

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung

Teilausgabe Deutsch



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 |
| Deutsch | 17 |
| 1. Beitrag des Faches Deutsch zum Lernbereich Globale Entwicklung | 17 |
| 2. Fachbezogene Teilkompetenzen | 20 |
| 3. Beispielthemen | 24 |
| 4. Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Deutsch in der Welt | 28 |
| 5. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche | 40 |
| 6. Literatur | 42 |
| Impressum | 44 |

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.

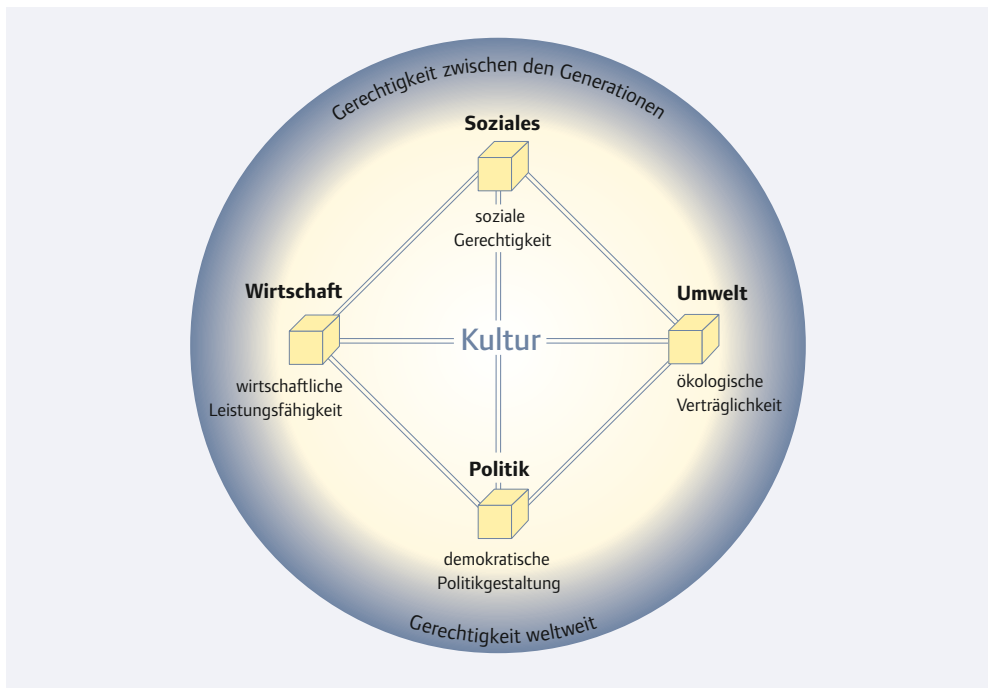


Abb. 1: Modell der nachhaltigen Entwicklung

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 Entwicklung

Die 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> (01.08.2017)

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.

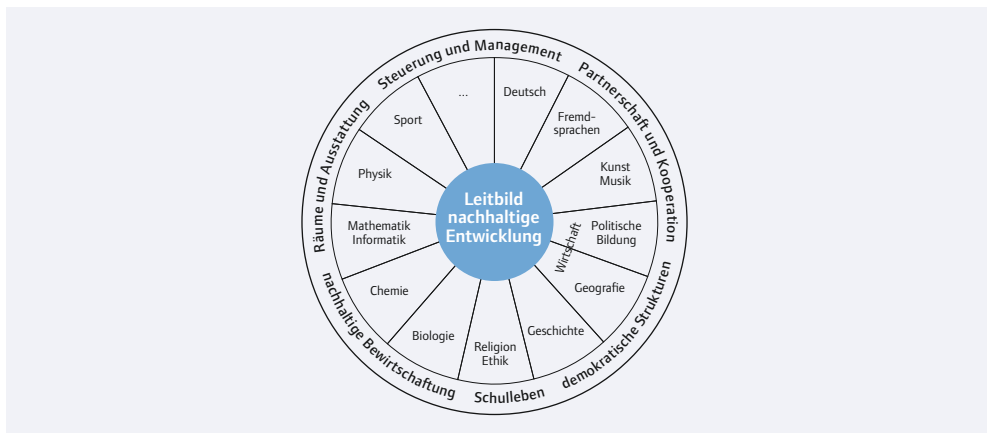


Abb. 4: Whole School Approach – Einbettung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung in die formale Bildung

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.

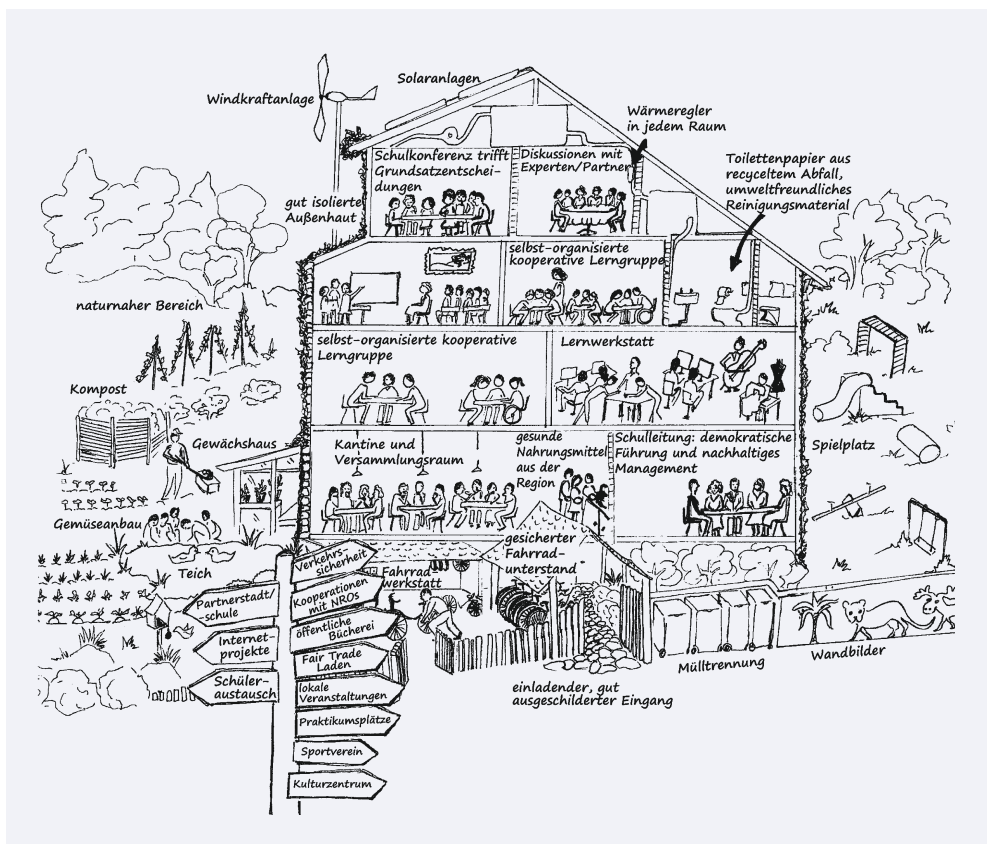


Abb. 5: Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

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].

Deutsch

Ingelore Oomen-Welke, Heidi Rösch, Bernt Ahrenholz

1. Der Beitrag des Faches Deutsch zum Lernbereich Globale Entwicklung

Sprache ist ein Medium, das Menschen seit jeher in ihrer Gruppe nutzen, um zu kooperieren, voneinander zu lernen, andere zu etwas zu veranlassen, ihre Befindlichkeit und ihr ästhetisches Empfinden auszudrücken. Das ist bis heute so. Es impliziert, dass diese Möglichkeiten auch eine negative Seite ausbilden können: täuschen, hereinlegen, missbrauchen, Schädliches ästhetisch verpacken. Die Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* haben daher auch viel mit Sprache zu tun.

Menschen können die Sprachen anderer Menschen lernen, sie können aber auch versuchen, andere Sprachen zu unterdrücken. Der Umgang mit Sprache(n) erfolgt innerhalb von Gruppen und zwischen unterschiedlichen Gruppen, er lässt sich z.B. im Umgang europäischer Länder mit den Sprachen ihrer ehemaligen Kolonien beobachten. Damit Schülerinnen und Schüler lernen, Nützliches und Schädliches im Sprachgebrauch zu erkennen und zu bewerten, wird dieser im Deutschunterricht untersucht und reflektiert. Um den eigenen Sprachgebrauch und das eigene Sprachsystem zu bewerten, kann man es mit anderen Möglichkeiten von Sprache, eben anderen Sprachen, vergleichen. Vergleichen ist aktives Umgehen mit der eigenen Sprache und mit den Sprachen der Anderen, ist Handeln und verändert Einstellungen.

Die deutsche Sprache wird in verschiedenen Varietäten (regionaler oder sozialer Art) betrachtet. Deutsch als Zweitsprache rückt zudem seit vielen Jahren in das Interesse der Sprachdidaktik, da sie die Domäne der Sprachförderung ist, aber auch den Zugang zur realen Mehrsprachigkeit in den deutschsprachigen Ländern darstellt. Deutsch als Fremdsprache sollte zudem im Hinblick auf „Deutsch in der Welt“ die Beschäftigung mit dem Deutschen in anderen Ländern aufgreifen (als dortige Zweitsprache, als Fremdsprache) und als Schlüssel für globale Verständigung dienen. Andere Sprachen verdienen ähnliche Betrachtungen.

Das Fach Deutsch spielt eine Rolle im Rahmen der weltweiten Migration; Einwanderer lernen Deutsch als Zweitsprache sukzessiv nach anderen Sprachen, die Zweitsprache kann zu ihrer dominanten Sprache werden, die sie am häufigsten bzw. vorrangig gebrauchen. Viele Menschen wachsen von Anfang an zwei- oder mehrsprachig auf. Die Erwerbs- und Gebrauchsweisen sind nicht klar abgegrenzt, sondern haben fließende Übergänge. Deutsch ist gleichzeitig Grundlage für die mündliche und schriftliche Verständigung auch in anderen Schulfächern; Zweit- und Fremdsprachler konkurrieren vielfach mit einsprachigen Herkunftssprachlern, die sich ihnen oft überlegen fühlen, es aber nicht unbedingt sind. Gegenseitige Akzeptanz und Respekt sind hingegen dauerhaft nötig und müssen in der schulischen Bildung gestärkt werden.

In der Deutschdidaktik ist die deutsche Sprache laut KMK-Bildungsstandards 2003 und 2004 zugleich Unterrichtsprinzip, Medium und Gegenstand. Unterrichtsprinzip ist die deutsche Sprache, weil die Verständigung normalerweise in allen Fächern (außer in den Fremdsprachen) auf Deutsch erfolgt. *Medium* ist sie, weil Menschen sie in ihrer Gruppe nutzen, um zu kooperieren (s. o.). Als Bildungssprache ist sie auch das *Medium*, das Schulwissen und fachliches Wissen mit zum Teil spezifischen sprachlichen Mitteln transportiert und auch Elemente wissenschaftlichen Sprechens enthält, die sinnhaltige Vermittlung komplexer Inhalte in anspruchsvollen Zusammenhängen ermöglicht, und zwar als über das Alltagssprachliche hinausgehende, situationsunabhängige Textsorten wie das *Beschreiben*, *Berichten*, *Erklären*, *Referieren*, *Interpretieren*, *Vergleichen*, *Erörtern* Im Deutschen orientiert sich die Bildungssprache an der Schriftlichkeit, auch wenn sie mündlich gebraucht wird (als Vortrag, in vielen schulischen Zusammenhängen). Orale Kulturen formen die mündliche Sprache zur Bildungssprache mit mündlichen Textsorten wie *Erzählen*, *Verhandeln*. *Gegenstand* des Unterrichts ist Deutsch, weil im Deutschunterricht Deutsch und andere Sprachen sowie Sprachgebrauch zum Thema gemacht, untersucht und reflektiert werden (vgl. Oomen-Welke, I., Rösch, H., 2013).

Seit Längerem gibt es Vorschläge, die traditionellen Grenzen des Faches Deutsch zu überschreiten, was auch die Bildungsstandards 2003 und 2004 erwarten:

- Als *Unterrichtsgegenstand* werden zweisprachige Werke insbesondere auch der sogenannten Migrationsliteratur oder literarische Werke aus Ländern, die bisher nicht zum europäischen Bildungshorizont gehörten, einbezogen. Neben der Textauswahl geht es aber auch darum, Methoden des postkolonialen Diskurses, wie Perspektivenwechsel, kulturhistorische Selbstreflexion, Dekonstruktion von Machtverhältnissen, Entdeckung von Mischformen von Sprachen (Hybridisierung, z. B. sog. „Kreol“ oder „Pidgin“) in der Literatur nachzuvollziehen oder im Umgang mit ihr zu erproben.
- Deutsch wird im Gebrauch und als System in kontinuierlichem Vergleich mit anderen Sprachen untersucht und reflektiert – mit den Varietäten innerhalb des eigenen Sprachraums, mit den Schulfremdsprachen, mit den Familiensprachen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler, mit den Sprachen der Welt – unter verschiedenen pragmatischen, strukturellen und ideellen Aspekten. Darüber hinaus sind auch historische Aspekte (z. B. Bedeutungswandel, Entlehnungen) als *Unterrichtsgegenstände* wichtig. Das Ziel dieser Spracharbeit ist faire Bewertung anstelle eng nationaler oder rassistischer Ideen bezüglich der Sprachen und Menschen.
- Der Sprachunterricht thematisiert die Beschäftigung mit den spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten (gesprochene Sprachen sowie Gebärdensprachen, geschriebene Sprachen inkl. Blindenschriften) in den verschiedenen Varietäten des Deutschen sowie – nach Möglichkeit – in anderen Sprachen; damit thematisiert er auch Aspekte interkultureller und inklusiver Kommunikation (*Unterrichtsgegenstand*).

- Deutsch ist Verständigungssprache im Fachunterricht (*Medium* und *Prinzip*); das eröffnet die o. g. Perspektive auf Deutsch als Bildungssprache (Medium für Wissensvermittlung und -aneignung) und bringt Konzepte wie sprachsensiblen Fachunterricht hervor. Deutsch als Fremdsprache in der Welt ist ein Thema, das die Verbreitung des Deutschen, die Lernmotivation für Deutsch als Fremdsprache, den ökonomischen und kulturellen Ertrag und Nutzen zum Inhalt hat. Die weltweite Kommunikation Jugendlicher mittels Medien und manchmal auch in Begegnungen enthält oft fachsprachliche Aspekte. So wird im bilingualen Fachunterricht und im integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernen (*content and language integrated learning* CLIL) die Brücke zwischen Fachsprachen und Fremdsprachen gebaut, was u. a. für Sprache und Beruf von Vorteil ist.

Diese Ansätze eignen sich dazu, im *Lernbereich Globale Entwicklung* im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung an anderen/fremden Sprachen und Literaturen, an Zeichen- und Gebärdensprachen, an literarischen, pragmatischen und fachlichen Texten neue interkulturelle Inhalte und Lernformen zu finden, die zu einer kritischen und fairen Auseinandersetzung und zu Kooperationsmöglichkeiten mit verschiedenen Kultur- und Lebensformen der Welt führen. Sie ermöglichen aber auch Kontakte in Nähe und Distanz über Begegnungen oder Medien. Damit ist gleichzeitig die Verbindung zum fächerübergreifenden Arbeiten hergestellt, denn die sprachliche Arbeit geht vielfach an außersprachlichen Inhalten in anderen Schulfächern vorstatten; umgekehrt spiegeln sich in literarischen Texten Konzepte von Welt, Menschen und Arbeit, von Orten und Nicht-Orten, von Bildern, Imaginationen und Hoffnungen sowie Zukunftsfähigkeit.

Das Fach Deutsch nimmt den Leitgedanken der nachhaltigen Entwicklung auf, indem die Perspektive sowohl in der Textauswahl als auch in den angesprochenen Medien und der Thematisierung der Sprache auf globale Entwicklungen gerichtet wird. Durch den Perspektivenwechsel erwerben die Schülerinnen und Schüler ein Orientierungs- und Handlungswissen, das dem Aufbau einer weltweiten Verstehens- und Verständigungskompetenz dient. Diese wird in den Fremdsprachen entwickelt und vertieft.

2. Fachbezogene Teilkompetenzen des Deutschunterrichts für den Mittleren Schulabschluss bezogen auf die Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die folgenden fachbezogenen Teilkompetenzen bilden die Brücke des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zum Deutschunterricht und umgekehrt. Sie entsprechen den Vorgaben der Bildungsstandards (2003 und 2004) und gehören insbesondere zum Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen: Sprache zur Verständigung gebrauchen, fachliche Kenntnisse erwerben, über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen, Mehrsprachigkeit (Schülerinnen und Schüler mit anderer Herkunftssprache und Fremdsprachenlernen) zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich nutzen*, erstrecken sich aber auch auf die weiteren Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts.

Die Schülerinnen und Schüler können ...

| | Kernkompetenzen | Fachbezogene Kompetenzen Deutsch |
|---|--|---|
| Erkennen | 1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten. | 1.1 ... Informationen über Sprachen (z. B. in Lexika und Internet) finden, die Sprachen lokalisieren und Sprecherzahlen erkunden. |
| | | 1.2 ... über europäische und außereuropäische Literaturen, die weit oder geringer verbreitet sind, sowie über globale Verbreitungswege von Literatur recherchieren. |
| | | 1.3 ... Informationen beschaffen zu Deutsch als Fremdsprache in der Welt. |
| | | 1.4 ... zu einzelnen Bereichen des Sprachgebrauchs und des Sprachwandels Nachforschungen anstellen. |
| | 2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen. | 2.1 ... unterschiedliche Erscheinungsformen und Anwendungen der Mehrsprachigkeit erkennen und beschreiben. |
| | | 2.2 ... Rollenmodelle in Sprachen und Literaturen wahrnehmen (z. B. soziale Rollen, Höflichkeit im Alltagsdiskurs, Diplomatensprache, politische Rede). |
| | | 2.3 ... kulturbedingte, interkulturelle und migrationsgesellschaftliche Formen von Kommunikation unterscheiden. |
| | 3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren. | 3.1 ... Sprachenrechte von Sprachminderheiten und Sprachenrechte unter Migrationsbedingungen untersuchen. |
| | | 3.2 ... den Status von Weltsprachen und weniger verbreiteten Sprachen erforschen. |
| | | 3.3 ... Konzepte der „neuen“ Weltliteratur erkunden und darstellen. |
| | 4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen. | 4.1 ... individuelle Faktoren, Gruppendruck und gesellschaftliche Erwartungen bei der Sprachenwahl in komplexen Situationen erkennen und unterscheiden. |
| | | 4.2 ... Fremdzuschreibungen und Kulturalisierungen in realen Situationen, Texten und Medien unterschiedlichen Handlungsebenen zuordnen. |
| 4.3 ... Beispiele geben für interkulturelle Kommunikation und Konfliktbearbeitung auf verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsebenen. | | |

| | Kernkompetenzen | Fachbezogene Kompetenzen Deutsch |
|-----------------|--|---|
| Bewerten | <p>5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.</p> | <p>5.1 ... den Inhalt von Wörtern und Redewendungen in verschiedenen Sprachen vergleichen und die Perspektive des Anderen erkunden.</p> <p>5.2 ... Satz- und Textmuster in der eigenen und in anderen Sprachen erkennen sowie deren Funktion verstehen.</p> <p>5.3 ... literarische Handlungsverläufe aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven und Kontexten (z. B. Machtverhältnissen) analysieren und bewerten.</p> <p>5.4 ... verstehen und konstruktiv damit umgehen, dass in Kommunikation und Literatur Sprache aufgrund unterschiedlicher Traditionen oft verschieden wahrgenommen und interpretiert wird.</p> <p>5.5 ... sich am Beispiel von Übersetzungen die Herausforderungen an Einfühlungsvermögen und Perspektivenwechsel für das Sprachenverständnis bewusst machen.</p> <p>5.6 ... exotische Klischees in Werbung und Werbesprache auffinden und deren Instrumentalisierung für den Kaufentschluss bewerten.</p> |
| | <p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen, zu Menschen- und Kinderrechten Stellung beziehen.</p> | <p>6.1 ... die Leistungsfähigkeit sprachlicher Ausdrücke im Vergleich reflektieren und bewerten, z. B. an Internationalismen, Redewendungen, journalistischen Texten und in der Werbung.</p> <p>6.2 ... Funktion, Begrenzung und Potenzial kleinerer Sprachen argumentativ darstellen und aus deren Sprecherperspektive für Sprachenrechte argumentieren.</p> <p>6.3 ... Bezüge zu globalen Entwicklungsfragen in der Literatur kulturübergreifend herausarbeiten.</p> |
| | <p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p> | <p>7.1 ... zu einer eigenen Bewertung des Dualismus von Weltsprachen und weniger gesprochenen heimischen Sprachen sowie deren Förderung bzw. Schutzmaßnahmen kommen.</p> <p>7.2 ... sich an Beispielen ein Bild darüber machen, wie in den Medien und der Literatur europäischer und außereuropäischer Länder zentrale Entwicklungsfragen des globalen Wandels dargestellt werden.</p> <p>7.3 ... sich einen Überblick verschaffen zu Alphabetisierungsmaßnahmen und Aussagen machen zum Erfolg von weltweiten Programmen wie <i>Bildung für alle</i> (BfA).</p> |

| | Kernkompetenzen | Fachbezogene Kompetenzen Deutsch |
|---------|---|---|
| Handeln | 8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen. | 8.1 ... Menschen, die Deutsch lernen, Verständnis entgegen bringen, Mehrsprachigkeit respektieren und für deren Akzeptanz eintreten. 8.2 ... sich in die Kommunikation und Kooperation von Menschen mit unterschiedlichen Sprachhintergründen respektvoll und konstruktiv einbringen. 8.3 ... sich offen mit den Sichtweisen in Werken der Migrationsliteratur auseinandersetzen. |
| | 9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen. | 9.1 ... hilfreich in Diskurse differenten Verstehens eingreifen und zur Verständigung beitragen. 9.2 ... zur Entschärfung von Sprachen- und sprachlich bedingten Konflikten beitragen. 9.3 ... (verbalen) Angriffen auf Sprecher anderer Herkunftssprachen entgegentreten und vermittelnd eingreifen. 9.4 ... kultur- und sprachbezogene Konfliktsituationen aus der Literatur diskutieren und sich Konsequenzen für das Alltagshandeln in entsprechenden Situationen überlegen. |
| | 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 ... Kontakte zwischen Menschen aus verschiedenen Lebenswelten in der direkten Begegnung bzw. durch mediale Kommunikation konstruktiv gestalten und sich ein Bild über die Möglichkeiten von Austauschprogrammen machen. 10.2 ... sich mit Deutsch-Lernenden in anderen Teilen der Welt über Sichtweisen zu Fragen des globalen Wandels und den damit verbundenen individuellen Herausforderungen austauschen, auf Deutsch und in anderen Sprachen. |
| | 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 ... sich im Rahmen von Unterrichtsprojekten, Schulpartnerschaften, bei Auslandsaufenthalten oder in Sprachentandems für Ziele der nachhaltigen Entwicklung einsetzen. 11.2 ... sich durch eine kritische Analyse von Film- und Literaturpreisen für eine gerechte Vergabe aussprechen. 11.3 ... sich in Auseinandersetzungen um die Einhaltung von Menschenrechten und für die Stärkung des Leitgedankens der Nachhaltigkeit sprachlich kompetent einbringen. |

3. Beispielthemen

Die folgenden Themenbereiche des *Lernbereichs Globale Entwicklung* sind für den Deutschunterricht von besonderer Bedeutung: *Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion (1)*, *Bildung (7)*, *Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen (9)*, *Frieden und Konflikt (16)*, *Migration und Integration (17)*, *Kommunikation im globalen Kontext (21)*. Es können auch zu den anderen Themenbereichen Sachtexte, Prosa und Lyrik gefunden werden, die für den Unterricht in der Sekundarstufe I geeignet sind, was eine Beteiligung des Deutschunterrichts an fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben nahelegt. Die Zuordnung zu Teilkompetenzen, die im Deutschunterricht erworben werden können (vgl. Abschnitt 2), ist z. T. breit aufgefächert und sollte mittels der spezifischen Kompetenzen eines konkreten Unterrichtsvorhabens auf wenige Schwerpunkte beschränkt werden. Die folgenden Beispielthemen sind als Anregung zu verstehen. Sie erheben nicht den Anspruch, vollständig zu sein oder inhaltliche Prioritäten darzustellen.

| Themenbereich | Beispielthemen | Kompetenzen |
|---|---|--|
| 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion | <ul style="list-style-type: none"> • Körpersprache und nonverbale Kommunikation im Vergleich verschiedener Regionen und Gesellschaften • Status und Beziehung in verschiedenen Gesellschaften • Sprachliche Direktheit und Indirektheit, z. B. Höflichkeitsformen in verschiedenen sozialen Rollen der kulturellen Traditionen • Lebenssituation von Schwarzen u. Weißen zur Zeit der Befreiung vom Kolonialismus (am Bsp. des Jugendbuches <i>Kariuki und sein weißer Freund</i> von Meja MWangi (1991, 2008)) • Globalisierung als Thema in Spielfilmen wie <i>Babel</i> von Alejandro González Iñárritu (2006) • Recherche über außereuropäische Literatur und Medien in weit und weniger weit verbreiteten Sprachen • Erkundungen über Literatur-Nobelpreise • Über Gleichheit in der Gesellschaft, am Bsp. von Auszügen aus <i>Gleichheit ist Glück</i> (Wilkinson & Pickett) • Gefährdete und untergehende Sprachen (Tod bzw. Sterben von Sprachen) • Thema „Reinheit“ der Sprachen und „Deutschgebot“ auf dem Schulhof gegenüber Mischformen und Sprachwechsel • „Zwei Sprachen sprechen, das ist nützlich“ • Textvergleiche zum Umgang mit der Natur, z. B. bei indigenen Völkern und in Industrieländern | <p>1.4, 2.1, 2.3</p> <p>2.2, 4.1, 4.3, 5.4, 5.6, 8.2, 10.1</p> <p>1.4, 2.2, 2.3</p> <p>1.2, 3.3</p> <p>7.2, 8.3</p> <p>1.2</p> <p>11.2</p> <p>6.3, 10.2, 11.3</p> <p>1.1, 3.1, 3.2</p> <p>3.1, 4.1, 6.2, 7.1, 8.1</p> <p>2.1, 4.1, 5.1, 5.2, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2, 10.2, 11.1</p> <p>5.5, 6.3, 7.2</p> |

| | | |
|--|---|--|
| 7 Bildung | <ul style="list-style-type: none"> • Schule u. Sprachunterricht in verschiedenen Ländern • Umgang mit Zweitsprachen und mit Mehrsprachigkeit in den Schulen verschiedener Länder • Alphabetisierung, UNESCO-Programm BfA • Deutsch (als Fremdsprache) in der Welt, Förderprogramme | <p>1.3, 2.1, 3.1, 10.1 1.4, 2.1, 8.1,</p> <p>1.1, 1.4, 3.1, 7.2, 7.3, 11.3 1.1, 8.2, 10.2, 11.1</p> |
| 9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung | <ul style="list-style-type: none"> • Journalistische Berichte und Kommentare zu globalen Entwicklungsfragen, Verfassen eigener Stellungnahmen • <i>Wasser</i> in Literatur und Sachtexten am Beispiel großer Flüsse | <p>1.4, 4.3, 5.2, 6.3, 8.3, 9.2, 10.3, 11.3 1.4, 5.1, 6.1, 7.2, 9.4, 11.1, 11.3</p> |
| 13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit | <ul style="list-style-type: none"> • Herkunfts- und Fremdsprachen in Beruf und Wirtschaft • Arbeitsmigration und Zweitspracherwerb • Werbung und Nachhaltigkeit | <p>2.1, 4.1, 4.3, 8.1, 2.2, 4.2, 4.3, 8.1 1.4, 5.6, 6.1, 11.3</p> |
| 16 Frieden und Konflikt | <ul style="list-style-type: none"> • Deutschsprachige Exilliteratur (Th. Mann, B. Brecht) und post-/migrantische Literatur • Einfluss verschiedener Sprachen aufeinander (z. B. Entlehnung) und Verdrängung einer Sprache durch eine andere (z. B. der Sprache einer kleinen Gruppe durch eine Weltsprache oder die Sprache der Sieger über diese Gruppe) • Weltsprachen, offizielle Landessprachen und nicht offizielle Sprachen im Gebrauch sowie „verschwiegene“ Sprachen • Sprache als Mittel der Politik und der gesellschaftlichen Partizipation • Verschiedene Sichten in Texten auf dasselbe Ereignis: Berichte über Kriege und Konflikte in Tagesmedien und historischen Werken | <p>3.3, 5.3, 6.3, 8.3 1.4, 2.1, 3.1, 3.2, 6.1, 6.2, 7.1, 9.2, 9.3 1.1, 1.3, 2.1, 3.2 2.2, 3.1, 3.2, 7.1, 8.1, 9.1, 9.3, 10.1 4.2, 7.2, 9.1, 11.3</p> |
| 17 Migration und Integration | <ul style="list-style-type: none"> • Auswanderung aus Deutschland – Einwanderung nach Deutschland • Migration und Integration sowie Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Migrationsliteratur und der ‚neuen‘ Weltliteratur • Sprachliche Mischformen (Hybridsprachen) in Kommunikation, Literatur, im Kabarett usw. | <p>2.1, 2.3, 4.1, 4.3, 9.4 5.1–5.5, 6.3, 7.2, 8.3 1.3, 3.3, 4.1, 5.1, 5.2, 5.3, 6.3, 8.3, 9.4</p> |
| 21 Kommunikation im globalen Kontext | <ul style="list-style-type: none"> • Sprache(n) und Identitäten: „Mein Sprachporträt“ (nach H.-J. Krumm) malen und mit anderen vergleichen; oder E. Canetti: <i>Die gerettete Zunge</i> (z. B. die ersten vier Kapitel) • Internetkommunikation: Jugendliche aus verschiedenen Ländern und Kontinenten stellen sich gegenseitig vor, erzählen von ihrem Alltag und von der Schule, zeigen Bilder, besprechen globale Themen, tauschen sich über einen Film oder ein Buch aus | <p>2.1–2.3, 3.3, 4.2, 8.1, 10.1 2.2, 9.1, 10.2, 11.1, 11.3</p> |

| | | |
|--|--|-----------------------------------|
| 21 Kommunikation im globalen Kontext (Fortsetzung von Seite 137) | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsche Sprachminderheiten und Sprach-Enklaven, Deutsch in ehemaligen Kolonien | 1.1, 1.3, 2.1, 3.2, 5.4 |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Andere Sprachen im amtlich deutschsprachigen Raum und ihr jeweiliger Status sowie ihr Gebrauch (an Beispielen) | 1.1, 1.4, 5.1, 5.2, 6.2, 8.2, 9.2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachen der Welt, Sprachfamilien, Sprachentdeckung und Sprachentod, häufig und seltener gesprochene Sprachen, verschwiegene Sprachen, Mehrheitssprache und Minderheitssprache, Sprache und Dialekt, z. B. Ortstafelstreit in Kärnten und Südtirol | 1.1–1.4, 3.1, 3.3, 6.2 |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Vielsprachigkeit im amtlich deutschsprachigen Raum: Sprachwechsel, Kiezdeutsch, Ethnolekt, Kanaksprak | 2.1–2.3, 3.1, 4.1–4.3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachenpolitik und Sprachenrechte (UNESCO, EU, Europarat u. Länder) | 2.3, 3.1, 4.2 |

Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Menschen und somit auch Schülerinnen und Schüler leben in einer Welt der Vielfalt, der Diversität, die sie wahrnehmen und reflektieren. Im Deutschunterricht bringen literarische und pragmatische Texte sowie Medien die Vielfalt der Lebensverhältnisse, Weltansichten und Werte mit sprachlichen, literarischen und medialen Gestaltungsmitteln zum Ausdruck (vgl. Nationale Bildungsstandards Deutsch 2003 und 2004). Nichtdeutsche Familiensprachen und Regionalsprachen bleiben jedoch häufig ungenutzt bzw. werden „verschwiegen“, obwohl sie bedeutsam sind für die Identität von Einzelnen und Gruppen sowie für die Verständigung über Gruppen und Grenzen hinweg. Anerkennen und Fördern durch Unterricht ist nötig. Es ist unvermeidlich, dass sich die Sprachen im Kontakt verändern (sie nehmen Wortschatz auf, vereinfachen grammatische Strukturen, verlieren spezifische Wortstellungen); das lässt sich in der Sprachgeschichte vielfach beobachten. Neben der Sprachpraxis können die Sprache(n) als solche sowie der Sprachvergleich thematisiert werden (Sprache als Gegenstand). Überall treffen wir Vielfalt und divergierende Werte, was auch in Literatur und Medien verarbeitet ist. Darauf können Schülerinnen und Schüler rezeptiv, produktiv, schriftlich und im mündlichen Austausch reagieren.

Bildung: Die zunehmende weltweite Mobilität wirkt sich auch auf den Bildungsbereich aus. Der Deutschunterricht fördert die Kompetenzen für erweiterte und intensiviertere Kommunikationsprozesse (Bildungssprache) und bietet orientierendes Wissen über die Sprachen der Welt. Das Fach Deutsch – wie der Unterricht in anderen Sprachen – entwickelt die Kompetenzen im Umgang mit literarischen und Sachtexten aller Art sowie hinsichtlich des medialen Einsatzes von Sprache im globalen Wandel. Globalisierung ohne Sprache wäre nicht denkbar. Das Lernen von Deutsch als Fremdsprache gewinnt dabei weltweit an Bedeutung, gestützt von den deutschen Mittlerorganisationen und dem Auswärtigen Amt mit einer Vielzahl von Initiativen (s. z. B. Material 6, PASCH = *Schulen: Partner der Zukunft*; www.pasch-net.de); daraus werden Kontakte zwischen Gruppen vieler Länder möglich. So können Tandems zum Sprachenlernen auf Gegenseitigkeit (einzeln und in Gruppen) gebildet werden.

Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen sowie Fragen der Energieversorgung sind neben zahlreichen anderen Themenfeldern Herausforderungen an unsere Zukunftsfähigkeit, die im fachlichen Austausch, im gesellschaftlichen Dialog, auf Konferenzen, im unternehmerischen Strategiediskurs sprachlich bearbeitet werden müssen, bevor sie in Abhandlungen, Medienberichten, Protokollen und Strategiepapieren anderen sprachlich vermittelt werden. Das geschieht häufig in einem internationalen Kontext. Ressourcen der Mehrsprachigkeit, z. B. für die Sprachvermittlung und in internationalen Kooperationen, gewinnen dabei immer größere Bedeutung.

Frieden und Konflikt sind nicht nur Inhalt politischer und historischer Auseinandersetzungen, sondern auch ein großes Thema der Literaturen weltweit. Oft geht es dabei auch um Sprachenkonflikte, die für die Identität einzelner Gruppen existenzielle Bedeutung haben – bei Grenzverschiebungen, Fremdherrschaft, Existenz offizieller und nicht-offizieller Sprachen, „verschwiegenen“ Sprachen von Migranten und Flüchtlingen usw. Deutsch kann, wie viele andere Sprachen auch, dominante Sprache sein (z. B. in Deutschland gegenüber Sorbisch, in Österreich gegenüber Slowenisch), aber auch untergeordnet/vernakular (teils in Südtirol, Polen, Kasachstan). Insgesamt geht es darum, in Konflikten die sprachliche Verständigung zu ermöglichen, mehrere Sichten auf die Konfliktursachen zu gewinnen und die Argumente der Konfliktparteien wahrzunehmen.

Migration, Integration, Inklusion benennen Ausgangs- und Zielsituation für viele Gesellschaften der Welt. Integration ist nicht einseitige Anpassung, sondern eine Bewegung aufeinander zu in der Gesellschaft als einem Gesamtsystem. Inklusion fasst noch deutlicher, dass jeder Mensch sich vollständig und gleichberechtigt an allen gesellschaftlichen Prozessen beteiligen kann, unabhängig von individuellen Fähigkeiten, ethnischer wie sozialer Herkunft, Geschlecht oder Alter. Zur Thematisierung im Deutschunterricht ist der indirekte Weg ratsam und angemessener als verbale Zielvorgaben der Lehrperson: biografische Berichte und literarische Texte aus anderen Sprachen und Kulturen lesen, die Vielsprachigkeit und Vielschriftigkeit im eigenen Land und in der Welt als Normalfall wahrnehmen, sprachliche Bauformen im Sprachvergleich erkennen, aber auch Verständnis für Akzente, Fehler oder Sprachnot entwickeln und strukturelle, soziale, kulturelle und emotionale Aspekte unterscheiden.

Kommunikation überschreitet **in der globalisierten Welt Grenzen** aller Art. Der Bedarf an *linguae francae* und Fremdsprachenlernen ist unbestritten, weil Mobilität, Beschleunigung und zunehmende wirtschaftliche Verflechtung Verständigung brauchen. Es geht dabei nicht nur um verbesserte Fertigkeiten (tools). Sprachen sind gleichzeitig Ausdruck der Identität ihrer Sprecher, Menschen fühlen sich weltweit durch dieselbe Sprache untereinander verbunden („Mutter“sprache, Sprachloyalität). Sprachen stehen dabei oft in Konkurrenz. Zweitsprachenlernen ist nötig, wenn Menschen im anderssprachigen Umfeld handlungsfähig sein wollen. In diesem Themenbereich wird Wissen über Sprachen und ihre sozialen Aspekte sowie über ihre wirtschaftliche und politische Bedeutung erworben (z. B. bei der schnellen medialen Verbreitung von Nachrichten und Aufrufen zu solidarischem Widerstand).

4. Kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel: Deutsch in der Welt

Jugendliche haben kaum eine Vorstellung von der Sprachenvielfalt in der Welt, aber oft großes Interesse an diesem Thema. Nachbarsprachen sind den Schülerinnen und Schülern namentlich bekannt, entferntere Sprachen oft nicht: „Afrikanisch“, „Asiatisch“, „Indisch“ werden bei Nachfrage als Sprachen genannt.¹⁴ Kinder und Jugendliche meinen oft, einem Land/Staat sei genau eine Sprache zuzuordnen und einer Sprache genau ein Land. Das trifft selten zu, vor allem nicht bei Migration. Sprachliche Bildung sowie Respekt vor den Sprechern und den Sprachen verlangen, mehr zu wissen über

- die Sprachen der Welt und ihren Status,
- individuelle oder regionale Mehrsprachigkeit,
- Bildungs-Zweisprachigkeit und Konflikt-Zweisprachigkeit (die Zwei- und Mehrsprachigkeit, die durch schulische Bildung erworben wird und viel Prestige hat gegenüber einer Zwei- und Mehrsprachigkeit, die aufgezwungen wird und deren Sprachen man teils lieber nicht zeigt).

In Kontaktsituationen im Land sowie bei grenzüberschreitenden Kontakten können monolinguale Schülerinnen und Schüler die Mehrsprachigkeit praktisch erfahren und, davon ausgehend, respektvoll und solidarisch handeln. Das Interesse daran ist bei Jugendlichen bereits vorhanden.¹⁵

Die folgende Unterrichtsskizze für den **8. Jahrgang** zeigt einen möglichen Einstieg ins Thema. Ausgehend von:

- einem individuellen Beispiel (M 1b: *Deutsch und eine andere Sprache in der Familie*)
- und dem Beispiel einer sozialen Gruppe (M 1a: *In ein paar einsamen Tälern in Südbrasilien leben Nachfahren deutscher Einwanderer*),
- von den Sprachen der Welt,
- und der Bedeutung der deutschen Sprache in der Welt (M 2–M 4)

erschließen sich Problemfelder, aus denen für die Vertiefung des Themas ausgewählt werden kann.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen die Kernkompetenzen 1– 6, 8 und 10 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, Lerngruppen und fachlichen Prioritäten können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

¹⁴ Oomen-Welke (2003/2004), pp. 183–195 bzw. 177–187.

¹⁵ dazu Beispiele in Oomen-Welke & Kühn 2 (2010) und Oomen-Welke & Bremerich-Vos (2014)

| Spezifische Kompetenz | Fach-komp. | Anforderungsstufe 1 (min.) | Anforderungsstufe 2 | Anforderungsstufe 3 (max.) |
|--|--------------------------|---|--|---|
| Die Schülerinnen und Schüler können auf der Grundlage deutscher Fachkenntnisse ... | | | | |
| ... Sprachinteressen und Sprachkonflikte am Beispiel von Deutschsprachigen im Ausland erkennen. | 3.1, 5.1 | ... verstehen, dass Menschen in anderssprachiger Umwelt in mehreren Sprachen leben und die Konsequenzen (in Abhängigkeit von sprachpolitischen Entscheidungen) einschätzen. | ... die jeweilige Lage aus der Perspektive einer Person, die diese Sprache als Erst- bzw. als Zweitsprache verwendet, wahrnehmen und darstellen. | ... zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit unterscheiden, die Folgen für Betroffene betrachten und Mehrsprachigkeit als gesellschaftliches Faktum akzeptieren und argumentativ stützen. |
| ... Deutsch im geschlossenen deutschsprachigen Gebiet und bei Sprachminderheiten unterscheiden. | 1.3, 3.1 | ... Unterschiede zwischen Deutsch als Landessprache und als Minderheitensprache wahrnehmen. | ... die Situation einer Mehrheitsprache und einer Minderheitensprache erkennen und die Folgen einschätzen. | ... die selbst untersuchten Sprachenrechte von Minderheiten in der Europäischen Union argumentativ vertreten und auf die eigene Gesellschaft übertragen. |
| ... erkennen, dass es mehr Sprachen als Länder auf der Welt gibt, wie sich dies auf Gesellschaften auswirkt, und einschätzen, welche Bedeutung das Recht auf die eigene Sprache hat. | 1.1–1.4, 3.1, 4.1, 6.2 | ... darstellen, dass viele Länder mehrsprachig sind und dass es mehrsprachige Regionen gibt. Sie können Situationen öffentlicher und nicht-öffentlicher Sprachen unterscheiden und Sprachenrechte benennen. | ... potenzielle Chancen und Konfliktfelder durch Mehrsprachigkeit erkennen und ihre Recherche zur Situation der deutschen Sprache in der Welt auswerten. | ... individuelle und öffentliche Bedürfnisse in zweisprachigen Regionen und bei Sprachminderheiten und Zuwanderersprachen unterscheiden und verstehen sowie Gründe und Motive für Deutschlernen in der Welt erkennen. |
| ... kulturelle und sprachliche Praktiken/ Routinen von Sprachgruppen sowie hybride Formen erkennen. | 2.1, 2.3 | ... Beispiele geben zur sprachlichen Vielfalt für Deutsch und andere Herkunftssprachen als Minderheits- und Mehrheitsprachen. | ... eigene und fremde nationale Stereotypen erkennen sowie Auto- und Heterostereotypen unterscheiden. | ... in Argumentationen und anderen Texten stereotype Elemente erkennen und auf Sachgehalt prüfen. |
| ... die gegenseitige Beeinflussung von Sprachen am Beispiel von Fremdwörtern erkennen und nachvollziehen. | 1.4, 5.1 | ... Beispiele geben für die Beeinflussung von Sprachen durch Fremdwörter im Deutschen und deutsche Wörter in anderen Sprachen. | ... an Beispielen historische, politische, soziale, kulturelle Gründe für die gegenseitige Beeinflussung aufzeigen. | ... mit kontroversen Positionen der positiven und negativen Auswirkungen sprachlicher Beeinflussungen („Bereicherung“, „Überfremdung“, „Standardisierung“) umgehen und eine eigene begründete Position argumentativ vertreten. |
| ... mit Partnern anderer Herkunftssprachen oder eines anderssprachigen Landes kommunizieren und kooperieren. | 8.1–8.2, 9.1, 11.1, 11.3 | ... in der eigenen Lerngruppe/Schule mit Partnern anderer Herkunft zusammenarbeiten, sie unterstützen und Verständnis für Anderes und Fremdes zeigen. | ... andere Perspektiven übernehmen und interkulturelle Kooperationen durch mediale bzw. persönliche Kontakte eingehen. | ... sich in interkulturellen Kooperationen in die Sichtweisen der Partner einfühlen, bei Konflikten vermitteln und sich für die Einhaltung von Menschenrechten und Zielen der nachhaltigen Entwicklung sprachlich kompetent einbringen. |

Unterrichtsformen, -verlauf und Aufgaben

Die *Schritte* genannten Einheiten können auch einzeln unterrichtet, ihre Reihenfolge kann verändert werden. Ein Wechsel von Einzel-, Partner- sowie Gruppenarbeit und Austausch bzw. Präsentationen im Klassenzusammenhang bietet sich ebenso an, wie ein projektartiges Vorgehen. Es ist sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler an der Planung des jeweiligen Vorgehens zu beteiligen, sodass ihr Interesse durch Selbstorganisation und Methodenreflexion gestärkt wird.

Schritt 1: Einführung: Zur Lebenswelt von deutschsprachigen Minderheiten (Fallbeispiele)

Wie leben Menschen, deren Sprache in der Umgebung nicht oder nur von einer kleinen Gruppe gesprochen wird?

Den Einstieg bilden beispielhafte Sichten, die einige Sprachsituationen und Probleme von Menschen in anderssprachigen Umgebungen erschließen und die Schülerinnen und Schüler für die Befindlichkeit von Sprechern und Gruppen sensibilisieren: Nachfahren deutscher Auswanderer in Brasilien; Deutsch als unterdrückte Sprache in einer binationalen Familie in Mexiko. Dies ist ein indirekter Weg, die Situation von Sprechern anderer Sprachen im eigenen und anderen Ländern durch Perspektivumkehr und Transfer zu erkennen.

Material und methodische Hinweise: Material 1a und 1b als Einstieg, ggf. Recherche weiterer Berichte und Situationen, die sich aus der Herkunft der Schülerinnen und Schüler ergeben sollten (z. B. Aussiedler, Migranten mit deutschsprachiger Familiengeschichte, Familien mit mehreren Sprachen ...)

Schritt 2: Deutsch als Sprache von Mehrheiten und Minderheiten

Wie verbreitet ist Deutsch als Mehrheitssprache, wie verbreitet ist es als Minderheitssprache? Wo wird es als Mutter-/Erstsprache, als Zweitsprache, als Fremdsprache, als offizielle Sprache eines Landes (Amtssprache) gesprochen?

Die Schülerinnen und Schüler können folgende Fragen erarbeiten:

- Welches sind amtlich deutschsprachige Länder?
- Wo ist Deutsch neben anderen Sprachen eine offizielle Sprache?
- In welchen Ländern kommen die Einwohner mit Deutsch als einziger Sprache aus, in welchen brauchen sie noch (eine) andere Sprache(n)?
- Warum unterstützt Deutschland das Deutschlernen (Deutsch als Fremdsprache) in anderen Ländern finanziell und ideell (Goethe-Institute, DAAD, Schulpartnerschaften mit Schulen in anderen Ländern, in denen Deutsch unterrichtet wird – PASCH)?
- Gibt es Sitten, Gewohnheiten (Höflichkeit, Benehmen), Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen, Geschmack, die als „deutsch“ gelten? Was ist dagegen typisch „französisch“, „chinesisch“ ...? (Hier gilt es durch einen Perspektivenwechsel von Innen- und Außensicht, die Stereotypen aufzulösen und die Vielfalt im Inneren zu erkennen, die auch für andere Kulturen gilt.)
- Wie bedeutend ist Deutsch im Vergleich mit anderen Sprachen?

Material und methodische Hinweise: M 2 dient zur Information über die numerische Stärke des Deutschen in der Welt, wobei Deutsch als Amtssprache, Mehrheits- und als Minderheitssprache vorkommt. Diese und weitere Angaben können über das Internet recherchiert und aktualisiert werden. Es bietet sich eine Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte an, ggf. sollten geschichtliche Aspekte der (gegenseitigen) Stereotypenbildungen thematisiert werden.

Schritt 3: Die Sprachen in der Welt und ihre Bedeutung

(a) Wie viele Länder/Staaten und wie viele Sprachen gibt es auf der Welt?

Es gibt zwischen 190 und 200 Staaten, die Zahl ist nicht stabil wegen der Teilung oder Zusammenlegung von Staaten. Die Zahl der Sprachen wird meist auf 4000–6000 geschätzt (bis 10 000); wir kennen nicht alle. Einige Sprachen sterben aus, weil die Sprecher sterben und weil sich dominante Sprachen durchsetzen. Die Informationen helfen, die weltweite Bedeutung verschiedener Sprachen zu erkennen. Dabei ist zu beachten, dass die Sprecherzahl (numerische Stärke) nicht der einzige Faktor dafür ist. Hinzu kommen die wirtschaftliche Kraft des Landes, in dem die Sprache als Amtssprache gesprochen wird, ihre kulturelle Kraft (heute v. a. Unterhaltungsindustrie und Sport) sowie auch die relativ leichte Lernbarkeit als Fremdsprache (Beispiel Englisch).

Die Tabelle enthält konkurrierende Angaben aus verschiedenen Quellen. M 3 zeigt, dass sich bestimmte große Sprachen auf ihr Territorium beschränken (Bengali, Japanisch), während andere sich über ihr ursprüngliches Territorium hinaus ausgedehnt haben (Englisch, Spanisch, Hindi/Urdu, Russisch, Französisch). Es ist lohnend, über Chinesisch zu recherchieren, weil die numerische Angabe hier einheitlicher klingt, als es die Lage des Chinesischen ist (Sino-Tibetisch, Mandarin und sieben weitere chinesische Sprachen mit jeweils vielen Dialekten). Die Länderzahl schließt die Migration grob ein. Auch die Recherche zu den Sprachen Indonesiens und der Amtssprache Bahasa Indonesia führt zu interessanten Ergebnissen.

Die Arbeit löst die Frage aus, ob eine Sprache wirklich, wie manche Schülerinnen und Schüler anfangs meinen, jeweils einem Land zuzuordnen sei. Die Schüler erkennen, dass Mehrsprachigkeit innerhalb eines Landes die Regel ist (Senegal: ca. 20 Sprachen; Kamerun: ca. 200 Sprachen). Wie ist die Situation in Deutschland?

Material und methodische Hinweise: Einführende Recherche und Reflexion (in Gruppen) als Zugang zum Thema. Der Einsatz von M 3 zur Information über die numerische Stärke der großen Sprachen der Welt und zu deren Vergleich untereinander erfolgt situationsbedingt vor oder nach der Schülerrecherche. Austausch der Ergebnisse

(b) Sind in einem Land alle Sprachen gleichberechtigt oder nicht? – Welche Unterschiede gibt es? Welche Rechte gibt es?

Status des Sprechens in den Amtssprachen, M 3; welche Sprachen gibt es neben den Amtssprachen? Diskussion der Auswirkungen für bestimmte Sprachen wie Regionalsprachen (z. B. Friesisch, Sorbisch) und Migrantensprachen (z. B. Türkisch, Albanisch, Italienisch ... in Deutschland)

Welchen Status haben Sprachen wie die Gebärdensprache? Gibt es eine oder mehrere Gebärdensprachen in der Welt? Wie sind sie entstanden? Wie spricht man in Gebärdensprache?

Analoge Fragen ergeben sich zur Blindenschrift.

Welchen Wert haben Sprachen für einen Sprecher, welches Prestige in verschiedenen Ländern? Welche Rechte gibt es für das Sprechen und den Erhalt von Sprachen?

Material und methodische Hinweise: Partnerarbeit zu M 4 (kann auch als zu ergänzende Vorlage eingegeben werden), Problematisierung der Sprachenpolitik, Internet-Recherche „Sprachenrechte“ und „Europäische Charta“. Vortrag der Ergebnisse und Diskussion der Folgerungen

(c) Welche neue Sprache würdest du gern lernen?

Am Schluss dieses Unterrichtsschrittes überlegen die Schüler, welche Sprachen sie gerne lernen würden und weshalb. Gibt es auch kleine Sprachen, für die sie sich interessieren?

Schritt 4: Fremdwörter und ihre Geschichte – Wie beeinflussen sich Sprachen gegenseitig?

Sprecher verschiedener Sprachen kommen in Kontakt miteinander, bei engem Kontakt übernehmen sie auch Wortschatz voneinander; die Sprachen bereichern sich um Fremdwörter. Aus welchen Sprachen kommen häufige Fremdwörter ins Deutsche, was sind international verbreitete Wörter? Welche deutschen Wörter wurden in andere Sprachen übernommen, aus welchen Sachbereichen und in welche Sprachen? Wie kann dies erklärt werden?

Wörter aus dem Deutschen in anderen Sprachen sind durch Befragung von Sprechern anderer Herkunftssprachen oder über das Internet erkundbar. Die Einbeziehung von gesellschaftlichen und historischen Einflüssen anhand von Beispielen ist sinnvoll.

Material und methodische Hinweise: Zu Fremdwörtern und internationalen Wörtern gibt es viel Schülermaterial u. a. in den Schulbüchern; siehe auch das Material *Sprachenfächer 3* (2010) und die Zeitschrift *Praxis Deutsch 235* (2012). Freie Arbeit wird empfohlen. M5 braucht nicht als Schülermaterial eingesetzt zu werden und kann der Lehrerinformation vorbehalten bleiben.

Schritt 5: Sich mit anderen Sprach- und Schriftsystemen auseinandersetzen

Die Verbalsprache wird meist von Gestik und Mimik (Gebärden) begleitet, die ein zweites, ein körpersprachliches System neben der Lautsprache bilden und komplementär zu ihr wirken. Im Falle von Gehörlosigkeit können Gebärden als sprachliches Vollsystem funktionieren: Gebärdensprache. Weltweit existieren teils ähnliche, teils unterschiedliche Schriftsysteme: ikonografische und logografische Schriften, Begriffsschriften, silbische, alphabetische Schriften sowie gemischte Systeme und eben auch die (alphabetische) Silbenschrift und die nach Ländern unterschiedlichen (oft durch Zeichen für Begriffe und Buchstaben gemischte) Gebärdensprachen. Didaktisches Material zu einigen Schriften und Wege im Unterricht bei Oomen-Welke (2014)

Material und methodische Hinweise: vgl. M5 aus dem Internet; Beispiele aus Oomen-Welke (2014) sowie *Der Sprachenfächer* (2010f.), S. 421–467: Zeichensprachen, Mimik, Gestik und Außersprachliches. Das Material stellt Gebärdensprache und Blindenschrift in den Kontext der nicht verbalsprachlichen Zeichensysteme und wählt damit den indirekten Weg, das Thema zu behandeln. Für die Gebärdensprache Verweis auf das Gebärdensprachebuch:

<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/alex/index.html> und den Überblick auf den Seiten der HU Berlin:

<http://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/gap/links/gebaerdensprachen-online>

Schritt 6: Kommunikation mit Deutsch-Lernenden in internationalen Partnerschaften

Lernende des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache haben durchweg Interesse an Kommunikationspartnern aus dem deutschen Sprachgebiet. Es sollte überlegt werden, ob die Klasse oder Lerngruppe bereit ist, über längere Zeit ein Korrespondenzprojekt mit einer Klasse in anderen Ländern und Erdteilen durchzuführen. Eine Möglichkeit wäre z. B., dass jede Gruppe oder jeder Einzelne die Beschreibung der eigenen Lebenswelt und der Schule mit Partnern austauscht. Erfahrungsgemäß kommt es zu respektvoller, nicht abwertender Aufnahme von Informationen aus Lebenswelt und Schule der Partner (Perspektivübernahmen) und zum gegenseitigen Sprachenlernen.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass sich Schüler als persönliche Sprachpaten (Gesprächspartner und Helfer für Lernende des Deutschen als Fremdsprache) zur Verfügung stellen.

Eine fortgeschrittene Möglichkeit einer solchen Partnerschaft wäre es, Themen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu einem gemeinsamen Korrespondenzthema zu machen, z. B. Erfahrungen des Klimawandels in den Partnerländern, Möglichkeiten des Umweltschutzes und der Stärkung des Umweltbewusstseins oder Einstellungen zum kulturellen Wandel durch technologische Entwicklungen. Umgekehrt sind auch die drängenden Fragen anderer Länder zum Umweltschutz verstehend aufzunehmen, z. B. die Vermeidung von großflächigen Waldbränden oder Überflutungen.

Material und methodische Hinweise: Der Aufbau einer internationalen Partnerschaftsaktivität braucht eine gesonderte Einführung und längerfristige Begleitung. Mögliche Formen der Kommunikation sind die Kontaktaufnahme der jeweiligen Klasse mit Personen oder Klassen im Ausland sowie Individual- und Klassenkorrespondenzen, individuelle Chats, individuelle Sprachkontakte und Sprachenlernen auf Gegenseitigkeit (Tandem-Lernen). In M6 finden sich als Beispiel Informationen zum PASCH-Projekt (<http://www.pasch-net.de/>). Für thematische Chats siehe <http://chatderwelten.de>, zum Sprachentandem www.tandemcity.info/de_index.html und die Anleitung bei Holstein & Oomen-Welke (2006): Sprachentandem für Paare, Kurse, Schulklassen, Freiburg.

MATERIALIEN

M 1a: Sprachminderheiten – Leben in anderssprachiger Umwelt

In ein paar einsamen Tälern in Südbrasilien leben Nachfahren deutscher Einwanderer

Zuerst hat sich Rejane geschämt. Weil die anderen Kinder anders sprachen. Weil sie „Kartoffel-Deutsche“ genannt wurde und keiner mit ihr spielen wollte. Dann hat sie Portugiesisch gelernt und ihre Liebe zum Theater entdeckt. Heute ist sie Filmstar.

Rejane Zilles kommt aus Walachai, 70 km von Porto Alegre in Süd-Brasilien entfernt. Das Dorf mit 500 Einwohnern in dem gleichnamigen Tal sieht bis heute so aus, wie es heißt: einsam, abgelegen, vergessen. Dabei ist es aufgeräumt und farbenfroh wie eine Puppenwelt. Neben den Äckern blühen Rosen und Akeleien, die Fachwerkhäuser leuchten in Rosa oder Himmelblau, gelegentlich kreuzt ein Ochsenkarren den Weg.

„Ich gehöre nicht mehr dazu, ich könnte und wollte nicht mehr hier leben“, sagt Rejane, „aber ich fühle mich immer noch zuhause bei diesen Menschen.“ Vor allem die Sprache hat ihr und dem Filmteam, das mit ihr nach Walachai gekommen ist, viele Türen geöffnet. Wandte sie sich auf Portugiesisch an die Leute, stieß sie auf Zurückhaltung; zeigte sie jedoch, dass sie den einheimischen Dialekt Hunsrückisch sprach, öffneten sich alle Türen, und sie wurde als eine von hier akzeptiert.

Viele Menschen in der Gegend sprechen bis heute Portugiesisch nur gebrochen oder mit einem harten germanischen Akzent. Und schämen sich dafür, wie Rejane damals als Kind. Sie haben die sprachliche und kulturelle Isolation nicht selbst gewählt, pflegen keinen deutschen Nationalismus, sie leben einfach vergessen, weit abgelegen in der Walachai.

Im frühen 19. Jahrhundert, als die Hunsrücker vor der Not übers Meer flohen und die brasilianische Krone Land an europäische Siedler verschenkte, kam zuerst Mathias Mombach mit seiner Familie ins Tal Walachai. Fast 100 Jahre lang lebten die Deutschen in dem einsamen Tal, bis ein Regierungsdekret ihnen ihre Sprache verbot, denn Hitlerdeutschland hatte den Zweiten Weltkrieg angefangen, und Deutsch war daher unerwünscht. „Wir haben einfach nicht mehr gesprochen“, erinnert sich ein Alter. Das hat sich wieder geändert. Neuerdings soll der Dialekt wieder geschützt werden. In der Schule der Nachbargemeinde darf bis zu 50 Prozent Deutsch gesprochen werden – wobei dieses Deutsch eine kuriose Mischung aus Hunsrücker Dialekt und portugiesischen Einflüssen ist.¹⁶

Christine Wollowski: Zurück in die Walachei. In: Süddeutsche Zeitung vom 24. 6. 2010, S. 45 (Auszug; leicht angepasst)

¹⁶ Hierzulande bekannt geworden ist die südbrasilianische Walachai durch Rejane Zilles' gleichnamigen Film (2009) und den mehrstündigen Kinofilm von Edgar Reitz *Die andere Heimat – Chronik einer Sehnsucht* (2013), der auf den in der Walachai erhaltenen Hunsrück-Dialekt der Auswanderer in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückgreift. Der Film von Rejane Zilles „ruft eindrücklich in Erinnerung, dass Deutschland nicht nur ein Einwanderungsland ist – was der deutschen Mehrheitsgesellschaft in den letzten Jahren so schwer fiel zu akzeptieren. Sondern seit Jahrhunderten auch Auswanderungsland. Hier sind Nachfahren deutscher Einwanderer, die sich auch nach 180 Jahren noch schwer mit dem Portugiesischen tun und eine deutsch-brasilianische Mischidentität haben. Wer vor diesem Hintergrund die deutschen Diskussionen um Migration und die Aufregung über Deutsch-Türken betrachtet, die 30–40 Jahre nach ihrer Einwanderung nur wenig Deutsch sprechen, wünscht sich, dass nur ein wenig der Erfahrungen dieser deutschen Auswanderer in Deutschland ankäme: Dass die vielbeschworene „Integration“ alles andere als leicht ist; den Deutschen in der Walachei ist sie besonders schwer gefallen.“ s. auch http://www.festivalblog.com/archives/2009/10/walachei_von_re.php5 (Zugriff: 20.1.2016)

M 1b: Deutsch und eine andere Sprache in der Familie

Lina wird als zweites von sechs Kindern in einer binationalen Familie geboren. Ihr Vater ist Mexikaner, ihre Mutter Deutsche. Geburts- und Lebensort der ersten Jahre ist ein sehr kleines und abgelegenes Dorf in Mexiko (kein Strom, oft kein fließendes Wasser). Familiensprache ist einzig und allein Spanisch, Deutsch wird als Kommunikationsmittel überhaupt nicht zugelassen. Lina berichtet, ihr Vater habe sich verraten gefühlt, wenn jemand Deutsch sprach. Die deutsche Sprache der Mutter lernt Lina daher nur in Liedern, die sie jedoch nicht versteht. Auch betet die Mutter abends zuhause immer auf Deutsch, sodass die Kinder auf Deutsch zu beten lernen, ohne ein Wort zu verstehen. Ein dritter Bereich des mütterlichen Deutsch ist das Schimpfen, denn wenn die Mutter wütend wurde, „hat sie angefangen, Deutsch zu labern und keiner hat kapiert“, was sie genau meinte, erzählt Lina. Gesprochen wird über die Sprachen überhaupt nicht.

Während ihrer Kindheit verbringt Lina zwei längere Aufenthalte bei ihrer Großmutter in Deutschland; der erste Aufenthalt erfolgt im Babyalter, der Vater ist nicht dabei. In dieser Zeit hört Lina nur Deutsch. Im Alter von fünf Jahren kommt Lina mit ihrem älteren Bruder für ein ganzes Jahr nach Deutschland zu den Großeltern. Sie habe ihr Spanisch in diesem Jahr komplett verlernt, berichtet sie. Nach der Rückkehr wird Deutsch wieder verdrängt, denn die Mutter durfte nach wie vor nicht mit den Kindern Deutsch sprechen, ebenso wenig durften die beiden Geschwister sich auf Deutsch verständigen. Lina fühlte sich in dieser Zeit „wie stumm“. Die Zeit war hart, weil sich Lina schnell in die Schule eingliedern musste. Letztlich habe alles ganz gut geklappt, sagt sie. Als die deutsche Großmutter ein Jahr darauf zu Besuch kommt, kann Lina sie bereits nicht mehr verstehen. Die Art, wie die deutsche Sprache nach den Auslandsaufenthalten verdrängt wird, beschreibt Lina mit dem Verb „vernichten“. Nur eine einzige Sprache zu sprechen, das wird als „natürlich“ angesehen, es gibt in der gesamten Umgebung niemand, der mit zwei Sprachen lebt.

vgl. Tomas Peña Schumacher (2013), leicht verändert

M2: Sprecher des Deutschen (in Mio.)

| Erstsprache in Ländern/Reg. mit deutscher Amtssprache | | Zweitsprache in Ländern/Reg. mit deutscher Amtssprache | | in Ländern ohne deutsche Amtssprache | |
|---|------------|--|------------------|---|------------|
| Deutschland | 74 433 990 | Deutschland | 6 668 778 | in Polen | 0,15–1,1 |
| Österreich | 7 452 947 | Österreich | 781 563 | in Russland | 0,65–0,86 |
| Schweiz | 5 168 808 | Schweiz | 543 039 | in Rumänien | 0,22–0,05 |
| Südtirol | 24 303 | | | in Tschechien und | |
| Liechtenstein | 32 824 | Südtirol | 113 738 | der Slowakei | 0,04 |
| Belgien | 70 048 | Liechtenstein | 3 283 | in der Ukraine | 0,04 |
| Luxemburg | 12 100 | Belgien | 2 830 | in Ungarn | 0,02–0,035 |
| (Frankreich, v. a. Elsass 1,2 Mio.) | | Luxemburg | 395 100 | in Argentinien | 0,30–0,4 |
| | | Zusammen: | 8 508 331 | in Australien | 0,11–0,2 |
| | | | | in Brasilien | 0,50–1,5 |
| | | | | in Chile | 0,02–0,04 |
| | | | | in Israel | 0,10–0,2 |
| | | | | in Kanada | 0,44–0,64 |
| | | | | in Mexiko | 0,04–0,09 |
| | | | | in Namibia | 0,02–0,03 |
| | | | | in Paraguay | 0,04–0,17 |
| | | | | in den USA | 1,10–1,6 |
| | | | | in Venezuela | 0,03 |

Die sehr genauen Zahlenangaben wurden aus der Quelle U. Ammon übernommen und beziehen sich auf unterschiedliche Zeitpunkte.

Quellen: U. Ammon (2015), S. 170 ff. und http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache

M3: Sprachen mit weiter Verbreitung (in Mio; teils nur geschätzt)

| Sprache | Mutter-sprachen nach Sprechern (in Mio.) | Amtssprachen nach Einwohnern (in Mio.) | Zweitsprache nach Sprechern (in Mio.) | Zahl der Länder (auch Migration) | Internat. Bedeutung (berechnet und geschätzt) |
|-------------|--|--|---------------------------------------|----------------------------------|---|
| Englisch | 375–427 | 1.400 | 1.125 | 112 | ★★★★★ |
| Chinesisch | 726–1.071 | 1.000 | 118 | 31 | ★★★ |
| Hindi/Urdu | 242–223 | 785 | 155–224 | 23 | ★★ |
| Spanisch | 388–266 | 280 | 59–90 | 112 | ★★★★ |
| Französisch | 115–116 | 220 | 85–105 | 60 | ★★★★ |
| Arabisch | 320–181 | 170 | 60–246 | 57 | ★★★ |
| Russisch | 165–158 | 270 | 120 | 33 | ★★★ |
| Portugies. | 216–165 | 160 | 30 | 37 | ★★ |
| Bengali | 215–162 | 150 | 140 | 10 | ★ |
| Deutsch | 90–121 | 100 | 185 | 43 | ★★★ |
| Japanisch | 127–124 | 120 | 1 | 25 | ★★ |
| Koreanisch | 78–66 | 78 | 78 | >6 | ★ |
| Pantschabi | 129–60 | 24 | --- | 2 | |
| Javanisch | 65–75 | --- | 5 | >5 | |

Quellen: Crystal² (1998); kursiv gesetzte Angaben nach Crystal³ (2010), 3rd Printing (2013) und <http://de.wikipedia.org/wiki/Weltsprache>

M4: Sprachen mit niedriger und hoher Sprecherzahl – häufige Merkmale

| Sprachen mit niedriger Sprecherzahl | Sprachen mit hoher Sprecherzahl |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • mit kleinem Territorium • ohne Territorium • Sprecher und Sprecherinnen leben nicht im eigenen Territorium • Sprache einer kulturellen Minderheit • Sprache einer gesellschaftlichen Minderheit • Sprache einer wirtschaftlichen Minderheit • hat wenig Prestige • ohne eigenes Bildungssystem • geringe oder keine Anerkennung im Regelschulsystem • hat wenig Sprecher/Sprecherinnen (im Verhältnis zu einer Mehrheit) | <ul style="list-style-type: none"> • mit großem Territorium • mit Territorium • Sprecher und Sprecherinnen leben im eigenen Territorium • Sprache einer kulturellen Mehrheit • Sprache einer gesellschaftlichen Mehrheit • Sprache einer wirtschaftlichen Mehrheit • hat viel Prestige • mit eigenem Bildungssystem • im Regelschulsystem anerkannt • hat viele Sprecher/Sprecherinnen (im Verhältnis zu Minderheiten) |

Nach: Allemann-Ghionda, C. (1997): Mehrsprachige Bildung in Europa. In: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, München, S. 1

M5: Gebärdensprache

(Es gibt Varianten und Mischformen: Fingeralphabet und Gebärden, die Wörter darstellen.)

Zeichensprache

Gehörlose können auch ohne zu sprechen sehr gut kommunizieren.

Möglichkeiten:
Jeden Buchstaben
einzeln anzeigen...



...oder ganze
Wörter.



ICH



GROSS



WUNSCH



PILOT

Kindergrafik 1194

Quelle: © picture-alliance/dpa-Grafik

M6: Deutsche Wörter in der Welt

Deutsche Wörter im Englischen

bratwurst, ersatz, fraulein, gemutlichkeit, kaffeeklatsch, kindergarten, kitsch, leberwurst, sauerkraut, schwarmerei, schweinehund, weltanschauung, wunderkind

sowie

apple strudel, beer stube, sitz bath, kitschy, hamburger

Deutsche Wörter in anderen Sprachen

Das deutsche Wort **Rathaus** wird im Polnischen zu **ratusz**, **Busserl** im Ungarischen zu **puszi**, und im Rumänischen gibt es u. a. **chelner** (Kellner), **šlager** (Schlager[lied]), **sprit** (gespritzter Wein) und **strand** (Strand). Insbesondere in Osteuropa ist der deutsche Spracheneinfluss bis heute sehr stark. Die „erfolgreichsten“ deutschen Wörter sind **Nickel** und **Quarz**, die in mindestens zehn Sprachen (Englisch, Finnisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Schwedisch, Serbokroatisch, Türkisch, Ungarisch) als Fremdwörter vorkommen; es folgen **Gneis**, **Marschall**, **Zickzack** und **Zink** (in mindestens neun Sprachen), **Walzer** (in mindestens acht Sprachen), **Leitmotiv**, **Lied**, **Schnitzel** und das chemische Element **Wolfram** (in mindestens sechs Sprachen).

Zusammengestellt von: I. Oomen-Welke, nach: Oomen-Welke, I. (Hrsg. 2010): Der Sprachenfächer 3: Internationale Wörter, Berlin, S. 303 und https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_deutscher_Wörter_in_anderen_Sprachen

(Zugriff: 20.1.2016)

M7: PASCH: Schulen – Partner der Zukunft

Sommer, Sonne – Wasser, Video. „Was liegt näher, als sich am Schwarzen Meer mit dem Thema Wasser zu beschäftigen?“ – dachten sich die PASCH-Verantwortlichen der Schwarzmeerländer und beschlossen, das gemeinsame Sommercamp in der Türkei unter dieses Motto zu stellen.

Im Frühjahr hatten Schülerinnen und Schüler aus fünf Ländern der Schwarzmeerregion Gelegenheit, über PASCH-net an einem Videowettbewerb zum Thema „Wasser in meinem Land / in meiner Stadt / in meinem Haus“ teilzunehmen. Jeweils fünf Gewinnerinnen und Gewinner durften zum Schwarzmeer-Sommercamp in die Türkei fahren und hier ihre Kenntnisse in Deutsch und Videotechnik vertiefen.

Mit dabei waren auch Schülerinnen und Schüler der gastgebenden PASCH-Schulen aus Trabzon und Samsun sowie deutsche Schülerinnen und Schüler, die über die Organisation „Youth for Understanding“ (YFU) einen Gastaufenthalt in der Türkei absolvierten. Das Videoprojekt wurde geleitet vom Glocal-Films-Team aus London, das mit seinem Projekt Einblick (<http://blog.pasch-net.de/einblick/>) in der PASCH-Welt bestens bekannt ist. Zu den 60 Schülerinnen und Schülern aus sieben Ländern kamen noch vier DaF-Studierende aus Jena, davon einer aus Indonesien, eine aus Brasilien, ein Vietnameser und eine Deutsche.

5. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Wichtig für die Leistungsrückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen ist der Rückbezug auf die durch das Unterrichtsvorhaben angestrebten spezifischen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler wenigstens in Grundzügen kennen sollten. Die Einschätzung der Kompetenzentwicklung orientiert sich an den Anforderungsstufen des Kompetenzrasters (s. Abschnitt 4).

Die Formen der Leistungsbeobachtung entsprechen den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und nehmen gebräuchliche Formate auf. Leistungsbeobachtung kann am verstehenden und produktiven Lernen in offenen Aufgabenformaten (offene Fragen, Gegenüberstellungen, Argumente etc.) erfolgen, sowie – wenn auch nicht überwiegend – an halboffenen und geschlossenen Formaten (Stellen im Text auffinden, eindeutige Fragen beantworten, Texte ergänzen etc.). Wesentlich dabei ist der – auch für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare – Bezug zu den Inhalten, d.h. vor allem den spezifischen Kompetenzen, die für das Unterrichtsvorhaben ausgewählt wurden.

Verstehen von mündlichen, schriftlichen und medialen Texten, die kontinuierlich oder diskontinuierlich sein können, wird sichtbar am aufgabenentsprechenden Auffinden von Textstellen bzw. Argumenten im Text, an eigener argumentativer Auseinandersetzung mit dem Text, auch in Form von Übersichtsrastern Pro und Kontra oder in kontroversen Gruppendiskussionen, bei denen jede Gruppe einen Argumentationsstrang vertritt, sowie an sinnvollen Zusammenfassungen von Texten oder Textabschnitten. In *Anforderungsstufe 1* geht es eher um das Auffinden kleinerer Textstellen, um Paraphrasen und Beschreibung des Gemeinten; in *Anforderungsstufe 2 und 3* werden größere Zusammenhänge und Sinnbezüge, evtl. mit Begründungen, erwartet. Dies sind weitgehend offene oder halboffene Aufgaben, die hauptsächlich auf die Kompetenzbereiche Erkennen und Bewerten zielen.

Darüber hinaus empfehlen sich Anlässe, die auf Grundlage der gewonnenen Informationen zum Verfassen von gesprochenen und geschriebenen Texten anregen, z. B. Diskussionen, Stellungnahmen, aus der Perspektive/Rolle einer betroffenen Person oder Gruppe argumentieren ... (offenes Format).

In einigen Fällen kann auch mit Ergänzungsverfahren wie Lückentexten, mit Auswahlverfahren wie multiple choice oder Markierung des Relevanten, mit Zu- und Umordnungsaufgaben (halboffene und geschlossene Formate) gearbeitet werden.

Ein Teil der Arbeit sind Rechercheaufgaben, dabei können auch digitale Präsentationsformen eingesetzt werden, die grundsätzlich bei der Präsentation von Ergebnissen zum Zuge kommen sollten. Ein Portfolio ist eine bewährte Möglichkeit, bisherige Erkenntnisse zu sichern.

Als Lernentwicklungsgespräche sind auch die vorgeschlagenen Methoden- und Ergebnisdiskussionen zu betrachten, an denen sich Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler beteiligen. Dabei wird u. a. besprochen, welche Schritte zur Lösung einer Frage erforderlich sind, welche Medien und Methoden zur Verfügung stehen, und auch, was von wem leistbar ist. In diesen Gesprächen zeigen sich Präferenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler

entsprechend ihrem Lerntyp, die bei individueller Beratung zu Fortschritten und zu mehr Autonomie im Lernprozess führen. Bei ergebnissichernden Gesprächen kommt die Entwicklung von einzelnen Schülerinnen und Schülern, von Gruppen, von Methoden, von Sachzusammenhängen und ihrer Präsentation zur Sprache. Die Beratung insgesamt ermutigt und gibt Anstöße zur selbstständigen Arbeit.

Das Unterrichtsbeispiel bietet auch Möglichkeiten der Leistungsbeobachtung bei der Arbeit an Fallbeispielen, an Dialog- und Diskussionsformen sowie an Rollengesprächen oder -spielen. Darüber hinaus kann die Entwicklung interkultureller und methodischer Kompetenzen durch den brieflichen oder netzbasierten Austausch beobachtet werden. Synchroner (Chat) oder asynchroner (Mail, Blogs, Kommunikationsplattformen) Kommunikationsmöglichkeiten der Sozialen Medien des Web 2.0 eröffnen ebenfalls Möglichkeiten, Kommunikations- und Lernprozesse zu fördern.

6. Literatur

Ahrenholz, B. (Hrsg., 2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache, Tübingen

Allemann-Ghionda, C. (1997): Mehrsprachige Bildung in Europa. In: LIFE – Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, hg. v. BMW München, Lichtenau

Ammon, U. (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Berlin

Ammon, U. (2001): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19, 1 u. 2, Berlin, S. 1368–81

Ammon, U. (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt, Berlin

Bade, K. (Hrsg. 1992): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart, München

Crystal, D. (21998): The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge (32010, 3rd Printing 2013)

Dehn, M., Oomen-Welke, I., Osburg, C. (2011): Kinder und Sprachen – Was Erwachsene wissen sollten, Seelze

Frederking, V., Hu, A., Krejci, M., Legutke, M., Oomen-Welke, I., Vollmer, H. J. (2004): Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA. In: Bayrhuber, H., Ralle, B., Reiss, K., Schön, L.-H., Vollmer, H. J., (Hrsg.): Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken, Innsbruck, S. 83–128

Haarmann, H. (2006): Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart, München

Holstein, S., Oomen-Welke, I. (2006): Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen, Freiburg

KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, München, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (Zugriff: 20.1.2016)

KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, München
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Zugriff: 20.1.2016)

- Meng, K. (2001):** Russlanddeutsche Sprachbiografien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien, Tübingen
- Oomen-Welke, I. (2015):** Zwei- und Mehrsprachigkeit – Lernwege und Potenziale. In: Kalkavan-Aydın, Z. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule, Berlin, S. 67–113
- Oomen-Welke, I., Bremerich-Vos, A. (2014):** Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Behrens, U., Bremerich-Vos, A., Krelle, M., Boehme, K., Hunger, S. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Sekundarstufe I: Deutsch konkret, Berlin, S. 215–246
- Oomen-Welke, I., Rösch, H. (2013):** Wissen über Sprachen erwerben – Sprachgebrauch reflektieren und respektieren. In: Oomen-Welke, I., Dirim, I. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern, Stuttgart, S. 179–219
- Oomen-Welke, I., Kühn, P. (2010):** Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U., Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen-Scriptor, S. 139–184
- Oomen-Welke, I. (2003):** L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe. In: Candelier, M. u. a.: JaLing – La porte des langues. Graz: CELV, pp. 175–187 bzw. (2004): The world of languages: What children and adolescents in Europe think. In: Candelier, M. u. a.: JaLing – The gateway to languages, Graz: ECML, pp. 177–187
- Peña-Schumacher, T. (2013):** Rekonstruktion von Sprachbiografien erfolgreicher Migrantenfamilien, Diss. PH Freiburg
- Rat der Europäischen Union (Hrsg. 2002):** Arbeitsprogramm des Europäischen Rates zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vom 14. 2. 2002, Dokument 6365/02 EDUC 27
- Riehl, C. M. (2004):** Sprachkontaktforschung, Tübingen
- Rösch, H. (2013):** Mehrsprachigkeit und Deutschdidaktik – eine kritisch-historische Auseinandersetzung. In: Wildemann, A., Hoodgarzadeh, M. (Hrsg.): Sprachen und Identitäten. ide-extra, S. 25–37
- Rösch, H. (2012):** Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe. In: Fäcke, C., Martinez, H., Meißner, F.-J. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards, Stuttgart, S. 26–38
- Sprachenfächer, Der (2010) –** Arbeitsmaterialien für den interkulturellen Deutschunterricht, hg. v. Oomen-Welke, I., Berlin
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2010):** Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind, Berlin

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**«