sein, die korrekten Rechteinhaber von Texten und Abbildungen ausfindig zu machen, so werden berechnete Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

1. digitale Teilaufgabe

© 2017 Engagement Global gGmbH, Bonn

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Es darf mit Zustimmung der Engagement Global gGmbH, Bonn, in ein Netzwerk eingestellt und öffentlich zugänglich gemacht werden.



Bestellung:

Der Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung kann im Online-Shop des Cornelsen Verlags als Buch und PDF kostenlos bezogen werden:

www.cornelsen.de/orientierungsrahmen-ge



Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm
»**Bildung für nachhaltige Entwicklung**«