



Cashew

Lernen mit Kernen

Inklusives Bildungsmaterial
für die 9. und 10. Klasse

IMPRESSUM

Herausgeber

Behinderung und
Entwicklungszusammenarbeit e.V.
(bezev)
Altenessener Str. 394-398
45329 Essen
www.bezev.de

Projektleitung und Konzeption:

Katarina Roncevic

**Konzeption Inhalt und Unterrichtsge-
staltung:** Dr. Thomas Hoffmann

Adaptionen: Melanie Bartz,
Katharina Merz, Christine Westermeier,
Ulrike Westerbarkey

Redaktion: Katarina Roncevic,
Constanze Groth, Anja Kaschek

Layout, Grafik, Illustration:

Christian Bauer,
studiofuergestaltung.net

Fotos: © Thomas Hoffmann,
wenn nicht am Foto anders angegeben

Druck: Druckerei Nolte, Iserlohn
Papier: 100% Recycling (Blauer Engel)
Auflage 1.000
November 2017

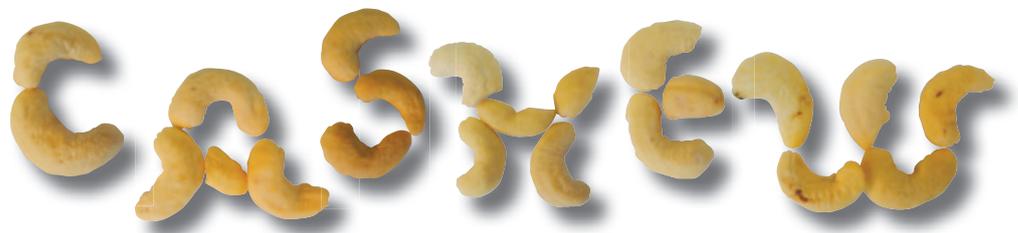
Der Herausgeber ist nicht für den Inhalt
externer Links, die in diesem Handbuch
und der CD-ROM aufgeführt sind, ver-
antwortlich.

Für den Inhalt der Publikation ist allein
bezev verantwortlich; die hier darge-
stellten Positionen geben nicht den
Standpunkt von Engagement Global
gGmbH und des Bundesministeriums
für wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung wieder.

Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL
im Auftrag des Bundesministeriums für
wirtschaftliche Zusammenarbeit und
Entwicklung

bezev wird gefördert aus Mitteln des
kirchlichen Entwicklungsdienstes Brot
für die Welt – Evangelischer Entwick-
lungsdienst.

Symbol	Abkürzung	Bedeutung
	SuS	Schüler und Schülerinnen
	PA	Partnerarbeit
	AK	Aktionsblatt
	KK	Kognition und Komplexität
	SW	Sehen und Wahrnehmung
	HK	Hören und Kommunikation
	DaZ	Deutsch als Zweitsprache
	ES	Emotional-soziale Entwicklung
	LE	Lernen
		Sternchenaufgabe
		CD-ROM
	MK	Materialkiste
		Material selbst besorgen
		Textdatei
		Bild oder Bilderfolge
		Bild- oder Textkarten
		Diagramm
		Audiodatei
		Video
		Landkarte
		Dreidimensionales Material



Vorwort

Cashew – Lernen mit Kernen über Fairen Handel, Botanik, Anbau, Geschichte, Politik, Klima- oder Welthandel? Können globale Zusammenhänge anhand einer so kleinen und außergewöhnlichen Köstlichkeit wie der Cashew beleuchtet werden? Lassen sich dabei Perspektiven aus Afrika, Asien, Europa und Lateinamerika aufzeigen sowie soziale, ökonomische und ökologische Fragestellungen darstellen?

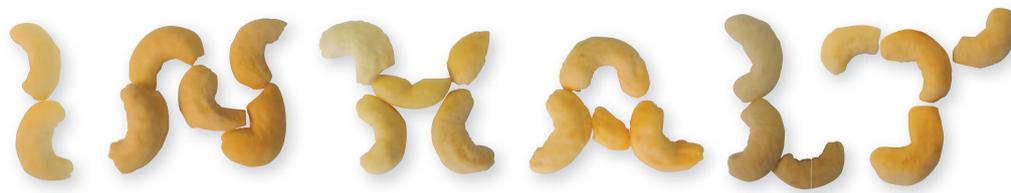
Mit dem Bildungsmaterial **Cashew – Lernen mit Kernen** möchten wir inklusives Lernen mit Bildung für nachhaltige Entwicklung so verbinden, dass allen SchülerInnen – unabhängig von Geschlecht, Religion, Kultur, Sprache, Beeinträchtigung/Behinderung und/oder sozialen und ökonomischen Voraussetzungen in Indien, Deutschland, Mexiko und Südafrika globale Zusammenhänge verdeutlicht werden, sie in globale Fragestellungen eingebunden und dabei selbst aktiv werden können.

Mit der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2008) werden die universellen Menschenrechte für Menschen mit Beeinträchtigung/Behinderung mit dem Ziel konkretisiert, ihre gleichberechtigte Teilhabe in der Gesellschaft zu fördern. Gleichzeitig unterstreicht Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention das Recht auf eine inklusive Bildung und damit auch die Forderung, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten. Mit der Verabschiedung der globalen Nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) durch die UN-Generalversammlung im September 2015 sind alle UN-Mitgliedsstaaten verpflichtet, Bildung zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung verstärkt und inklusiv umzusetzen. So auch Deutschland. Dass dies, ohne globale Zusammenhänge einzubeziehen, nicht möglich ist, können wir alle im Alltag beobachten. Wenn alle Gegenstände, die nicht global oder international hergestellt und gehandelt werden, plötzlich verschwinden würden, wären die Supermärkte leer, es würden keine Autos fahren und die meisten von uns liefen nackt herum und besäßen keine Smartphones. Dass überall globale Zusammenhänge zum Tragen kommen, zeigen selbst kleine schmackhafte Cashews (Hannes Siege und Katarina Roncevic).

Cashew – Lernen mit Kernen ist ein inklusives und multiperspektivisches Bildungsmaterial für die neunte und zehnte Klasse. Das Beispiel der kleinen Cashew zeigt, wie Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus den Perspektiven der vier Länder Deutschland, Indien, Mexiko und Südafrika in der Schule angegangen werden kann.

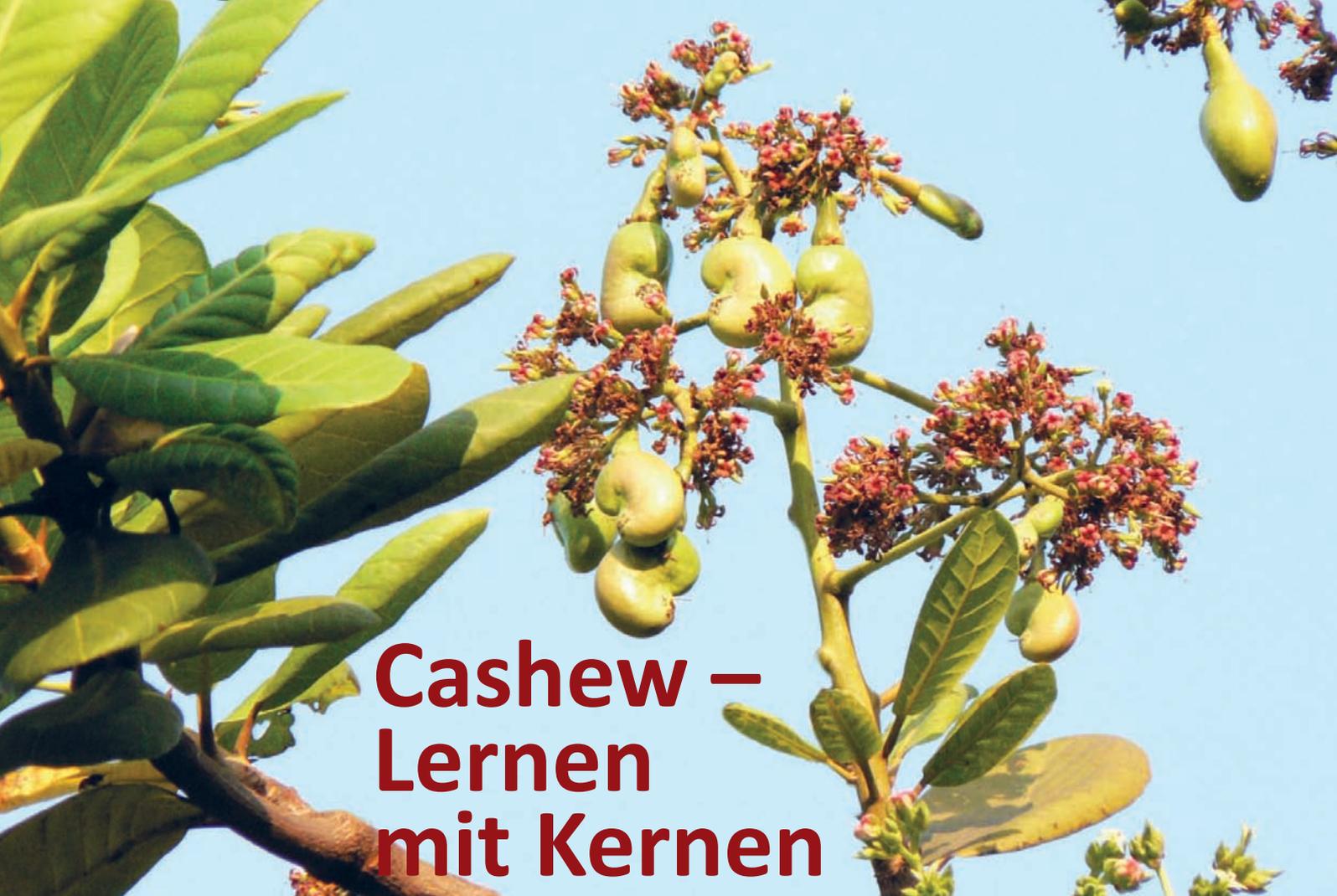
An dieser Stelle möchten wir uns herzlichst bei allen AutorInnen sowie ExpertInnen aus dem ESD Expert Net aus Deutschland, Indien, Mexiko und Südafrika, die an der Erstellung des inklusiven Bildungsmaterials mitgewirkt haben, bedanken. Das ESD Expert Net steht für Education for Sustainable Development (Bildung für nachhaltige Entwicklung) und verbindet Experten aus verschiedenen Bildungsbereichen in einer globalen Partnerschaft. **Cashew – Lernen mit Kernen** kommt in allen vier Ländern zum Einsatz. Das ist innovativ – und global.

Für die finanzielle Unterstützung dieses Projekts bedanken wir uns herzlichst bei unseren Förderern: Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst.



Impressum	2
Vorwort	3
Cashew – Lernen mit Kernen	
Zielsetzung des Unterrichtsmaterials	5
Bildung für nachhaltige Entwicklung	6
Die SDGs als neue Zieldimension	10
Handhabung	12
Kompetenzansatz und Operatoren	12
Unterstützungsbedarfe	
Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	14
Kognition und Komplexität	15
Emotional-Soziale Entwicklung	16
Hören und Kommunikation	16
Sehen und Wahrnehmen	19
Sachinformationen	
Botanik	
Methodisch-didaktischer Leitfaden	27
Geschichte	
Methodisch-didaktischer Leitfaden	33
Anbau, Ernte, Verarbeitung	
Methodisch-didaktischer Leitfaden	37
Politik	
Methodisch-didaktischer Leitfaden	43
Welthandel	
Methodisch-didaktischer Leitfaden	49
Fairer Handel	
Methodisch-didaktischer Leitfaden	53
Klimawandel	
Methodisch-didaktischer Leitfaden	57
Mystery	
Methodisch-didaktischer Leitfaden	60
Methodisch-didaktischer Leitfaden	65





Cashew – Lernen mit Kernen

© Michael MK Khor (CC BY 2.0) www.flickr.com/photos/mk-creatures/8335753869/

Zielsetzung des Unterrichtsmaterials

Unser Alltag, ja unser Leben ist in hohem Maße globalisiert. Geweckt von den Tönen eines in Fernost gefertigten elektronischen Kleinteils geht für viele der Blick zunächst auf ein in den USA konzipiertes und in China oder Taiwan gefertigtes Smartphone, um sich über neueste Ereignisse und Nachrichten aus aller Welt zu informieren. Zu hoher Wahrscheinlichkeit in Textilien „Made in Bangladesh“, Vietnam oder China genießen wir ein Frühstück, das Köstlichkeiten aus ganz Europa, vielleicht sogar darüber hinaus enthält und fahren mit einem asiatischen Kleinwagen zur Arbeit. So oder so ähnlich beginnt für Millionen Menschen nicht nur in Deutschland, sondern in weiten Teilen der Welt der Tag.

Gleichgültig zu welcher Tageszeit oder welchen Gegenstand in den Blick nehmend, stets eröffnen sich globale Bezüge und Perspektiven. Die globalisierte Welt hat unseren Alltag längst durchdrungen und durch die Konsumentscheidungen, die unseren Alltag prägen, befördern wir dessen weitere Globalisierung. Dies gilt bis hin zu kleinsten Dingen – Gebrauchsgegenständen wie Nahrungsmitteln. Mit jeder unserer Konsumentscheidungen prägen wir die Welt, denn alles muss irgendwo von Menschen unter bestimmten Lebens- und Arbeitsbedingungen hergestellt worden sein und dies wiederum hat Konsequenzen für die jeweilige Umwelt und Gesellschaft.

Zielsetzung des vorliegenden Unterrichtsmaterials ist es, diese globalen Verflechtungen und Bezüge, deren ökonomische und kulturelle Dimensionen sowie deren soziale und ökologische Kontexte am Beispiel der kurios geformten und schmackhaften, aber letztlich doch auch unscheinbaren Cashew zu verdeutlichen. Selbst in den kleinsten Dingen spiegeln sich die Strukturen unserer globalisierten Welt mit all ihren positiven und faszinierenden, aber auch ihren problematischen Seiten. Dies zu erkennen, zu bewerten und orientiert an den Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung

lösungsorientiert zu handeln, ist vorrangiges Ziel dieses Unterrichtsvorschlags. Damit leistet das Unterrichtsmaterial einen Beitrag zur *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Die Konzeption der Unterrichtseinheit ist dabei an den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ angelehnt. Aus Tabelle 1 geht hervor, welche Arbeitsblätter der Module den einzelnen Kernkompetenzen zugeordnet werden können. Mit dem vorliegenden Unterrichtsvorschlag steht daher ein weiteres Umsetzungsbeispiel für den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ zur Verfügung.

Darüber hinaus leistet die Unterrichtseinheit „Cashew“ einen Beitrag zur Handhabung der nachhaltigen Entwicklungsziele, der „Sustainable Development Goals“ (SDGs) im Rahmen eines BNE-orientierten Unterrichts und gemäß des SDGs 4 „*Bildung für alle – inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern*“ zur Inklusion. Das Unterrichtsmaterial „Cashew“ ist in der hier vorliegenden Version für den inklusiven Unterricht in Deutschland gestaltet worden, wobei die Zugänge, Materialien und Ideen gleichermaßen für Schülerinnen und Schüler mit kognitiven, Seh- oder Hörbeeinträchtigungen, Unterstützungsbedarf in Deutsch als Zweitsprache wie auch für sehr begabte Schülerinnen und Schüler der oberen Sekundarstufe I (Klasse 9-10) aufbereitet und gestaltet worden sind.

Eine erweiterte Fassung integriert darüber hinaus die spezifischen Belange inklusiver Bildung in Indien, Südafrika und Mexiko, so dass die Unterrichtseinheit kultur- und bildungssystem-übergreifend international eingesetzt werden kann. Ziel ist es, dass möglichst viele Aspekte und Materialien, Aufgaben und Erkenntnisse des Unterrichtsmaterials in allen vier Ländern umgesetzt werden können. Dennoch werden Teile der Unterrichtseinheit kulturspezifisch und bildungsplanspezifisch angelegt werden müssen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein Ansatz, der in der pädagogisch-didaktischen Diskussion zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dabei haben Umfragen unter Lehrerinnen und Lehrern ergeben, dass über 80 Prozent der Befragten „nachhaltige Entwicklung“ positiv bewerten, aber nur knapp 10 Prozent mit der Konzeption „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vertraut sind. Vor diesem Hintergrund soll hier zunächst eine Einführung in diese Bildungskonzeption gegeben werden¹.

Als die Weltgemeinschaft, vertreten durch ihre politischen Regierungen, im Rahmen der *Konferenz für Umwelt und Entwicklung* 1992 in Rio de Janeiro die *Agenda 21* verabschiedete, legte sie damit nicht nur das Nachhaltigkeitsprinzip als oberste Handlungsmaxime fest, sondern deklinierte deren Handhabung für eine Vielzahl sozialer und wirtschaftlicher Dimensionen, der Erhaltung der Bewirtschaftung der Ressourcen, der Stärkung der Rolle wichtiger Altersgruppen sowie verschiedener Mittel der Umsetzung. Unter dem letztgenannten Aspekt ist auch das Kapitel 36 gelistet, das die „Förderung der Bildung, der Bewusstseinsbildung und der Aus- und Fortbildung“ unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeitsstrategie in den Blick nimmt.



Nationaler Aktionsplan
Bildung für nachhaltige Entwicklung
2017

¹ Micheslen, G. / Grunenberg, H. / Mader, C. / Barth, M. (2016): Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015. Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation. Bad Homburg.



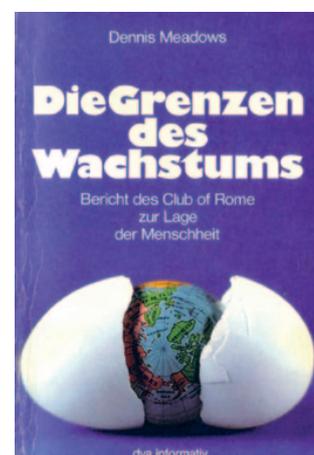
In der bildungspolitischen Debatte der Zeit nach Rio bedeutete dies zunächst, Konzeptionen zu entwickeln, die diesem Anspruch gerecht werden, grundsätzlichen Konsens darüber zu erlangen, was Bildung für nachhaltige Entwicklung denn sein solle, mit welcher Zielsetzung sie antrete und welche Inhalte, Methoden und Kompetenzen damit einhergingen. In Deutschland wurde diese Diskussion vor allem im Rahmen des *BLK-21-Projektes* vorangetrieben, das von 1999 bis 2004 lief, gefolgt von dem direkt anschließenden *Transfer 21-Projekt* (2004 bis 2008).

Während die OECD bereits 2005 einen ersten Katalog an Kompetenzen formuliert hatte, die Schülerinnen und Schüler im Zuge der BNE entwickeln sollten, entstand aus den genannten deutschen Bildungsprojekten das Konzept der *Gestaltungskompetenz*. In dieser Diskussion wurde dahingehend ein Konsens gefunden und formuliert, dass BNE zunächst ein normatives Bildungskonzept sei, das im Rahmen eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses den von den Schulen zu erwartenden Beitrag konzipiere. Im Zuge der allgemeinen Diskussion über den Kompetenzansatz wurde die BNE-Diskussion aus dieser Perspektive geführt. Vor diesem Hintergrund entstanden seit 2005 neben dem OECD-Konzept auch das der „Gestaltungskompetenz“ samt der diese konstituierenden *zwölf Teilkompetenzen*.

Parallel dazu entwickelte eine von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) eingesetzte Arbeitsgruppe den *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*, einen mit Zielrichtung auf konkrete Entwicklungszusammenarbeit ausgerichteten Ansatz, der zur Unterstützung von Schulbuchautoren, Bildungsplan-Kommissionen und der Fortentwicklung der Unterrichtsgestaltung konzipiert ist. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass insbesondere das bestehende Handlungsdefizit überwunden werden muss, um der Zielsetzung einer nachhaltigen Entwicklung bzw. einer nachhaltig agierenden Gesellschaft näher zu kommen, weisen die AutorInnen des Orientierungsrahmens die insgesamt elf Kernkompetenzen drei Domänen zu, nämlich: „Erkennen“ „Bewerten“ und eben „Handeln“.

Einen weiteren Beitrag zu dieser Diskussion lieferte Marco Rieckmann, dessen Zusammenstellung von BNE-Kompetenzen als Konsens per se zu verstehen ist. Denn die von ihm durchgeführte Befragung von BNE-Experten in mehreren europäischen und lateinamerikanischen Ländern, welche Teilkompetenzen sie für die jeweils wichtigsten im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung hielten, führte zu dem von ihm vorgelegten Kompetenzkatalog. Wenngleich die genannten und in der hier folgenden Synopse aufgelisteten BNE-Ansätze sich punktuell und graduell unterschieden, so weisen sie doch im Kern ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten auf. Diese Gemeinsamkeiten haben Wiek u.a. schließlich in fünf „Schlüsselkompetenzen“ zusammengefasst.

Aufgrund unserer Evolution missachten wir in unserem alltäglichen Handeln, also vorrangig in unseren Konsumententscheidungen, offensichtlich jegliche Auswirkungen dieses Handelns auf ferne Räume oder Zeiten. Dieses bereits im ersten Bericht an den Club of Rome „Grenzen des Wachstums“ beschriebene und heute *human gap* genannte Phänomen kann letztlich dafür herangezogen werden, um zu erklären, warum wir als Menschheit uns in diese Situation überbordender und existenziell bedrohlicher Herausforderungen manövriert haben. Zugleich aber können wir erkennen, dass dieser „human gap“ nicht fatalistisch hinzunehmen ist, sondern dass die evolutiven Defizite durch gezieltes Lernen überwunden werden können. Diese Grundüberzeugung liegt den Ansätzen einer BNE zugrunde. Folgerichtig



Deutsche Ausgabe des Bericht des Club of Rome 1972



stehen im Zentrum der Teil- oder Kernkompetenzen der diversen BNE-Ansätze die Kompetenzen des systemischen bzw. des vernetzten sowie des vorausschauenden Denkens, des Perspektivenwechsels und der Empathie, der individuellen wie kollektiven Entscheidungsfähigkeit und der Motivation.

Ganz wesentlich aber kommt der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie anderen, ähnlich konzipierten Ansätzen wie dem Globalen Lernen oder dem jüngst vonseiten des *Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen* (WBGU) in die Diskussion eingebrachten Konzepts des transformativen Lernens, die Aufgabe zu, den Umgang mit Unsicherheiten zu ermöglichen. Dahinter steht die Erkenntnis, dass unsere Lebensverhältnisse in immer stärkeren Maß globalisiert sind, dies zu einem immer höheren Maß an Komplexität führt und dieser Veränderungsprozess in seiner ohnehin bereits rasanten Dynamik weiter zunimmt. Vor diesem Hintergrund können tradierte Bildungskonzepte, die auf die Vermittlung von mehr oder weniger limitierten Bildungsinhalten setzten, nicht mehr den Anforderungen genügen. Folglich steht die Herausforderung im Raum, wie mit ständig sich verändernden Rahmenbedingungen sowie der zunehmenden Komplexität der Lebensverhältnisse umzugehen ist, was per se Unsicherheit erzeugt, wie Dietrich Dörner in seinem bahnbrechenden Werk „Die Logik des Misslingens“ eindrucksvoll dargelegt hat. Die in den Ansätzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung grundgelegten (Teil-)Kompetenzen versuchen eben dies umzusetzen und die nachfolgenden Generationen durch die Entwicklung der dafür erforderlichen Kompetenzen zu wappnen. Die vorliegenden und diskutierten BNE-Ansätze verfolgen letztlich alle das Ziel, einen Beitrag hin zur nachhaltigen Entwicklung zu leisten, auch wenn ihre Wege leicht voneinander abweichen.

BNE ist daher als pädagogische Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit zu begreifen. Vor diesem Hintergrund ist es geboten, über die Aufgabe von Schule zu reflektieren. Schule hat einerseits die Aufgabe, die nachkommenden Generation zu befähigen, die eigene Gegenwart vor dem Hintergrund von Geschichte, Kultur und Traditionen sowie Werten zu erfassen und sich gestaltend im Sinne demokratischer Teilhabe sowie sozialer und ökologischer Verantwortung in diese einzubringen. Zugleich aber ist verantwortungsvoll gestaltete Schule immer auch zukunftsgerichtet in dem Sinn, dass nachfolgende Generationen auf ihre eigene zu erwartende Zukunft, deren Strukturen, Gefahren und Chancen im Sinne eines selbstbestimmten, sozial engagierten, im Sinne des Nachhaltigkeitsprinzips verantwortlichen und würdigen Lebens vorbereitet und dazu befähigt werden. Angesichts der unsere Gegenwart prägenden ökonomischen, ökologischen und sozialen globalen Herausforderungen wie Klimawandel, Bodendegradation, Artenschwund, Wasserverknappung, Armut, Hunger, Verstädterung, Flucht und Migration und vielen weiteren muss die Richtung der Handlungskompetenz durch das von der Weltgemeinschaft im Konsens festgeschriebene Nachhaltigkeitsprinzip bestimmt sein.

In diesem Sinne wurde der Kompetenzansatz auch von den verschiedenen Konzeptionen der Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgegriffen und umgesetzt. Die hier vorgelegte Unterrichtseinheit orientiert sich dabei primär an den im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ formulierten Kompetenzraster, verweist da, wo dies gewinnbringend erscheint aber auch auf Kompetenzformulierungen anderer BNE-Konzeptionen.

Tabelle 1: Kompetenzentwicklung nach dem Orientierungsrahmen

Domäne	Teilkompetenz	Aktionsblatt
Erkennen 	Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	Botanik AK 1-7 Geschichte AK 1-2 Anbau AK 1-3 Politik AK 1-3 + Wimmelbild Welthandel AK 1-4 Fairer Handel AK 1-2
	Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt der Einen Welt erkennen.	Botanik AK 1-2 Geschichte AK 2 Anbau AK 3 Klimawandel AK 1-2 Mystery
	Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	Geschichte AK 1 Anbau AK 3 Welthandel AK 3 Klimawandel AK 1-3 Mystery
	Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen ... gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	Anbau AK 2-3 Politik AK1-3 + Wimmelbild Welthandel AK 1-4 Mystery
Bewerten 	Perspektivwechsel und Empathie ... eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.	Botanik AK 6 Geschichte AK 1 Anbau AK 2-3 Politik AK 1, 4, 5 Fairer Handel AK 1-4 Mystery
	Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der Internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.	Geschichte AK 1 Anbau AK 2 Politik AK 4-5 Welthandel AK 1-3 Fairer Handel AK 1-4 Klimawandel AK 1-3 Mystery
	Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	Anbau AK 2-3 Politik AK 4-5 Welthandel AK 1-3 Fairer Handel AK 1-4 Klimawandel AK 1-3 Mystery
Handeln 	Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	Anbau AK 3 Politik AK 4-5 Fairer Handel AK 1-4 Mystery
	Verständigung und Konfliktlösung ... soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.	Politik AK 4-5 Welthandel AK 1-4 Fairer Handel AK 1-4 Klimawandel AK 1-3
	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.	Botanik AK 7 Anbau AK 3 Politik AK 2-5 Fairer Handel AK 1-4 Klimawandel AK 1-3 Mystery
	Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und 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	Politik AK 4-5 Fairer Handel AK 1-4 Mystery

Die SDGs als neue Zieldimension

Unter dem programmatischen Titel „The Future We Want“ kündigte die *Rio+20-Konferenz* im Juni 2012 in ihrem Abschlussdokument an, bis spätestens zum Herbst 2014 die Neuformulierung global gültiger und messbarer nachhaltiger Entwicklungsziele, die „Sustainable Development Goals“ (SDG) vorlegen zu wollen. Diese lösen die Millenniumsentwicklungsziele (MDG) ab und bilden zusammen mit anderen Strängen des Post-2015-Entwicklungsdiskurses seit 2016 ein gemeinsames Zielsystem für eine nachhaltige Entwicklung der Welt.

Der Anspruch an die Neuformulierung von Entwicklungszielen im Allgemeinen und der SDGs im Besonderen war, dass sie wiederum als messbare Größen formuliert werden und Gültigkeit haben für Gesellschaften unterschiedlichster Entwicklungsstadien – ob in Industrieländern oder in Ländern des Globalen Südens. In eben diesem Punkt wird deutlich, dass der MDG-Prozess mit seiner Fokussierung auf die Reduktion von Armut in Entwicklungsländern abgelöst wurde und sich deutlich unterscheidet von dem globalen, ausnahmslos alle Länder einbeziehenden SDG-Prozess hin zur Gestaltung nachhaltiger Lebens- und Wirtschaftsräume. Die Reduktion von Armut soll nicht länger auf der Zerstörung der Natur basieren, Produktion und Konsum sind nachhaltig ausgerichtet und die Ökosysteme werden durch eine globale Partnerschaft in ihrer Regenerationsfähigkeit erhalten.

Am 25. September 2015 wurde die Agenda 2030 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen beschlossen. In dieser ist festgelegt, wie sich die Welt und die Weltgesellschaft bis zum Jahr 2030 entwickeln soll. Den Kern der „Agenda 2030“ bilden die 17 nachhaltigen Entwicklungsziele (engl.: *Sustainable Development Goals* = SDG), die ihrerseits durch 169 Zielvorgaben, den „Targets“ (Unterziele), konkretisiert werden.

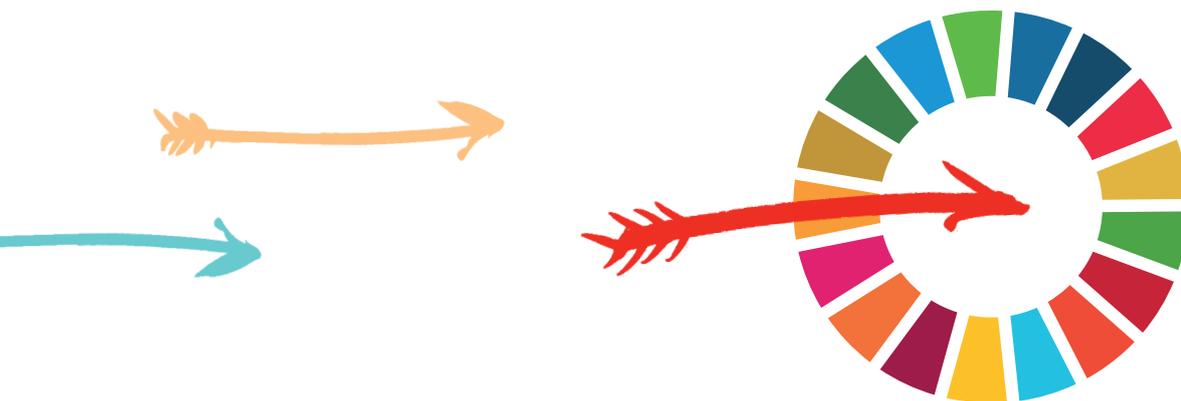


Tabelle 2: Beitrag zu den nachhaltigen Entwicklungszielen (SDG)

 <p>1 KEINE ARMUT</p>	Armut beenden – Armut in all ihren Formen und überall beenden	Anbau AK 3 Welthandel AK 1-3 Mystery	 <p>10 REDUZIERTE UNGLEICHHEITEN</p>	Ungleichheit verringern – Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern	Anbau AK 2, 4 Geschichte AK 1 Politik AK 2, 4 Fairer Handel AK 1-4 Welthandel AK 1-2 Mystery
 <p>2 KEINE HUNGRERSNOT</p>	Ernährung sichern – den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern	Botanik AK 7 Anbau AK 3	 <p>11 NACHHALTIGE STÄDTE UND GEMEINDEN</p>	Nachhaltige Städte und Siedlungen – Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten	
 <p>3 GUTE GESUNDHEITSVERSORGUNG</p>	Gesundes Leben für alle – ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern	Botanik AK 7 Fairer Handel AK 1-2	 <p>12 VERANTWORTUNG BEI KONSUM UND PRODUKTION</p>	Nachhaltige Konsum- und Produktionsweisen – nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen	Fairer Handel AK 1-4 Welthandel AK 1-2 Mystery
 <p>4 HOCHWERTIGE BILDUNG</p>	Bildung für alle – inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern	Botanik AK 1-7 Geschichte AK 1-2 Mystery	 <p>13 MASSNAHMEN ZUM KLIMASCHUTZ</p>	Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen – umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen	
 <p>5 GLEICHBERECHTIGUNG DER GESCHLECHTER</p>	Gleichstellung der Geschlechter – Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen	Anbau AK 3 Fairer Handel AK 1-2	 <p>14 LEBEN IM WASSER</p>	Ozeane erhalten – Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen	
 <p>6 SAUBERES WASSER UND SANITÄRE EINRICHTUNGEN</p>	Wasser und Sanitärversorgung für alle – Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten		 <p>15 LEBEN AN LAND</p>	Landökosysteme schützen – Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodendegradation beenden und umkehren und dem Verlust der biologischen Vielfalt ein Ende setzen	Botanik AK 1-6
 <p>7 ERNEUERBARE ENERGIE</p>	Nachhaltige und moderne Energie für alle – Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und zeitgemäßer Energie für alle sichern		 <p>16 FRIEDEN, GERECHTIGKEIT UND STARKE INSTITUTIONEN</p>	Friedliche und inklusive Gesellschaften – friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen	
 <p>8 GUTE ARBEITSPLÄTZE UND WIRTSCHAFTLICHES WACHSTUM</p>	Nachhaltiges Wirtschaftswachstum und menschenwürdige Arbeit für alle – dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern	Geschichte AK 1-2 Anbau AK 2 Welthandel AK 1-4 Fairer Handel AK 1-4 Klimawandel AK 1-2 Mystery	 <p>17 PARTNERSCHAFTEN ZUR ERREICHUNG DER ZIELE</p>	Umsetzungsmittel und globale Partnerschaft stärken – Umsetzungsmittel stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung mit neuem Leben füllen	
 <p>9 INNOVATION UND INFRASTRUKTUR</p>	Widerstandsfähige Infrastruktur und nachhaltige Industrialisierung – eine widerstandsfähige Infrastruktur aufbauen, breitenwirksame und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen	Geschichte AK 2 Politik AK 5 Welthandel AK 1-4 Mystery			

Botanik

Geschichte

Politik

Klimawandel

Anbau

Ernte

Verarbeitung

Mystery

Welthandel

Fairer Handel

Handhabung

Das inklusive Bildungsmaterial „Cashew – Lernen mit Kernen“ ist zielgruppen- und bedarfsgerecht für den inklusiven Unterricht der **9. und 10. Klasse** konzipiert. Das vorliegende Handbuch gibt den Lehrpersonen eine Übersicht über die einzelnen Module sowie die methodisch-didaktischen Hinweise zu den Themen und Aktionsblättern.

Inhalt

Der Unterrichtsvorschlag ist in **sieben thematische Module**, nämlich Botanik, Geschichte, Politik, Anbau-Ernte-Verarbeitung, Welthandel, Fairer Handel und Klimawandel sowie ein methodisches Modul, ein Mystery, untergliedert und beinhaltet unterschiedlich umfangreiche, methodisch abwechslungsreich angelegte **Aktionsblätter**. Weder die Module noch die Aktionsblätter müssen nicht in einer bestimmten Abfolge umgesetzt werden, sondern können weitgehend frei je nach individueller Schwerpunktsetzung nacheinander oder aber intensiv miteinander verflochten realisiert werden.

Die Unterrichtseinheit kann methodisch auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden. Einerseits ist es möglich, den Lernprozess als Lernen an Stationen oder als Gruppenpuzzle zu organisieren, andererseits aber auch auf die methodischen Anregungen der einzelnen Arbeitsmaterialien einzugehen.

Die mit Hilfe der Aktionsblätter angestrebte Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler steht im Einklang mit den im Orientierungsrahmen formulierten Kernkompetenzen. In **Tabelle 1** ist dargestellt, welche Aktionsblätter die Entwicklung der insgesamt elf Kernkompetenzen unterstützen.

Die begleitende **CD-ROM** beinhaltet alle im Handbuch aufgeführten Materialien wie Aktionsblätter, Bilder, Piktogramme, Audiobeiträge, Gebärdensprachvideos, Film sowie den Wortspeicher.

Die ausleihbare **Materialkiste** veranschaulicht die Lerninhalte sowie die notwendigen didaktischen Schritte und ermöglicht ein Lernen mit allen Sinnen (z.B. Cashew-Modell, taktile Weltkarte, laminierte Fotos, Ausdrücke in Braille).

Kompetenzansatz und Operatoren

Ein zentrales Instrument standardbasierter und kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung sind die **Operatoren**. Mit ihrer Hilfe werden die Arbeitsanweisungen konkretisiert, so dass ihnen die zentrale Bedeutung für die Aufgabenkultur und individualisierte Kompetenzentwicklung zukommt. Unter Kompetenzen werden im Rahmen der vorliegenden Unterrichtseinheit der handelnde Umgang mit Wissen und Werten verstanden. Dabei gilt grundsätzlich, dass Kompetenzen nicht vermittelt werden können, diese vielmehr individuell entwickelt werden müssen.

Seit dem PISA-Schock des Jahres 2001 setzte in der deutschen Bildungslandschaft eine intensive Diskussion über die richtige Auswahl und den richtigen Einsatz von Operatoren ein. Diese Diskussion hat bis heute eine enorme Bandbreite an Vorschlägen und Katalogen hervorgebracht. Bei näherer Betrachtung wird dabei deutlich, dass jedes Bundesland und jedes Fach mit einer Fülle von unterschiedlichen

Anforderungsbereiche geographischer Aufgabenstellung		
Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
Umfasst das Wiedergeben und Beschreiben von fachspezifischen Sachverhältnissen aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter reproduktivem Benutzen geübter Arbeitstechniken	Umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte	Umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Folgerungen, Beurteilungen und Handlungsoptionen zu gelangen
Reproduktion	Reorganisation und Transfer	Reflexion und Problemlösung
Arbeitsorganisation / Operatoren		
nennen herausarbeiten beschreiben charakterisieren	erstellen darstellen analysieren ein-/zuordnen begründen erklären erläutern vergleichen	überprüfen beurteilen bewerten erörtern gestalten

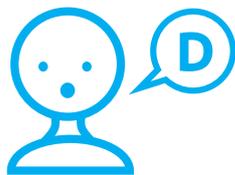
Katalogen aufwartet. Zudem ist zu konstatieren, dass unterschiedliche Fächer unter einem nominell gleichen Operator durchaus unterschiedliche Anforderungen und Handlungsweisen verstehen. Die Kultusministerkonferenz der Länder hat daher begonnen, diese Fülle zugunsten eines weitreichenden Konsenses zu überwinden.

Dennoch zeichnet sich nach wie vor keine einheitliche Handhabung ab. Für die hier vorliegende Unterrichtseinheit, deren thematische Bandbreite von der naturwissenschaftlichen Betrachtung der Botanik und des Klimawandels über historische und (welt-)wirtschaftliche bis hin zu (entwicklungs-)politischen Aspekte reicht, erweist es sich am geeignetsten, auf den Kompetenzkatalog zuzugreifen, der in dem per se interdisziplinär angelegten Schulfach Geographie zur Anwendung kommt.

Quelle der Tabelle: Kultusministerkonferenz: Einheitliche Anforderungen an Abiturprüfungen, 2005



Unterstützungsbedarfe



Deutsch als Zweitsprache (DaZ)¹

Allgemeines

In Deutschland haben etwa 30% der Schülerinnen und Schüler (SuS) einen sogenannten Migrationshintergrund² und wachsen mit mindestens zwei Sprachen auf. Während einige SuS sehr gute Kenntnisse der erworbenen Sprachen haben, weisen andere SuS nur eingeschränkte Fähigkeiten in beiden Sprachen auf. Dies kann sowohl auf neu eingereiste als auch schon lange in Deutschland lebende SuS zutreffen.

Die Schule stellt einen zentralen Ort für den Erwerb (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen dar. Wortschatz und Sprachverständnis sind wichtige Voraussetzungen, damit Lernen sowie die Partizipation am Unterrichtsgeschehen und eine erfolgreiche Gestaltung des Bildungsweges in Deutschland möglich sind. Sprachförderung sollte also auch Teil jedes Fachunterrichts sein. Im Sinne der Language Awareness sollten nicht nur grammatische Formen, sondern v.a. auch eine Sensibilisierung für Funktionen, Strukturen und Gebrauch der Sprache erworben werden.

Zu den Adaptionen

Fachtexte enthalten oft grammatische Formen wie Nominalisierungen, Passivkonstruktionen und verschachtelte Sätze, die den Inhalt des Textes für Sprachlernende schwer zugänglich machen. Für viele Aktionsblätter liegt deshalb, neben der regulären Version, eine sprachlich vereinfachte Version mit klarer Textgliederung vor, so dass sich SuS mit Unterstützungsbedarf DaZ gezielt mit dem Fachinhalt befassen können.

Daneben liegt ein **Wortspeicher** vor, der schwierige Wörter erklärt. Dieser kann zur Unterstützung sowie zur Erweiterung des Wortschatzes genutzt werden. Ggf. ist bei einigen Fachwörtern zusätzlich eine Erklärung durch die Lehrperson sinnvoll.

In den DaZ-Texten sind die Operatoren durch Kursiv-Schreibung markiert. Diese wurden bewusst in den Aufgabenstellungen beibehalten, um auf die sprachlichen Anforderungen vorzubereiten und diese Fachbegriffe einzuführen. Den SuS werden passende Redemittel zu den Operatoren vorgeschlagen.

Zur Unterstützung (z.B. Lernen über verschiedene Kanäle und zur Unterstützung der Begriffsbildung) können auch Aufgaben aus den anderen Unterstützungsbereich sowie je nach Sprachstand die reguläre Version genutzt werden.

Quellen: Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, B. (Hg.): Fachunterrichte und Deutsch als Fremdsprache. 2010. 2. Aufl. S. 15-37.

Grundler, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hg.): Fachunterrichte und Deutsch als Fremdsprache. 2010. S. 55-69.

Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3. Auflage. Stuttgart.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule.

Unterrichtspraxis Grundschule (2003): Deutsch. Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. 2003.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.

¹ In Abgrenzung zu Deutsch als Fremdsprache, wo der Spracherwerb meist außerhalb Deutschlands, basierend auf der Erstsprache und gesteuert in strukturierten Unterrichtsettings stattfindet, wird Deutsch als Zweitsprache in deutschsprachigen Umgebung gelernt. Der Erwerb erfolgt ungesteuert in Alltagssituationen sowie in Schulsituationen, die z.T. auf den Deutsch als Zweitsprache-Lernenden ausgerichtet sind, ihn/sie aber auch immer wieder mit unbekanntem Sprachstrukturen und Wörtern konfrontieren.

² Vgl. Jeuk (2015), S. 18



Kognition und Komplexität



Grundlegendes

Schülerinnen und Schüler (SuS) mit kognitiven Beeinträchtigungen sind eine sehr heterogene Gruppe mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talenten. Zu ihnen zählen SuS mit dem festgeschriebenen Förderbedarf **Lernen und Geistige Entwicklung**. Diese Gruppe ist besonders auf verständliche, vereinfachte Sprache, klare Struktur und geringe Aufgabenmenge angewiesen, um erfolgreich arbeiten zu können. Eine andere Gruppe, die auf vereinfachte und verständliche Sprache angewiesen ist, sind SuS mit Migrationshintergrund.

Zu den Adaptionen

Dieses Unterrichtsmaterial berücksichtigt die verschiedenen kognitiven Voraussetzungen in den Lerngruppen, ist auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft eingestellt und bietet der Lehrperson die Möglichkeit, das schwierige Thema „Cashew“ unter vielen Gesichtspunkten aufzugreifen und von verschiedenen Seiten zu beleuchten und zu vertiefen. Alle SuS können mit dem gleichen Arbeitsmaterial arbeiten, da die Adaptionen jeweils parallel zum Basismaterial eingesetzt werden können. Das Material liegt für den Bereich **KK** in zwei Lernstufen vor. Die Lernstufen sind Symbolen gekennzeichnet. Der **Cashewbaum** kennzeichnet die weniger stark reduzierte Variante, der **Cashewapfel** die stärker reduzierte Variante. Alle Aktionsblätter sind vereinfacht und gekürzt. Die Texte sind in gängiger Schulschrift geschrieben und in vereinfachter Sprache geschrieben, zwei Zeitungsartikel wurden in **Leichte Sprache** übersetzt. Zusätzlich wurden die Arbeitsaufträge und Inhalte mit Piktogrammen versehen, viele Aufgaben lassen sich durch Ankreuzen lösen. Auch lautsprachbegleitende Gebärden (vgl. Unterstützungsbedarf Hören und Kommunikation) können zum Verständnis komplexer Sachverhalte beitragen. Die Adaptionen sind durch dieses Symbol  kenntlich gemacht und im Leitfaden aufgeführt. Damit wird gewährleistet, dass es keine Abweichung vom Prinzip des „Lernens am gemeinsamen Gegenstand“¹, dem zentralen Prozess hinter dem sichtbaren Lernen auf der einen Seite und der Individualisierung durch innere Differenzierung auf der anderen Seite, gibt. Mit dem Unterrichtsmaterial (auf der beiliegenden **CD-ROM** im Word-Format) hat die Lehrperson die Möglichkeit, die Aktionsblätter individuell an einzelne SuS anzupassen oder aber für die Lerngruppe zu modifizieren.



Tipps

Für SuS mit Unterstützungsbedarf Kognition und Komplexität ist es sinnvoll, Inhalte auf das Wesentliche zu reduzieren und den Inhalt dann zu vertiefen. Zur Erschließung der Inhalte und zur Verinnerlichung muss den Lernenden die notwendige Zeit gegeben werden. Ebenso ist es unerlässlich, den Lebensweltbezug herzustellen. Das Interesse und die Freude am Lerngegenstand kann so geweckt werden und erhalten bleiben.

¹ Vgl.: Feuser, Georg (2013): Die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Georg Feuser und Joachim Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart. Kohlhammer.



Emotional-Soziale Entwicklung

Grundlegendes

Schülerinnen und Schüler (SuS) mit dem Unterstützungsbedarf Emotional-Soziale Entwicklung (ES) stellen eine sehr heterogene Gruppe dar. Auffälligkeiten im Verhalten sind nicht immer feststehend, sondern entstehen im Kontext der Situation und hängen stark von der Perspektive der Betrachterin/des Betrachters und der einzelnen SuS in einer konkreten Situation ab. Der Fokus im Unterricht sollte auf den Stärken der SuS liegen und Erfolgserlebnisse für die SuS ermöglichen.

SuS mit Unterstützungsbedarf ES haben ein hohes Sicherheitsbedürfnis und benötigen deshalb im Unterricht klare Strukturen. Ziele für die SuS im Unterricht und auf individueller Ebene sollten klar eingehalten werden.

Zu den Adaptionen

Für den Unterstützungsbedarf ES gibt es keine speziellen Adaptionen. Materialien müssen gegebenenfalls von der Lehrkraft an die individuellen Bedürfnisse der SuS angepasst und die Lernausgangs- und Motivationslage der SuS berücksichtigt werden. Bei Schwierigkeiten mit Leistungsanforderungen können Adaptionen aus dem Bereich **Kognition und Komplexität** herangezogen werden, um Misserfolgserlebnissen entgegenzuwirken.

Oft gehören SuS mit dem Unterstützungsbedarf ES zu den leistungsstarken SuS und benötigen kognitive Forderung. In diesem Fall können die auf vielen Aktionsblättern vorliegenden **☆Sternchenaufgaben** genutzt werden.

In einigen Aktionsblättern werden Inhalte in der Sozialform Gruppenarbeit erarbeitet. Hier kann es sinnvoll sein, für SuS mit Unterstützungsbedarf ES eine individuellere Sozialform zu finden (Einzelarbeit oder Partnerarbeit) oder SuS im Prozess der Gruppenarbeit besonders zu begleiten.



Hören und Kommunikation

Grundlegendes

Menschen, die mit einer Hörschädigung geboren werden oder diese im Laufe ihres Lebens erwerben, begegnen vornehmlich Einschränkungen im kommunikativen Bereich. Ihnen fehlt eine wichtige Informationsquelle, sei es im Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation oder im Bereich der Wissensaufnahme. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Wissensaufnahme gesteuert und formalisiert oder en passant abläuft.

Hörschädigungen lassen sich in unterschiedliche Bereiche unterteilen, je nach Grad, Ort und Eintrittsalter. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass je früher und je schwerwiegender die Hörschädigung auftritt, desto eingeschränkter der Spracherwerb der Kinder ist. Generell spricht man von einer **leicht-, mittel- oder hochgradigen** Schwerhörigkeit. Bei einem Hörverlust von 95dB spricht man von einer Taubheit bzw. Gehörlosigkeit. Zur weiteren Heterogenisierung der Gruppe hörgeschädigter Personen trägt deren technische Versorgung bei. Es gibt Menschen, die



mit Hörgeräten, Cochlear Implantaten oder einer Kombination aus beidem versorgt sind. Man kann jedoch nicht von der technischen Versorgung eines Kindes auf dessen Hörerfolg schließen. Der Erfolg eines technischen Hilfsmittels hängt von Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren des Kindes ab. Im Bereich der Hörschädigung gibt es eine Gruppe von Kindern, die stetig wächst. Dies ist die Gruppe der Kinder mit einer AVWS (auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung). Diese Kinder haben keine Störung der Organfunktion am Ohr selber, sondern eine Störung der Signalverarbeitung im Gehirn. So können sie nicht zwischen Stör- und Nutzschall unterscheiden. In der Schulpraxis bedeutet dies, dass ein Papierrascheln oder ein leises Flüstern in der letzten Bank genauso laut wahrgenommen wird wie die Stimme der Lehrperson oder der MitschülerInnen, die gerade sprechen. Der Konzentrationsaufwand ist enorm. Sie benötigen viele Visualisierungen und klare Gesprächsregeln, um ein Verstehen sicherzustellen.

Es zeigt sich also, dass der kommunikative Erfolg hörgeschädigter Kinder stark von deren Strategien zum Umgang mit der eigenen Einschränkung abhängt sowie von der gewählten Kommunikationsform. Dies kann entweder die gesprochene Sprache (Lautsprache) oder die Gebärdensprache sein.

Eine besondere Untergruppe bilden gehörlose Kinder gehörloser Eltern. Diese Kinder erlernen die Gebärdensprache als ihre Muttersprache und haben somit eine solide Erstsprache, mit der sie die Welt begreifen. Diese Kinder erlernen oft erfolgreicher die Schriftsprache, die auf der Lautsprache basiert, als ihre hörgeschädigten peers, die bei hörenden Eltern aufwachsen und deren Verwurzelung in der Lautsprache auditiv eingeschränkt ist.

Zu den Adaptionen

Für den Bereich Hören und Kommunikation finden sich Hinweise zur Umsetzung und Methodik im Leitfaden für die jeweiligen Aktionsblätter. Es gibt keine schriftlichen Adaptionen für den Unterstützungsbedarf. Bei einigen Aktionsblättern liegen Gebärdensprachvideos oder alternative Umsetzungsvorschläge vor.

Schülerinnen und Schüler (SuS) mit einer Hörschädigung werden zielgleich unterrichtet, soweit kein weiterer Unterstützungsbedarf vorliegt. Jedoch kann es an einigen Stellen ratsam sein, abhängig von der Spracherfahrung der/s SuS, mit den Aktionsblättern in leichterer Sprache (siehe Adaptionen zu den Unterstützungsbedarfen **Kognition und Komplexität** oder **Deutsch als Zweitsprache**) zu arbeiten, um die Lerngelegenheit der/s SuS nicht durch sprachliche Hürden zu schmälern.

Zudem sind auf der CD-ROM ausgewählte Begriffe aus dem **Wortspeicher** als gebärdete Version mit Erklärung hinterlegt. Diese können zur Erleichterung des Verstehens und zur Erklärung des Inhalts für die SuS mit einer Hörschädigung genutzt werden (nebst den Gebärdentexten zu einzelnen Aktionsblättern). Zudem können diese gebärdensprachlichen Videos interessierten SuS und Lehrpersonen als Zugang zur Welt der Gebärdensprache dienen.

Umgang mit Hörhilfen

Hörhilfen sind technische Hilfsmittel, die den SuS das Kommunizieren erleichtern, die Hörschädigung jedoch nie ganz ausgleichen können. Anders als bei Sehhilfen kann der/die SuS selbst mit optimaler technischer Versorgung keine 100%-ige Hörleistung aufbringen und das Hören mittels technischer Hilfsmittel wird immer eine kognitive Mehrleistung bedeuten.





Sprache

Die Ansprache einer/s hörgeschädigten SuS kann in normaler Lautstärke und ohne allzu überdeutliche Artikulation erfolgen, da ein lautes oder überdeutliches Sprechen die Lippen und Gesichtsmimik stark verzerrt und das Ablesen vom Mund der Sprecherin/des Sprechers erschwert.



Sitzplatz

Die SuS sollten die Möglichkeit haben, so zu sitzen, dass sie alle Menschen im Raum anschauen können. Dazu bietet sich ein Sitzplatz recht weit vorne in einer U-Form an, allerdings mit dem Rücken zum Fenster, um das störende Gegenlicht zu vermeiden.



Blickkontakt

Bei der Ansprache von hörgeschädigten SuS ist es notwendig, sie anzuschauen, damit sie die Lippen als visuellen Verstehensanker zum Ablesen der Worte nutzen können. Dabei sollte die Lehrperson darauf achten, nicht zu sprechen, wenn sie an die Tafel schreibt, sondern davor oder danach.

Wenn man die SuS auf sich aufmerksam machen möchte (z.B. wenn sie mit dem Rücken zur/m SprecherIn arbeiten), empfiehlt es sich, vor den SuS auf den Tisch zu klopfen, sodass sie aufschauen können. Oder aber die Lehrperson schaltet das Licht einmal kurz an- und aus, damit die SuS ihre Aufmerksamkeit nach vorne richten. Direktes Berühren der SuS zur Aufmerksamkeitsfokussierung hat sich als kontraproduktiv erwiesen, da die SuS so nicht lernen können, wo soziale zwischenmenschliche Grenzen der Ansprache liegen.



Visualisierungen

Visuelle Ankerpunkte wie z.B. Bilder, Skizzen, Grafiken, reale Gegenstände oder aber auch das schriftliche Fixieren von wichtigen Arbeitsergebnissen, Arbeitsaufträgen, Hausaufgaben o.ä. an der Tafel oder am OHP (Overheadprojektor) sind enorme Erleichterungen für die SuS mit einer Hörschädigung, da sie sich hier immer wieder rückversichern können, ob sie richtig verstanden haben.

Sollten den SuS zudem einige Wortbedeutungen des besprochenen Inhalts fehlen, helfen die Visualisierungen dabei, ein Verstehen zu sichern.



Große Gruppen/Gruppenarbeit

Das Verstehen und Kommunizieren in großen Gruppen oder aber in Gruppenarbeitsphasen kann sehr anstrengend für SuS mit einer Hörschädigung sein, da sie sich bei einem erhöhten Geräuschpegel auf mehrere Gegenüber gleichzeitig konzentrieren müssen. Hilfreich hierbei können Redesteine sein, die visualisieren, wer spricht und die/den RednerIn disziplinieren. Auch das Ansehen der Sprecherin und des Sprechers sollte gegeben sein. Wenn die SuS eine Mikroport-Anlage (FM) benutzen, kann das mobile Mikrofon an die jeweiligen SprecherInnen weitergereicht werden. In Unterrichtsgesprächen empfiehlt sich der Einsatz des LehrerInnen-echos, um wichtige Aussagen zu wiederholen und hervorzuheben.

Sehen und Wahrnehmen



Grundlegendes

Der Unterstützungsbedarf Sehen und Wahrnehmen (SW) bildet im schulischen Bereich die kleinste Schülergruppe. Unter diesem Bedarfsschwerpunkt werden neben blinden Schülerinnen und Schülern (SuS) auch Lernende gezählt, die unterschiedlich stark in ihrem Sehen oder in der zerebralen visuellen Verarbeitung (*cerebral visual impairment*, CVI) beeinträchtigt sind. Bei CVI handelt es sich um Verarbeitungsstörungen der Seheindrücke im Gehirn, wobei die vorderen Augenabschnitte der sehgeschädigten Person völlig intakt sein können. Ihnen allen ist gemein, dass der Zugang zu Informationen aus ihrem näheren oder ferneren (Handlungs-)umfeld erschwert ist. Durch die eingeschränkte Sehfähigkeit kommt es häufig zu fehler- oder lückenhaften Vorstellungen ihrer Umwelt. Das Lernen wird erschwert. Deshalb setzt die Didaktik für den **SW** genau dort an, wo sich individuelle Probleme der/s einzelnen SuS auftun, um an ihrem Wissen anzuknüpfen, es zu vervollständigen und zu erweitern. Hierbei wird handlungsorientiertes und vereinfachtes Darstellen von Inhalten zunächst vorgezogen. Texte werden häufig reduziert oder es wird versucht, den Inhalt über andere Medien wiederzugeben, damit die Sehleistungen der SuS nicht permanent gefordert und ausgereizt werden, sondern damit sich die Konzentration der SuS auf andere wichtige Unterrichtsinhalte verlängert.

Unterschieden wird nach dem deutschen Sozialrecht (DS) und der World Health Organisation (WHO) zwischen **Sehschädigungen** je nach Art und Grad der Ausprägung und **Blindheit**. Gemessen wird dabei immer mit der bestmöglichen Brillen- oder Kontaktlinsenversorgung und es wird von dem besser sehenden Auge ausgegangen. Eine Person gilt demnach als blind, wenn sie einen *Visus* von unter 0,02 aufweist. Mit einem *Visus* zwischen 0,02 und bis 0,05 ist eine Person hochgradig sehbeeinträchtigt und eine Person, mit einer Sehschärfe von nicht mehr als 0,3 ist sehbeeinträchtigt. Jeweils zu den Abgrenzungen hinzugezählt werden auch „andere Störungen der Sehfunktion [...], wenn sie] von entsprechendem Schweregrad vorliegen“ (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2004).

Doch diese Klassifizierungen reichen nicht aus, um eine Sehschädigung oder Blindheit allein zu bezeichnen. Wie bereits oben erwähnt, können Probleme in der Sehverarbeitung (CVI) ebenfalls zu Blindheit oder eingeschränkter Sehfähigkeit führen. Erschwerend oder erleichternd können Umweltfaktoren wie beispielsweise Lichtverhältnisse, Tageszeit und der Ort, an dem Seheindrücke gewonnen und verarbeitet werden, eine Sehschädigung verstärken oder verringern und sich dadurch auf das Verhalten einer sehgeschädigten oder blinden Person auswirken. Deshalb kann eine Sehschädigung nicht nur unter der Perspektive von Klassifikationen und *Visus*zuschreibungen kategorisiert werden, sondern wird sie im pädagogischen Kontext auch immer differenziert und situativ betrachtet. Alle Faktoren zusammen spielen eine besondere Rolle für die Planung und Umsetzung von Unterrichtsinhalten für jeden SuS mit eingeschränkter Sehfähigkeit, weshalb im schulischen Bereich neben dem Curriculum der Regelschule zusätzlich das spezifische Curriculum für sehgeschädigte und blinde SuS dem allgemeinen Lehrplan hinzugefügt wird.

Daneben gibt es zur Kompensation der visuellen Einschränkungen unterschiedliche optische und technische Hilfsmittel, die individuell auf eine/n SuS angepasst oder für sie eingesetzt werden. Blinde SuS können eine eventuell verbleibende



Sehfähigkeit kaum oder gar nicht mehr nutzen. Sie können die Schwarzschrift nicht lesen und sich nur bedingt alleine v.a. in unbekanntem oder größeren Räumen und über weitere Distanzen bewegen. Um die dadurch entstehenden Einschränkungen zu kompensieren, nutzen sie zum Lesen und Schreiben die Brailleschrift, Computer mit Braillezeile und/oder Diktiergeräte für Notizen sowie Tablets und Smartphones nicht nur zur Orientierung und Mobilität. Zur selbstständigen Fortbewegung wird häufig der Langstock genutzt oder es werden Schutztechniken für den Körper bei der Fortbewegung angewendet, darüber hinaus gibt es noch weitere moderne Hilfsmittel. Außerdem verlassen sich die SuS auf ihren Tast- und Hörsinn. Für die Bewältigung von Alltagsaufgaben können persönliche AssistentInnen zu ihrer Unterstützung je nach Bedarf angefordert werden. In der Schule gibt es häufig Inklusionskräfte (IK), die die SuS im Unterricht und Schullalltag begleiten.

Hochgradig sehbeeinträchtigte Menschen können häufig allein mit Hilfe ihrer spezifischen Hilfsmittel wie Brille, Lupe, Bildschirmlesegeräte (BLG) oder Monokular die Schwarzschrift lesen, gute, kontrastreiche Bilder und Abbildungen erfassen und sich selbstständig in bekannten Räumen bewegen. Auch sie können bei Bedarf persönliche Assistenz einfordern und werden in der Schule von einer IK unterstützt.

Manchmal werden Seh- und Wahrnehmungsübungen mit den SuS durchgeführt, Unterrichtsinhalte handlungsorientiert und bei Bedarf auch schrittweise und mit adaptiertem Material wiederholt oder der Unterricht mit den Regellehrpersonen vorausblickend mit besonderem Blick auf die heterogene Schülerschaft geplant und vorbereitet. Hierbei werden häufig individuelle Adaptionen für sehgeschädigte SuS vorgenommen, damit sie zeit- und zielgleich die Inhalte des Unterrichts aufnehmen und verarbeiten können. Dabei kann es sich um Vergrößerungen und Reduktionen von Texten, Bildern und Grafiken handeln oder um Überlegungen für Aktionen im Unterricht zum besseren Verständnis oder um die Besorgung von Modellen, etc. Es wird versucht Fach, Inhalt und Klassen-/Altersstufe und -struktur in die Überlegungen einzubeziehen sowie den individuellen Sehanforderungen inklusiv beschulter SuS zu entsprechen, damit eine gute Mischung an Anforderungen bei gleichem Schutz vor Überforderungen der Sehleistungen der Lernenden zu berücksichtigen.

Zu den Adaptionen

Es liegen Adaptionen für blinde sowie für hochgradig sehbeeinträchtigte SuS vor, die zielgleich in der Sekundarstufe I unterrichtet werden und die Brailleschrift nutzen. Für sie gibt es spezielle Aufgabenumstellungen auf den Aktionsblättern, damit sie leichter bearbeitet werden können. Generell können für alle SuS mit Unterstützungsbedarf **SW** die Aktionsblätter und Dateien und Modelle je nach Bildungsgang und Adaptionsbedarf aus der Originalversion, dem eigenen oder den anderen Unterstützungsbedarfen wie **Lernen**, **DaZ**, und **KK** entnommen und je nach Bedarf der einzelnen SuS adaptiert werden. Die Adaptionen können Vergrößerungen der Schrift oder der Abstände zwischen den einzelnen Buchstaben sein, wie es beispielsweise für das *Crowding* notwendig ist, oder anders individuell angepasst aussehen. Manchmal wird es reichen, ein Aktionsblatt einfach auf DIN A3 zu vergrößern, die Schrift zu verändern, die Schriftgröße zu verkleinern oder die auditiven Dateien zu verwenden. Zudem haben viele sehgeschädigte SuS spezifische Hilfsmittel, die sie für die Er- und Bearbeitungen der Aktionsblätter individuell nutzen. Hier gibt es keinen Unterschied zum alltäglichen Gebrauch im (Schul-)alltag.



Für alle sehbeeinträchtigt und blinden SuS gibt es viele Texte und Interviews sowie andere Materialien als Audioversion auf der **CD-ROM** oder Ausdrücke auf Schwellpapier in der **Materialkiste**. Daneben gibt es in der Materialkiste adaptierte taktile Landkarten oder andere handlungsorientierte Modelle zum Ertasten der Cashew. Sie dienen zur Unterstützung von Unterrichtsinhalten. Sie sind immer im Adaptionleitfaden für jedes Modul und Aktionsblatt angegeben. Die Materialkiste muss nicht zwingend zum Unterrichtsmaterial hinzugezogen werden.

Die Methodik der Arbeitsaufträge weicht teilweise für die blinden SuS ab, da sie nicht eins zu eins umgesetzt werden können. Dies gilt besonders für Tabellen oder für das Beantworten von Fragen zu Textabschnitten in Aktionsblättern. Es stellt eine große Herausforderung dar, auf einem in einer Punktschriftmaschine eingespannten Papier eine markierte Textstelle wiederzufinden und dann in eine bestehende Lücke eine Antwort einzufügen. Deshalb sind diese Arbeitsaufträge anders gestaltet. Sie entsprechen inhaltlich jedoch den Arbeitsaufträgen der SuS ohne Sehbeeinträchtigung, sodass sie anschließend im Plenum gemeinsam besprochen werden können.

Hinweise für den Druck am Punktschriftdrucker

Überschriften der Ebene 1 sind doppelt unterstrichen. Sollte ein Drucker diese Umsetzung nicht machen können, dann müssen diese nachträglich noch mit dem kleinen gggg unterstrichen werden. Überschriften der Ebene 2 sind einfach unterstrichen. Hier kann ersatzweise das kleine c als einfache Unterstreichung genutzt werden. Die **Aufzählungszeichen** werden aus Platzgründen und Gründen der besseren Lesbarkeit nicht eingerückt! Sie werden im Schwarztext mit einem „Minuszeichen“, Zahlen oder Buchstaben markiert. Fett **hervorgehobene** Wörter können mit dem „Unterstrich“ vor und nach dem Wort markiert sein. Für das **Gendern** wird der bestimmte oder unbestimmte Artikel ausgeschrieben und dann im Text die weibliche Form mit dem Zeichen für Großschreibung angekündigt. Das ist im Schwarzschrifttext nicht sichtbar.

CASHEW



398	
NUEZ DE INDIA	
C/SAL	
100 gr	38.55
250 gr	96.38
500 gr	192.75





Illustration: © Iantha Naicker, Südafrika

Sachinformationen

„**Nuez de la India**“ nennen die Mexikaner die Cashews und verstärken mit dieser Namensgebung gleich zwei Fehleinschätzungen. Denn erstens sind die schmackhaften Cashews im biologischen Sinn keine *Nüsse*, sondern *Samenkerne* und zweitens kommen diese ursprünglich nicht aus dem heute weltweit drittbedeutendsten Produktionsland Indien, sondern aus dem Amazonas-Tiefland. Doch es ist bei Weitem nicht nur die Frage nach der im wissenschaftlichen Sinne richtigen Bezeichnung oder der korrekten Herkunft, welche die Besonderheit der Cashew ausmacht. Hinzu kommen die einzigartige Form der Frucht, die positiven, weil gesundheitsfördernden Eigenschaften der Cashews, die spannende Geschichte ihrer Ausbreitung über den Globus, der erst seit wenigen Jahren zu beobachtende wirtschaftliche Boom und die damit verbundenen wirtschaftlichen und sozialen Effekte in vielen Teilen der Erde.

Diese Vielfalt an interessanten, teils außergewöhnlichen oder sogar einmaligen Merkmalen, die globale Nachfrage und der daraus resultierende weltumspannende Handel eröffnen die Möglichkeit, zentrale Fragen unserer globalisierten Welt auf diese kleine Köstlichkeit zu konzentrieren und die Welt gleichsam aus der Perspektive Cashew zu betrachten.

Die Auseinandersetzung mit den biologischen Besonderheiten der Cashew, ihrer globalen Ausbreitungsgeschichte, ihrer Produktion und wirtschaftlichen Bedeutung sowie den Formen ihres weltweiten Handels und der politischen Implikationen,

aber auch der Auswirkungen des Klimawandels auf die zukünftige Cashew-Produktion führt zu der Erkenntnis, dass das Thema Cashews als didaktisches Brennglas und thematischer Zugang ausgesprochen geeignet ist als Unterrichtseinheit zur Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit geht es damit einerseits um die verschiedensten Aspekte rund um die Cashew, vor allem aber dient diese, um die Strukturen und Prozesse unserer globalisierten Welt anhand der Cashew zu erkennen, zu bewerten und einen Weg hin zu einer am Leitbild der Nachhaltigkeit ausgerichteten Handlungsoption zu entwickeln. Diese interdisziplinär angelegte didaktische Konzeption folgt den Kompetenzbereichen „Erkennen, Bewerten und Handeln“ des „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Zugleich ist die Ausrichtung der einzelnen thematischen Aspekte und unterrichtlichen Schritte so angelegt, dass die im Rahmen der **Agenda 2030** von der Vollversammlung der Vereinten Nationen verabschiedeten 17 nachhaltigen Entwicklungsziele, die **Sustainable Development Goals** (SDG), berücksichtigt werden.

Die intensive Verflechtung der thematischen Zugänge untereinander, etwa der pflanzenphysiologischen Besonderheiten auf den Anbau und die Verarbeitung, der Kolonialgeschichte auf die globale Ausbreitung und wirtschaftliche Bedeutung oder der Politik auf die Rahmenbedingungen und Ausgestaltung des weltumspannenden Handels verdeutlichen die Komplexität des Themas Cashew. Dies ermöglicht einerseits vielfältige Unterrichtszugänge, erfordert zugleich aber auch gut angelegte didaktische Zugänge des systemischen Lernens, um dieser Komplexität gerecht zu werden. Die Entwicklung des handlungs- und lösungsorientierten Umgangs mit komplexen Sachverhalten setzt wiederum solide Kenntnisse und Verständnis mit Blick auf die zu vernetzenden Teilaspekte voraus. Daher werden zentrale Informationen, Entwicklungen, Strukturen und aktuellen Prozesse mit Blick auf die Teilthemen Botanik, Anbau und Verarbeitung, Geschichte, Welthandel, Fairer Handel, Politik und Klimawandel erläutert.

Um dieser Komplexität auch methodisch gerecht zu werden, werden die Teilthemen um ein **Mystery** ergänzt, das Geschichten aus Indien, Mexiko, Südafrika und Deutschland aufgreifend vielfältige Verflechtungen, Wirkungen und Abhängigkeiten aufgreift und so die spezifischen Beziehungen der genannten Länder zur Cashew integriert.



Botanik



Es ist vor allem die Form der reifen Cashew-Frucht, die jeden Betrachter staunen lässt und Interesse erweckt. Gleichmäßig verteilt unter dem halbrunden, aus länglichen, ovalen Blättern geformten geschlossenen Blätterdach wächst diese außergewöhnliche Frucht, die sich im Verlauf des Reifungsprozesses von grün über leuchtend gelb hin zu kräftigen Rot verändert. Unter diesem „Cashew-Apfel“ befindet sich der eigentliche Cashew-Kern in einer sehr harten dunkelgrünen Schale. Cashew ist damit weltweit die einzige Pflanze, deren Kern außerhalb der Frucht angeordnet ist – ein Umstand, der ganz wesentlich zur Faszination beiträgt. Entgegen der weitverbreiteten Bezeichnung der Cashew als „Nuss“ ist diese im botanischen Sinn keine Nuss, sondern eine Steinfrucht wie die Mandel, die Pistazie oder der Pfirsich. Der Baum trägt nach etwa drei Jahren erstmals Früchte, aber erst nach acht bis zehn Jahren können etwa zwanzig Jahre lang pro Baum und Jahr zwischen 15 und 30 kg Cashews in Schalen geerntet werden.

Der wissenschaftliche Name *Anacardium occidentale* deutet zum einen auf die herzförmige Struktur des Cashew-Kerns und andererseits auf dessen Herkunft aus dem westlichen Pflanzenreich hin. In der Tat ist das nordöstliche Amazonas-Tiefland, konkret die Region des heutigen brasilianischen Bundesstaat Maranhao, als Ursprungsgebiet dieses etwa zehn bis zwölf Meter hoch wachsenden Baumes identifiziert worden. Von hier aus verbreitete sich die Pflanze auf natürlichem Weg in das Amazonas-Tiefland hinein, über die zentralamerikanische Landbrücke bis in die südlichsten Bereiche des heutigen Mexiko sowie in die karibische Inselwelt.

Der Baum stellt nur geringe Ansprüche an seine Umwelt. Dies kommt in der ausgeprägten Niederschlagstoleranz von 500 mm bis zu deutlich über 3000 mm pro Jahr ebenso zum Ausdruck wie das Gedeihen der Bäume auf sehr nährstoffarmen Böden, etwa auf sandigen Strandböden. Das sehr weit verzweigte und

Großes Bild: © Rafael Vianna Croffi (CC BY 2.0)
www.flickr.com/photos/rvc/7891233906/
Kleine Bilder von links:
1. © Dinesh Valke (CC BY-SA 2.0)
www.flickr.com/photos/dinesh_valke/598795370/
2. © Abhishek Jacob (CC BY-SA 2.0)
www.flickr.com/photos/abhishek_jacob/3453745219/
3. © Thomas Hoffmann

CASHEW

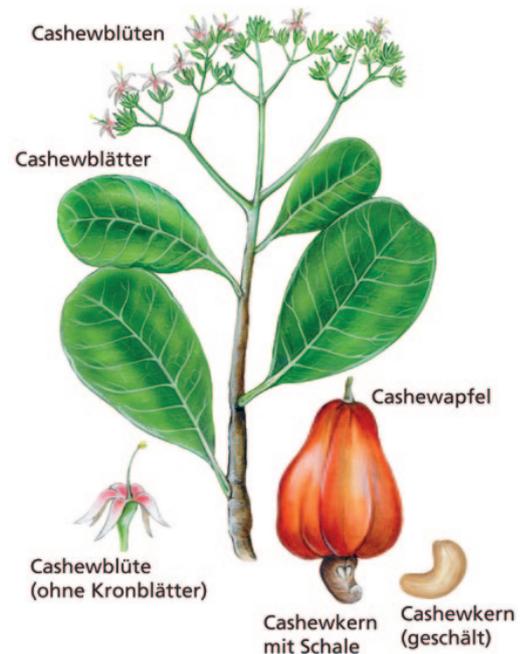


Von oben:
Baum, Knospen, Blüten und
Früchte der Cashew

tiefreichende Wurzelwerk erschließt selbst tiefere Grundwasserschichten und kann Böden sehr gut halten, weshalb der Baum sich als guter Erosionsschutz erweist – ein Umstand, der in der globalen Ausbreitung des Baumes von großer Bedeutung war.

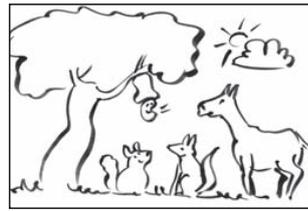
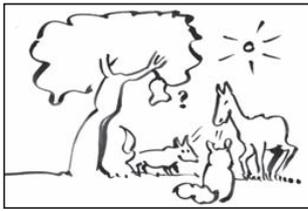
Einzig gegenüber Temperaturen unter null Grad Celsius zeigt sich der Cashew-Baum empfindlich. Insbesondere junge Bäume sterben bereits nach einer einzigen Frostnacht ab. Angesichts dieser Merkmale ist *Anacardium occidentale* eindeutig als Pflanze des neotropischen Florenreichs, also der tropischen Gebiete der westlichen Welt zu bezeichnen. Seine heutige Verbreitung reicht weit über das Ursprungsgebiet des nördlichen Südamerika hinaus. Der Baum gedeiht heute auf allen tropischen Kontinenten zwischen dem 31. Grad nördlicher und dem 31. Grad südlicher Breite, wobei das Ursprungsgebiet Südamerika weit geringere Bestände aufweist als das randtropische West- und Ostafrika sowie vor allem der indische Subkontinent und einige Gebiete Südasiens. Einzig einige Gebiete im Iran liegen außerhalb dieser Zone.

Wirtschaftlich interessant für die Cashew-Bäuerinnen und -Bauern weltweit sind in den zurückliegenden 25 Jahren vor allem die Cashew-Kerne, deren Gewicht nur zwischen einem Fünftel und einem Drittel der Cashew-Schalen ausmachen und die in einem aufwändigen Verarbeitungsprozess aufbereitet werden. Neben den Kernen liefert der Cashew-Baum eine Vielzahl weiterer Produkte. Zwar kann das Holz nicht als Bauholz, wohl aber als Feuerholz genutzt werden, die Cashew-Äpfel werden zu verschiedenen Lebensmitteln wie Trockenobst, Marmelade, Saft oder auch zu Spirituosen, etwa dem für das indische Goa bekannten Feni, verarbeitet. Besonders vielfältige Verwendungsmöglichkeiten ergeben sich für das in der harten Cashew-Schale eingelagerte Öl, das als *Cashew Nut Shell Liquid* (CNSL) bezeichnet wird. Dieses wird zum einen als natürlicher Holzschutz vor Insektenbefall, etwa durch das Anstreichen von Fischerbooten, verwendet, zum anderen aber auch als Grundlage zur Herstellung von Kunstharzen, die ihrerseits bei der Produktion von Bremsbelägen oder Kupplungsscheiben verwendet werden. Darüber hinaus wird CNSL in der pharmazeutischen Industrie benötigt. Hier geht es ein in die Herstellung Blutdruck senkender Mittel, Abführmittel sowie von Medikamenten gegen Erkältung, Warzen und Hühneraugen.



© shutterstock

Von oben:
1. © Eric Gaba, (CC BY-SA 3.0) https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cashew_Brazil_tree.jpg
2.-4. © Dinesh Valke (CC BY-SA 2.0) www.flickr.com/photos/dinesh_valke/3756931001
www.flickr.com/photos/dinesh_valke/3691140062
www.flickr.com/photos/dinesh_valke/8295517651
5. © mauroguanandi (CC BY 2.0) www.flickr.com/photos/mauroguanandi/3306957960/
6. © Colleen Taugher (CC BY 2.0) www.flickr.com/photos/70268842@N00/483016375



Bildgeschichte: Wie es kam, dass der Cashewkern nach außen gelangte ... und was dann geschah.

Methodisch-didaktischer Leitfaden

Die Annäherung an die globalen Verflechtungen unserer Zeit aus der Perspektive einer Cashew setzt voraus, dass sich die Schülerinnen und Schüler (SuS) mit dieser Pflanze, ihren Früchten, den ökologischen Bedingungen ihres Wachstums und den verschiedensten Aspekten ihrer Nutzung auseinandersetzen. Die ungewöhnliche, ja kuriose Form der Cashews, aber auch ihr äußerst angenehmer Geschmack bieten per se einen motivierenden Zugang und können folgerichtig als Einstieg in dieses Modul sowie in die Unterrichtseinheit insgesamt genutzt werden. Fällt die Entscheidung zugunsten der Form, so kommt das **Aktionsblatt (AK 1)** zum Einsatz. Ein/e SuS erhält das Bild einer Cashewfrucht und beschreibt diese ihrer/seinem Rücken an Rücken sitzenden LernpartnerIn möglichst genau so, dass diese/r die Cashewfrucht auf seinem Blatt zeichnen kann. Ist die Zeichnung fertig, wird sie mit dem Foto verglichen und beide LernpartnerInnen sind nun aufgefordert, gemeinsam herauszufinden, um welche Frucht es sich dabei handelt.

Neben diesem optisch-phänomenologischen Zugang könnte auch ein anderer Erstzugang zum Thema Cashew gewählt werden. Die SuS erhalten eine Mischung aus Pistazien, Cashews, Erdnüssen und Mandeln und sind eingeladen, diese zu genießen, aber auch zu untersuchen. Mit Hilfe eines Untersuchungsbogens **AK 2** beschreiben sie Form, Geschmack und Merkmale und ordnen die Knabberereien den Bildern erntereifer Nüsse und Früchte zu. Beide Zugänge eröffnen die Möglichkeit, vielfältige weiterführende Fragen zu stellen, etwa:

- ☺ Wo wachsen Cashewbäume?
- ☺ Können sie auch bei uns wachsen?
- ☺ Kann man nur die Kerne oder auch andere Teile des Baums nutzen?
- ☺ Welcher Teil der Frucht liefert die Cashews?
- ☺ Was hat es mit der roten Frucht auf sich?
- ☺ Wie groß werden Cashewbäume?
- ☺ Sind Cashews gesund?

Diese und ähnliche Fragen können im Sinne eines Advance Organizer den Unterricht zum Modul Botanik vorab strukturieren, eine Brücke zum Lernen an Stationen oder anderen methodischen Umsetzungsformen in unterschiedlicher Sozialform bilden.

Dass der Cashewbaum nicht nur Kerne liefert, sondern vielfältigste Nutzungen ermöglicht, erarbeiten die SuS dem Ansatz „Think, pair, share“ folgend anhand des **AK 3** und erstellen gemeinsam eine Mindmap zum Thema. Diese präsentieren sie anschließend im Plenum und stellen sie zur Diskussion. Auf dieser Grundlage erweitern sie ihre Kenntnisse über die „einzigartige Pflanze“ und erstellen erste Teile eines **Steckbriefs AK 4**, der über mehrere Module und Aktionsblätter hinweg immer differenzierter ausgestaltet werden kann. Der Steckbrief ist deshalb auch als separate Datei aufgeführt, damit er an mehreren Stellen eingesetzt werden kann. Um die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Cashew angemessen zu vertiefen, muss auch die Frucht als solche genauer untersucht werden. Mit Hilfe des **AK 5** verstehen die SuS, wie Cashewapfel und Cashewkern voneinander zu unterscheiden sind und genutzt werden.

Als Motivationselement oder auch im Sinne bindendifferenzierenden Unterrichts kann beim **AK 6** der auf der beiliegenden **CD-ROM** verfügbare Film „Der größte Cashewbaum der Welt“ zum Einsatz kommen. Die SuS sind dabei aufgefordert, die Informationen des Filmbeitrags kreativ in eine Werbemaßnahme zugunsten der brasilianischen Stadt Natal umzusetzen, etwa in Gestalt eines BesucherInnen anlockenden Internetauftritts.

Demgegenüber kann mithilfe des **AK 7** das kritisch-reflexive Denken sowie die Urteilskompetenz der SuS gestärkt werden. Ausgehend von einem realen Werbeversprechen, wonach Cashewse „gesund“ seien, sind sie aufgefordert, verfügbare Informationen über Cashews mit denen für verschiedene Nüsse zu vergleichen und zu bewerten, und das Ergebnis ihrer Analyse zu formulieren.

1: Was ist das denn?	
 KK	Das Bild ist in ein Raster von drei Teilen eingeteilt, so dass die Lokalisierung beim Beschreiben und Zeichnen vereinfacht wird. Für die Beschreibung werden unterstützende Fragen und Wörter vorgegeben. Das Bild kann alternativ als Puzzle zerschnitten und von den SuS zusammengelegt werden.
 LE	Die Lehrperson teilt die SuS in Zweierteams ein. Die Arbeitsanweisung liegt in stark vereinfachter Version vor. Nur ein/e SuS bekommt das Bild und beschreibt ihrem/seinem PartnerIn, was sie/er sieht. Der/Dem SuS, die/der das Foto beschreibt, steht ein Kasten mit hilfreichen Wörtern zur Verfügung.
 SW	Entweder PA oder ein/e blinde/r oder sehbeeinträchtigte/r SuS erhält eine Cashewfrucht mit Kern als Modell bzw. auf Schwellpapier gedruckt. Eine vereinfachte Zeichnung ist auf der CD-ROM zum Ausrücken und in der Materialkiste zu finden. Die Cashew mit Apfel und außenliegendem Kern beschreibt der blinde MitSuS einem MitSuS oder mehreren MitSuS einer Kleingruppe. Die MitSuS sitzen mit dem Rücken zu der/dem SuS, mit dem Modell und versuchen das Gehörte zu zeichnen. Anschließend wird verbal verglichen, indem die/der ZeichnerIn der/dem blinden SuS erklärt und beschreibt, was gezeichnet wurde. Vielleicht kann ein/e dritte/r neutrale/r SuS hinzugezogen werden, die/der das Gezeichnete und verbal formulierte bestätigt.
 DaZ	Das AK liegt mit sprachlich vereinfachten Arbeitsanweisungen vor. Es ist wichtig, SuS mit DaZ Raum für Rückfragen bei der Beschreibung zu geben, falls Wörter unbekannt sind. Wenn notwendig, können für die Beschreibung die Hilfwörter aus dem Bereich KK genutzt werden.
 HK	Hörbeeinträchtigte SuS können gesprochene Informationen am besten wahrnehmen, wenn sie zusätzlich von den Lippen der/des Sprechenden ablesen können. Daher müssen sich beide SuS bei dieser Übung unbedingt anschauen. Die/der SuS, der beschreibt, muss ihr/sein Bild gut versteckt halten, sodass die/der malende SuS nicht abschauen kann.

2: Was knabbern wir da?	
 KK	Die SuS probieren die verschiedenen Knabbereien. Die Lehrperson kann die SuS dazu auffordern, Aussehen und Geschmack verbal zu beschreiben. Danach verbinden die SuS die Ganzwörter mit der passenden Frucht sowie der Frucht in der Schale. Die Anzahl der Knabbereien kann reduziert werden.
 LE	Dazu steht ihnen ein Wortkasten mit hilfreichen Wörtern zur Verfügung. Hier kann die Lehrperson entscheiden, wie viele Kriterien die SuS nennen sollen.
 DaZ	Zur Unterstützung liegen Kriterien und Hilfwörter zur Lösung der Aufgabe vor.

3: Der Cashewbaum liefert nicht nur Kerne	
 KK	Der Text ist stark vereinfacht und bebildert. Die SuS können für die Aufgabe die Ganzwörter oder Bilder zum Ausschneiden erhalten oder ggf. selbst schreiben.
 LE	Die SuS lesen den Text und schreiben die wichtigsten Nutzungsmöglichkeiten heraus. Dann sortieren sie und ordnen die Verwendungsmöglichkeiten rund um den Baum an. Das AK gibt durch die Überschriften eine Hilfe. Im dritten Schritt vergleichen sie ihr Ergebnis mit der/dem SitznachbarIn und einigen sich auf eine Lösung. Dann stellen sie ihr Ergebnis der Klasse vor und finden gemeinsam einen abschließenden Satz zum Cashewbaum.
 SW	Der Text liegt auch als Audiodatei vor. Die SuS lesen oder hören den Text und notieren zunächst, aus welchen Bestandteilen etwas produziert werden kann. Anschließend sortieren sie ihre Stichpunkte zu Kategorien, unter die sie die dazugehörigen Endprodukte schreiben. Jede Kategorie wie z.B. Öl oder Medizin, wird zuerst unterstrichen. Anschließend suchen sie eine Überschrift für den Cashewbaum, die sie aber unter die Kategorien schreiben dürfen.
 DaZ	Der Text liegt in einer sprachlich vereinfachten Version vor. Für unbekannte Vokabeln kann der Wortspeicher genutzt werden. Der Anteil unbekannter Wörter wurde leicht reduziert, um die SuS nicht zu überfrachten.
 HK	Hörbeeinträchtigte SuS entwickeln ihren Wortschatz aufgrund der Sprachbarriere nicht im gleichen Tempo wie ihre hörenden Peers. Daher können hörbeeinträchtigte SuS auch den vereinfachten Text aus dem Bereich DaZ nutzen, um ihr Verständnis zu sichern. Bei Präsentationen von Arbeitsergebnissen im Plenum ist darauf zu achten, dass hörbeeinträchtigte SuS in der Nähe der Präsentierenden sitzen, um deren Mundbild einzusehen. Generell sind Visualisierungen bei Arbeitsergebnissen gut, also können die Gruppen evtl. auch ihre Ergebnispapiere herumgeben oder sie in einem Gallery walk ausstellen, sodass alle SuS sie einsehen können. So können die hörbeeinträchtigten SuS evtl. akustisch verpasste Informationen visuell einholen.

4: Cashew – eine einzigartige Pflanze	
 KK	Der Text liegt in stark vereinfachter Form vor. Zur im Text erzählten Geschichte liegt eine Bildversion vor. In vier Aufgaben befassen sich die SuS genauer mit der Cashewpflanze.
 LE	Die SuS bekommen viele Informationen zum Cashewbaum und eine Geschichte aus Kenia. Die Texte und die Geschichte sind vereinfacht und gekürzt. Der Steckbrief liegt als Ankreuzversion vor. Die Lehrperson kann den Steckbrief entsprechend der SuS anpassen.

 SW	Der Text liegt als Audiodatei vor. Die SuS erhalten ein Modell der Cashew oder lassen sich von ihren MitSuS die Cashew beschreiben. Die vereinfachten Zeichnungen in der Materialkiste (auf Schwellpapier) sind für blinde SuS zu konfus. Sie sind aber für SuS mit hochgradiger Sehbeeinträchtigung adaptiert und deshalb für diese gut zur Bearbeitung geeignet. Blinde SuS sollten Modelle von ähnlichen Blüten aus dem Biologieraum nutzen. Danach erstellen sie einen Steckbrief dazu.
 DaZ	Der Text liegt in einer sprachlich vereinfachten Version vor. Der Wortspeicher kann zur Unterstützung genutzt werden. Außerdem werden einige botanische Begriffe mit Hilfe eines Bildes erläutert.
 HK	Hörbeeinträchtigte SuS entwickeln ihren Wortschatz aufgrund der Sprachbarriere nicht im gleichen Tempo wie ihre hörenden Peers. Daher können hörbeeinträchtigte SuS auch den vereinfachten Text aus dem Bereich DaZ nutzen, um ihr Verständnis zu sichern. Der Text liegt zudem in gebärdeter Fassung in deutscher Gebärdensprache vor.
	Sollte nicht das ganze Material genutzt werden, kann der zweite Teil des Steckbriefs (ab „Bedeutendste Produktionsländer“) als Sternchenaufgabe zur Eigenrecherche genutzt werden. Die Ergebnisse können im Laufe der Erarbeitung überprüft werden.

 5: Cashew – eine ganz besondere Frucht	
 KK	Die SuS verbinden Ganzwörter mit der jeweiligen Pflanze. Die Menge der vorgegebenen Wörter kann individuell je nach SuS reduziert werden.
 LE	Die SuS sollen hier die junge und erntereife Cashewfrucht beschreiben und sich in der genauen Beobachtung der Natur üben. Die Aufgabe wurde vereinfacht. Den SuS steht ein Kasten mit hilfreichen Wörtern zur Verfügung.
 SW	Die SuS erhalten zwei verschiedene Modelle (die Ausdrücke auf Schwellpapier sind höchstens für hochgradig sehbeeinträchtigte SuS geeignet). Die Modelle sollen genau ertastet werden. Anschließend erklären und begründen die SuS, welcher Fruchtstand wohl der jüngere und welcher der reifere ist. Nach der Diskussion notieren sie sich in wenigen Sätzen den Unterschied zwischen den beiden Fruchtständen.
 DaZ	Bei Bedarf können hier die Hilfwörter aus dem Bereich KK genutzt werden. Diese Aufgabe kann auch zum Textverständnis genutzt werden, indem die Beschreibungen dem richtigen Foto zugeordnet werden. Auf diese Weise können Fachbegriffe wiederholt und eingeübt werden.

 6: Der größte Cashewbaum der Welt	
 KK	Der Film sollte evtl. mehrfach angesehen oder zwischendurch gestoppt werden. Zum Inhalt des Films gibt es einen einfachen bebilderten Fragebogen.
 LE	Mit der Hilfe eines vereinfachten Fragenkatalogs sollen die SuS die Informationen sammeln. Der Film sollte zweimal angesehen werden. Der Lehrperson steht ein Lösungsbogen zur Verfügung.
 SW	Der Film kann als Audio-Datei dienen. Die SuS können sich Stichpunkte machen, wenn der Film zweimal geschaut wird und die Sternchenaufgabe bearbeitet werden soll.
 DaZ	Zur Unterstützung des Hörverständnisses liegt der Film auch Untertitelt vor.
 HK	Hörbeeinträchtigte SuS müssen den Film mit Untertiteln anschauen. Sie müssen die Gelegenheit haben, den Film zweimal zu sehen, da sie beim ersten Mal nicht gleichzeitig schreiben und zuhören können. Daher ist eine kurze Pause nach dem ersten Ansehen gut, sodass die SuS erste Notizen machen bevor sie den Film ein zweites Mal sehen.
	Im Film gibt es einige Fehler, die die SuS herausfinden sollen. Die SuS sollen nach drei Fehlern aus dem Film gefragt werden.

 7: Sind Cashews wirklich gesünder als Nüsse?	
 KK	Das AK 7 kann aus dem Bereich Lernen verwendet werden. Es ist sinnvoll, den Bezug zum realen Produkt mit Nährstoffangaben herzustellen. In der Gruppenarbeit mit allen drei Arbeitsblättern ist sinnvoll, dass ein/eine SuS mit KK mit einem anderen SuS ohne Unterstützungsbedarf gemeinsam eine Nusart bearbeitet.
 LE	Die SuS bekommen die Aufgabe herauszufinden, welche Nüsse oder Kerne besonders gesund sind. Dafür haben sie drei verschiedene Informationsblätter, die vereinfacht und gekürzt sind. Die Aufgabe ist sehr komplex und es bleibt der Lehrperson überlassen, die Anzahl der Nusssorten und/oder auch die Anzahl der Bestandteile weiter zu reduzieren. Mit der Hilfe des Untersuchungsbogens können die SuS zu einer Aussage bezüglich der „gesunden Cashew“ kommen.
 DaZ	Ggf. kann die vereinfachte Version „Nüsse im Vergleich“ aus dem Bereich Lernen genutzt werden.
 HK	Bei Präsentationen von Arbeitsergebnissen im Plenum ist darauf zu achten, dass hörbeeinträchtigte SuS in der Nähe der Präsentierenden sitzen, um deren Mundbild einzusehen. Generell sind Visualisierungen bei Arbeitsergebnissen gut, also können die Gruppen evtl. auch ihre Ergebnispapiere herumgeben oder sie in einem Gallery walk ausstellen, sodass alle SuS sie einsehen können. So können die hörbeeinträchtigten SuS evtl. akustisch verpasste Informationen visuell einholen.

Materialien



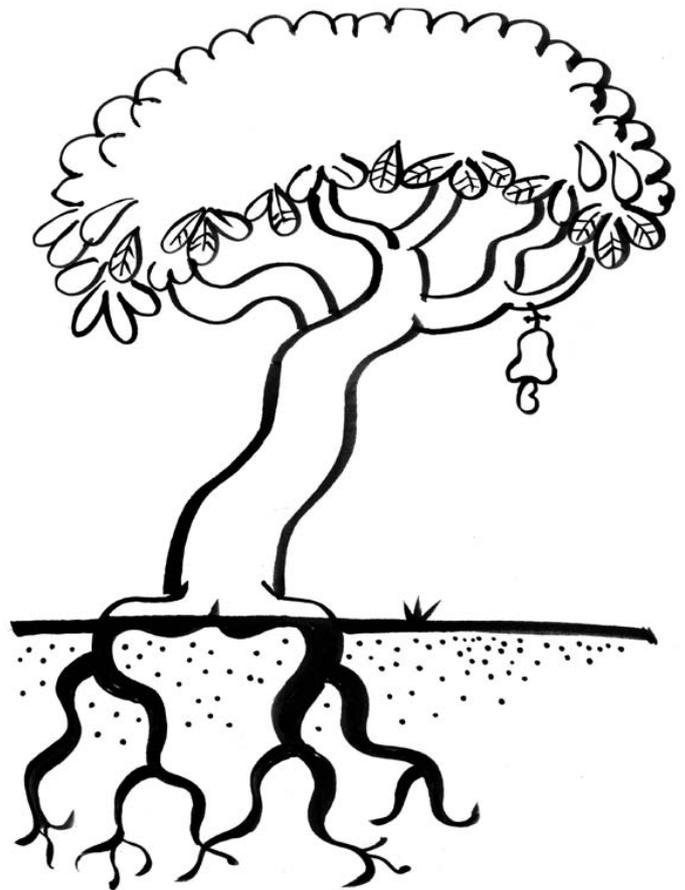
Knabberereien kaufen



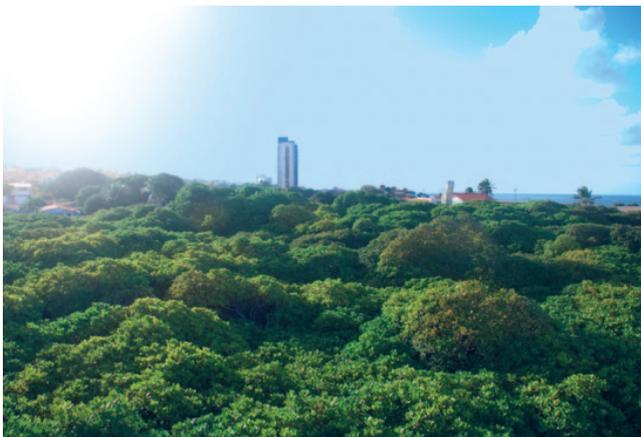
- Cashew-Bild
- Vereinfachte Cashewfrucht zum Ausdrucken
- Bilder zu Knabberereien
- Vereinfachter Text „Der Cashewbaum liefert nicht nur Kerne“
- ◀ Text als Audio „Der Cashewbaum liefert nicht nur Kerne“
- Steckbrief „Cashew“
- Comic als vereinfachter Text
- 🗣 Gebärdensprachvideo Comic
- Comic - nur Bilder
- Bild „junge und reife Cashewfrucht“
- 🎬 Film „Der größte Cashewbaum der Welt“
- Untertitel zum Film
- Informationsblatt „Wichtige Bestandteile der Nahrung“
- Informationsblatt „Nüsse im Vergleich“
- Informationsblatt „Wie gesund sind Cashew“



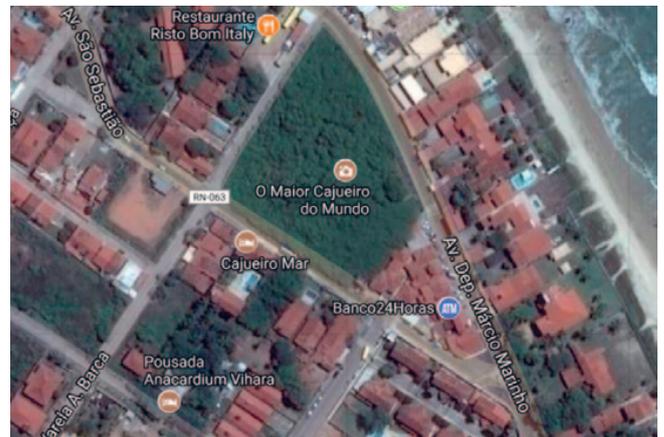
- Cashew-Bild
- 🕒 Cashew als Modell
- Puzzle Cashew
- Vereinfachte Cashewfrucht auf Schwellpapier
- Bilder zu Knabberereien
- Bild „junge und reife Cashewfrucht“
- Informationsblatt „Wichtige Bestandteile der Nahrung“
- Informationsblatt „Nüsse im Vergleich“
- Informationsblatt „Wie gesund sind Cashew“



Der größte Cashewbaum der Welt steht in Parnamirim bei Natal/Brasilien und bedeckt einen ganzen Straßenblock.



© Francisco Antunes (CC BY 2.0),
www.wikimedia.org



© Google maps



Ursprüngliche Verbreitung
 Erste Verbreitungswelle 15. und 16. Jhd.
 Verbreitung seit dem 17. Jhd.



Erste bekannte Darstellung eines Cashew-Baumes von André Thevet 1558

Geschichte



Die Geschichte der Verbreitung des Cashew-Baums von seinem Ursprungsort im nordostbrasilianischen Amazonas-Tiefland in die tropischen und randtropischen Gebiete Afrikas, Asiens und Australiens ist nur vor dem Hintergrund der europäischen Expansion und späteren Kolonialgeschichte seit dem 15. Jahrhundert zu verstehen.

Die Portugiesen lernten den Cashew-Baum schon früh im 16. Jahrhundert in Brasilien kennen und schätzten an diesem zweierlei: die Eigenschaft seines Wurzelsystems, das massiven Bodenabtrag verhindert und die zur Herstellung eines alkoholischen Getränkes geeigneten Cashew-Äpfel. Mit der Ausweitung ihrer Handelsniederlassungen entlang der afrikanischen, der südasiatischen und südostasiatischen Küsten bis nach Macao fand zunehmend auch die Übersiedlung und der Austausch von Menschen, Nutzpflanzen und kulturellen Gepflogenheiten statt.

Im Rahmen dieses Prozesses kam der Cashew-Baum bereits Mitte des 16. Jahrhunderts von Brasilien nach Goa, die bedeutendste Handelsniederlassung der Portugiesen auf dem indischen Subkontinent. Ob das vorrangige Motiv dieses Transfers nun der Erosionsschutz entlang der Küstenbereiche war oder doch die Herstellung von Alkoholika, darüber gehen die Angaben und Einschätzungen auseinander. In jedem Fall waren es nicht die Cashews, die die Portugiesen zu diesem Schritt motivierten und die Portugiesen waren dabei auch nicht von jenen weltwirtschaftlichen Interessen geleitet, die dann vor allem ab dem 19. Jahrhundert in weiten Teilen der Tropen und Subtropen zu der Anlage von Plantagen im Kontext kolonialer Macht und Wirtschaftsstrukturen führten. Vielmehr überließ man die neu eingeführten und kaum Pflege erfordernden Pflanzen sich selbst.

Zu deren weiteren Ausbreitung von Goa aus über weite Teile des südlichen Indiens trugen wohl Elefanten einen beträchtlichen Anteil bei. Die von diesen verpeisten Cashew-Zweige, -Blätter, -Früchte und -Kerne konnten offensichtlich nur

begrenzt verdaut werden, so dass in den Ausscheidungen der Indien durchwandernden Elefanten die Cashews über den Süden des Subkontinents verbreitet wurden.

Die wirtschaftliche Nutzung der Früchte konzentrierte sich in Goa schon früh auf die Produktion von „Feni“, eines aus dem Saft der Cashew-Äpfel destillierten Brandes, der bis heute nur in der Region in kleinbäuerlichen Betrieben produziert wird und erst vor wenigen Jahren als regionale Marke geschützt wurde. Die Cashew-Früchte und -Kerne wurden nicht gezielt angebaut, sondern im Zuge der allgemeinen Waldnutzung gesammelt und in die Ernährung der ländlichen Bevölkerung Indiens integriert. Diese Sammeltätigkeit der ärmeren Landbevölkerung erlangte zu keinem Zeitpunkt das Ansehen der Nassreis-Bauern, so dass mit einem verstärkten Engagement zur Produktion von Cashew keine soziale Anerkennung einherging, was wiederum dazu führte, dass Cashew keine auf Massenproduktion ausgerichtete Plantagenproduktion erlebte wie Kaffee oder Tee.

Dennoch verbreiteten die Portugiesen den Baum seit dem 16. Jahrhundert auch in andere Bereiche ihrer weltweiten Handelsniederlassungen, so in das ostafrikanische Mosambik, das westafrikanische Guinea-Bissau und nach Südostasien. Auch für diesen bis ins 19. und 20. Jahrhundert hineinreichenden Kulturpflanzen-transfer galt vorrangig das Motiv des Erosionsschutzes.

Die weltwirtschaftliche Nachfrage erlebte seit den 1960er Jahren bis Mitte der 1980er Jahre kaum Veränderung. Seither aber und vor allem seit Beginn der 1990er Jahre stieg die globale Nachfrage nach Cashews stark und seit der Jahrtausendwende sogar extrem stark an. Diese Entwicklung ist nur durch die veränderten Freizeit- und Ernährungsgewohnheiten des Westens zu erklären. Denn mit der länger werdenden freien Zeit, dem deutlich anwachsenden Fernseh- bzw. Bildschirmkonsum und dem damit einhergehenden Trend zum zunehmenden Snack-Konsum steigt die

Die vielen Namen der Cashew



Nachfrage nach den tendenziell günstiger werdenden Cashews massiv.

Die Geschichte der Cashew-Ausbreitung steht gewissermaßen sinnbildlich für die Geschichte der Globalisierung, deren erste Vorboten mit der europäischen Expansion einhergingen. Auch wenn die Phase des Kolonialismus nicht zum intensiven Anbau von Cashew in Plantagen führte, spiegeln sich in den heute in Indien, Vietnam und vielen afrikanischen Ländern zu beobachtenden Produktionsweisen und Handelsbedingungen die für die Globalisierung unserer Zeit typischen Merkmale wieder: ungleiche Arbeits- und Einkommensbedingungen, ungleiche Handelsbeziehungen und ungleiche Einkommenschancen.

Methodisch-didaktischer Leitfaden

Die grundsätzliche Erkenntnis, dass alles eine Geschichte hat, können Schülerinnen und Schüler (SuS) im Kontext unterschiedlichster Themen entwickeln und nachvollziehen, auch am Themenkomplex Cashew. Ein Blick auf die vielfältigen Herkunftsgebiete der auf den deutschen Markt gelieferten Cashews – wie er sich bei der Bearbeitung des Moduls „Welthandel“ ergibt – wirft wie von alleine die Frage auf, woher der Cashewbaum ursprünglich kommt und wie es sein kann, dass dieser heute über weite Teile der tropischen Welt verbreitet ist und wirtschaftlich genutzt wird.

Mit dem **Aktionsblatt (AK) 1** haben die SuS die Aufgabe, mit Hilfe eines Informationstextes die natürliche sowie die von Menschen verursachte historische Ausbreitung des Cashewbaumes über die Welt zu rekonstruieren. Ihre Erkenntnisse tragen sie in eine Weltkarte ein und gestalten so eine thematische Karte zur raumzeitlichen Verbreitung einer Nutzpflanze, die ursprünglich nicht wegen der Cashewkerne, sondern wegen der Cashewäpfel sowie der erosionsmindernden Wirkung des triefgreifenden Wurzelwerks der Pflanze von den Portugiesen nach Indien und von dort einerseits nach Afrika und andererseits nach Südostasien gebracht wurde.

Die SuS erkennen zudem, dass die wirtschaftliche Bedeutung der Cashewproduktion im Heimatland Brasilien im Vergleich zu anderen Teilen der Welt untergeordnet ist. Alternativ zu dieser Aufgabenstellung kann den SuS auch die mit dem Lösungsvorschlag verfügbare fertige Karte vorgelegt werden und sie sind

aufgefordert, die darin enthaltenen Informationen zu versprachlichen.

In der Auseinandersetzung mit der thematischen Karte erkennen die SuS die weltwirtschaftlich strukturverändernde Wirkung der europäischen Expansion seit dem späten 15. Jahrhundert sowie des Kolonialismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Ohne diese vorbereitenden Strukturveränderungen würde der aktuelle Globalisierungsprozess nicht so verlaufen. Dabei geht es nicht alleine um die räumliche Verbreitung von Nutzpflanzen, sondern auch um die Wirtschaftsweise ihrer Produktion.

Die historische Ausbreitung des Cashewbaumes kommt nicht nur durch historische Berichte zum Vorschein, sondern auch durch die Bezeichnung der Kerne in unterschiedlichen Sprachen. Das **AK 2** greift diese Tatsache auf. Auffallend ist, dass Cashews in den meisten Sprachen der Welt als „Cashew“ oder phonetisch sehr ähnlich klingend bezeichnet werden. Eine andere Häufung ist hinsichtlich der Abwandlung des Wortes „Anacardo“ zu erkennen, die aus der wissenschaftlichen Bezeichnung *Anacardium occidentale* abgeleitet wurde. Und die dritte Auffälligkeit sind die herkunftsbezogenen Namensgebungen, die Cashew sinngemäß jeweils als „indische Nuss“ bezeichnen, wie dies für die spanische, bosnische oder lettische Sprache der Fall ist. Alle drei Häufungen bringen letztlich zum Ausdruck, dass es in der jeweiligen Sprache kein eigenes Wort für die Cashew gab, man daher das entsprechende Lehnwort nutzt und damit zumindest in Teilen die globale Ausbreitung der Cashew allein über ihre regionale Bezeichnung rekonstruiert werden kann. Entsprechend dieser Gegebenheiten werden die SuS aufgefordert, für eine Auswahl an Sprachen bzw. Regionen die jeweiligen Worte in die leere Weltkarte zu schreiben und darüber zu reflektieren, wie dieses spezifische Sprachmuster gedeutet werden kann. Die Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Arbeitsphase können mit den Ergebnissen des **AK 1** kombiniert und gegenseitig überprüft werden.

Die Beschäftigung mit **AK 1** und **AK 2** befördert insbesondere die räumlich-zeitliche Vorstellung über die Ausbreitung der Cashew, stärkt die analytische Kompetenz und das logische Denken. Im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globalen Lernens werden globale Strukturen und historische Zusammenhänge sichtbar und nachvollziehbar gemacht.

1: Die Weltreise der Cashew	
 KK	Der Text liegt in einer stark vereinfachten Version vor. Die Reise wird danach auf der Karte mit Pfeilen markiert, als Unterstützung sind die Regionen bereits eingezeichnet. Als zusätzliche Hilfe können die Länder/Regionen mit Nummern markiert werden.
 LE	Der Text liegt in einer vereinfachten und stark gekürzten Version vor. Diese sollen die SuS lesen und mit der Hilfe eines Atlas die Aufgabe bearbeiten.
 SW	Die SuS lesen den Text zunächst alleine und suchen dann mit einer/m PartnerIn zusammen die Orte auf der taktilen Weltkarte, die schon mit Punkten für die Produktionsstätten versehen ist. Der Weg der Cashew soll nachvollzogen werden und anschließend mit Stichwörtern notiert werden.
 DaZ	Der Text liegt in sprachlich vereinfachter Form vor.
 HK	Der Text kann in der vereinfachten Version von DaZ zur Hilfe genommen werden, um den hörbeeinträchtigten SuS das Verständnis zu erleichtern. Der Text liegt in gebärdeter Version in deutscher Gebärdensprache vor.

2: Sage mir, wie du heißt und ich erzähle deine Geschichte	
 KK	Die SuS erhalten eine reduzierte Tabelle mit 15 Sprachen, diese kann bei Bedarf weiter reduziert werden. Die SuS schneiden die 15 Wörter aus und kleben sie in das entsprechende Land einer dafür vorbereiteten Weltkarte. Danach kann, ggf. mit Unterstützung, nach Gemeinsamkeiten der Wörter gesucht werden.
 LE	Der Text liegt in einer stark gekürzten und vereinfachten Form vor. Die SuS bekommen Aufgaben, die ein Textverständnis voraussetzen. Dabei soll ihnen die Anpassung von Namen für die Cashew an die Umgebung (Regionen) bewusst werden. Die SuS haben die Aufgabe, die Laute anzukreuzen, die sie am häufigsten hören.
 SW	Die Aufgaben werden in PA erledigt. Die/der blinde SuS kann die Länder und die Orte auf einer taktilen Weltkarte gezeigt bekommen oder liest nur die Orte vor, die der/die Lernpartner/in dann sucht. Sie/er schreibt anschließend den dazugehörigen Kontinent und das Land auf.
 DaZ	Der Text liegt in sprachlicher vereinfachter Form vor. SuS mit Unterstützungsbedarf DaZ können hier berichten, wie die Cashew in ihrer Muttersprache oder weiteren ihnen bekannten Sprachen genannt wird.
	Schnelle SuS können hier eine größere Anzahl an zu bearbeitenden Ländern/Regionen erhalten.

Materialien



Atlas



 Weltkarte „Geschichte“

 Vereinfachte Weltkarte „Geschichte“

 Text „Die Weltreise der Cashew“ in vereinfachter Version

 Text „Die Weltreise der Cashew“ als Audio

 Text „Die Weltreise der Cashew“ in gebärdeter Form



 Weltkarte „Geschichte“

 Taktile Weltkarte „Geschichte“



Anbau, Ernte, Verarbeitung

Großes Foto: © Thomas Hoffmann
Kleine Fotos (von links)
© Thomas Hoffmann
© Eric Gaba (CCBYSA3.0)
[https://commons.wikimedia.org/wiki/
File:Cashew_roasting_trad_3.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cashew_roasting_trad_3.jpg)
© Thomas Hoffmann



Das fehlende Interesse an der wirtschaftlichen Nutzung der Cashew-Bäume, das geringe soziale Ansehen der Cashew-Sammler in der indischen Gesellschaft im Vergleich zu den Nassreisbauern und die erst jüngst, nämlich erst um die Jahrtausendwende, einsetzende globale Nachfrage nach Cashews sind wesentliche Gründe dafür, dass die Kultivierung von Cashew kaum in Plantagen, sondern zu über 90 Prozent in kleinbäuerlichem Anbau stattfindet. Dies gilt für die Situation in Indien ebenso wie für die Cashew produzierenden Länder West- und Ostafrikas. Mit der steigenden Nachfrage nach Cashew werden weltweit immer mehr Cashew-Bäume gesetzt. Die Bäume können weitgehend sich selbst überlassen werden und bedürfen kaum der Pflege. Insbesondere im indischen Bundesstaat Goa, aber auch in anderen Teilen des Landes ist vielfach zu beobachten, dass große Landbesitzer das Recht zur Ernte ihrer Cashew-Erträge als jährliche Lizenzen an Bauern verkaufen. Diese haben sich auf die Herstellung von Feni, einem aus dem Saft der Cashew-Äpfel gebrannte Schnaps, spezialisiert und verkaufen die Cashew-Schalen an Cashew-Fabriken, wo die Cashews für den nationalen wie internationalen Markt aufbereitet werden.

Anbau, Ernte und Verarbeitung zeigen in den meisten Cashew produzierenden Ländern eine stark ausgeprägte geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Cashew werden bei der Ernte nicht vom Baum gepflückt, sondern vom Boden aufgelesen. Denn erst, wenn die Früchte von alleine vom Baum fallen, sind sie so reif, dass ihr Saft gewonnen und weiterverarbeitet werden kann. Die Cashew-Äpfel werden von den Cashew-Schalen mit einer einfachen Drehbewegung getrennt. In großen steinernen Wannen werden die Cashew-Äpfel aufgehäuft, ehe einer oder mehrere Männer in diese Wanne steigen und die Cashew-Äpfel zertreten. Der austretende Saft wird aufgefangen, in großen Fässern stehen gelassen und nach einiger Zeit der natürlichen Fermentation zu Feni gebrannt.



Die Cashewäpfel werden gestampft und der Saft nach der Fermentierung zu Feni gebrannt.



Ganz oben links:
© Gvhufm (CCBYSA3.0) https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cashew_Nuts_ernten_mit_Family_Thong_in_Ratanakiri_23.JPG
oben: © Jim McDougall (CC BY 2.0) www.flickr.com/photos/jimmcd/7653205906/sizes/l

Vortrocknen der Kerne.



Rösten und dabei das Nut Shell Oil abscheiden.



Die Cashew-Schalen werden getrocknet und an eine der zahlreichen Cashew-Fabriken verkauft. Dort werden sie von Arbeitern auf ausgedehnten betonierten Flächen der intensiven Sonneneinstrahlung ausgesetzt entweder weiter getrocknet, um sie lagerfähig zu machen oder sie werden direkt weiterverarbeitet. In diesem Fall werden sie je nach Fabrik in kleinen Öfen oder Dampferhitzern so stark aufgeheizt, dass die Schale ihre Härte verliert und das in dieser enthaltene CNSL-Öl (= *Cashew Nut Shell Liquid*) entweichen kann. In einfach ausgestatteten Fabriken kann dieses Öl nicht gewonnen werden, wohl aber in entsprechend mit Dampferhitzern ausgestatteten Anlagen. Dieses industriell zu Kunstharzen verarbeitbare Öl geht in die Produktion von Bremsbelägen oder Kupplungsscheiben ein und kann gewinnbringend verkauft werden.

Die entsprechend aufbereiteten Cashew-Schalen werden im nächsten Arbeitsschritt von Arbeitern aufgebrochen, um die begehrten Kerne zu erreichen. Dazu gibt es unterschiedliche technische Vorgehensweisen. Die einfachste Methode ist die, die Cashew-Schalen zwischen zwei gezahnte eiserne Messer zu halten. Durch eine mit dem Fuß ausgelöste Hebelbewegung bewegen die beiden Eisenmesser sich aufeinander zu und spalten die Cashew-Schalen, so dass der von einer dünnen Haut umgebene Cashew-Kern entnommen werden kann. Die Schalen werden gesammelt und entweder zur Gewinnung noch darin verbliebenen CNSL-Öls an entsprechende Fabriken verkauft oder zur Befuerung der eigenen Trockenöfen verwendet zu werden. Die Cashew-Kerne selbst werden in großen Heißluftöfen getrocknet. Die nach wie vor von einer dünnen Haut umgebenen Cashew-Kerne werden an langen Tischen geschält und nach Größe, Qualität und Unversehrtheit von ArbeiterInnen sortiert, gegebenenfalls gesalzen und verpackt.

Da der Preis der Cashew mit der Unversehrtheit der Kerne steigt, ist es den ArbeiterInnen untersagt, während dieser Arbeit miteinander zu sprechen. So soll deren Konzentration auf ihre Arbeit erhöht und der Anteil zerbrochener Cashew-Kerne minimiert werden. Die Lagerhaltung, der Verkauf und Transport wird dann wieder von Arbeitern übernommen. Während die Ernte, die Trennung von Cashew-Apfel und Cashew-Schale, das Destillieren, das Trocknen und der Transport von Männern erledigt wird, sind alle mit der eigentlichen Gewinnung, dem Schälen und Sortieren der Cashew-Kerne verbundenen Aufgaben Frauen vorbehalten.





Die grösteten Kerne werden von Hand aufgekackt.



Der Kern wird noch einmal geschält.



Methodisch-didaktischer Leitfaden

Um im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung sozial wie ökologisch verantwortlich die richtigen Entscheidungen treffen zu können, müsste jede/r KundIn zu jedem erdenklichen Gut die Frage beantworten können, wer dieses entsprechende Gut, wo und unter welchen Arbeitsbedingungen und mit welchen Folgen für die Gesellschaft und die Umwelt hergestellt hat. Wenngleich dies angesichts der Fülle unserer Konsumentenscheidungen und der Komplexität globalisierter Produktionsbedingungen in der Wirklichkeit niemand vollumfänglich zu leisten vermag, ist es doch von großer Bedeutung, dass Schülerinnen und Schüler (SuS) zumindest punktuell und reduziert auf einige wenige Produkte Einblick in diese Wirklichkeiten nehmen können und sich so sukzessive ihre diesbezüglich eigene Position und Meinung entwickeln. Das Welthandelsgut Cashew eröffnet vielfältige Perspektiven auf diese Frage und ist geeignet, die angestrebte Kompetenzentwicklung zu initiieren.

Wo Cashewbäume wachsen, recherchieren die SuS mit Hilfe des **Aktionsblattes (AK) 1** und erkennen, dass deren Wachstumszone im Wesentlichen zwischen dem 30. Grad nördlicher und dem 30. Grad südlicher Breite liegt. Zudem entwickeln sie ihre Kompetenz des Kartenlesens weiter, da die in unterschiedlich intensiven Grüntönen dargestellte Information Aussagen über die Anbauintensität in den einzelnen Regionen macht.

Im Vergleich mit ihren Erkenntnissen aus dem Modul „Welthandel“ erkennen sie ferner, dass nicht jedes Land mit Cashewanbau entsprechend stark auf dem Weltmarkt vertreten sein muss und sie erkennen, dass der Iran hinsichtlich der generellen Cashewanbauregionen eine Sonderrolle spielt, da der Baum hier jenseits des tropischen Bereichs kultiviert wird. Mit der Bearbeitung dieses AKs entwickeln die SuS eine globale Übersicht über die Cashewregionen der Welt und können

nachvollziehen, warum vertiefende Blicke etwa auf Indien, Vietnam oder Südafrika gerichtet werden. Mit dieser groben Orientierung und der Benennung von Cashew-kultivierenden Ländern erkennen sie zudem, dass offensichtlich ganz bestimmte klimatische Voraussetzungen für den Anbau von Cashewbäumen gegeben sein müssen. Diese Beobachtung kann anhand des Moduls „Botanik“ weiter vertieft werden oder aber Erkenntnisse aus diesem Modul hier zur Vertiefung integriert werden.

Das **AK 2** berichtet aus Sicht eines indischen Kleinbauern von den alltäglichen Praktiken beim Anbau der Cashewbäume. Dabei wird vor allem auf die Nutzung der Bäume eingegangen und mit einer Aufgabe ergänzt, die die Produktionsmenge eines jeden Cashewbaumes deutlich macht.

Im **AK 3** wird mittels eines Interviews ein Einblick gegeben in den Cashewanbau in Indien und die besondere Produktionsweise. Es wird erläutert, warum Cashewbäume eher von Kleinbäuerinnen und -bauern statt auf Großplantagen angebaut werden.

Wer die Cashews wie verarbeitet steht im Fokus des sehr umfangreichen **AK 4**.

Dieses umfasst einen ausführlichen Bericht über einen geführten Rundgang durch eine Cashewfabrik. Geleitet von dem Besitzer Rahul und ergänzt durch Informationen der Arbeiterin Indira erfahren die SuS entweder lesend oder über die verfügbare Audio-datei, welche Arbeitsschritte erforderlich sind, um die von den Kleinbäuerinnen und -bauern angelieferten Cashews so zu verarbeiten, bis sie am Ende vakuumverpackt nach Deutschland und in andere Länder exportiert werden. Die SuS verarbeiten und sichern diese Informationen, indem sie die verfügbaren Textbausteine und Bilder so anordnen, dass der



Verarbeitungsprozess deutlich wird. Binnendifferenzierend ist hier möglich, leistungsstärkeren SuS nicht die vorgefertigten Textbausteine zur Verfügung zu stellen, sondern sie aufzufordern, die Informationen eigenständig aus dem Text oder aber aus der Audiodatei herauszuarbeiten und dann wiederum unter Zuhilfenahme der Bilder ein ausgedehntes Produktionsschema zu erstellen, das sie ihrer/m LernpartnerIn oder der Klasse präsentieren und erklären.

Ergänzt werden kann dieses Produktionsschema durch die Erkenntnisse aus dem AK. Dieses fokussiert die grundlegenden landwirtschaftlichen Faktoren wie die Produktionsweise in kleinbäuerlichen Betrieben gegenüber der in Cashewplantagen, die Erträge pro Baum und Fläche sowie die Zielsetzung der Produktion: Subsistenz- oder marktorientiert.

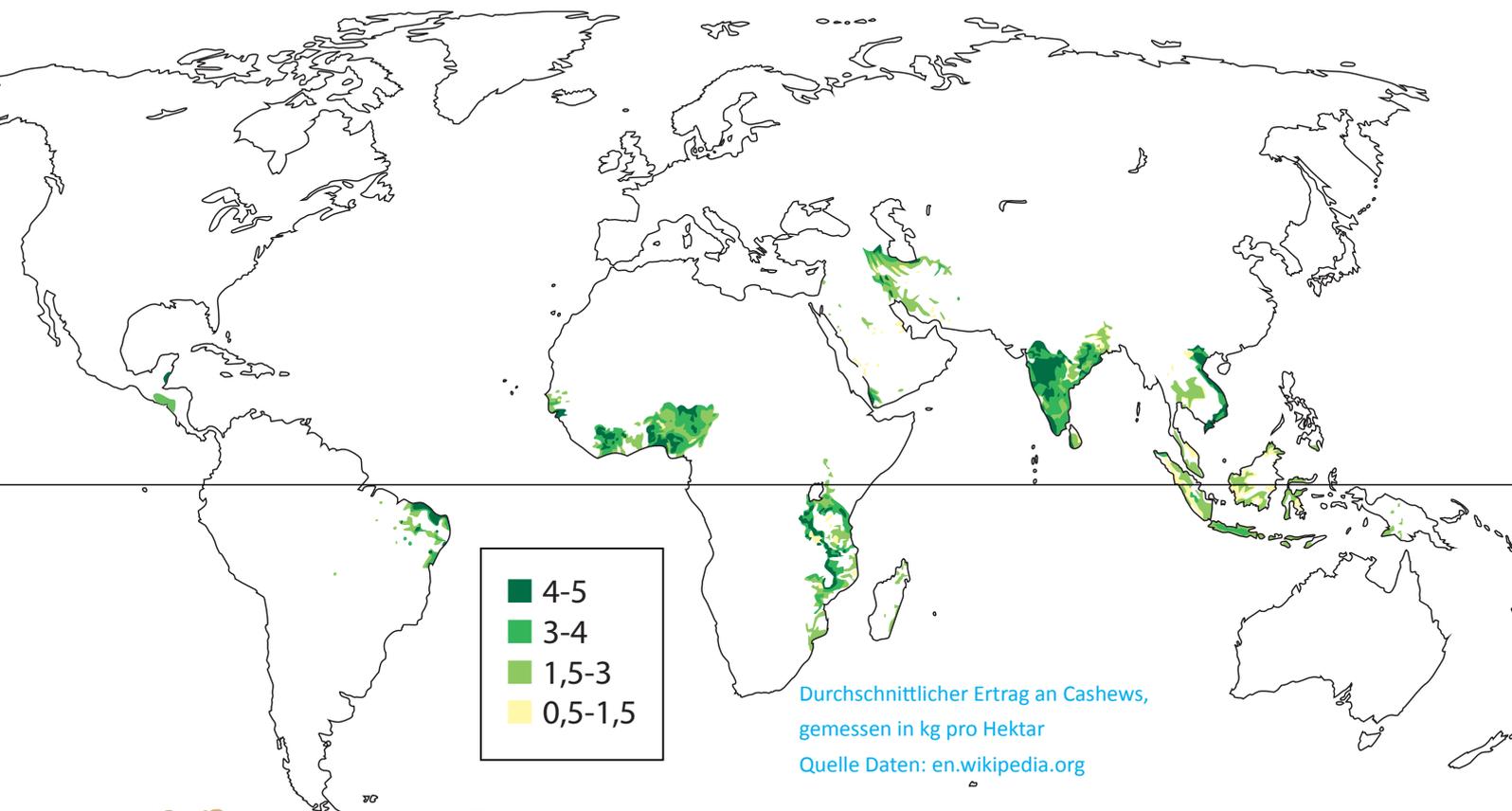
Hier ist denkbar, das Modul *Anbau, Ernte, Verarbeitung* mit dem Modul *Fairer Handel* zu kombinieren, indem die SuS etwa folgende Aufgabe bearbeiten: Identifiziert anhand des Produktionsschemas alle diejenigen Stellen, die im Zuge eines fairen Handels verbessert werden müssen.

Abschließend eröffnet das **AK 5** die Möglichkeit, anhand eines Rätselspiels nochmal die zentralen

Verarbeitungsschritte zu wiederholen und so zu festigen. Dieses Rätselspiel, ein Buchstabensalat, kann den SuS in drei unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten werden:

- ☺ In der leichtesten Variante (Cashewkern) sind die im Buchstabengewirr aufzufindenden Begriffe rund um die Verarbeitung von Cashews ausschließlich von links nach rechts angeordnet, die Worte überlappen sich dabei kaum.
- ☺ In der etwas schwierigeren Variante (Cashewapfel) zwei überkreuzen sich die Wörter im Raster schon mehr und sind auch von oben nach unten geschrieben.
- ☺ Demgegenüber sind die Suchbegriffe in der schwierigen Variante (Cashewbaum) vereinzelt auch von rechts nach links, von unten nach oben oder aber diagonal angeordnet.

Das Modul *Anbau, Ernte, Verarbeitung* leistet somit einen Beitrag zur Stärkung fachlicher und methodischer Kompetenzen, zur Fähigkeit, Informationen aufzubreiten und Strukturen zu visualisieren sowie durch kritisches Denken und Überprüfen unfaire Produktionsweisen zu identifizieren.



1: Wo werden Cashews angebaut?	
 KK	Die SuS erkennen hier die Anbauländer auf der Weltkarte und schreiben sie auf. Die Aufgabe kann noch vereinfacht werden, indem nur die Karte eines einzelnen Kontinents genutzt wird. Als Orientierung auf der Weltkarte können die SuS diese Kontinente mit Hilfe einer Weltkarte in die richtige Ordnung bringen. Auf den Kontinenten sind die Anbauländer der Cashew bereits eingezeichnet. Die SuS erhalten die Namen verschiedener Länder. Sie ordnen die Länder den Kategorien Anbauland/kein Anbauland zu und nutzen zur Unterstützung die Karten.
 LE	Die SuS erhalten eine große Karte und Fragen zum Ankreuzen der richtigen Antworten. Voraussetzung für die Bearbeitung dieser Aufgabe ist eine Orientierung auf einer Weltkarte, da die SuS sonst die Länder nicht finden können. Es gibt ein Lösungsblatt.
 SW	Die SuS arbeiten in PA zu den Anbaugebieten der Cashews. Mindestens ein/e sehende/r und ein/e blinde/r SuS arbeiten zusammen, damit die grünen Anbaugebiete auf eine taktile Weltkarte übertragen werden können. Danach kann in Einzel- oder Partnerarbeit weitergearbeitet werden.
 DaZ	Die SuS können die Aufgabe mit ihren sprachlichen Möglichkeiten bearbeiten. Geografische Fachwörter aus dem Lösungsblatt wie z.B. „nördlicher/südlicher Wendekreis“ sollten von der Lehrperson eingeführt werden.
 HK	Je nach Fachwortwissen der SuS kann die Lehrperson Schlagwörter angeben, die in der Beschreibung der Verbreitung vorkommen müssen: Tropen, Wendekreis, Ausnahme, Nähe zum Meer. Das kann hörbeeinträchtigten SuS eine Sicherheit in der Nutzung von Fachsprache vermitteln, insbesondere dann, wenn diese Inhalte noch nicht in Geografie besprochen wurden.
	Die SuS können sich eines der Hauptanbauländer herausuchen und dieses mit der „Ausnahme“ Iran vergleichen.

2: Cash Crop Cashew	
 KK	Der Text ist stark vereinfacht. Das Textverständnis wird durch Bilder unterstützt. Die SuS verstehen den Lebensverlauf des Cashewbaums, indem sie Bilder und Wörter zusammenbringen und auf einem Zahlenstrahl anordnen.
 LE	Es liegt eine Version des Textes vor, die gekürzt und vereinfacht wurde. Als Aufgabe zum Textverständnis gibt es Aussagen, von denen die richtige angekreuzt werden soll. Als Zusatzaufgabe gibt es eine Rechenaufgabe, die aber optional ist. Ein Lösungsblatt liegt vor.
 SW	Der Text liegt als Audiodatei vor.
 DaZ	Der Text liegt in einer sprachlich vereinfachten Form vor.

3: Interview	
 KK	Das Interview liegt in vereinfachter Form vor. Das Textverständnis wird gesichert, indem die SuS zu fünf Oberthemen (Anbau, Boden, Pflege, Bodenschutz, Essen) das passende Bild ankreuzen.
 LE	Das Interview liegt stark gekürzt und vereinfacht vor.
 SW	Das Interview liegt als Audiodatei vor.
 DaZ	Der Text liegt in einer sprachlich vereinfachten Form vor.
 HK	Der Text liegt in vereinfachter Version in der Adaption DaZ vor und kann ggf. für die SuS mit einer Hörbeeinträchtigung eingesetzt werden. Auch der Wortspeicher kann den SuS helfen, den Inhalt zu erschließen. Der Text liegt zudem in gebärdeter Form vor.

4: Wie kommen die Cashews in die Dose?	
 KK	Der Text ist stark vereinfacht und durch Überschriften unterteilt. Er kann bei Bedarf in verschiedene Texte unterteilt werden.
 LE	Der Text liegt in einer vereinfachten und gekürzten Version vor. Die SuS können den Text in Einzelarbeit lesen, es bietet sich aber auch an, mit verteilten Rollen zu lesen. Die SuS bekommen im 2. Schritt entweder die Textfelder oder die Fotos, die sie dann in eine sinnvolle Reihenfolge bringen müssen. Das AK liegt in einer farbig strukturierten Version vor. Es gibt Lösungsvorschläge mit Textfeldern und Fotos.

 SW	<p>Die Weltkarte wird zunächst zusammen mit einem MitSuS erarbeitet und anschließend wird gemeinsam die taktile Karte mit Klebepunkten ergänzt.</p> <p>Mit den vorhandenen Textfeldern wird eine sinnvolle Reihenfolge von dem Anbau bis zur Verarbeitung der Cashew gelegt.</p>
 DaZ	<p>Der Text liegt in einer sprachlich vereinfachten Form vor.</p> <p>Es sind Differenzierungsschritte möglich:</p> <p>Die SuS bekommen nur Text, Textfelder und Bilder und müssen die Struktur selbst gestalten.</p> <p>Die SuS bekommen die fertige Struktur, müssen Pfeile einzeichnen, Bilder und Textfelder zuordnen (A3-Ausdrucke sind hier hilfreich)</p> <p>Die SuS bekommen die fertige Struktur mit eingezeichneten Pfeilen, müssen nur noch Bilder und Textfelder zuordnen.</p> <p>Gegebenenfalls könnte auch folgende Hilfestellung angeboten werden: „Folgende Arbeitsschritte sind erforderlich: ernten, trocknen (sonst Fäulnis), rösten über Feuer oder in Dampfkessel (Entweichen des giftigen, ätzenden Öls), Schalen aufbrechen, Kern (mit dünnen Schalen herausholen), Schalen der Cashew-Kerne, dünne Schale entfernen, trocknen, sortieren, verpacken, versenden.“</p> <p>Für die Bilder ist ein A6-Format (= Postkarte) geeignet.</p>
 HK	<p>Der Text liegt in vereinfachter Version in der Adaption DaZ und kann ggf. für die SuS mit einer Hörbeeinträchtigung eingesetzt werden. Auch der Wortspeicher kann den SuS helfen, den Inhalt zu erschließen.</p> <p>Methodisch-didaktisch bietet es sich an, dass die hörbeeinträchtigten SuS bildgestützt mit dem Text arbeiten und die Arbeitsschritte visualisieren bzw. bildgestützt in eine Reihenfolge bringen müssen.</p>

 5: Rätsel (Buchstabensalat)	
 KK	<p>Der Buchstabensalat wurde vereinfacht. Als zusätzliche Hilfe ist der Anfangsbuchstabe jedes Wortes farblich markiert.</p>
 LE	<p>Der Buchstabensalat liegt in einer vereinfachten Version vor.</p>
 SW	<p>Der Buchstabensalat wird zu einer „Wörterdose“. Die SuS haben 15 Wörter in einer Dose, aus der sie die 9 Wörter herausuchen sollen. Die MitSuS haben in ihrem Buchstabensalat die gleichen Wörter versteckt. Das Lösungswort wird über das Legen der Wörter mit einer schriftlichen Hilfestellung gefunden. Auch gibt es hierzu einen Tipp. Die Wörterdose mit Lösung liegt nur in einem Schwierigkeitsgrad vor.</p>
 DaZ	<p>Es liegen zwei vereinfachte Versionen des Buchstabenrätsels mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden vor.</p>
 HK	<p>Es liegt eine vereinfachte Variante des Buchstabenrätsels vor, die hörbeeinträchtigte SuS mit einem kleineren Wortschatz bearbeiten können.</p>

Materialien



-  Weltkarte Cashewanbau
-  Vereinfachte Weltkarte Cashewanbau
-  Text „Cash Crop Cashew“ als Audio
-  Vereinfachter Text „Cash Crop Cashew“
-  Interview „Cashew – ein Produkt der Kleinbäuerinnen und -bauern“ als Audio
-  Interview „Cashew – ein Produkt der Kleinbäuerinnen und -bauern“ in Gebärdensprache
-  Vereinfachtes Interview „Cashew – ein Produkt der Kleinbäuerinnen und -bauern“
-  Bilder zur Produktionskette „Vom Cashewbaum in die Knaberdose“
-  Text „Wie kommt die Cashew in die Dose“ als Audio
-  Vereinfachter Text „Wie kommt die Cashew in die Dose“
-  Buchstabensalat in verschiedenen Versionen



-  Weltkarte Cashewanbau
-  Vereinfachte Weltkarte Cashewanbau
-  Taktile Weltkarte Cashewanbau
-  Bilder zur Produktionskette „Vom Cashewbaum in die Knaberdose“





Politik

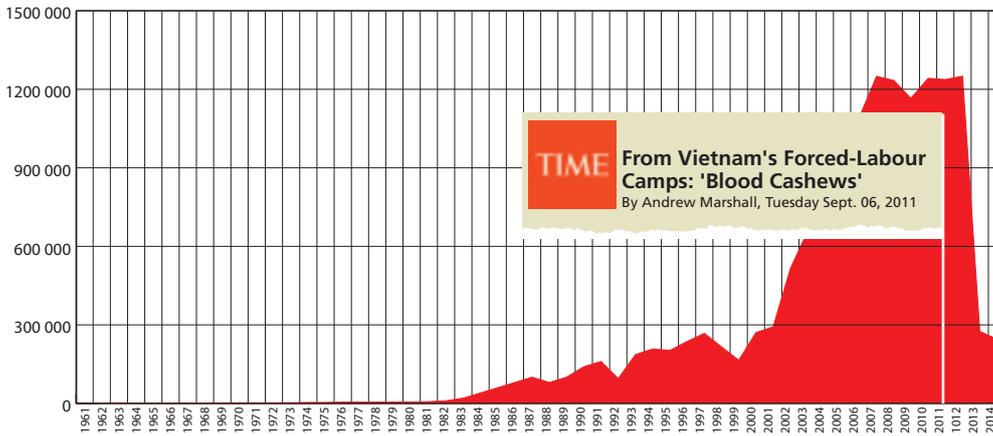


Im Kontext dieses Moduls liegt der Fokus insbesondere auf den Themen „Entwicklungszusammenarbeit“ und „Menschenrechtsfragen“, während dem Themenkomplex *Fairer Handel* ein eigenes Modul gewidmet ist. Die aktuelle und in die kommenden Jahre hineinreichende internationale Entwicklungszusammenarbeit muss sich in die Zielsetzungen der *Agenda 2030* und den darin von der Weltgemeinschaft gemeinsam vereinbarten 17 Nachhaltigkeitszielen, den *Sustainable Development Goals* (SDG), einfügen und zu deren Realisierung beitragen. Wenngleich bereits 2013 gestartet und nicht dezidiert in seiner Zielsetzung auf die SDGs ausgerichtet, erfüllt die von der *Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit* (GIZ) konzipierte und durchgeführte „African Cashew Initiative“-Projekt (ACI) diese Anforderungen. Denn die Ausgangslage der etwa 2,5 Mio. westafrikanischen Cashew-(Klein)Bäuerinnen und -Bauern, die annähernd 40 Prozent zur weltweiten Cashew-Produktion beitragen, ist gekennzeichnet durch geringe Einkommen, eine geringe Produktivität, eine nur mäßige Qualität der Produkte. Hinzu kommen unzureichende Kenntnisse unternehmerischen Handelns, die mangelnde Organisation der Bäuerinnen und Bauern und die kaum gegebene Anbindung an die Weltmärkte.

Das führt in der Summe dazu, dass weniger als fünf Prozent der in westafrikanischen Cashew-Produktion vor Ort weiter verarbeitet werden. Folglich entstehen somit auch nicht nachgelagerte Arbeitsplätze, die zur Reduktion der weit verbreiteten Armut einen Beitrag leisten könnten. Konsequenterweise konzentriert sich die Zielsetzung des ACI-Projektes darauf, die Wettbewerbsfähigkeit zu steigern (SDG 8), Arbeitsplätze insbesondere für Frauen (SDG 5, 10) zu schaffen, dadurch die Armut nachhaltig zu verringern (SDG 1), indem das Jahreseinkommen um mindestens 100 US-Dollar gesteigert werden soll, und den Anteil der Weiterverarbeitung roher Cashews um mindestens zehn Prozent zu steigern (SDG 9). Erreicht werden soll dies



CASHEW

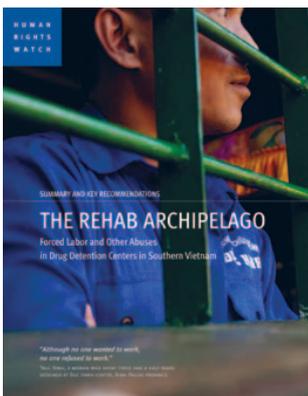


Cashewproduktion in Vietnam in Tonnen 1961–2014: Im Jahr 2011 leiten Berichte über „Blood Cashew“ einen Zusammenbruch der Produktion ein.

durch die Strategie, die Qualität der Cashew zu verbessern, die Bäuerinnen und Bauern in allen Belangen unternehmerischen Handelns (Optimierung von Betriebsabläufen, Kreditaufnahme, Arbeitstechniken, Werbung, Organisation politischer Unterstützung und Mechanismen des Marktzugangs) zu beraten und zu schulen (SDG 4), und vor allem die Verarbeitung vor Ort zu intensivieren (SDG 8,9).

Auch im Kontext der globalen Cashew-Produktion sind gegebene Arbeitsbedingungen kritisch zu hinterfragen, die Gerechtigkeit der Entlohnung zu überprüfen und sogar Menschenrechtsverletzungen zu thematisieren. So erschienen zwischen 2012 und 2015 mehrere Pressemeldungen, die von vietnamesischen „Blut Cashew“ berichteten, eine Metapher, die in den zurückliegenden Jahren vor allem für Diamanten und Coltan bemüht wurde. Hintergrund dieser Presseberichte war eine Studie von „Human Rights Watch“, die belegte, dass in vietnamesischen Rehabilitationsstraflagern Drogenabhängigen zur Cashew-Produktion herangezogen oder sogar gezwungen wurden, was wiederum den ökonomischen Erfolg Vietnams auf dem Cashew-Weltmarkt erklären kann. Denn den Arbeit in die Straflager bringenden Unternehmen wird Steuererleichterung durch den Entfall der Einkommensteuer gewährt, die Gefangenen erhalten eine sehr viel geringere, in jedem Fall unter der Mindestlohngrenze liegende Entlohnung für ihre Tätigkeit und werden zugleich auf eine Mindestproduktion pro Tag verpflichtet: 5 kg, das sind 4800 Cashews pro Tag schälen, was nur erreicht werden kann, wenn acht Stunden lang alle sechs Sekunden eine Cashew geschält wird. Das Schälen der Kerne von Hand führt in aller Regel zu einer besseren Qualität als die bisherigen Versuche, diesen Arbeitsschritt zu automatisieren. In der Summe bewirken diese Maßnahmen, dass die arbeitsintensive Produktion vietnamesischer Cashew trotz allmählich voranschreitender Automatisierung in einigen konkurrierenden Ländern, etwa in Indien, auf dem Weltmarkt deutlich günstiger angeboten werden können. In der Summe erklären diese politischen Rahmenbedingungen den rasanten Aufstieg Vietnams zum weltweit führenden Cashew-Produzenten ebenso wie den rapiden Einbruch der Produktion, nachdem diese Praxis international bekannt wurde und verschiedene Abnehmer Konsequenzen zogen.

Bericht von Human Rights Watch über Cashew-Produktion in vietnamesischen Gefängnissen



Methodisch-didaktischer Leitfaden

Die Erzeugung landwirtschaftlicher Produkte, die Gewinnung von Erzen und anderen Rohstoffen, die Produktion von Industriegütern sowie das Bereitstellen von Dienstleistungen gehen immer mit der Notwendigkeit politischer Organisation und Gestaltung einher. Das gilt für Kupfer und Öl genauso wie für Weizen, Mais, Autos, Maschinen und auch für Cashew. Die Schülerinnen und Schüler (SuS) erkennen im Rahmen dieses Moduls, dass die Rahmenbedingungen der Produktion Spiegelbild des Entwicklungsstandes sein können und zugleich Ausgangspunkt entwicklungspolitischer Zielsetzungen sind.

So sehen sie sich anhand des **Aktionsblattes (AK) 1** mit der Frage konfrontiert, ob der Cashewbaum ein Baum des Reichtums oder der Armut sei. Dem methodischen Ansatz des „Think, pair, share“ folgend notieren die SuS zunächst ihre individuellen Gedanken zu dieser schwierigen und nicht eindeutig zu beantwortenden Frage auf ihren jeweiligen Teil des zur Verfügung stehenden *Placemats*. Dabei haben sie die Möglichkeit, sich anhand von themenbezogenen Aussagen zu informieren und zu orientieren. Im Anschluss an diesen individuellen Prozess erfolgt ein Austausch unter PartnerInnen bzw. in der Gruppe, der vorrangig dazu dient, die eigene Position argumentativ untermauert darzulegen, aber auch im Diskurs zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Diese gezielte Aktivierung der SuS durch den kontrovers angelegten Gesprächsanlass unterstützt ihre Kompetenzentwicklung in vielfältiger Weise und auf allen Anforderungsniveaus.

Aufbauend auf dieser Auseinandersetzung über Armut und Reichtum im Kontext der Cashewproduktion ergeben sich unweigerlich Fragen nach möglichen Überwindungsstrategien. Dies kann als Brückenschlag hin zur Auseinandersetzung mit der weltpolitischen Frage nach der gerechten und im Sinne des Nachhaltigkeitsprinzips gestalteten Zukunft aufgegriffen werden.

Dabei spielt die am 1.1.2016 in Kraft getretenen *Agenda 2030* und deren 17 globalen nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) die entscheidende Rolle. Mit Hilfe des **AK 2** machen sich die SuS sich mit der *Agenda 2030* als dem globalen Konsens einer nachhaltigen Entwicklung in den letzten eineinhalb Jahrzehnten vertraut und der abgelaufenen Phase der

Millennium Development Goals. Dazu überprüfen sie vorgegebene Aussagen auf ihre Richtigkeit anhand eines einführenden Textes. Im Sinne differenzierender Unterrichtsgestaltung werden sie zudem aufgefordert, weiterführende eigene Aussagen zu formulieren und ihren LernpartnerInnen zur Überprüfung vorzulegen. Auch durch diesen Schritt stärken sie ihre individuelle Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus: erklären und bewerten.

Ausgestattet mit dem Grundwissen über die Entstehung, Strukturierung und Organisation der nachhaltigen Entwicklungsziele, lernen die SuS nun anhand des **AK 3** die SDGs detaillierter kennen. Durch die Zuordnung der drei Elemente Logo, kurzer Erklärungstext und Detail des **Wimmelbildes** setzen sie sich reflektierend und argumentierend mit den gegebenen Informationen auseinander und begründen ihre Zuordnungsentscheidungen. Auf dieser Grundlage informieren sie sich anschließend im **AK 4** mit dem von der *Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit* (GIZ) aktuell durchgeführten Entwicklungsprojekt „Afrikanische Cashew Initiative“.

Im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung steht dabei die Stärkung der Kompetenz im Vordergrund, die Perspektive anderer einnehmen zu können und vertraut erscheinende Sachverhalte mit anderen Augen neu zu sehen. So nehmen sie zum einen die Perspektive einer Cashewbäuerin bzw. eines Cashewbauern ein, die/der durch die Initiative gefördert wird und versuchen, das Entwicklungsprojekt zu bewerten. Zum anderen gilt es, das gleiche Projekt aus der Perspektive eines Mitglieds der „Afrikanischen Cashew Initiative“ vor dem Hintergrund der nachhaltigen Entwicklungsziele zu bewerten.

Wenngleich diese Aufgabenstellung für viele SuS eine große, für manche auch nicht zu bewältigende Herausforderung darstellt, ist sie doch geeignet, um einen Perspektivwechsel zu praktizieren und die Stärkung von Empathie zu befördern. Gegebenenfalls aufkommende Rückfragen und darin eventuell enthaltene Klischees können zusätzlich zum Unterrichtsthema gemacht werden. So können auch falsche Vorstellungen korrigiert werden.

Die dieses Modul abschließenden **AK 5** und **AK 6** thematisieren einen bereits im Modul „Welthandel“ aufgegriffenen besonderen Aspekt des globalen



Cashewhandels: die sogenannten „Blut-Cashew“. Anhand des **AK 5** stärken die SuS ihre analytischen Fähigkeiten, ihr kritisches Denken sowie ihre Kreativität. Vor die Aufgabe gestellt, für eine Jugendzeitschrift einen eigenen, kommentierenden und somit wertenden Artikel über die sogenannten „Blut-Cashew“ zu verfassen, sind sie gefordert, die zur Verfügung gestellten Berichte und Analyse von Menschenrechtsorganisationen fragengeleitet auszuwerten, sich damit auseinanderzusetzen, dazu persönlich Stellung zu nehmen und im Sinne der Kompetenzentwicklung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung die Ebene des Handelns erreichend zu einer Aktion aufzurufen.

Methodisch wird diese Informationsbeschaffung und Reflexion durch den Einsatz eines „lebendigen Diagramms“ im **AK 6** erweitert. Dabei gilt es, dem Verlauf per se abstrakter Graphen und Diagrammen Bild- und/oder Textelemente an der richtigen Stelle zuzuordnen, so dass die im Diagramm enthaltenen Informationen und Entwicklungen besser vorstellbar werden. Der markante Verlauf der Cashewproduktion in Vietnam kann vor diesem Hintergrund erklärt und zugleich durch den Rückgriff auf das Modul *Welthandel* in einen größeren Zusammenhang gestellt werden.



1: Cashew – Baum der Armut oder Baum des Reichtums?

 KK	Es kann hilfreich sein, vorher mit den SuS zu überlegen, was Cashews in Deutschland kosten und ob sie von den SuS als teuer/günstig eingeordnet werden. Es kann außerdem notwendig sein, die Begriffe Armut und Reichtum anhand von Beispielen zu klären.
 LE	Hilfreich kann sein, das Placemat auf A3-Größe auszudrucken. Wichtig ist hier die Auseinandersetzung der SuS mit dem Thema und die Bildung einer eigenen Meinung.
 SW	Blinde SuS schreiben ihre Stichpunkte oder Sätze in Punktschrift auf und können ihre Ideen dann anschließend mit auf das Placemat kleben.
 HK	Wichtig bei einer etwaigen Präsentation der Ergebnisse des Placemat ist, dass die hörbeeinträchtigten SuS die Placemats einsehen können. Daher bietet sich hier ein Gallerywalk mit den Ergebnissen an. So können die hörbeeinträchtigten SuS den auditiven Input mit den Placemats unterstützen und so besser dem Gesprochenen folgen.
	Die SuS können sich ein Ziel aussuchen und einschätzen, für wie realistisch sie die Erreichung bis 2030 halten. Dazu sollten sie eine eigene Recherche durchführen: wie ist der aktuelle Stand und wie ist die Prognose?

2: Von den „MDGs“ zu den „SDGs“

 KK	Der Text liegt in vereinfachter Sprache vor. In der Aufgabe sollen Schlagwörter passend zu den SDGs oder MDGs verbunden werden. Bei Bedarf können diese Wörter im Text hervorgehoben werden.
 LE	Mit Hilfe des gekürzten Textes können die SuS die als richtig oder falsch bewerteten Aussagen kontrollieren.
 SW	Die blinden SuS nehmen die Markierungen mit Klebepunkten vor. Die Tabelle ist aufgelöst, sodass sie die Aussagen untereinander haben und in Klammern dahinter „richtig“ oder „falsch“ gesetzt lesen.
 DaZ	Der Text liegt in sprachlich vereinfachter Form vor. SuS mit DaZ können den Wortspeicher heranziehen, um spezielles Vokabular zu verstehen. Um die verschiedenen Begriffe zu festigen, notieren die SuS nochmal die wichtigsten Infos aus dem Text zur UN, den MDGs, SDGs und der Agenda 2030. Es kann auch die zusätzliche Aufgabe zum Textverständnis aus dem Bereich KK genutzt werden, in denen die Aussagen den MDGs oder SDGs/Agenda 2030 zugeordnet werden müssen.
 HK	Die hörbeeinträchtigten SuS erweitern aufgrund ihrer Kommunikationsbeeinträchtigung oft langsamer als ihre hörenden Peers ihren Wortschatz. Daher können sie den Text unter Zuhilfenahme des Wortspeichers bearbeiten. Es liegt eine Version des Textes in deutscher Gebärdensprache vor.

3: Die nachhaltigen Entwicklungsziele oder „SDGs“	
 KK	<p>Die SDGs liegen in vereinfachter Sprache vor.</p> <p>Die SuS schneiden die Ziele aus und kleben sie zu den passenden Symbolen (Aufgabe 1).</p> <p>Die Ziele sind nummeriert, je nach SuS kann die Nummerierung der Ziele entfernt werden.</p> <p>Anschließend wählen sie drei Ziele aus, die ihnen am wichtigsten erscheinen (Aufgabe 2).</p> <p>Die SuS beschreiben dann das Wimmelbild und stellen den Bezug zu den SDGs her (Aufgabe 3).</p> <p>Danach ordnen sie die einzelnen Szenen des Wimmelbilds den SDGs zu, so dass diese konkreter werden. Die Anzahl der Szenen/SDGs kann individuell reduziert werden.</p>
 LE	<p>Die SuS erhalten die 17 SDGs als farbige Bilder. Dazu bekommen sie die Aussagen in leichter Sprache. Die Aufgabe ist es nun, die Aussagen auszuschneiden und zu den Symbolen zu kleben. Die Aussagen sollen gemeinsam gelesen und deren Inhalt deutlich werden.</p> <p>Bei Aufgabe 2 ordnen die SuS die Aussagen den Oberbegriffen MDGs oder SDGs/Agenda 2030 zu, um die Unterschiede zu verdeutlichen. Bildung ist ein wichtiges Ziel und wird in beiden Spalten angekreuzt und bietet dadurch einen Gesprächsanlass.</p> <p>Die dritte Aufgabe besteht darin, dass die SuS in Einzelarbeit die für sie wichtigsten drei Ziele benennen und ihre Wahl begründen. Dadurch sollen sie für die Inhalte der SDGs sensibilisiert werden.</p> <p>Die vierte Aufgabe, dem Wimmelbild die SDGs zuzuordnen, ermöglicht den SuS nochmals eine Vertiefung der Inhalte und Visualisierung der Ziele.</p> <p>Die einzelnen Szenen des Wimmelbildes liegen als Einzelbilder vor, so dass die SuS ggf. mit einer reduzierten Bilderzahl arbeiten können.</p>
 SW	<p>Die SDGs liegen nur als Text auf dem AK vor, die Symbole liegen für hochgradig sehbeeinträchtigte SuS adaptiert auf Schwellpapier (MK) vor und müssen den SuS dazu gereicht und erklärt werden. Für die blinden SuS, die sich aktiv mit den Symbolen der SDGs auseinandersetzen möchten, liegt ein Karton in der MK bereit. In dem Karton sind in einem Briefumschlag im Deckel ausgewählte SDGs.</p> <p>Das Wimmelbild muss entweder von einer/m Partner/in oder mit der ganzen Klasse beschrieben und besprochen werden. Gemeinsam werden dann die SDGs zugeordnet.</p>

 DaZ	<p>Die SDGs liegen außerdem in Kombination von Originaltext und leichter Sprache vor, um das Verständnis zu unterstützen. Alternativ können SuS sich erst einmal selbst überlegen, was die SDGs bedeuten, indem sie für jedes Symbol ein mögliches Ziel formulieren.</p>
 HK	<p>Die hörbeeinträchtigten SuS erweitern aufgrund ihrer Kommunikationsbeeinträchtigung oft langsamer als ihre hörenden Peers ihren Wortschatz. Daher können sie den Text unter Zuhilfenahme des Wortspeichers bearbeiten oder die sprachlich vereinfachte Variante der SDGs nutzen (DaZ).</p>

4: Die „Afrikanische Cashew Initiative“ (ACi) – ein gutes Entwicklungsprojekt?	
 KK	<p>Der Text ist vereinfacht und bebildert. Besonders der Zusammenhang von Ausgangslage, Durchführung des Projekts und Ziel soll klar werden.</p> <p>Die Aufgabenstellung zur Erstellung eines Blogbeitrag wurde darauf reduziert, die AIC mit den SDGs in Verbindung zu setzen.</p> <p>Dies kann auch zusammen mit einer/m PartnerIn geschehen.</p>
 LE	<p>Der Text sowie die Aufgabe liegen in gekürzter und sprachlich vereinfachter Form vor. Trotzdem ist der Inhalt sehr komplex. Er sollte gemeinsam gelesen und besprochen werden.</p> <p>Die Aufgabe besteht darin, dass die SuS sich mit den Vorteilen vertraut machen, welche die Initiative bietet. Diese sollen sie mit den SDGs verknüpfen.</p> <p>Der Text kann ggf. noch weiter vereinfacht werden, z.B. durch Reduzierung der Gründe, Ziele und Strategien.</p>
 DaZ	<p>Der Text liegt in sprachlich vereinfachter Form vor.</p>
 HK	<p>Die hörbeeinträchtigten SuS können je nach Fähigkeit den Artikel als Blog in gebärdeter Form erstellen.</p> <p>Eine weitere Option ist, dass die hörbeeinträchtigten SuS im Sinne der Binnendifferenzierung je nach Vermögen die vereinfachten Texte in leichter Sprache als Arbeitsgrundlage erhalten.</p>

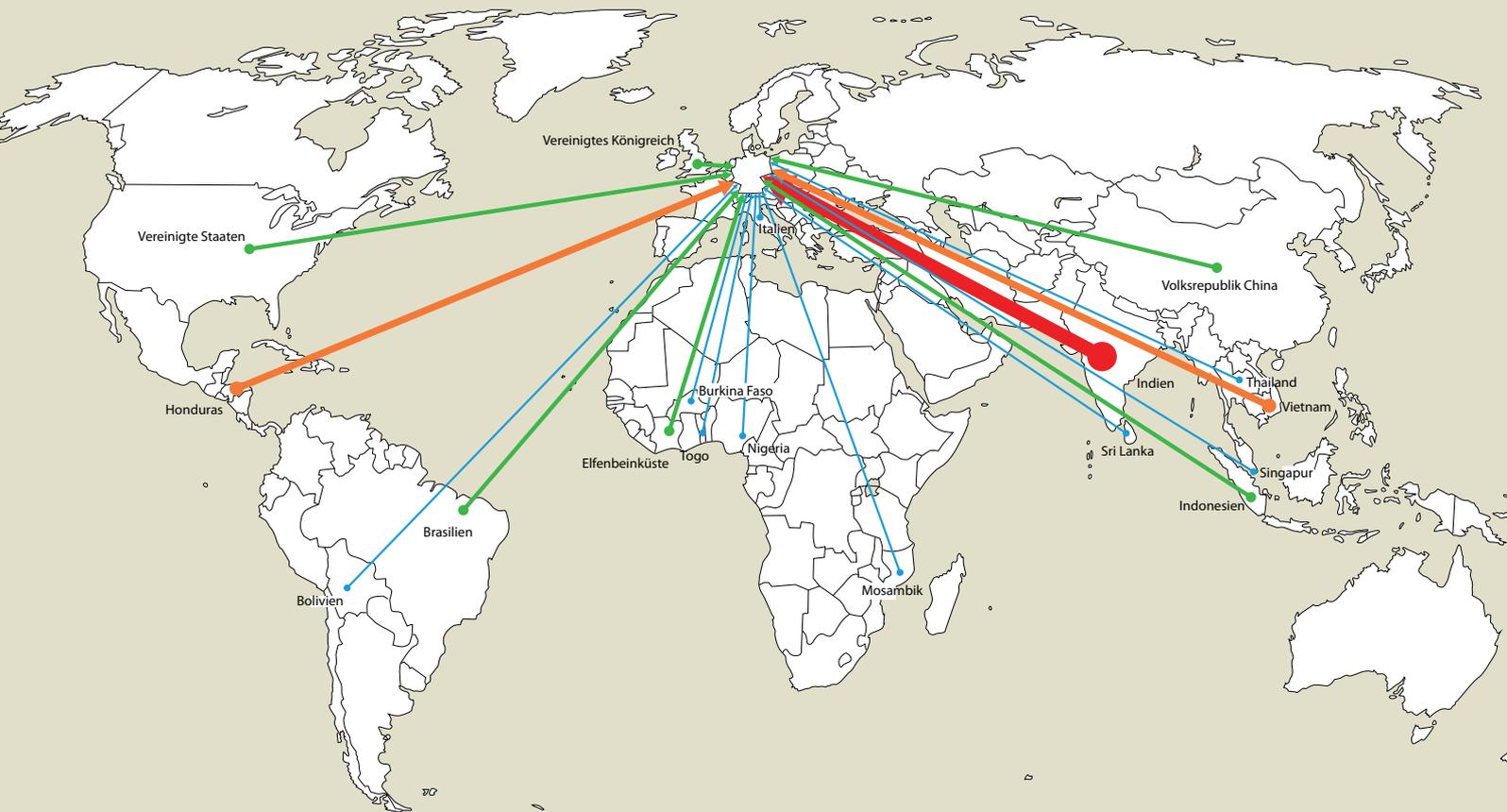
5: „Blood Cashew“ – was bedeutet das?	
 KK	<p>Die Texte liegen übersetzt in Leichter Sprache vor.</p> <p>Die Bearbeitung der Aufgabenstellung sollte gemeinsam mit einem/r PartnerIn erfolgen.</p> <p>Es kann sinnvoll sein, diese Aufgabe aufgrund der hohen Komplexität zu streichen und vorherige Inhalte zu den SDGs zu wiederholen.</p>

 LE	<p>Die SuS werden aufgefordert, einen Artikel für eine Jugendzeitschrift zu schreiben. Das ist sehr anspruchsvoll. Am Ende des Artikels sollen sie die LeserIn zum Handeln auffordern. Um den Artikel schreiben zu können, lesen die SuS die gekürzten und vereinfachten Texte.</p> <p>Der zweite Text ist wesentlich schwerer und kann, muss aber nicht genutzt werden. Ebenso können die SuS das größere Diagramm von AK 6 nutzen, um die Aufgabe zu bearbeiten.</p> <p>Die beiden Zeitungstexte liegen auch in Leichter Sprache vor.</p>
 SW	<p>Das Diagramm ist als Text vorhanden.</p> <p>Das lebendige Diagramm wird dann in Aufgabe 1 mit Jahreszahlen etc. aufgeschrieben. Das Bild/die Bildbeschreibung zu Aussage 4 befindet sich im Material.</p> <p>Bilder und Diagramm sollten gemeinsam mit der Klasse besprochen werden.</p> <p>Eventuell müssen noch besondere Kennzeichnungen für die englischen Texte für den Punktschriftdrucker eingefügt werden.</p>
 DaZ	<p>Der Einsatz des Originaltextes kann als Übung für die SuS genutzt werden, die Hauptinformationen aus anspruchsvolleren Texten herauszufiltern. Dafür sollte zusätzliche Zeit eingeplant werden sowie die Möglichkeit, unbekannte Wörter zu erfragen.</p> <p>Alternativ liegen beide Artikel in Leichter Sprache vor.</p>

 6: Lebendiges Diagramm: „Blood Cashew“	
 KK	<p>Das AK 6 ist für diesen Unterstützungsbedarf nicht geeignet.</p>
 LE	<p>Das Diagramm kann als Unterstützung zur Lösung von AK 5 genutzt werden.</p>
 SW	<p>Die Aufgabe liegt adaptiert vor, sodass die SuS den Aussagen Jahreszahlen zuordnen können.</p>

Materialien

- 
 -  Text „Von den MDGs zu den SDGs“ als Audio
 -  Vereinfachter Text „Von den MDGs zu den SDGs“
 -  Text „Von den MDGs zu den SDGs“ als Gebärde
 -  SDG-Wimmelbild
 -  17 SDGs
 -  SDGs in vereinfachter Form
 -  Text „Die „Afrikanische Cashew Initiative“ (ACI) – ein gutes Entwicklungsprojekt?“ als Audio
 -  Vereinfachter Text „Die „Afrikanische Cashew Initiative“ (ACI) – ein gutes Entwicklungsprojekt?“
 -  Die Texte zur Blut-Cashew als Audio
 -  Die Texte zur Blut-Cashew in Leichter Sprache
 -  Die Texte zur Blut-Cashew vereinfacht
- 
 -  Taktile SDG-Symbole
 -  Wimmelbild



Welthandel

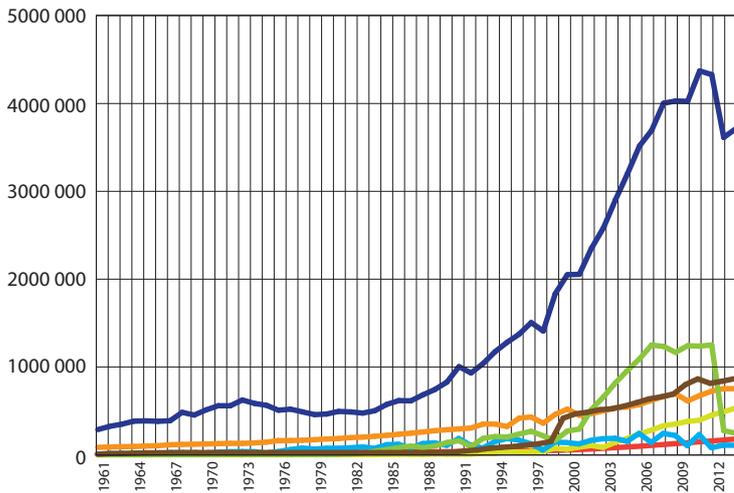


Der Welthandel mit Cashews fristete jahrzehntlang ein Schattendasein. Ein Vierteljahrhundert, konkret zwischen 1961 und 1985 belief sich die weltweite Produktion von Cashew-Schalen zwischen 25.000 und 60.000 Tonnen, wobei Indien stets das bedeutendste Produktionsland war und etwa ein Viertel zu dieser globalen Gesamtproduktion beisteuerte.

In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre und anhaltend bis zur Jahrtausendwende setzte dann ein deutlicher Anstieg der Jahresproduktion ein, die bis zur Jahrtausendwende auf 200.000 Tonnen anstieg. Indien steigerte seine Produktion in dieser Phase kontinuierlich weiter, ohne dass eine zur Weltproduktion analoge Zunahme verzeichnet werden konnte. Stattdessen traten Brasilien und Vietnam deutlich sichtbar als Cashew-Produzenten auf, deren Jahresproduktion jedoch maximal die Hälfte des indischen Beitrags erreichte.

Der eigentliche und bis heute anhaltende Boom der globalen Cashew-Produktion setzte erst nach der Jahrtausendwende ein. Belief sich die Jahresproduktion zu diesem Zeitpunkt noch auf 200.000 Tonnen, wurde sie in nur sieben Jahren auf 400.000 Tonnen verdoppelt und danach bis zum Jahr 2010 auf den bisherigen Höchststand von 435.000 Tonnen weiter gesteigert. In dieser Phase kommt es zu tiefgreifenden Veränderungen des tradierten Cashew-Marktes. Indien verliert trotz weiterer kontinuierlicher Produktionszuwächse auf etwa 75.000 Tonnen seine jahrzehntelange Dominanz. Stattdessen sind es Nigeria, die Elfenbeinküste und in einem ungeheuer rasanten Maß Vietnam, die sich zu den weltweit führenden Cashew-Produktionsländern entwickeln. So hat alleine Vietnam seine Produktion von 25.000 Tonnen im Jahr 2000 binnen sechs Jahren verfünffacht und erreichte ein Produktionsniveau von 125.000 Tonnen pro Jahr, wenngleich dieses nach 2012 schlagartig wieder absackte. Die Gründe für diesen ebenso rasanten Anstieg wie Zusammenbruch sind im Modul „Politik“ näher dargestellt.



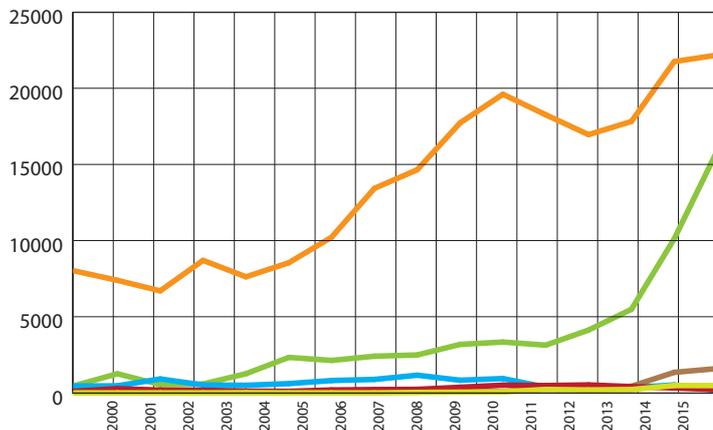


Cashewproduktion weltweit in Tonnen 1961–2012

- Welt
- Vietnam
- Nigeria
- Indien
- Elfenbeinküste
- Brasilien
- Guinea Bissau

zunehmend zu beobachtende Anwachsen der Mittelschichten infolge des Globalisierungsprozesses.

In Indien leben heute bereits zehn Prozent der weltweiten Mittelschicht, das sind in etwa genauso viele wie in Japan mit prognostizierter stark steigender Tendenz. Dieses Phänomen geht mit einer veränderten Lebensführung einher, wobei gerade auch Ernährungsgewohnheiten verändert werden, die sich weltweit wiederum verstärkt an denen westlicher Gesellschaften orientieren. In diesen wiederum – hier dargestellt am Beispiel Deutschland – ist in den vergangenen Jahrzehnten eine Verdreifachung des Fernsehkonsums von etwa 70 Minuten pro Tag 1964 auf heute über 220 Minuten pro Tag, wobei der eigentliche Anstieg erst seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zu beobachten ist. Hinzu kommen durchschnittlich weitere eineinhalb Stunden durchschnittlicher Internetnutzung. Mit diesem drastisch veränderten Konsummuster einher geht der zunehmende Konsum von Knabberereien und Snacks, darunter auch Nüssen und Cashews.



Die 6 wichtigsten Cashew-Importländer Deutschlands, Liefermenge in Tonnen 2000–2015

- Indien
- Vietnam
- Honduras
- Brasilien
- Elfenbeinküste
- Indonesien

Im Zusammenspiel dieser Entwicklungen und des im Vergleich hochpreisigen Cashew-Marktes steigt die Nachfrage in den vergangenen 25 Jahren stark an und führt zu der dargestellten Produktionssteigerung. Dabei ist zu beobachten, dass auch Länder mit geringer Marktpräsenz in der Vergangenheit sich deutlich stärker engagieren, wie etwa Guinea Bissau oder Brasilien und andere, wie etwa Südafrika, dessen Agrarministerium potenziellen Interessenten Informationen zum Cashew-Anbau bietet, einen Weg suchen, an diesem Boom teilzuhaben.

Zudem führt die starke Nachfrage dazu, dass traditionelle, stark auf diesem Markt vertretene Exporteure, wie Indien oder Vietnam unbearbeitete Cashew importieren, verarbeiten und wiederum exportieren. Auf Seiten der Importeure sind es insbesondere Nordamerika, die Europäische Union, die Arabische Halbinsel und Japan. Dabei ist wiederum zu beobachten, dass die Importstrukturen stark diversifiziert sind, so bezieht etwa Deutschland aus weit über 20 Ländern, insbesondere aus Honduras, Indien und vor allem aus Vietnam.

Methodisch-didaktischer Leitfaden

Unser Alltag ist geprägt von Produkten und Dienstleistungen, die uns aus der ganzen Welt erreichen bzw. die wir über das Internet nutzen. Um verantwortungsvoll im Kontext einer globalisierten Wirtschaft agieren zu können, lernen die Schülerinnen und Schüler (SuS) zunächst, woher die verschiedenen Produkte kommen, in einem weiteren Schritt, wie sie hergestellt wurden. Im Rahmen dieses Moduls geht es vorrangig darum, einen Überblick über die Herkunftsländer der von Deutschland importierten Cashews zu erarbeiten.

Mit dem **Aktionsblatt (AK) 1** werden sie daher aufgefordert, sich anhand einer gegebenen Statistik über die Importmengen des Jahres 2015 und die jeweiligen Herkunftsländer zu orientieren und die Handelsbeziehungen entsprechend in eine Weltkarte einzuzeichnen. Dabei werden sie im Vergleich zu ihren Arbeitsergebnissen beim **AK 4** des Moduls *Botanik* zum einen erkennen, dass nicht jedes Land, in dem Cashews wachsen, auch Cashews nach Deutschland liefert. Und zum anderen werden sie angesichts der statistischen Angaben sehen, dass die Bedeutung der Cashewlieferländer im Jahr 2015 sehr unterschiedlich ist. Sie lernen zudem, diesen Sachverhalt graphisch auszudrücken, indem sie die Bedeutung der Lieferländer durch unterschiedlich starke Pfeile in ihrer Welthandelskarte einzeichnen.

Die Erfassung der aktuellen Situation eröffnet stets die Frage nach der bisherigen Entwicklung. Mit dem **AK 2** wird genau diese Dimension seit dem Jahr 2000 in den Blick genommen. Anhand eines Diagramms, welches die bedeutendsten Cashewimportländer im Zeitraum von 2000 bis 2015 abbildet, erlangen die SuS neben einem soliden Basiswissen zugleich die Kompetenz, Diagramme zu lesen. Dabei werden sie nicht zur einfachen Wiedergabe des Dargestellten aufgefordert, sondern sie sollen gegebene Aussagen mit Hilfe des Diagramms überprüfen und entsprechend verifizieren oder falsifizieren. Im Sinne differenzierter Aufgabenstellungen sollen sie darüberhinaus eigene Aussagen formulieren und ihrer/m LernpartnerIn zur Überprüfung vorlegen. In einem weiteren Schritt sollen sie die Bedeutung einzelner Lieferländer, konkret Indien und Vietnam hinterfragen, indem sie deren prozentualen Anteil am Gesamtimport nach Deutschland berechnen und Stellung zu der Aussage nehmen: „*Es ist besser, dass die Cashews aus vielen verschiedenen Ländern nach Deutschland kommen, als wenn alle aus einem Land kämen*“.

Mit dem **AK 3** wird ein weiterer Aspekt in die Betrachtung des weltweiten Cashewhandels aufgegriffen.

Zunächst geht es darum, dass die SuS die Dimensionen der weltweiten Produktion erfassen und erkennen, welche Länder den größten Anteil an diesem seit fünfzehn Jahren stark wachsenden Markt haben. Dies erfolgt, indem sie zunächst ihre Kompetenz beweisen, Diagramme auswerten und versprachlichen können.

Indem ihr Blick mit der nachfolgenden Aufgabe auf die konkreten Diagramme für Indien, Vietnam und Nigeria gelenkt wird, können sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen Teilentwicklungen bereits erkennen und sind aufgefordert, dies thesenartig zusammenzufassen. Um nicht nur die Kompetenz zum Lesen von Diagrammen und die Identifikation besonderer Entwicklungen zu üben, sondern auch die Kompetenz zum kritischen Denken anzuregen, werden die SuS in der abschließenden Frage dieses AKs, die gleichzeitig eine **Sternchenaufgabe** ist, aufgefordert, auf der Grundlage des Diagramms eigene, weiterführende Fragen zu formulieren. Angesichts des markanten Verlaufs des Graphs für Vietnam kann erwartet werden, dass eine entsprechende Frage artikuliert wird, und insgesamt etwa mit folgenden Fragen gerechnet werden kann:

- ☺ **Warum steigt die Cashewproduktion weltweit seit 1985 so stark an?**
- ☺ **Was bewirkte die starke Abnahme der Cashewproduktion 2012?**
- ☺ **Wie konnte Vietnam seine Cashewproduktion in so kurzer Zeit so stark steigern?**
- ☺ **Warum brach die Produktion in Vietnam 2012 so stark ein?**

Mit dem abschließenden **AK 4** kann ein erster Ansatz zur Cashew-bezogenen weltwirtschaftlichen Teilhabe und Verflechtung der vier Länder Indien, Mexiko, Südafrika und Deutschland angelegt werden, indem die SuS die gegebenen Bildelemente ausschneiden und strukturiert auf dem Tisch platzieren. Dies kann einerseits Grundlage für eine sehr basale Auseinandersetzung mit dem Cashewwelthandel sein, bietet aber auch die Möglichkeit, zum Einsatz des komplexeren Moduls *Mystery* überzuleiten.

Im Rahmen des Moduls „Welthandel“ entwickeln die SuS sowohl ihre Orientierungskompetenz weiter, ihre Kompetenz zum Lesen nicht kontinuierlicher Texte, aber auch die zum Umgang mit Komplexität sowie kritisches Denken.

1: Aus welchen Ländern kommen die Cashews?	
 KK	Die Mengenangaben der Cashewimporte sind grafisch dargestellt und können ggf. ausgeschnitten und der Menge nach sortiert werden. Die Anzahl der zu bearbeitenden Länder kann je nach SuS individuell festgelegt werden. Die Länder sollen danach auf der Weltkarte gesucht und eingekreist werden. Die Aufgabe, Pfeile der Länder nach Deutschland einzuzeichnen, kann ggf. weggelassen werden. Es liegt eine Weltkarte vor, die bereits mit den Ländern beschriftet ist.
 LE	Vor den eigentlichen Aufgabenstellungen lesen die SuS einen ganz kurzen Text auf dem AK, damit sie verstehen, worum es geht. Ihre Aufgabe ist, in der Tabelle die Länder (Anzahl ist reduziert) nach der Importmenge nach Deutschland zu sortieren. Dabei ist ein Mengenverständnis nötig. Die Zahlen werden optisch visualisiert durch den 2. Teil der Aufgabe, in welchem die SuS mit unterschiedlich dicken Pfeilen die Importländer markieren.
 SW	Taktile Weltkarte für die PA zum Vergleich der Exportländer. Die SuS malen nicht dicke Pfeile, sondern listen die 10 wichtigsten Importländer nach der Anzahl in Tonnen auf. Es können allerdings auch in PA Klebepfeile in die Weltkarte mit unterschiedlicher Stärke aufgeklebt werden.

2: Aus welchen Ländern kommen die Cashews nach Deutschland?	
 KK	Die Zahlen sind hier in einem Tortendiagramm dargestellt. Die SuS sollen drei einfache Aussagen zum Diagramm mit richtig/falsch beantworten.
 LE	Die SuS bekommen ein Diagramm, das einen zeitlichen Verlauf der Importe nach Deutschland darstellt. Die Aufgabe ist sprachlich und vom Umfang vereinfacht und besteht darin, die Aussagen als richtig oder falsch zu beurteilen.
 SW	Das Diagramm ist beschrieben worden und dient so für die Auswertung der Importverläufe. Die Tabelle für die Aufgaben ist aufgelöst und wird erst auf der nachfolgenden Seite aufgeführt. Nur richtige Aussagen werden mit einem Klebepunkt markiert.
 DaZ	Die Aussagen liegen in sprachlich vereinfachter Form vor. Es werden einige relevante Wörter als Unterstützung zur Lösung der Aufgabe angegeben. Zur Unterstützung kann auch der Wortspeicher genutzt werden.
 HK	Die Aussagen liegen in den DaZ-Adaptionen in vereinfachter Form vor, sodass hörbeeinträchtigte SuS der Zugang zu den komplexen Inhalten erleichtert werden kann.

3: Entwicklung der Cashewproduktion	
 KK	Für stärkere KK-SuS kann das AK 3 aus dem Bereich Lernen genutzt werden. Wenn das AK 3 zu schwer ist, kann das an dieser Stelle eingefügte AK zur Vorbereitung des AK 4 genutzt werden. In diesem fassen die SuS erste Informationen zu den vier Ländern zusammen.
 LE	In diesem Diagramm ist erkennbar, dass die Cashewproduktion stark angestiegen ist. Das sollen auch die SuS erkennen und die Aussagen nach richtig oder falsch ankreuzen. Bei der 3. Frage wird auf das Modul Politik hingewiesen und eine Verknüpfung ermöglicht. Im Rahmen einer Sternchenaufgabe können die SuS Fragen zum Diagramm formulieren. Die ganze Aufgabe ist sehr anspruchsvoll.
 SW	Das Diagramm ist beschrieben. Die Aufgaben auf diesem AK sind der Beschreibung des Diagramms angepasst, da die SuS das Diagramm nicht taktil vor sich haben.
 DaZ	Es werden einige relevante Wörter als Unterstützung zur Lösung der Aufgabe angegeben.
 HK	Zur Differenzierung und Erleichterung können die Unterstützungswörter aus DaZ genutzt werden.

4: Indien, Mexiko, Südafrika und Deutschland im Cashewwelthandel	
 KK	Ggf. kann die vereinfachte Version der Bilder ohne die im Material vorkommenden Diagramme genutzt werden.
 LE	Die SuS sollen die Bilder ausschneiden und in eine sinnvolle Ordnung bringen, die sie begründen können. Das Ergebnis kann der Klasse vorgestellt, aber auch als Gallery walk für alle zugänglich gemacht werden.
 SW	Die Aufgabe ist nicht mit Bildern versehen, sondern besteht nur aus Wörtern. Die SuS sollen die Wörter/Textabschnitte ausschneiden und in eine sinnvolle Reihenfolge bringen. PA kann im Austausch helfen. Hilfreich kann es sein, die Wörter, die untereinander und im doppelten Zeilenabstand stehen, zuvor von der Lehrperson auseinanderschneiden zu lassen oder einen MitSuS um Hilfe zu bitten.
 HK	Es kann hilfreich sein, wenn das Team, in welchem sich hörgbeeinträchtigte SuS befinden, in einem anderen Raum oder auf dem Flur arbeitet, um die Geräuschkulisse im Klassenraum zu vermeiden.

Materialien



- Weltkarte „Welthandel“
- Diagramm „Entwicklung der Cashewproduktion“
- Bilder „Cashewwelthandel“



- Weltkarte „Welthandel“
- Taktile Weltkarte „Welthandel“
- Diagramm „Entwicklung der Cashewproduktion“
- Laminierte Bilder zum Zuordnen „Cashewwelthandel“



Der Faire Handel konzentriert sich auf landwirtschaftliche und (kunst)handwerkliche Produkte, die in der Regel aus Ländern des Globalen Südens in Industrieländer gehandelt werden. Die im herkömmlichen Handel festzustellende Ungerechtigkeit, wonach die eigentlichen Produzenten, also Bäuerinnen und Bauern und HandwerkerInnen in der Regel den geringsten Teil der erzielten Verkaufserlöse erhalten, soll mit dem Konzept des Fairen Handels überwunden werden.

Mit den im Vergleich zu den Produkten des herkömmlichen Handels teurer verkauften Fairtrade-Produkten wird an die Solidarität der KäuferInnen appelliert, die bereit sind, durch den von ihm entrichteten höheren Preis die Produzenten zu unterstützen. Weltweit sind in 74 Ländern mehr als 1,6 Millionen Menschen in über 1.200 zumeist genossenschaftlich organisierten Produzentengemeinschaften Fairtrade zertifiziert und arbeiten folglich nach den Regularien der Dachorganisation *Fairtrade Labelling Organizations International*. Etwa zwei Drittel dieser Organisationen sind in Afrika und dem Nahen Osten ansässig, ein Fünftel in Lateinamerika und etwas mehr als ein Zehntel in Asien. Etwa ein Drittel der Fairtrade-zertifizierten Organisationen investieren ihre Prämien in die Produktivitäts- und Qualitätssteigerung ihrer Produkte. Im Durchschnitt bewirtschaften Fairtrade-organisierte Bauern lediglich 1,4 Hektar und verkaufen etwas mehr als die Hälfte ihrer Ernte unter Fairtrade-Bedingungen, was den Produzenten im Geschäftsjahr 2013/14 Einnahmen in Höhe von 951 Millionen Euro bescherte. Traditionelle Fairtrade-Produkte sind annähernd zur Hälfte Kaffee, gefolgt von Bananen, Kakao, Rohrzucker, Blumen, Tee und Baumwolle.

Nüsse und Cashews werden zwar ebenfalls fair gehandelt, stellen im Vergleich zu den Klassikern des Fairen Handels aber nur ein Randprodukt dar. Das ist auch der Grund dafür, weshalb zu Cashews keine vergleichbaren Studien vorliegen, aus denen detailliert hervorginge, welche Partner im globalen Cashew-Handel welchen

Für Cashew liegen keine Untersuchungen über die Preisaufteilung im fairen bzw. üblichen Handel vor. Um dennoch eine Annäherung an die Dimensionen und Unterschiede entwickeln zu können, wird hier auf die entsprechenden Prozentangaben der Kostenanteile des Bananenhandels zurückgegriffen.

Anteil an den dadurch erzielten Einnahmen hat. Man kann jedoch davon ausgehen, dass sich die prozentualen Anteile in etwa entsprechen.

Der Fairtrade-Ansatz setzt auf die Doppelstrategie von Beratung und fortwährend kontrollierter Vergabe eines Siegels bei allen an der Produktion, dem Handel und dem Konsum beteiligten Akteure. Zugleich kommt der Vertretung, der Beratung und der Unterstützung der Produzenten als schwächstem Glied in dieser Kette besondere Aufmerksamkeit zu, um deren Position zu stärken. Dazu bedient sich die Dachorganisation nationaler Fairtrade-Organisationen, die auf die Zivilgesellschaft der Konsumentenseite einwirken und kleinbäuerlicher Organisationen, die die Interessen der Bauern repräsentieren und artikulieren.

Weiterführende Informationen

Fairtrade International: Monitoring the scope and benefits of Fair Trade 2015. Bonn 2016

http://at.fairtrade.he-hosting.de/fileadmin/AT/Monitoring_Report_2016/2015_Monitoring_Report_EN.pdf

Hauff, Michael von und Katja Claus: Fair Trade. Konstanz 2012

St-Pierre, Eric: Fairtrade: Eine Reise um die Welt. München 2013

www.forum-fairer-handel.de/fairer-handel/zahlen-fakten/
www.fairtrade-deutschland.de/was-ist-fairtrade/wirkung-von-fairtrade/zahlen-und-fakten.html

www.fairtrade.net/impact-research.html

www.fairtrade.net/fileadmin/user_upload/content/2009/standards/documents/generic-standards/Nuts_SPO_EN.pdf



In den deutschen Märkten gibt es eine große Auswahl an Fairtrade-Cashew-Produkten



In den Produktionsländern ist die Cashew ein Lebensmittel, das auch unverpackt verkauft wird.



Methodisch-didaktischer Leitfaden

Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Allgemeinen und gemäß der Konzeption des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung“ im Besonderen können Lernprozesse nicht auf den Ebenen des Erkennens und Bewertens verharren, sondern müssen die Ebene des Handelns einbeziehen. Dies setzt voraus, dass hinreichend Kenntnisse erworben und Verständnis entwickelt wurde, wie weltwirtschaftliche Zusammenhänge funktionieren, welche Chancen und Risiken sie bergen, welche Ungerechtigkeiten ihnen durch die praktizierten Handelsbeziehungen innewohnen und wie diese überwunden werden können. Dies führt unweigerlich zu den Ansätzen des fairen Handels, dessen Angebot auch Cashews beinhaltet.

In diesem Modul lernen die Schülerinnen und Schüler (SuS) im **Aktionsblatt (AK) 1** den Ansatz des fairen Handels kennen, indem sie sich zunächst beschreibend und in einem zweiten Schritt (**AK2**) wertend mit den allgemeinen Fairtrade-Zielsetzungen im spezifischen Kontext der Cashewbäuerinnen und -bauern auseinandersetzen und so die Kompetenz des Perspektivenwechsels soweit möglich trainieren und Empathie entwickeln.

Anhand des **AK 3** werden diese Einblicke in die ökonomische Wirklichkeit noch vertieft, indem Näherungswerte der Umsatzverteilung aus dem Cashewhandel in den Fokus gerückt werden. Während Berechnungen dieser Art für Kakao, Kaffee und Bananen vorliegen, sind solche detaillierten Umsatz- und Gewinnanalysen für den Cashewhandel nicht verfügbar. Dennoch können die SuS anhand von Näherungswerten eine Vorstellung über die auf Fairness ausgerichtete Gestaltung des Fairtrade-Ansatzes entwickeln und die weitreichenden Dimensionen der daraus resultierenden Konsequenzen für die ProduzentInnen erfassen.

Ausgehend von Aspekten rund um einen fairen oder aber unfairen Handel mit Cashews wird den SuS anhand des **AK 4** eine intensive Diskussion gegebener Situationen abverlangt und eine abschließende Bewertung gefordert.

Da die formulierten Gegebenheiten nicht eindeutig und schon gar nicht sofort als „fair“ oder „nicht fair“ bewertet werden können, geben sie hinreichend Anlass zum Gedanken- und Argumentationsaustausch.



Fairtrade heißt auch, dass sich die Menschen der Erzeugerländer ihr eigenes Produkt selbst weiterhin leisten können.

Damit schulen die SuS gleichermaßen ihre fachliche Kompetenz hinsichtlich des Fairtrade-Ansatzes, erweitern ihre Argumentationsfähigkeit sowie das kritische Denken und werden, indem sie mindestens eine weitere Gegebenheit selbst formulieren und zu Diskussion stellen, auch hinsichtlich ihrer Kreativität in Kombination mit dem erworbenen Sachwissen gefordert.

1: Was bedeutet eigentlich „Fairer Handel“?	
 KK	Der Text wurde stark vereinfacht. In der Aufgabe sollen die SuS die Siegel wiedererkennen. Wenn möglich, sollen die SuS anschließend in einem Supermarkt die entsprechenden Siegel finden und fair gehandelte Produkte aufschreiben.
 LE	Der Text liegt in vereinfachter und gekürzter Fassung vor. Alle im Text erwähnten Argumente sind am Ende des Textes stichwortartig aufgeführt. Zu den Aufgaben gibt es einen Lösungsvorschlag.
 SW	Die SuS benötigen aus der MK die adaptierten Siegel, um sie zu ertasten. Falls es Produkte mit tastbaren Siegeln gibt, können diese auch zur Hilfe genommen werden. Dazu sollten sie von einer/einem MitSuS beschrieben werden.
 DaZ	Zur Unterstützung kann der Wortspeicher genutzt werden. Den SuS werden einige unterstützende Begriffe zur Formulierung eines Statements angegeben.
 HK	Die SuS können die Aufgabe unter Zuhilfenahme des Wortspeichers bearbeiten. Einige Begriffe darin liegen auch in gebärdeter Form vor. Es kann hilfreich sein, den SuS bei der Stellungnahme Stichworte anzugeben, die sie verwenden sollen, da es für hörbeeinträchtigte SuS schwer sein kann, komplexe Inhalte schriftsprachlich darzustellen.

2: Was bedeutet fairer Handel für Cashewbäuerinnen/-bauern?	
 KK	Der Text aus dem Bereich Lernen kann um Vor- und Nachteile reduziert werden. Sollte die Teilnahme an der Gruppenmethode zu anspruchsvoll sein, liegt eine Alternativaufgabe vor. Die SuS erstellen ein Design für fair gehandelte Cashews. Dies könne sie frei oder mit Unterstützung der vorgegebenen Bilder und Wörter tun. Das Design kann mit Infos zu den Vor- und Nachteilen ergänzt werden. Diese können von den SuS selbst benannt oder im Gespräch mit den MitSuS benannt werden. Wenn möglich, wäre es sinnvoll, von GEPA im Handel erhältliche Cashews zeigen zu können.
 LE	Der Text zum AK ist trotz der Vereinfachung komplex. Die Vor- und Nachteile (Kritikpunkte, Argumente) sind strukturiert, müssen aber von der Lehrperson erläutert werden. Die Kriterien können entweder im Kugellager-Verfahren oder aber mit Hilfe zweier Plakate erarbeitet werden. Jede/r SuS soll am Ende des AKs für sie/ihn wichtige Kriterien benennen können.
 DaZ	Der Text liegt in sprachlich vereinfachter Form vor und kann mit Unterstützung des Wortspeichers bearbeitet werden.

3: Wer bekommt wie viel?	
 KK	Die Zahlen wurden hier auf die Bereiche „Cashew-Bauern“, „Läden“ und „Andere Kosten“ reduziert und zum besseren Verständnis auch als Tortendiagramm dargestellt. Die Unterschiede in der Menge können auch mit Hilfe von Gegenständen oder Spielgeld verdeutlicht werden.
 LE	Dies ist vor allem eine Aufgabe für Rechenprofis. Die Lehrperson kann sich auch darauf beschränken, die Zahlen gegenüber zu stellen und den Unterschied mit den SuS herauszuarbeiten. Der Vorteil ist anhand der Preise erkennbar, siehe Lösungsblatt.
 SW	Die SuS benötigen eine originale 250 g GEPA Cashewpackung, damit sie sich von der Größe und dem Gewicht eine Vorstellung machen können und so auch den Preis besser einschätzen lernen. Für die Einschätzung oder Einteilung der Cashews in Anteilen von ArbeiterInnen und HändlerInnen muss die Cashew als Formumriss vorliegen. Alternativ kann auch aus Knete eine 10 cm lange Rolle gerollt werden, die dann mit einem Messer in entsprechende Abschnitte eingeteilt wird.
 DaZ	Die Aufgabe kann mit Unterstützung des Wortspeichers bearbeitet werden.

4: Fair oder nicht fair?	
 KK	Die SuS bewerten hier sechs Bildsituationen als fair/unfair.
 LE	Der Text und die Fragen sind sprachlich vereinfacht und können als Gruppenarbeit bearbeitet werden. Wichtig ist eine Diskussion in der Klasse zum Thema fair oder nicht fair.
 SW	Für das Beantworten der Satzaussagen zu fair oder unfair müssen die SuS Klebepunkte zur Markierung verwenden.
 DaZ	Die Aussagen liegen in sprachlich vereinfachter Form vor und können mit Unterstützung des Wortspeichers bearbeitet werden.
 HK	Dem Team sollte die Möglichkeit gegeben werden, in einem separaten Raum oder auf dem Flur zu arbeiten, damit die hörbeeinträchtigten SuS nicht durch die Geräuschkulisse im Klassenraum gestört werden.

Materialien



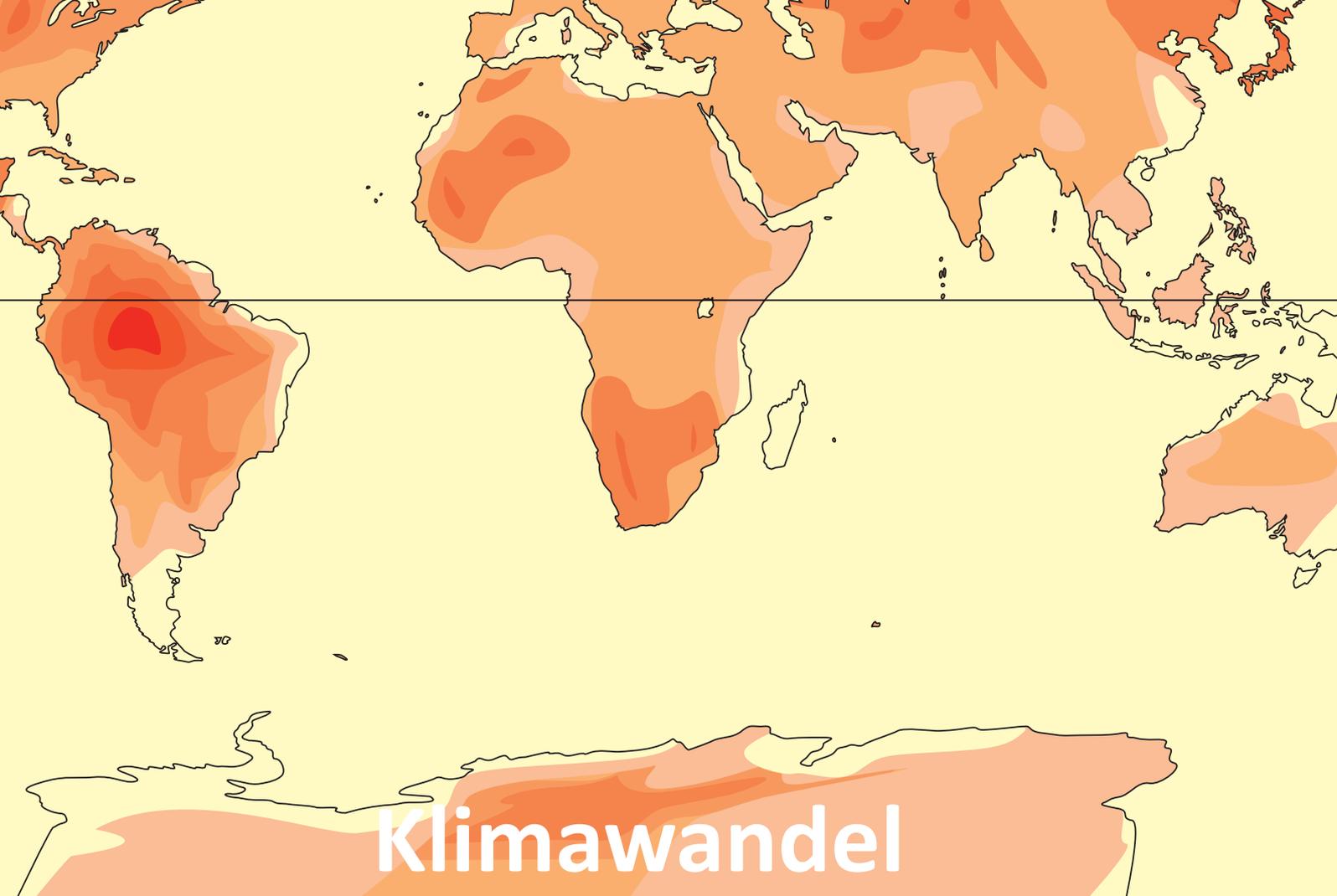
Originale Gepa 250g Tüte
Klebepunkte



Text „Was bedeutet eigentlich „Fairer Handel“ als Audio
Vereinfachter Text „Was bedeutet eigentlich „Fairer Handel“
Text „Fairer Handel – Top oder Flop?“ als Audio
Vereinfachter Text „Fairer Handel – Top oder Flop?“



Taktile Siegel
Bilder zu fair/unfair laminiert

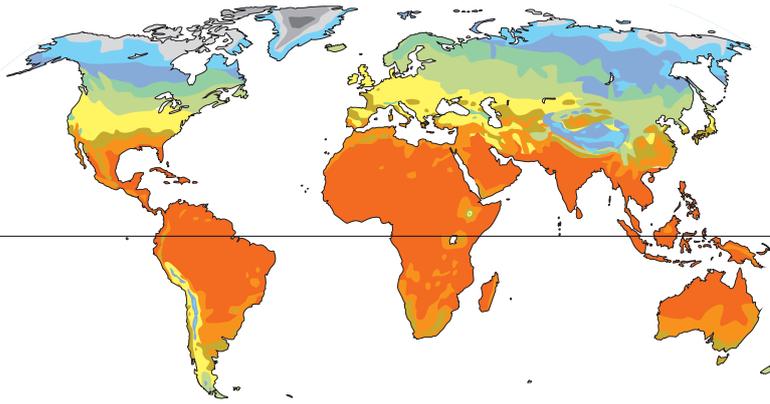


Der Klimawandel ist eine, wenn nicht *die* tiefgreifendste globale Herausforderung unserer Zeit und des vor uns liegenden 21. Jahrhunderts. Wie stark die Temperaturen und die Niederschläge in den verschiedenen Regionen sich verändern werden, ob sie kleinräumig sinken oder im generellen Trend unter Umständen extrem steigen, wird ganz wesentlich auf die Zukunftsfähigkeit der einzelnen Räume Einfluss haben. Unmittelbar betroffen von klimatischen Veränderungen ist grundsätzlich die Vegetation und folglich auch der Anbau von Kultur- und Nutzpflanzen. So ist heute bereits zu konstatieren, dass die Winzer im Süden Deutschlands ehemals ausschließlich im mediterranen Raum kultivierte Rebsorten anbauen und traditionell in unseren Breiten kultivierte Sorten, etwa Müller-Thurgau, aufgrund der gestiegenen Temperaturen nicht mehr anbauen.

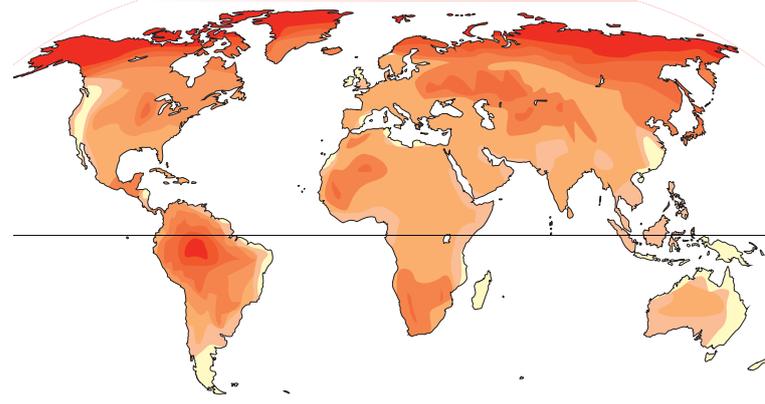
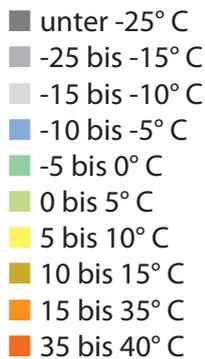
Verlagerungen von Lebensräumen vielfältiger Pflanzen und Tiere werden zwischenzeitlich aus weiten Teilen der Erde berichtet. Während die öffentliche Diskussion noch immer den Eindruck erweckt, dass der Klimawandel ein Phänomen der Zukunft und zudem ferner Region sei, gegen den es präventiv vorzugehen gelte, machen die Anpassungsstrategien etwa der Winzer deutlich, wie sie seit Jahren real mit den infolge des Klimawandels veränderten Rahmenbedingungen umgehen und sich anzupassen versuchen.

Diese Entwicklungen und Handlungsoptionen sind grundsätzlich in Planungs- und zukunftsorientierten Entscheidungsüberlegungen einzubeziehen. Das gilt auch für den weltweiten Anbau von Cashew. Vor diesem Hintergrund müssen die derzeit im Raum stehenden Szenarien der Klimamodellrechnungen für die kommenden Jahrzehnte herangezogen werden, um für die Cashew-Anbaugebiete einzuschätzen, ob angesichts der zu erwartenden Veränderungen der beiden zentralen Klimaelemente Temperatur und Niederschlag die Pflanzung von Cashew-Setzlingen

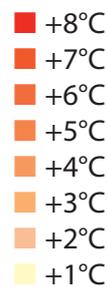
CASHEW



Jahresdurchschnittstemperatur (1980-2010)



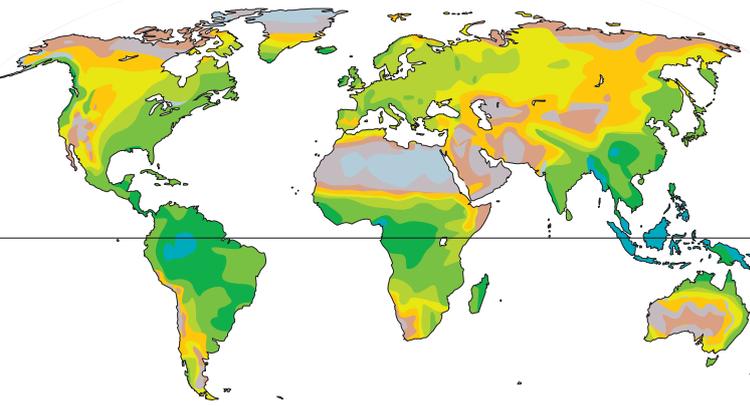
Projektion der globalen Erderwärmung 2070–2100 gegenüber dem Durchschnitt der Jahre 1960–1990



voraussichtlich ökologisch und ökonomisch sinnvoll, riskant oder ruinös sein wird.

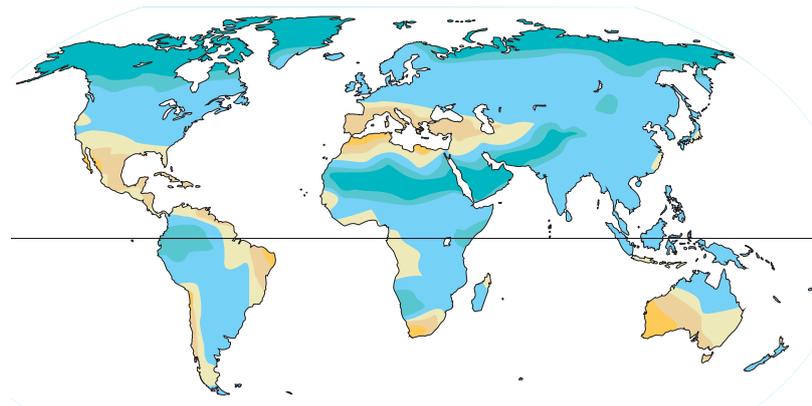
Die ausgesprochene Anspruchslosigkeit der Cashew-Bäume gegenüber den edaphischen, also den bodenbezogenen Bedingungen sowie die ausgedehnte Niederschlagstoleranz der Pflanze, die von etwa 500 mm bis zu über 3000 mm Niederschlag reicht und auch die Fähigkeit, mit großen Temperaturbandbreiten – außer Frösten – zurecht zu kommen, macht den Cashew-Baum relativ unempfindlich gegenüber den zu erwartenden Veränderungen der klimatischen Rahmenbedingungen. Trotz der grundsätzlichen Überlebensfähigkeit des Baumes angesichts zu erwartender steigender Temperaturen und sinkender Niederschläge werden diese Parameter Einfluss auf den Ernteertrag nehmen. Als große Gefahr gilt in Regionen mit steigenden Temperaturen und anwachsenden Niederschlägen, dass in einem extrem humiden Milieu die Cashew-Bäume durch Pilzbefall geschwächt, eventuell auch vernichtet werden können. In Regionen mit sinkenden Niederschlägen ist in jedem Fall mit einem Ertragsrückgang zu rechnen.

Die Frage, ob Investitionen in den Ausbau der Cashew-Produktion, etwa im Rahmen eines Projektes der Entwicklungszusammenarbeit zur Steigerung der Produktivität und damit einhergehend der Verbesserung der Einkommenssituation der Cashew-Bauern in den Anbauländern Afrikas oder Asiens, derzeit und in naher Zukunft erfolgversprechend und damit sinnvoll ist, kann heute nur noch unter Berücksichtigung der zu erwartenden klimatischen Bedingungen entschieden werden. Gleiches gilt für die Identifikation zusätzlicher Gebiete zur Ausweitung des Cashew-Anbaus, was derzeit in Südafrika diskutiert und intendiert wird.



Durchschnittliche Jahresniederschläge (1980-2010)

- 0 – 25
- 25 – 75
- 75 – 125
- 125 – 225
- 225 – 375
- 375 – 500
- 500 – 1500
- 1500 – 2500
- 2500 – 5000
- 5000 – 7500



Projektion der globalen Niederschlagsveränderung bis 2100

- + 20%
- + 15%
- + 10%
- + 5%
- 0
- 5%
- 10%
- 15%
- 20%

Methodisch-didaktischer Leitfaden

Aktuelle globale Entwicklungen sind in vielfältiger Weise mit dem an Intensität zunehmenden Klimawandel verknüpft, sei es, dass sie durch diesen beeinflusst werden, sei es, dass sie diesen verstärken. Diese Wechselwirkungen werden in den kommenden Jahrzehnten deutlich an Brisanz gewinnen und werden auch, und besonders im Bereich landwirtschaftlicher Produktion, wirksam.

Vor diesem Hintergrund erkennen Schülerinnen und Schüler (SuS) im Rahmen dieses Moduls die Bedeutung klimatischer Voraussetzungen für den erfolgreichen Anbau von Nahrungspflanzen und setzen sich mit der Frage auseinander, inwieweit der Klimawandel nach dem heutigen Stand des Wissens die globale Cashewwirtschaft beeinträchtigen wird.

Orientiert an einer an Realsituationen ausgerichteten Aufgabenkultur werden die SuS im **Aktionsblatt (AK) 1** in die Rolle von EntwicklungsexpertInnen versetzt und haben die Aufgabe, die zukünftigen Rahmenbedingungen für den Anbau von Cashewbäumen unter den Bedingungen des Klimawandels zu beurteilen. Aus diesen Erkenntnissen soll in Zusammenarbeit mit den Cashewbäuerinnen und -bauern ein Vorschlag für deren Cashewanbau in Zukunft entworfen werden. In Teams von je zwei SuS werden die aktuellen und

künftigen Temperatur- und Niederschlagsverhältnisse sowie die ökologischen Voraussetzungen für das Gedeihen der Bäume anhand thematischer Karten analysiert und bewertet. Dabei besteht die Möglichkeit, je einem Zweierteam ein Land zuzuweisen oder aber jedem Team mehrere Länder – je nachdem, wie viel Lernzeit für diese Aufgabe investiert werden soll. Innerhalb dieses AKs findet eine Verknüpfung zu den Modulen Botanik und Anbau statt.

Schließlich eröffnet das **AK 2** eine Verknüpfung zum südafrikanischen Erzählstrang (Geschichte von Aleeke) des **Mysterys**. Dort wird von der Zukunftsvision Entkommen aus der Armut durch den Cashewanbau berichtet. Anhand des **AK 2** können die SuS nun überprüfen, inwieweit diese Visionen realistisch einzuschätzen sind, indem sie konkrete Räume benennen und auch die zu erwartenden Veränderungen der ökologischen Rahmenbedingungen in ihrer Analyse berücksichtigen.

Mit der Bearbeitung der AKs zum *Klimawandel* wird die analytische Kompetenz der SuS ebenso gefördert wie deren Fähigkeit zum vorausschauenden Denken und ihre Urteilskompetenz.

1: Klimawandel: Gefahr für die Cashew?	
 KK	<p>Je nach Wissenstand ist es notwendig, das Thema Klimawandel vor dem Bearbeiten der Aufgabe zu vertiefen.</p> <p>Der Inhalt wurde auf den Aspekt Temperatur/-erhöhung reduziert. Die SuS lesen die aktuellen und zukünftigen Temperaturen auf der Karte ab und vergleichen sie.</p>
 LE	<p>Die SuS erhalten die Aufgabe, die Cashewpflanze bezogen auf den Klimawandel zu untersuchen. Sie arbeiten in Dreiergruppen zusammen und sind jeweils ExpertInnen für einen Teilbereich. Die Tabellen und Diagramme liegen in vereinfachter Form mit den markierten und beschrifteten Kontinenten sowie den drei relevanten Ländern vor. Die Sicherung der Zwischenergebnisse erfolgt über Ankreuzen.</p> <p>Außerdem besteht über die Zuweisung von weniger Ländern oder Eingrenzung auf nur einen Teilaspekt die Möglichkeit zur Differenzierung. Am Ende einer jeden Untersuchung des Klimas werden die SuS aufgefordert das Ergebnis im Untersuchungsbogen zu notieren. Sie erhalten einen Hinweis auf die entsprechende Spalte.</p> <p>Der Untersuchungsbogen ist relativ komplex, kann aber auch durch unterstreichen ausgefüllt werden.</p> <p>Über die Zuweisung von weniger Ländern oder Eingrenzung auf nur einen Teilaspekt besteht die Möglichkeit zur Differenzierung.</p> <p>Am Schluss müssen die SuS einen Ergebnissatz formulieren. Hilfreich ist dafür das Ankreuzen bei der Ergebnissicherung.</p> <p>Es gibt ein Lösungsblatt.</p>
 SW	<p>In diesem Modul liegen keine adaptierten Karten vor. Die SuS arbeiten in Gruppen zusammen. Hier können blinde SuS gut die Aufgabe des Notierens der Daten übernehmen und mit ihren MitSuS zusammen auswerten und diskutieren. Die Vorgehensweise ist für die SuS in der Aufgabe beschrieben.</p> <p>Untersuchungsbogen und Klimakarten: Hier wird in PartnerInnenarbeit zusammengearbeitet. Auch hier ist wieder die/der blinde SuS dafür verantwortlich, zunächst die Daten zu notieren und anschließend gemeinsam zu überlegen und zu beraten und eine Empfehlung zu formulieren. Die Daten werden untereinander notiert, ein Beispiel ist vorgegeben.</p>
 DaZ	<p>Der Text liegt in sprachlich leicht reduzierter Version und klarerer Gliederung vor. Im Rahmen der Gruppenarbeit sollte besonders auf eine ruhige Arbeitsatmosphäre geachtet werden.</p>

 HK	<p>Die Arbeit in Kleingruppen bzw. in PartnerInnenteams kommt hörbeeinträchtigten SuS sehr entgegen aufgrund der kommunikativen Vereinfachung. Man sollte darauf achten, dass evtl. SuS-Teams auch in anderen Räumen arbeiten können, damit die Arbeitslautstärke reduziert werden kann und nicht zu viele Menschen in einem Raum sprechen.</p> <p>Untersuchungsbogen: Beim Austauschen und Zusammentragen der Ergebnisse zur Vervollständigung des Untersuchungsbogens sollte darauf geachtet werden, dass die Kleingruppe in einem ruhigen Raum sitzen kann.</p>
---	---

2: Südafrika – Cashewland der Zukunft?	
 KK	<p>Die SuS übertragen die Information aus AK1 nun auf Südafrika. Sie erkennen hier, dass in einigen Provinzen Cashews angebaut werden können.</p>
 LE	<p>Diese Aufgabe ist optional und für SuS, die gerne mit Kartenmaterial arbeiten möchten. Die Frage zu der Problemstellung ist vereinfacht und soll in einem abschließenden Satz begründet werden.</p> <p>Zur Formulierungshilfe steht ein Wortkasten zur Verfügung.</p> <p>Eine besondere Herausforderung bedeutet es auch für die SuS, die Arbeitsergebnisse aus dem vorherigen AK1 mit in die Lösung einbeziehen zu müssen.</p>
 HK	<p>Bei der Präsentation der Ergebnisse bietet sich eine Form an (z.B. <i>Gallery walk</i>), bei der die SuS präsentieren und das Gesprochene mittels beispielsweise eines Plakats/einer Folie visualisieren, so können hörbeeinträchtigte SuS dem Gesprochenen besser folgen.</p>

Materialien



Atlas



- Tabellen und Diagrammen in vereinfachter Form
- Text in reduzierter Form



Karten: Temperaturen/ Niederschläge



Mystery



ystery – die kompetenzorientierte Methode wurde in England im Rahmen des Ansatzes „Thinking through Geography“ entwickelt und hat zum Ziel, dass Schülerinnen und Schülern (SuS) die Fähigkeit entwickeln, in großer Eigenständigkeit komplexe Sachverhalte zu erfassen und zu strukturieren. Dazu werden den SuS zunächst zwei – in komplexen Mysteries auch drei – Anfänge von Erzählsträngen einer Gesamtgeschichte dargeboten. Dieser Teil wird mit einer Fragestellung abgeschlossen, die darauf abzielt zu hinterfragen, wie die zunächst völlig unvereinbar – und daher *mysteriös* – erscheinenden Teilstränge der Geschichte miteinander zusammenhängen.

Um dieses auflösen zu können, erhalten die SuS einen Satz von etwa 20 bis 25 Informationskarten, auf denen einzelne Schritte des komplexen Sachverhaltes in kleinen Texten, Bildern, Grafiken oder mit Hilfe anderer Informationsträger dargelegt sind. Diese Karten müssen in einer Gruppenarbeit (ideal 4, maximal 6 SuS) in eine logische Abfolge gelegt werden, welche die Eingangsgeschichten ebenso deutlich zuordnet wie den Schnittpunkt der verschiedenen Erzählstränge. Der methodische Zugang fordert den SuS eine sehr aktive, kommunikative und argumentative Arbeitsweise ab, die ihre Kompetenzen im fachlichen, kommunikativen wie sozialen Bereich stärkt.

Das Mystery kann sehr unterschiedlich eingesetzt werden. Angesichts der gegebenen Komplexität der thematisierten weltwirtschaftlichen Verflechtungen sollte es jedoch nicht als unmittelbarer Einstieg in die Unterrichtseinheit genutzt werden. Dazu eignet sich der im **Aktionsblatt 1 (AK)** (*Was ist das denn?*) oder dem **AK 2** (*Was knabbern wir denn da?*) aus dem Modul **Botanik** vorgeschlagene Zugang sehr viel besser, da altersgerechter, die Neugierde der SuS stärker weckend und damit motivierender. Haben die SuS über einen oder auch beide vorgeschlagenen Zugänge eine erste Begegnung mit der Cashew erlebt, dann könnte je nach Lerngruppe der Einsatz des Mystery folgen. Dieses kann in einer sehr **komplexen Form** mit allen **24** Informationskarten oder aber in einer **reduzierten Form** mit nur **14** Karten (1,

2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 19, 22) eingesetzt werden. Kommt das Mystery in dieser frühen Phase der Unterrichtseinheit zum Einsatz, dann können die SuS auf dieser Grundlage eine Fülle weiterführender Fragen äußern und zusammentragen, die in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht im Sinne eines *Advance Organizer* den weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit grob skizzieren und strukturieren (s. **AK 2**).

Je nach Lerngruppe erweist es sich jedoch als geeigneter, das Mystery erst gegen Ende der Unterrichtseinheit einzusetzen, wenn die SuS bereits mit einigen Sachverhalten rund um die Cashew vertraut sind und weniger die offenen Fragen als vielmehr die globalen Zusammenhänge im Fokus des Unterrichts stehen.

Das Mystery liegt in **zwei Versionen** vor, die sich vor allem in sprachlicher Komplexität unterscheiden. Die Grundversion ist sprachlich direkter formuliert, so dass relevante, inhaltliche Aspekte deutlicher zu erkennen sind. Die sprachlich komplexere Version beinhaltet Schachtelsätze, wodurch relevante Informationen nicht auf Anhieb erkenntlich sind. Dies ist einerseits eine Sprachförderung der SuS hinsichtlich des sinnentnehmenden Lesens, andererseits soll dies die Eigenleistung der SuS hinsichtlich des Filterns relevanter Informationen erhöhen. Beide Versionen können auf eine reduzierte Anzahl der Karten (s.o.) vereinfacht/gekürzt werden.

Vorübung Mystery

In Vorbereitung der Mystery-Methode, welche Stereotype bewusst aufgreift um zu emotionalisieren, bietet es sich für die Lehrperson an, sich zwei wichtige Punkte zum Thema Vorurteile und Stereotype bewusst zu machen:

- ☺ **Zum einen: jeder Mensch hat Vorurteile gegenüber anderen Menschen.**
- ☺ **Zum anderen: jede/r Angehörige einer Minderheitengesellschaft wird in ihrem/seinem alltäglichen Leben häufiger mit Vorurteilen und Stereotypen gegenüber sich selbst oder durch Zuschreibung zu einer gesellschaftlichen Minderheit konfrontiert, als Menschen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören.**

Häufig gehen damit schlechte Erfahrungen und negative Gefühle einher. Deshalb sollte das Thema Vorurteile und Stereotype mit großer Vorsicht und Sensibilität behandelt werden. Als Lehrperson sollte man einen guten Überblick über die SuS innerhalb einer Klasse und auch das Verhältnis der SuS innerhalb der Klasse zueinander haben, um einschätzen zu können, wie die Mystery-Methode angewendet werden kann. Die eigene Positionierung oder Rolle als Lehrperson und als Individuum innerhalb der Gesellschaft sollte ebenfalls mitgedacht und reflektiert werden. Davon ist abhängig, ob man Vorurteile und Stereotype innerhalb der Gesellschaft überhaupt wahrnimmt und ihnen eine Bedeutung zuspricht, oder ob man sich selbst häufig mit unterschiedlichsten Vorurteilen konfrontiert sieht. Damit einher gehen bestimmte Machtstrukturen, innerhalb derer man sich in der Gesellschaft bewegt, welche man als „normal“ wahrnimmt oder welchen man sich (teilweise) machtlos gegenüber fühlt. Bestimmte Privilegien spielen dabei auch eine wichtige Rolle. Es sollte ebenfalls angesprochen werden, dass Vorurteile immer mit dem Thema Verallgemeinerungen verknüpft sind (Beispiel: *Alle MexikanerInnen sind so und so ...*). Menschen werden dementsprechend häufig als Stellvertreter/in für eine als fest definiert und als abgegrenzt wahrgenommene Gruppe von Menschen gesehen.

Weiterführende Links zur Vertiefung des Themas:

Was passiert, wenn wir aufhören, Menschen in Schubladen zu packen?
www.youtube.com/watch?v=ovB4wvyn054

Schwarzfahrer – Kurzfilm 1992
www.youtube.com/watch?v=KZOJV-ecVb4

Racist Glasses
www.youtube.com/watch?v=cKJO06CYxdA

BR: „Jeder hat Vorurteile. Wir lernen sie unbewusst schon im Kindesalter. Warum machen wir das? Sind wir böse?“
www.youtube.com/watch?v=d7MFy-O-5w8

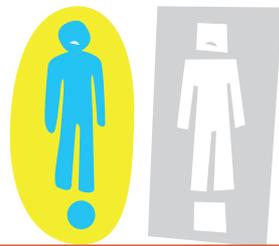
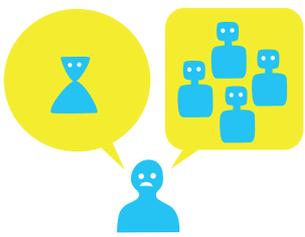
TIPP für SW zu den Filmen
 Blinde SuS benötigen evtl. noch eine Souffleuse/Souffleur, die/der bestimmte Sequenzen neutral beschreibt.

Film 1: Beschreiben der Ausgangssituation

Film 2: Ebenfalls kurz beschreiben, was passiert bis alle in der Straßenbahn sitzen, wenn jemand aus- oder einsteigt und das Ende

Film 3: muss ebenfalls kommentiert werden





Stereotype und Vorurteile

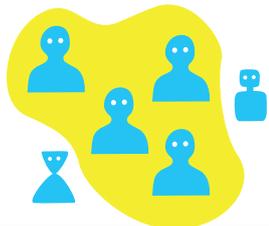


Was ist ein Vorurteil?

Ein Vorurteil ist ein voreilig gefasstes Urteil oder eine Meinung über einen Menschen, eine Gruppe von Menschen oder eine Situation, ohne dass dieses Urteil oder diese Meinung nochmals überprüft wurde. Vorurteile beruhen wenig auf eigenen Erfahrungen.

.....
Mit Vorurteilen sind immer **Gefühle**, meistens negative Gefühle, gegenüber diesem Menschen/dieser Gruppe von Menschen/dieser Situation verbunden.

.....
Da Vorurteile mit Gefühlen verknüpft sind, ist es schwierig, diese abzubauen.



Worin besteht die Funktion von Vorurteilen?

Das Anwenden von Vorurteilen erleichtert den Menschen zunächst die Orientierung in ihrer Umwelt und im Kontakt mit ihren Mitmenschen.

.....
Vorurteile geben den Menschen zum Beispiel die Möglichkeit, beim Kennenlernen von Menschen oder neuen Situationen diese in bestimmte bekannte Kategorien einzuordnen und somit ein ständiges Neubewerten und Interpretieren von Menschen und Situationen zu verhindern.

.....
Vorurteile schaffen auch eine soziale Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Menschen oder zu einer Gesellschaft.

Ein Beispiel

Emil denkt, dass viele Menschen dieselben Vorurteile haben wie er. Er fühlt sich deshalb als Teil dieser Gruppe von Menschen, die diese Vorurteile teilen. Daraus entsteht ein Gemeinschaftsgefühl. Gleichzeitig grenzt sich Emil und seine Gruppe gegenüber den Menschen/der Gruppe an Menschen ab, gegenüber denen sie Vorurteile haben.

.....
Durch Vorurteile wird eine bestimmte Distanz zu anderen Menschen oder Situationen eingehalten. Die Menschen lassen keine Nähe zu und schützen sich selbst und die eigene Wahrnehmung von der Welt vor der Konfrontation mit dem Unbekannten. An der Richtigkeit der eigenen Meinung über die Welt kann somit nicht gerüttelt werden.

Zurück zum Beispiel:

Emil spielt gerne Fußball. Emils Freunde haben Emil erzählt, dass die beiden neuen jugendlichen Geschwister in der Nachbarschaft unsympathisch sind, weil sie nie Fußball spielen wollen.

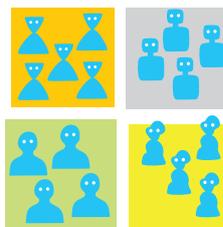
Emil glaubt seinen Freunden, obwohl weder er, noch seine Freunde nachgefragt haben, warum die beiden Jugendlichen nie Fußball spielen. Emil redet kein Wort mit den beiden und will sich mit ihnen nicht auseinandersetzen. Ingeheim stellt er sich vor, dass die beiden vielleicht eine andere Sportart machen, die ihm auch und eventuell sogar noch mehr Spaß machen könnte als Fußball. Er hat Angst, dass er dann seine Freunde verlieren könnte, wenn er feststellen

würde, dass die beiden aus der Nachbarschaft doch zwei nette Jugendliche sind. Wie man einen Menschen oder eine Situation einschätzt ist davon abhängig, in welchem gesellschaftlichen Kontext man aufgewachsen ist.

Abbau von Vorurteilen:

Vorurteile können verringert bzw. vermieden werden, wenn die beiden betreffenden Menschen/Gruppen von Menschen zusammentreffen und zum Beispiel an einem gemeinsamen Ziel arbeiten.

.....
Das gegenseitige Kennenlernen auf Augenhöhe, eine gegenseitige Anerkennung und das aufeinander Angewiesen sein, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, schafft neue Verbindungen und neues Wissen. Sie führen letztendlich zu einer Neubewertung der zuvor mit Vorurteilen belegten Menschen/Gruppen von Menschen.



Unterschied zwischen Vorurteil und Stereotype

Stereotype dienen ebenfalls dazu, den Menschen Orientierung zu verschaffen. Das Charakterisieren und Einteilen von Gegenständen, Menschen oder Gruppen von Menschen erleichtert den Umgang mit diesen.

.....
Diese Gruppen von Menschen können dann zum Beispiel ganz unterschiedlich definiert sein.

Stereotype können sich z.B. beziehen auf: Ethnie, Nationalität, sozialen Status, politische Einstellung, religiöse Überzeugung, sexuelle Orientierung, berufliche Orientierung, Hautfarbe etc.

.....
Stereotype beinhalten immer eine Wertung, meistens ist es eine negative Wertung gegenüber Menschen, die dann verallgemeinert auf eine ganze Gruppe von Menschen bezogen wird.

.....
Stereotype sind auch in Verbindung mit einem bestimmten vorhandenen, vermeintlich allgemeingültigen Wissen über eine Gruppe von Menschen zu sehen. Hierin besteht ein Unterschied zu Vorurteilen, welche die emotionale Ebene noch stärker mit einbeziehen.

Beispiel für ein Vorurteil:

Ausländer sind krimineller als Deutsche.

Beispiel zu Stereotypen:

Alle Deutschen sind blond und blauäugig.

Literatur:

Allport, Gordon: Die Natur des Vorurteils. Köln 1971.

Arte: Der kleine Unterschied. Abgerufen am 30. August 2017 unter: www.arte.tv/sites/de/das-arte-magazin/2017/05/16/stereotyp-klischee-vorurteil-der-kleine-unterschied/

Friesenhahn, Günter: Stereotypen und Vorurteile. Abgerufen am 30. August 2017 unter: www.dija.de/fileadmin/medien/downloads/Dokumente/Guenter2IKL.pdf

Hahn, Hans Henning; Hahn, Eva: Nationale Stereotypen. In: Hahn, Hans Henning (Hrsg.): Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen. Frankfurt a.M. 2002, S. 19-24.





Methode in Anlehnung an:
[www.bpb.de/lernen/grafstat/
 projekt-integration/134613/info-
 06-01-uebung-die-albatros-kultur](http://www.bpb.de/lernen/grafstat/projekt-integration/134613/info-06-01-uebung-die-albatros-kultur)

Methode: Albatros-Kultur (1. alternative Vorübung)

Beschreibung für Lehrpersonen

Mit dieser Methode lernen die SuS, wie schwierig es ist, Szenen zu betrachten und zu beschreiben, ohne eine Wertung oder Interpretation dazu abzugeben. Bereits in der Diskussion mit den MitSuS wird ihnen bewusst, dass eine Szene ganz unterschiedlich gesehen und beschrieben werden kann. Nach Auflösung der Szenerie lernen die SuS, dass Interpretationen von Gesehenem immer durch die eigene kulturelle Sozialisation geprägt sind und dass durch eine andere kulturelle Sozialisation Dinge anders wahrgenommen werden.

In der Übertragung des Gesehenen auf die Betrachtung der eigenen Umwelt und der Welt im Gesamten wird den SuS bewusst, dass Geschehnisse, Lebensformen oder Handlungsweisen immer durch die eigene „kulturelle Brille“ betrachtet und eingeordnet werden. Sie sollen verstehen, dass man durch die eigene Sozialisation Dinge als „normal“ wahrnimmt, die für andere nicht „normal“ sind und dass diese Normalitäten keine allgemeine Gültigkeit und Richtigkeit haben.



SW

Sollte ein/e blinde/r SuS in der Klasse sein, muss sie/er eine Person an der Seite haben, die die Situation neutral beschreibt/souffliert.

Vorbereitung

Die Klasse wählt zwei Freiwillige aus dem Klassenverbund aus. Es sollten eine Schülerin und ein Schüler sein. Die Lehrperson geht mit den beiden Freiwilligen aus dem Raum, um ihnen ihre Aufgabe zu beschreiben. Währenddessen setzt sich die Klasse in einem Halbkreis vor die „Bühne“.

Ablauf der schauspielerischen Szene

Der/die SuS betreten schweigend den Raum. Der Schüler geht voraus, die Schülerin geht mit einigem Abstand hinter ihm her. Beide haben einen freundlichen Gesichtsausdruck. Das Paar geht auf die im Halbkreis sitzenden SchülerInnen zu und stellt übereinander geschlagene Beine sanft, aber bestimmt auf den Boden. Sollten die betreffenden SchülerInnen die Beine erneut übereinander schlagen, werden die Beine so lange auf den Boden zurückgestellt, bis alle im Halbkreis sitzenden SchülerInnen ihre Füße auf dem Boden stehen haben. Die Schülerin berührt dabei nur die Schülerinnen, der Schüler nur die Schüler.

Das Paar nimmt nun auf der „Bühne“ Platz. Der Schüler setzt sich auf den bereitgestellten Stuhl, während sich die Schülerin neben ihn auf den Boden kniet. Die Schülerin nimmt die Schale mit den Cashews in die Hand. Noch bevor sie davon essen kann, nimmt der Schüler ihr die Schale aus der Hand und isst selbst eine große Anzahl der in der Schale liegenden Cashews auf. Er gibt die Schale, die nur noch wenige Cashews enthält, an die Schülerin zurück. Sie isst nur ein paar wenige Cashews und stellt die Schale dann auf den Boden neben sich.

Anschließend legt der Schüler seine Hand auf den Rücken oder auf die Schulter der Schülerin. Mit der Hand des Schülers auf ihrem Körper beugt sich die Schülerin dreimal dicht zum Boden hin.

Die Szene endet damit, dass das Paar aufsteht und den Raum verlässt. Dabei folgt die Schülerin mit deutlichem Abstand dem Schüler aus dem Raum.

Aufgabenstellung zur Szene

- ☺ Die SuS beobachten die Szene und machen sich Notizen zu Auffälligkeiten.
- ☺ Sie sollen nach der schauspielerischen Szene die Szene detailgenau beschreiben, ohne dabei zu bewerten oder zu interpretieren.
- ☺ Wertende Aussagen werden zusammen mit den MitSuS umformuliert zu neutralen Aussagen.
- ☺ In einer zweiten Runde sollen die SuS ihre Interpretationen und Deutungen der Szene in der Klasse diskutieren.
- ☺ Dabei wird mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Stellung der Frau als dem Mann unterwürfige Person eingegangen werden. Anzeichen dafür werden sein: die Frau geht hinter dem Mann her, die Frau sitzt neben dem Mann auf dem Boden, der Mann nimmt der Frau die Schale mit den Cashews aus der Hand und isst zuerst, der Mann drückt die Frau mit seiner Hand auf den Boden.
- ☺ Nach dieser Interpretationsrunde erklärt die Lehrperson die Hintergründe zur Albatros-Kultur.

Reflexion

- ☺ Der wichtigste Teil der Methode ist die abschließende Reflexion.
- ☺ Die SuS sollen erkennen, dass sie die Szene mit ihrer eigenen „kulturellen Brille“ bzw. mit einer durch ihre Sozialisation erlernten Sichtweise betrachtet, „gelesen“ und bewertet haben.
- ☺ Die eigenen Normalitäten sollen dadurch zum Vorschein kommen und infrage gestellt werden.

Die Albatros-Kultur

Die beiden SchauspielerInnen sind in ihrer Rolle in der sogenannten „Albatros-Kultur“ sozialisiert worden. Diese Gesellschaft ist eine matriarchalische Gesellschaft, d.h. die Frau und die Erde als Muttergottheit nehmen eine besondere Rolle innerhalb der Gesellschaft ein und werden verehrt.

Frauen mit großen Füßen gelten als Schönheitsideal, da die großen Füße eine größere Kontaktfläche zur Erde ermöglichen. Das Essen von Cashews als rituelle Speise ermöglicht dem Körper, die von der Mutter Erde ausgehende Energie besser aufnehmen zu können. Gäste erhalten eine besondere Ehrerweisung, indem ihre Füße besonders viel Bodenkontakt und damit Kontakt zur Mutter Erde haben dürfen.

Die Mutter Erde wird als Leben schenkende Gottheit betrachtet, weshalb auch die Frau, als Leben schenkender Mensch, besondere Privilegien innerhalb der Gesellschaft erfährt.

Die männlichen Mitglieder der Gesellschaft haben die Pflicht, alle Gefahren von den Frauen abzuwenden. Deshalb kosten sie Speisen zuerst und gehen auch vor den Frauen her.

Frauen haben das Privileg, auf dem Boden sitzen zu dürfen, also nahe bei der Mutter Erde, während Männer nur in einem gewissen Abstand zur Mutter Erde sitzen dürfen. Sie sitzen deshalb auf Stühlen.

Eine Belohnung für ihre Dienste erhalten die Männer dadurch, dass sie Frauen ihre Hand auf den Rücken oder die Schulter legen dürfen. Während dieser Geste



neigt sich die Frau nahe zur Erde, also nahe zur Gottheit Mutter Erde. Dabei nimmt sie Energie von ihr auf, welche sie durch ihren Körper an den Mann weiterleitet. Ohne Aufforderung dürfen Männer Frauen ansonsten nicht berühren.



Methode in Anlehnung an:
Informationsbüro Nicaragua e.V.,
Bildungsmaterial „Kolonialismus
und Rassismus“, Wuppertal 2015.

Methode: MontagsmalerInnen (2. alternative Vorübung)

Beschreibung für Lehrpersonen

Die SuS sollen mit dieser Übung einen Zugang zum Thema Vorurteile und Stereotype bekommen. Sie sollen ihre eigenen „Bilder im Kopf“ erkennen und diese als solche reflektieren. In diesem Kontext sollen ebenfalls „Normalvorstellungen“ von Gesellschaft und die Positionen der SprecherInnen innerhalb dieser Gesellschaft thematisiert werden.

Die Klasse soll sich in Gruppen à fünf Personen einteilen. Jede Gruppe erhält Papier und Stift. In jeder Gruppe muss ein/e SuS bestimmt werden, die/der mit dem Malen beginnt. Die Lehrperson überlegt sich im Voraus Begriffe, die die SuS malen sollen.

Begonnen werden kann mit materiellen Gegenständen (z.B. Haus, Segelschiff, Zelt) oder natürlichen Gegenständen (Blume, Baum, Berg). Um in die Tiefe der Thematik zu gehen, können Begriffe zur Beschreibung von Personen verwendet werden wie: Franzose/Französin, Hipster(In), Punk(er)In, KrankenpflegerIn, PolitikerIn, BoxerIn.

Die Begriffe können beliebig erweitert werden. Die Lehrperson sollte bei der Auswahl der Begriffe sensibel dafür sein, welche Begriffe negativ konnotiert sein könnten und im Klassenkontext negative Emotionen hervorrufen könnten (s. **Box: Vorurteile/Stereotype**: im Kontext von Mehrheits- und Minderheitengesellschaft)

Die Lehrperson zeigt den ersten Begriff in jeder Gruppe der/dem ersten Malenden. Auf „Los“ beginnen die malenden SuS in ihrer Gruppe gleichzeitig so schnell wie möglich den gezeigten Begriff zu malen. Die anderen SuS der Kleingruppe müssen so schnell wie möglich erraten, was gezeichnet wird. Diejenige Gruppe, die den richtigen Begriff zuerst sagt, hat die Runde gewonnen. Reihum malt jede/r der Gruppe einen Begriff. Jeder Begriff sollte auf ein extra Blatt gemalt werden. Die Begriffe werden am Ende zusammen mit dem jeweiligen Begriff an die Tafel oder die Wand gehängt.



Reflexion

Die Reflexion zur Malübung stellt einen wichtigen Bestandteil der Methode dar.

- ☛ Die SuS sollen beschreiben, ob und wenn ja welche Gemeinsamkeiten sie zwischen den Zeichnungen zu einem Begriff feststellen können. Sie sollen sich überlegen, woran es liegen könnte, dass die Zeichnungen sich gegebenenfalls so ähnlich sehen.
- ☛ Die SuS in der Rolle der Malenden sollen sich fragen, ob man den Begriff auch

anders hätte malen können, wenn ja: wie und warum sie sich entschieden haben, den Begriff dennoch auf diese Art zu malen.

- Die SuS in der Rolle der Erratenden sollen sich fragen, an welchen Merkmalen oder an welchem Detail sie den Begriff erkannt haben.



SW

Ein/e blinde/r SuS könnte entweder in einer Gruppe, falls sie/er möchte ebenfalls auf einem Reißbrett mitzeichnen.

Eine andere Möglichkeit wäre, Gegenstände dem blinden SuS in die Hand zu geben, den die MitSuS nicht sehen können und sie/er beschreibt während die anderen das malen, was sie/er sagt.

Nachübung zum Mystery Leitfaden

Nach der Durchführung des Mysterys sollte der Bogen gespannt werden zum Beginn des Moduls. Es soll eine Verbindung zwischen dem Thema Vorurteile und Stereotypen und den Erzählungen rund um das Mystery hergestellt werden.

Leitfragen für die Lehrperson an die SuS

- Wie deutet ihr die auf den Mystery-Karten dargestellten Geschichten?
- An welchen Stellen innerhalb der Karten verstecken sich Stereotype und Vorurteile?
- Was ist für euch „normal“? Was seht ihr als ungewöhnlich, nicht normal, fremd an?
- Aus welcher gesellschaftlichen Position oder Sichtweise werden die Geschichten erzählt?
- Beispiel, um zu zeigen, welche Details reflektiert werden können: „biodentscher“, weißer, männlicher SuS:
 - Stellung/Rolle als Mann innerhalb der Gesellschaft
 - als „Biodentscher“* Teil der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland
 - bestimmte Machtposition innerhalb der Gesellschaft
 - bestimmte Privilegien, die nicht als solche wahrgenommen werden, sondern als „Normalitäten“
 - Stellung in der Welt: Teil des „Globalen Nordens“, ebenfalls Eingebettetsein in bestimmte Machtstrukturen/hierarchische Verhältnisse im globalen Kontext und auch mit dem eigenen Blick auf die Welt (kulturelle Sozialisation)

Die SuS können in Gruppen eingeteilt werden und die Karten oder eine Auswahl an Karten auf die Gruppen aufgeteilt werden. Die SuS sollen sich nochmals intensiv mit den Geschichten auf den Karten auseinandersetzen, allerdings nicht aus dem Blickwinkel des Handels und der Wirtschaft. Sie sollen ihren Blick dafür schärfen, was „zwischen den Zeilen“ steht, für die Aussagen, die zwar nicht konkret benannt

*„Biodentsche“:

Menschen, die sich in ihrem Alltag in Deutschland eigentlich nie mit Vorurteilen (in Bezug auf Aussehen, Religion etc.) konfrontiert sehen, weil sie der Mehrheitsgesellschaft angehören und ihre Lebensweise als „normal“ angesehen wird.



werden, aber dennoch in den Aussagen der Geschichten impliziert sind. Sie sollen auch ihre eigenen Vorurteile oder Stereotype in ihren Köpfen in den Blick nehmen und versuchen, diese konkret zu formulieren und dadurch sichtbar zu machen (Bsp.: „Mein Vorurteil gegenüber MexikanerInnen ist, dass...“).



SW

Blinden SuS werden die ausgewählten Karten kurz beschrieben. Da sie ja auch alle gelesen oder gehört haben, werden sie ebenfalls schnell wissen, um welche Person es sich handelt

1: Mystery-Geschichte	
 LE KK	Als Mystery-Geschichte wird die Grundversion genommen. Diese kann durch die Lehrperson vorgelesen werden.
 HK	Die Geschichte liegt in gebärdeter Version sowie sprachlich vereinfacht auf der CD ROM vor.

Mystery-Karten	
 LE KK	Die acht relevantesten Mystery-Karten liegen in sprachlich und inhaltlich reduzierter Form vor. Ggf. kann die Anzahl der Karten noch weiter reduziert werden.
 SW	Die Diagramme sollten beschrieben werden, es wäre außerdem hilfreich, originale Verpackungen mitzubringen. Die Landkarte Südafrikas steht adaptiert zur Verfügung.
 HK	Die Anzahl der Karten kann reduziert werden, um sprachliches Input zu minimieren.

2: Fragen über Fragen	
 LE KK	Das AK Fragen über Fragen muss individuell an die SuS und die bisher erarbeiteten Lerninhalte angepasst werden.
 KK	Die Fragen können vorher oder nachher im Unterrichtsgespräch gesammelt werden.

Materialien



- Mystery-Geschichte als Gebärdensprachvideo
- Mystery-Karten in 2 Versionen
- Adaptierte Landkarte Südafrika
- Bilder von Jayashree, Aleeke, Laura und Ernesto



- Mystery-Karten in 2 Versionen laminiert
- Adaptierte Landkarte Südafrika
- Mystery-Karten in Braille



Literatur

- Guimaraes Callado, Sandra Maria: Environmental Sustainability Analysis of Cashew Systems in Northeast Brazil. Göttingen 2009
- Penvenne, Jeanne Mari: Women, migration and the cashew economy in Southern Mozambique 1945-1975. Woodbridge and Rochester 2015
- Rehm, Sigmund und Gustav Espig: Die Kulturpflanzen der Tropen und Subtropen. Stuttgart 1984
- Salam, Abdul und K Peter: Cashew – a monograph. New Delhi 2010
- Schröder, Rudolf: Kaffee, Tee und Kardamom. Tropische Genußmittel und Gewürze. Geschichte, Verbreitung, Ernte, Aufbereitung. Stuttgart 1991
- Tessmann, J. Fuchs, M.: Loose coordination and relocation in a South-South value chain. Cashew processing and trade in southern India and Ivory Coast. In: Erde Band: 147, Heft 3, 2016, S. 209-218
- Véron, R. Strasser, B. Geiser, U.: Globalisierung und Agrarproduktmärkte in Kerala. Das Beispiel Cashew und Kautschuk. In: Geographische Rundschau, Band 56, Heft 11, 2004, S. 18-25
- Véron, R.: Märkte contra nachhaltige Entwicklung? Cashew- und Ananasanbau in Kerala, Indien. In: Tübinger Geographische Studien, Band 119, 1998, S. 109-132

Internet

- Informationen zum weltweiten Cashew-Markt aus indischer Perspektive
<http://worldcashew.com/>
- FAO-Datenbank (FAO = Food and Agricultural Organization of the United Nations)
www.fao.org/faostat/en/#data/QC
- www.forum-fairer-handel.de/fairer-handel/zahlen-fakten/
- www.fairtrade-deutschland.de/was-ist-fairtrade/wirkung-von-fairtrade/zahlen-und-fakten.html
- www.fairtrade.net/impact-research.html
- www.fairtrade.net/fileadmin/user_upload/content/2009/standards/documents/generic-standards/Nuts_SPO_EN.pdf



Inklusive Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mit CD-ROM
und ausleihbarer
Materialkiste!



Gefördert von ENGAGEMENT GLOBAL im Auftrag des

BMZ



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

bezev wird gefördert aus Mitteln des
kirchlichen Entwicklungsdienstes Brot für die Welt –
Evangelischer Entwicklungsdienst.

