Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung

Teilausgabe Bildende Kunst

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Cornelsen

KULTUSMINISTER KONFERENZ

Inhaltsverzeichnis

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 3

Einführung 5

I. Hintergrund 5
II. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung 6
III. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs 9
IV. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen 10
V. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess 13
VI. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz 15

Bildende Kunst 17

1. Beitrag des Faches Bildende Kunst zum Lernbereich Globale Entwicklung 17
2. Fachbezogene Teilkompetenzen 19
3. Beispielthemen 22
4. Kompetenzorientierte Unterrichtsskizze: WELT-BILDER 24
5. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche 31
6. Literatur 32

Impressum 34

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

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

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

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

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

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

Einführung

Jörg-Robert Schreiber

I. Hintergrund

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

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)* ist ein Beitrag zur nationalen Strategie *Vom Projekt zur Struktur* im Anschluss an die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE[3]) 2005 – 2014. Er unterstützt institutionelle und zivilgesellschaftliche Akteure bei der Umsetzung der Ziele und Handlungsempfehlungen des Nationalen Aktionsplans zum UNESCO Weltaktionsprogramm BNE (2015 – 2019)[4] – vor allem im Bereich der schulischen Bildung.

Die 2015 von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen beschlossene *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) und ihrer Ausrichtung auf alle Länder der Erde bietet zugleich Legitimation und Ansporn, sich an der Umsetzung der von der Staatengemeinschaft in einem breiten Beteiligungsprozess beschlossenen Agenda im eigenen Umfeld engagiert zu beteiligen[5]. Dabei spielt für die Erreichung aller 17 Ziele und das Verständnis ihrer Verflechtungen das Bildungsziel 4.7 eine zentrale Rolle:

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

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

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

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

4.7: […] bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Global Citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.

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

II. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

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

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

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

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

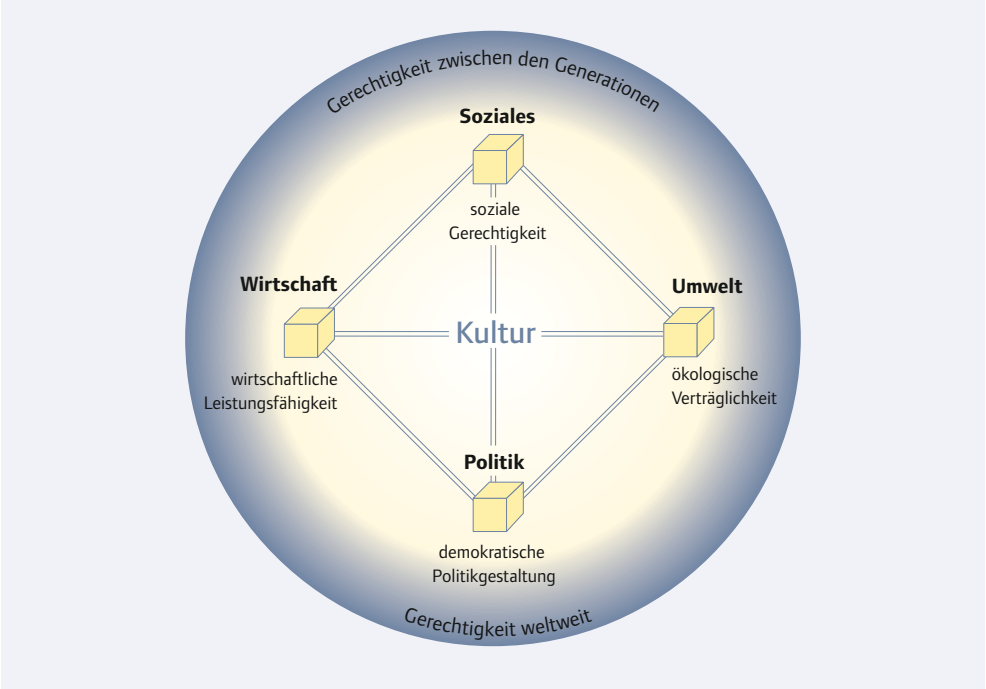


Abb. 1: Modell der nachhaltigen Entwicklung

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

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

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

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

III. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs

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

BNE-Themen

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

Will man die 21 offenen Themenbereiche des OR inhaltlich auf wenige Kernthemen eingrenzen, so lassen sich in Anlehnung an die grundlegende Darstellung *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* der UNESCO[6] die folgenden vier benennen:

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

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Die Konzeption sollte ein klares Ziel hinsichtlich des Kompetenzerwerbs verfolgen (s. Abschnitt IV) und dies mit einem relevanten thematischen Schwerpunkt verbinden. Themen sollten anfangs so offen wie möglich sein, um von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden zu können. Dabei können die Lernenden eine Auswahl aus den 17 SDGs[7] treffen, die sie mit ihnen bekannten Herausforderungen im eigenen Land bzw. Lebensumfeld verbinden. Die Formulierung des Themas sollte so weit wie möglich problem- und schülerorientiert sein. Aufgabe der Lehrkräfte besteht dabei vor allem darin, das Thema mit den Inhalten des Faches zu verbinden (bzw. eine fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung zu ermöglichen) und geeignete methodische Ansätze, Sozial- und Organisationsformen vorzuschlagen. Das Unterrichtsbeispiel im folgenden Fachbeitrag zeigt dafür Möglichkeiten auf. Weitere Themenvorschläge befinden sich im Kapitel „Beispielthemen“.

IV. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen

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

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

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

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

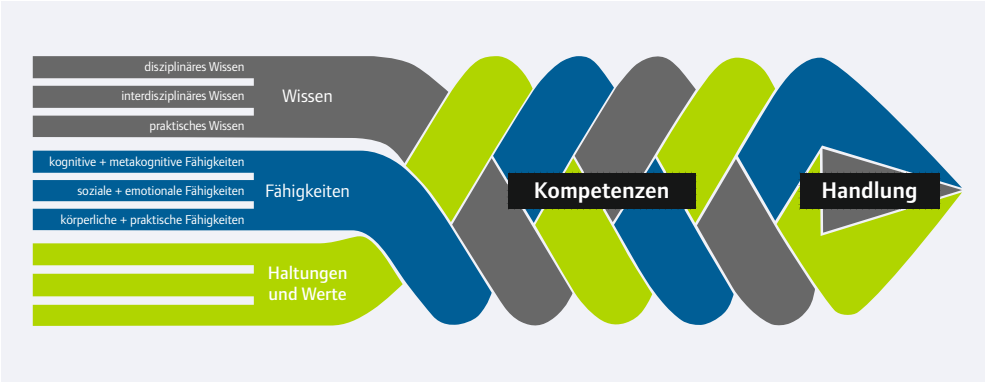


Abb. 2: Kompetenzmodell (Quelle: OECD [2016]: Global competency for an inclusive world. Paris)

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

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

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

Abb. 3: Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung
Die Schülerinnen und Schüler können …[10]

Erkennen

1. **Informationsbeschaffung und -verarbeitung**
   … sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
2. **Erkennen von Vielfalt**
   … die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.
3. **Analyse des globalen Wandels**
   … Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
4. **Unterscheidung von Handlungsebenen**
   … Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.

Bewerten

5. **Perspektivenwechsel und Empathie**
   … sich eigene und fremde Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
6. **Kritische Reflexion und Stellungnahme**
   … durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen, zu Menschen- und Kinderrechten Stellung beziehen.
7. **Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen**
   … Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.

Handeln

8. **Solidarität und Mitverantwortung**
   … Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
9. **Verständigung und Konfliktlösung**
   … zur Überwindung sozio-kultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.
10. **Handlungsfähigkeit im globalen Wandel**
    … die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.
11. **Partizipation und Mitgestaltung**
    ... sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

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

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

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

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

V. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess

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

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

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

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

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

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

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

[13] Reich, Kersten (2012): Konstruktive Didaktik, (5. Aufl.). Weinheim/Basel
Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim/Basel
Reich, Kersten (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis. Weinheim/Basel
Siehe auch den Methodenpool: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html (01.08.2017)

VI. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz

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

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

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

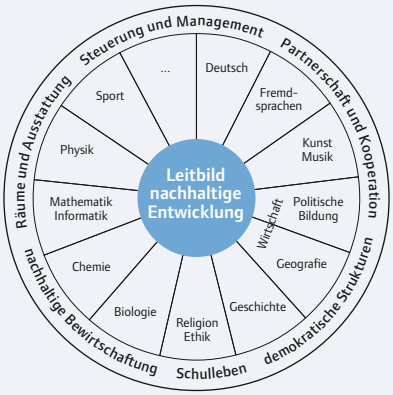


Abb. 4: Whole School Approach – Einbettung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung in die formale Bildung

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

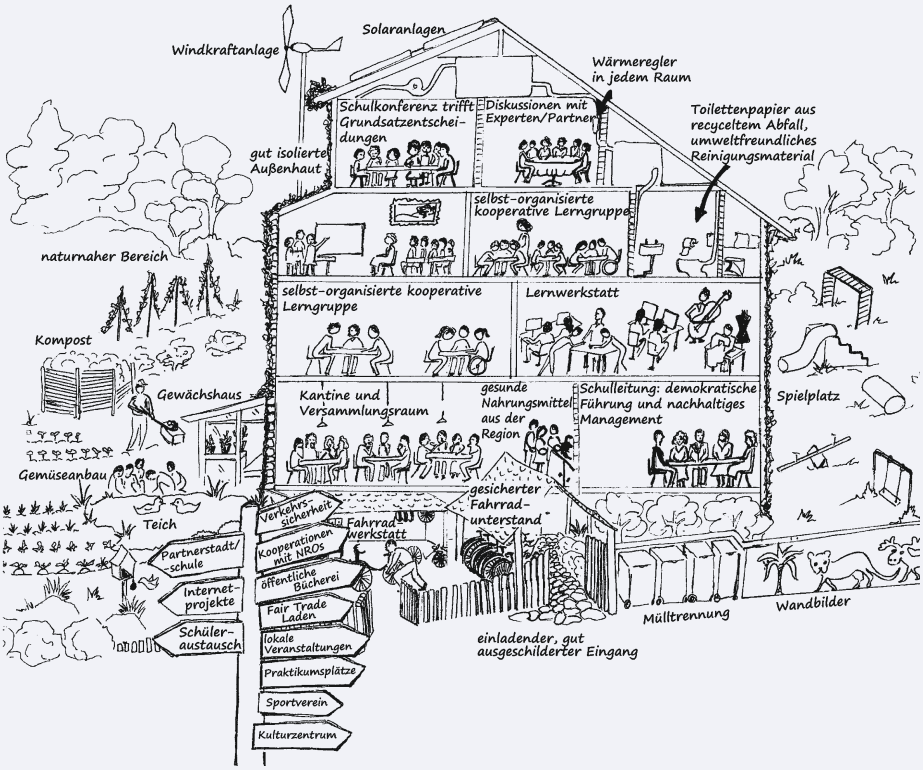


Abb. 5: Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Quelle: in Anlehnung an: Manchester Metropolitan University: SEEPS PROJECT: Sustainability Education in European Primary Schools. COMENIUS COURSE GB 41186: Creating a Better Environment in Our School.
Vgl. http://www.oecd.org/greengrowth/41309960.pdf [15.01.2017].

Bildende Kunst

Sabine Grosser, Rudolf Preuss, Ernst Wagner

1. Beitrag des Faches Bildende Kunst zum Lernbereich Globale Entwicklung

Die Gegenstände, mit denen sich der Kunstunterricht auseinandersetzt, entstammen der Kunst, den angewandten Künsten sowie der Alltagsästhetik. Sie umfassen alle primär visuellen Erscheinungen, von Gemälden bis zu Filmen, vom Design bis zur Architektur, von der Mode bis zu interaktiven Medien, von der Performance bis zur Illustration, vom Städtebau bis zur Fotografie, von der Businessgrafik bis zur gestalteten Landschaft. Im Sinne der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst* der KMK (2005, S. 4) können all diese Objekte als „Bilder" verstanden werden: Bild ist ein „umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung". Im Gegensatz zur Sprache sind diese „Bilder" – zunächst – über Kulturgrenzen hinweg in ihrer Aussage wenigstens oberflächlich verständlich. Dennoch bedürfen sie der sprachlichen Auseinandersetzung und sind (nicht nur dadurch) kontextgebunden. Bildproduktion wie -rezeption basieren also einerseits auf universalen Grundprinzipien einer global geteilten Bild*sprache*, eines global geteilten Bildverstehens – gleichzeitig erfahren sie jedoch immer eine jeweils kulturspezifische Ausprägung: Sie entstehen in bestimmten Kontexten und für bestimmte Aufgaben. Dieser Doppelcharakter findet sich in jedem Bild, auch wenn das „Mischungsverhältnis" von Universalität/Globalität auf der einen Seite und Kulturspezifik/Regionalität/Lokalität auf der anderen jeweils unterschiedlich ausfällt.

Ein zweiter Aspekt erscheint im Kontext globaler Entwicklung bedeutsam. Bilder im oben genannten breiten Verständnis repräsentieren eine bestimmte Auffassung von der Welt und – auf der anderen Seite – prägen sie diese. Dies macht ihr didaktisches Potenzial für den Unterricht aus, für alle Fächer, vor allem aber für den Kunstunterricht im Hinblick auf die hier interessierenden Fragen. „Bilder" konstruieren unsere Sicht auf die Welt, eine Tatsache, die mit der zunehmenden Präsenz von Bildern die Bedeutung eines kompetenten und verantwortungsvollen Bildgebrauchs erhöht. Diese Kompetenz kann das Fach Kunst als Beitrag zur Bildung im Zeitalter der Globalisierung einbringen. Das Fach ist die Kern-Disziplin, die sich mit dem Visuellen in Lernprozessen auseinandersetzt. Globalisierungsprozesse können ohne die sie begleitende Bildlichkeit nicht adäquat verstanden werden. Denn erst die Arbeit an und mit „Bildern" kann jene Kompetenzen und aufklärerischen Potenziale fördern, die dem Handeln im Kontext globaler Bildung als Fundament zugrunde liegen müssen. Bilder sind entscheidend für die Orientierung und Entwicklung von Haltungen, für analytische und produktive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie für grundlegendes Wissen.

Die erste Ausgabe des Orientierungsrahmens für den *Lernbereich Globale Entwicklung* stellte kritisch fest, dass bisher „die Themen der Globalisierung … in einzelnen Unterrichtsfächern (u. a. Geografie, Politik, Biologie) berücksichtigt werden, ohne dass es zu einer

inhaltlichen Kohärenz käme“[14]. Betrachtet man die im Orientierungsrahmen genannten Bereiche Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Umwelt als kulturelle (und so letztlich bildbasierte) Phänomene, als Resultate von Weltbildern, Weltsichten, Weltentwürfen, dann ergeben sich unmittelbare und auch schlüssige Zusammenhänge. So werden internationale Interaktionen sowie wirtschaftliche oder politische Situationen in einem Land besser verständlich, wenn sie in ihrer Verankerung in der jeweiligen bildlich geprägten Vorstellungswelt gesehen und aus dieser heraus auch verstanden werden: Wer an Nachhaltigkeit denkt, hat andere Bilder im Kopf, als der, der sich Profitmaximierung vorstellt. Deshalb trägt in Bildungsprozessen die Auseinandersetzung mit den durch visuelle Grundmuster geprägten Vorstellungswelten, von Selbst- und Fremdbildern, maßgeblich zum besseren Verständnis von Welt bei.

Auch in der Kunst, v. a. der zeitgenössischen Kunst, ist die Globalisierung längst angekommen. Auf verschiedenen Ebenen bearbeiten die Künstler vielschichtige Bezüge und Themen einer globalisierten Welt: politische und ökologische Themen ebenso wie Fragen nach dem Stellenwert von Kunst, Künstlern und Kultur in der Gesellschaft, von Produktions- und Distributionsprozessen sowie des Bezugs auf jeweils lokale, kulturbezogene Kunstbegriffe. Immer mehr Kunstschaffende aus immer mehr Regionen dieser Welt beteiligen sich bewusst an der weltweiten „Fabrikation kultureller Symbole“ und gestalten Transformationsprozesse auf verschiedenen Ebenen mit. Aber nicht nur in der Bildenden Kunst, auch in Architektur, Design, Mediendesign, Mode, Alltagsästhetik (den weiteren Gegenstandsbereichen des Kunstunterrichts) haben sich globale Prozesse durchgesetzt. Dabei spielen die Herausforderungen der Nachhaltigkeit eine zunehmende Rolle: Wie sehen die Häuser der Zukunft aus? Wie die Städte, die Waren, die Produkte? Die vom Visuellen nicht zu lösende Gestaltung der Umwelt ist bereits heute tief mit dem Aspekt der Nachhaltigkeit verknüpft. Und sie wird es in der Zukunft noch mehr sein.

Darüber hinaus führen die Möglichkeiten des Internets zu neuen kulturellen Milieus, neuen (Bild-)Sprachen sowie zu neuen Medienpraxen. Die zunehmende Entgrenzung führt dabei zu gravierenden sozialen Veränderungen und nimmt direkten Einfluss auf das Verhalten v. a. auch von Kindern und Jugendlichen. Der Prozess des Erwachsenwerdens geht dabei mit neuen Unsicherheiten einher. Auf diese antwortet eine zunehmende Abwehrstrategie: die „Lokalisierung“ von Bildkulturen durch Abschottung und Codes für Insider, die über die Grenzen der jeweiligen Szene, Subkultur, Region, Religion oder Nation hinaus oft gar nicht verständlich sein sollen. Diese dienen dann der Versicherung des ganz spezifisch Eigenen und der Abgrenzung gegenüber dem Anderen. Zwischen den Polen global und lokal finden andauernd unzählige, transkulturelle Mischungen, Übergänge und Ausdifferenzierungen statt. Beide Pole markieren die Extreme einer sich zunehmend beschleunigenden Entwicklung. Diese zunehmende Präsenz von Bildern und von Bildlichkeit erfordert eine visuelle Kompetenz über den Umgang mit Kunst hinaus. Bildkompetenz in diesem Sinne bezieht Produzieren (die eigene Produktion der Schülerinnen und Schüler) auf den Kompetenzbereich Handeln, sowie das Rezipieren (das Wahrnehmen, Analysieren, Deuten) auf die Kompetenzbereiche Erkennen und Bewerten.

[14] Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, KMK, InWent (Hrsg. 2009), Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung*, Kurzfassung, Bonn 2009, S. 6

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

Die Schülerinnen und Schüler können …

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Erkennen	1. **Informationsbeschaffung und -verarbeitung** … sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 … sich Informationen zu grenzüberschreitendem künstlerischen Austausch und globalen Entwicklungen in der Kunst beschaffen und darstellen.
		1.2 … visuell geprägte Marken und Images mit globaler oder lokaler Verbreitung erkennen und als identitätsstiftende Strategien beschreiben.
		1.3 … Informationen über die Rolle von „Bildern" (s. Abschnitt 1) sammeln und in die Debatte über Globalisierung und das Aufeinandertreffen von Kulturen einbringen.
	2. **Erkennen von Vielfalt** … die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 … Bilder, Objekte und Gestaltungen anderer Kulturen im jeweiligen Kontext erkunden.
		2.2 … die unter verschiedenen Bedingungen entstandenen künstlerischen Positionen und lebensweltlichen Ausdrucksformen zu globalen Fragen analysieren und deren Kontexte erkennen.
		2.3 … die Bedeutung des Unbekannten als Auslöser für künstlerische Innovationen erkennen und verstehen.
		2.4 … im eigenen Gestalten Anregungen aus anderen Bildkulturen aufnehmen und produktiv verarbeiten.
	3. **Analyse des globalen Wandels** … Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	3.1 … Dynamiken und Konflikte nachhaltiger Entwicklung aus der Perspektive des Faches Kunst analysieren.
		3.2 … sich mit den Chancen und Risiken eines globalisierten Kunstgeschehens auseinandersetzen.
		3.3 … an Beispielen beschreiben, wie einzelne künstlerische Vorhaben internationale Auswirkungen haben können.

	4. Unterscheidung von Handlungsebenen … Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 … die Rolle des Visuellen bei der Konstruktion von Identität auf verschiedenen Ebenen erkennen und deren jeweilige Wirksamkeit für das Handeln verstehen. 4.2 … für verschiedene Handlungsebenen die Rolle von Bildwelten bei Entwicklungsvorhaben untersuchen. 4.3 … Vorstellungen von nachhaltiger Lebensgestaltung erkennen, wie sie sich auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen in Wohnkonzepten, Architektur und Stadtgestalt ausdrücken.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Bewerten	**5. Perspektivenwechsel und Empathie** … sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 … fremd anmutende Kunstwerke in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext wahrnehmen. 5.2 … die Ausdrucksvielfalt von alltagsästhetischem Selbstverständnis und Wertorientierungen (z. B. durch Kleidung, Frisur, Accessoires, Wohnungseinrichtung) würdigen und kritisch reflektieren. 5.3 … die Durchdringung privater und lokaler Lebensräume von globalen ästhetischen Leitbildern (z. B. Schönheitsvorstellungen) untersuchen und bewerten.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme … durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.	6.1 … erkennen und akzeptieren, dass es für kulturell bedingte ästhetische Wahrnehmungen und Präferenzen keine absoluten Wertmaßstäbe gibt und sie deshalb aus anderen Perspektiven auch anders bewertet werden können. 6.2 … erklären und dazu Stellung nehmen, wie das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und die Menschenrechte in Visualisierungen kulturell unterschiedlich zum Ausdruck kommen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen … Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschied-licher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	7.1 … die Bildsprache der Selbstdarstellungen von Entwicklungsmaßnahmen im eigenen Land und im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit (in Broschüren, Internet etc.) analysieren und kritisch in Bezug setzen zum Leitbild der Nachhaltigkeit.

	Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen
Handeln	**8. Solidarität und Mitverantwortung** … Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 … in internationalen Projekten durch gemeinsame kreative Gestaltung an der konstruktiven Zusammenarbeit von Menschen verschiedener Kulturen mitwirken. 8.2 … in Kooperationsprojekten die gemeinsame, aber jeweils unterschiedliche, eigene Verantwortung für Mensch und Umwelt zum Ausdruck bringen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung … zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 … die Konfliktpotenziale künstlerischer Vorhaben abschätzen und abwägen. 9.2 … Möglichkeiten der Verständigung und Konfliktlösung durch bildgestaltende Maßnahmen ergründen, erproben und reflektieren. 9.3 … bildliche Darstellungen (z. B. Karikaturen) in ihrer Funktionalität und Wirkung in Konfliktlagen analysieren und bewerten.
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel … die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.	10.1 … innovative Vorschläge gegen Auswüchse der weltweiten Kommerzialisierung entwickeln. 10.2 … künstlerisch zum Ausdruck bringen, wie man im globalen Wandel mit Komplexität und Ungewissheit umgehen kann.
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.	11.1 … durch eigene künstlerische Tätigkeit in der Öffentlichkeit auf Chancen und Gefahren für eine zukunftsfähige Entwicklung hinweisen. 11.2 … die eigene Haltung zu Fragen der nachhaltigen Entwicklung begründen und künstlerisch vermitteln.

3. Beispielthemen

Die nachfolgend für Unterrichtseinheiten bzw. Unterrichtsprojekte formulierten Beispielthemen erheben nicht den Anspruch, vollständig zu sein oder inhaltliche Prioritäten darzustellen. Es handelt sich um naheliegende bzw. in der Praxis bewährte Themen, die Möglichkeiten veranschaulichen, im Kunstunterricht, aber auch fachübergreifend oder fächerverbindend, Kompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu stärken bzw. zu entwickeln.

Themenbereich	Beispielthemen	Kompetenzen
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	• Bildzerstörungen in Konfliktzonen	1.3, 2.2, 3.1, 4.1, 5.1, 6.2
	• Computerspiele und Produktdesign	**1.2**, 2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 4.2, 5.2, 6.1, 11.2
	• Zeitgenössische Kunst aus weniger bekannten Kulturräumen	1.3, 2.2, 3.2, 4.1, **5.1**, 6.1, 10.2
	• Raumdarstellungskonzepte in verschiedenen Kulturen	1.3, **2.1**, 2.4, 5.1
	• Kleidungsstile und Körpersprachen	1.2, 2.3, 3.3, 5.2, **6.1**, 9.1
	• Globale Ikonen, globale Bildsprachen – Bedeutung der Medien	**1.2**, 2.1, 2.2, 3.1, 4.2, 5.3, 10.2
	• Sakrale Bildwerke in den Weltreligionen – und religiöse Bildverbote	1.3, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 4.1, 5.1, 9.2
	• Transformation von Gottes-/Götterbildern	1.3, 2.1, 2.4, 3.1, 5.1, 6.1
3 Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum Global Village	• Faszination des Anderen und Unvertrauten in der Kunst (z. B. Völkerkundemuseen)	1.3, 2.3, 3.2, 4.1, 5.1, 9.1, 11.1
	• Selbst- und Fremdwahrnehmung – z. B. Imperialismus und Exotismus im Bild	1.1, 2.1, 2.3, 6.2
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	• Nachhaltigkeit im Design – neue Materialien für künstlerische Vorhaben	1.2, 2.3, 3.2, 4.2, 5.2, 6.1, 7.1, 9.1, 10.1
	• Souvenirs – Volkskunst	1.3, 2.4, **5.3**, 6.1, 10.1
5 Landwirtschaft und Ernährung	• Ästhetik im Food-Design zwischen Nachhaltigkeit und Verkaufserfolg	1.2, 3.1, 4.2, 5.2, 7.1, 10.1
6 Gesundheit und Krankheit	• Körperbilder und Gesundheitsideale	1.2, 2.3, 4.2, 5.3, 6.1, 7.1, **10.2**
7 Bildung	• Wahrnehmung und (Auf-) Zeichnen des Fremden auf Forschungs- und Bildungsreisen, auch im Kontext von Schulpartnerschaften[15]	1.3, 2.2, 5.1, 5.3
8 Globalisierte Freizeit	• Reisen und Tourismus – die Wirkung von Bildern	1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 2.4, 8.2, 11.1, 11.2
	• Freizeitgestaltung mit digitalen Medien (visuelle Reize)	1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 4.3, 5.1, 5.2, 8.1, 9.1, 10.1

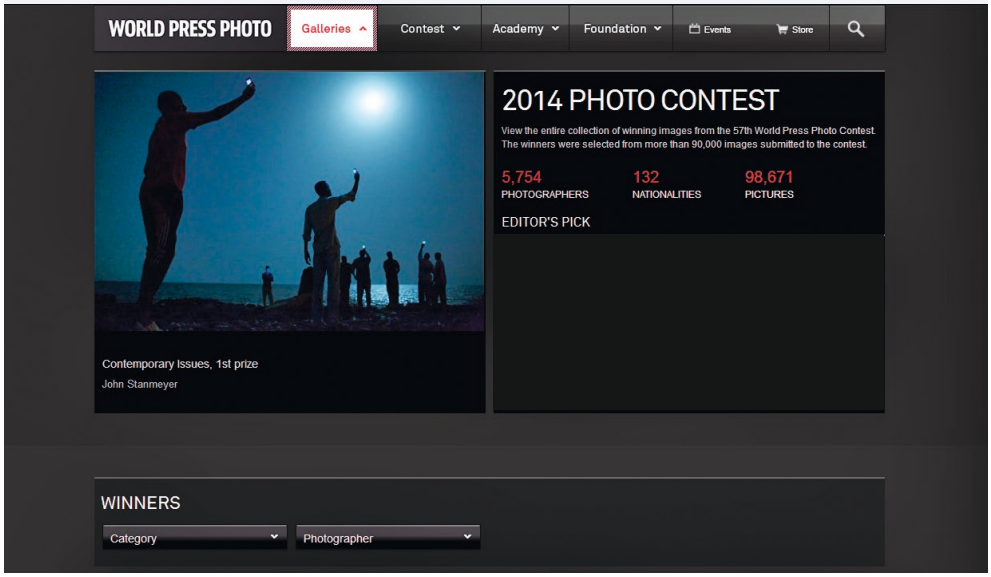
[15] siehe die anregenden Beispiele auf www.forum-austausch.de

10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	• Katastrophen und Fortschrittsbilder	1.2, 2.2, 3.1, **4.2**, 7.1, 10.2, 11.2
11 Globale Umweltveränderungen	• „Landart“ und ökologische Fragestellungen	1.2, 3.3, 4.2, 5.2, 8.2, 10.2, 11.2
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	• Stadt-Land, Verstädterung	1.3, **3.1**, 7.1, 8.2, 11.1
	• Neue Formen der ästhetischen Orientierung im Stadtraum der Mega-Cities	1.3, 3.1, 6.1, 7.1, 8.1, 11.1
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	• Konsumverführung und Nachhaltigkeit in der Werbung – Ästhetisierung des Alltags	**1.2**, 2.3, 3.3, 4.2, 5.2, 9.1, 10.1
	• Mode und Lifestyle	1.2, 2.1, 2.2, **5.2**, 6.1, 10.1, 11.2
14 Demografische Strukturen und Entwicklung	• Familienbilder, Männerbilder, Frauenbilder, Kindheitsbilder	1.3, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 7.1, 10.2
	• Jugend als eigengesetzlicher ästhetischer Raum	1.2, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 11.2
15 Armut und soziale Sicherheit	• Bildsprache in der Plakatwerbung der großen Hilfswerke (z. B. Brot für die Welt, Misereor)	1.2, 1.3, 2.1, 2.3, 4.1, 5.3, 8.2, 10.2
	• Präsentation/Inszenierung von Auswanderung aus Deutschland (z. B. Überseemuseum Bremen)	1.3, 2.1, 2.3, 4.1, 10.2
16 Frieden und Konflikt	• (Anti-)Kriegsplakate, -propaganda	2.1, 2.3, 4.2, 6.2, 8.2, 9.2, 11.1
	• Krieg um Bilder, die Rolle der Bilder im Krieg	1.3, 4.2, 5.1, 6.2, 8.2, 9.1, 9.2
17 Migration und Integration	• „Wandernde Kulturgüter“ – Chinamode, Orientalismus, Primitivismus	1.3, 2.3, 3.2, 4.1, 5.1, 11.2
	• Migrantische Kunstszenen entdecken	1.1, 2.1, 2.4, 3.2, 4.2, 6.1, 8.2, 11.2
18 Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)	• Logo-Ikonografie von globalen Institutionen und global players	**1.2**, 3.1, 4.2, 6.2, 10.2, 11.2
	• Verfolgte Künstler, verfolgte Fotografen	1.1, 2.1, 5.2, 6.2, 7.1, 8.2, 10.2
	• Kunst und Totalitarismus/Kunst und Propaganda	1.2, 3.2, 4.2, 6.2, 9.2, 11.2
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	• Kunstausstellungen als internationaler Kulturaustausch, Arbeit deutscher Kulturinstitute im Ausland	1.3, 2.1, 2.2, 4.1, 5.1, 7.1, 9.1, 11.1
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	• Die UNESCO-Konventionen (Haager Konvention, Welterbe, Kulturelle Vielfalt)	1.3, 2.1, 2.4, 3.2, 4.2, 6.1, 8.1, 10.2
21 Kommunikation im globalen Kontext	• Selbstdarstellung in globalen sozialen Netzen	1.3, 2.2, 3.1, 4.1, 5.3, 7.1, 9.1, 10.3
	• Emoticons und globale Zeichensprache	1.2, 2.1, 2.2, 4.2, 5.2, 9.1, 10.3, 11.2

4. Kompetenzorientierte Unterrichtsskizze: WELT-BILDER (Klassenstufe 9/10)

Begründung der Themenwahl

Ein interessantes Archiv für journalistische Fotografien, die unser Bild einer globalisierten Welt prägen, ist die Website des World Press Photo Award. Der weltweit ausgeschriebene Preis wird seit 1955 jährlich von einer internationalen Jury vergeben. Das erklärte Ziel des Trägers, einer nicht gewinnorientierten niederländischen Stiftung, ist es, zu einem Verständnis von Welt durch Fotografien beizutragen. Sie ist bemüht, dass dabei auch die jeweils zentralen Ereignisse eines Jahres berücksichtigt werden.



www.worldpressphoto.org (Screenshot des Wettbewerbs)

Die Teilnehmerzahlen am World Press Photo Award sind seit 1955 rapide gewachsen: 2015 beteiligten sich nahezu 6000 Fotografen aus 131 Ländern mit fast 98 000 Fotos. Der Wettbewerb ist also global orientiert. Dabei ist die Möglichkeit zur Teilnahme bewusst niedrigschwellig angesetzt, da die Fotografien digital eingereicht werden können. Die Preise werden in verschiedenen Kategorien vergeben wie z. B. Porträt, Umwelt, Sport, Politik, Unterhaltung u. a. Diese Kategorien haben sich im Lauf der Zeit entwickelt und werden kontinuierlich angepasst. Der Veranstalter legt großen Wert auf seine politische Unabhängigkeit und eine ausgewogene Besetzung der Jury: Industrie- und Entwicklungsländer, Ost und West sind ebenso vertreten wie verschiedene religiöse Orientierungen. Das Archiv des World Press Photo Award kann unter vielfältigen Gesichtspunkten für den Unterricht genutzt werden. Bei dem folgenden Unterrichtsentwurf steht die Frage nach *Unserem Bild einer globalisierten Welt* im Mittelpunkt. Dazu werden Fotokarten mit Beispielbildern aus verschiedenen Kategorien und Ländern vorbereitet (Die Bilder sollten den Schülerinnen und Schülern bevor sie ihre Wahl treffen – s. Aufgabe A 1 – ohne Titel und Angaben präsentiert werden.), zum Beispiel:

Tiwanaku, Bolivia, 2009

© Pietro Paolini. People gather at the sacred ruins of the ancient city state Tiwanaku, beside lake Titicaca, for a traditional ceremony on President Morales`(the first indigenous Bolivian to hold that office) inauguration day.

Signal, 2014

©John Stanmeyer / National Geographic Society. African migrants on the shore of Djibouti City at night raise their phones in an attempt to catch an inexpensive signal from neighboring Somalia – a tenuous link to relatives abroad

Occupied Pleasures, 2014

© Tanya Habjouqa. More than four million Palestinians live in the West Bank, Gaza, and East Jerusalem, where the political situation regularly intrudes upon the most mundane of moments.

Days of Night – Nights of Day, 2014

© Elena Chernyshova. Norilsk, in northern Russia, is (after Murmansk) the second-largest city within the Arctic Circle, with a population of over 175.300. It is also one of the ten most polluted cities in the world.

Conquering Speed

© Sergej Ilnitsky. Marius Kraus of Germany, during the qualification round. Night event at the FIS Ski Jumping World Cup, in December 2014.

Into the Light, 2010

© Wolfram Hahn. Berlin People re-enact the self-portraits they took for the social networking site MySpace. The photographer contacted fellow Berliners, asking them to remake the photos in the place they had originally been taken. He captured the exact moment at which the flash went off.

Kompetenzraster

Im Unterricht des dargestellten Beispiels sollen im Wesentlichen die Kernkompetenzen 1, 2, 6, 10 und 11 des *Lernbereichs Globale Entwicklung* gefördert werden. Die in der Tabelle aufgeführten drei Anforderungsstufen für einen Mittleren Schulabschluss beschreiben die Niveaus im Hinblick auf Leistungsbewertungen und Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die höheren Anforderungsstufen schließen dabei die niedrigeren ein. Durch die jeweiligen Rahmenbedingungen können sich unterschiedliche Anforderungen ergeben. Sie müssen ggf. durch spezifische fachliche und überfachliche Anforderungen ergänzt werden.

Spezifische Kompetenz	Fach-komp.	Anforderungs-stufe 1 (min.)	Anforderungs-stufe 2	Anforderungs-stufe 3 (max.)
Die Schülerinnen und Schüler können fachliche Vorkenntnisse anwenden und …				
… relevante Informationen über die Bilder des World Press Photo Awards v. a. unter dem Aspekt der Vielfalt unterschiedlicher Sichtweisen zur Globalisierung sammeln und verarbeiten.	1.3	… in der Gruppenarbeit einen konstruktiven Beitrag zur Informationsbeschaffung und zur Bildaussage über Globalisierung leisten.	… in die Gruppenarbeit wesentliche Informationen zu der ausgewählten Fotografie einbringen und inhaltliche Aussagen des Bildes zur Globalisierung erkennen.	… in der Gruppenarbeit eine führende/koordinierende Rolle bei der Informationsbeschaffung und -verarbeitung übernehmen und Thesen zur Bildaussage formulieren.
… aus der Analyse der gewählten Beispiele Konsequenzen für die eigene fotografische Arbeit ziehen und Anregungen, die aus anderen Bildkulturen stammen, im eigenen Gestalten weiterverarbeiten.	2.4	… Grundaussagen und angewendete Bildmittel der analysierten Fotografien erkennen und daraus Anregungen für die eigene Bildgestaltung gewinnen.	… die Umsetzung beabsichtigter Aussagen (der ausgewählten Fotografien) durch die verwendeten Bildmittel analysieren und dadurch gewonnene Anregungen in der eigenen Bildgestaltung weiterverarbeiten.	… aus der Analyse der durch bestimmte Bildmittel erreichten Aussagen (der ausgewählten Fotografien) Konsequenzen für die eigene fotografische Arbeit ziehen und Anregungen aus anderen Bildkulturen für die eigene Bildgestaltung wirkungsvoll aufgreifen.
… bei der Gestaltung der eigenen Bilder und der Auseinandersetzung mit den prämierten Fotografien die kulturelle Bedingtheit eigener und unvertrauter Weltsichten reflektieren.	6.1	… die Unterschiede der eigenen Themenwahl und Bildgestaltung im Vergleich zu den prämierten Fotografien reflektieren.	… Unterschiede/ Gemeinsamkeiten der Weltsichten in der Motivwahl und Bildgestaltung der prämierten Fotografien und der eigenen Bildbotschaft zur Globalisierung reflektieren.	… bei der vergleichenden Bewertung der kulturell bedingten Weltbilder (der vorgelegten und der eigenen Bildbotschaften zur Globalisierung) erkennen, dass es dafür keine allgemeingültigen Wertmaßstäbe gibt.

… sich mit der eigenen bildnerischen Arbeit (verstanden als Kommunikation von Botschaften) individuelle Handlungsmöglichkeiten zu den Chancen und Gefahren für eine zukunftsfähige Entwicklung erschließen und Verantwortung für die eingenommene Haltung übernehmen.	10.2, 11.1	… eine eigene Botschaft zum Thema Globalisierung bildtechnisch und inhaltlich schlüssig gestalten und vertreten.	… sich durch die eigene bildnerische Gestaltung einer Botschaft zur Globalisierung Handlungsmöglichkeiten und Positionen für eine nachhaltige Gestaltung der Zukunft erschließen und diese nach außen vertreten.	… durch die eigene bildnerische Gestaltung klarer Botschaften zur Globalisierung auf die Chancen und Gefahren für eine zukunftsfähige Entwicklung hinweisen und die dabei gewonnene Haltung überzeugend vertreten.

Unterrichtsverlauf und Aufgaben

A. Theoretisch-reflexiver Teil (Gruppenarbeit)

1. Bildet Kleingruppen (zwei bis vier Personen) und wählt ein Foto aus dem gegebenen Portfolio (s. o.) aus. Bearbeitet in der Gruppe unter Nutzung der Website des World Press Photo Award (www.worldpressphoto.org) folgende Fragen zu dem von euch gewählten Bild:
   a) Aus welcher Region der Erde stammt das Foto (Ort des Geschehens)? Woher stammt die Fotografin/der Fotograf? Markiert – gemeinsam mit den anderen Gruppen – die Ergebnisse mit geeigneten Mitteln auf einer großen Weltkarte.
   b) Was ist das Thema des jeweiligen Bildes? Inwiefern erzählt das Foto von der globalisierten Welt? Formuliert auf einem Stück Papier dazu griffige Thesen in eurer Gruppe.
   c) Welche fotografischen Mittel benutzt der Fotograf und wie unterstützen diese Mittel das von euch erkannte Thema? (Denkt bei dieser Frage u. a. an Aspekte wie Einstellungsgröße, Unter-/Aufsicht, Ort des Fotografen/Betrachters, Einsatz von S/W oder Farbe, Schärfe/Unschärfe, Lichtführung). Notiert die wichtigsten Punkte.
   d) Vermutet ihr, dass das Bild digital nachbearbeitet wurde? Begründet eure Vermutung.

2. Stellt eure Ergebnisse nun den anderen Schülerinnen und Schülern der Klasse vor. Berücksichtigt für die Diskussion v. a. folgende Fragen:
   a) Repräsentiert die der Klasse vorgelegte Auswahl von Fotografien im Großen und Ganzen die verschiedenen Regionen unserer Welt – im Hinblick auf den Ort des Geschehens bzw. auf die Herkunft des Fotografen?
   b) Thematisieren alle Fotografien zusammen nach eurer Einschätzung wichtige Aspekte der globalisierten Welt?

c) Wie zeigt sich bei einigen Bildern eine kulturelle Bedingtheit/Prägung?
d) Welche Themen und Aspekte wären euch wichtig, die hier *nicht* zur Sprache kommen? Welche würdet ihr u. U. anders darstellen?

B. Bildnerisch-praktischer Teil (Einzelarbeit)

1. Gestalte nun eine eigene Fotografie zum Thema Globalisierung. Wähle dazu ein geeignetes Motiv. Setze die dir bekannten fotografischen Mittel so ein, dass sie deine Aussageabsicht unterstützen. Für eine mögliche Nachbearbeitung sind z. B. auch Montage- und Collagetechniken erlaubt.
2. Finde für das entstandene Bild einen Slogan (ein Wort oder einen kurzen Satz), der deine Aussage unterstützt. Kombiniere dein Bild mit deinem Slogan zu einem Plakat und wähle für das Layout geeignete Schriften, Farben, Anordnungen.
3. Hänge das Plakat an einer geeigneten Stelle in der Schule auf.

C. Mögliche Fortführung

1. **Jurierung der Arbeiten:** Die Ergebnisse der praktischen Arbeit der Schülerinnen und Schüler können – analog zum Auswahlverfahren beim World Press Photo Award – durch eine Schüler-Jury bewertet werden. Um die Multiperspektivität deutlich zu machen, können dabei zu Beginn verschiedene Rollen in der Jury festgelegt und beschrieben werden (z. B. Repräsentanten aus verschiedenen Ländern, Repräsentanten verschiedener Religionen, Vertreter/in der UNESCO-Zentrale, Friedensaktivist aus … , Präsident einer Kunstakademie in ….). Die Jurymitglieder begründen die Auswahl der drei ersten Preise auch aus ihrer jeweils gewählten Rolle heraus.

   Alternative: Der Vorsitzende der Jury im Jahr 2012, Adrian Sullivan, beschreibt den Auswahlprozess in einem Interview. Dieses Statement wird den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt: „Die Auswahl ist ein langer Prozess. Die Jury betrachtet die Bilder in verschiedenen Durchgängen: Was waren die wichtigen Ereignisse des Jahres? Was versuchen wir abzubilden? Prägt sich ein Bild besonders in das Gedächtnis ein? Wie unterstützen die bildnerischen Mittel diese Wirkung?“[16] Auch die Schülerinnen und Schüler können ihre Entscheidungen mit diesen Kriterien begründen.

2. **Ergebnispräsentation:** Die Fotografien können ausgedruckt oder digital gesammelt werden. Die Ergebnisse werden der Schulöffentlichkeit im geeigneten Rahmen vorgestellt. Beteiligen sich mehrere Klassen an dem Vorhaben und kommt dadurch eine entsprechend größere Anzahl von Fotos zusammen, können diese für eine Ausstellung/öffentliche Präsentation in Kategorien (wie auch beim World Press Photo Award) eingeteilt werden. Die Schüler erarbeiten diese Kategorien bei der Sichtung der Bilder selbst (Eine Wiederholung des Projekts im nächsten Schuljahr könnte dann diese Kategorien als „Wettbewerbssparten“ nutzen.).

[16] https://vimeo.com/album/2454894/video/67505413 (Zugriff: 24.11.2014)

5. Leistungsbeobachtung und Lernentwicklungsgespräche

Grundlage der Bewertung von Schülerleistungen sind die fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen sowie der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Das gilt besonders für die Gruppenphase, in der einzelne Schülerinnen und Schüler gezielt im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen angesprochen werden sollten. Sie sollen dadurch zunehmend in die Lage versetzt werden, ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele selbst realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen und den eigenen Lernprozess in die Hand zu nehmen.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise über die Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung möglich ist.

Durch die Gruppenphase und die anschließende Ergebnisvorstellung und -diskussion in der Klasse sowie die Praxisphase ergeben sich hinreichend Möglichkeiten und Bezugspunkte für die Leistungsbewertung. Sie sind auf die Grundsätze und Kriterien des Faches und den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Neben den Fachkompetenzen des Kunstunterrichts und den (für die Unterrichtseinheit ausgewählten) übergeordneten Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* geht es auch um überfachliche Kompetenzen. Im Falle der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit z. B. um zielgerichtete Kooperation in der Gruppenphase und wachsendes Reflexionsvermögen.

Die Bewertungskriterien orientieren sich an den fachlichen und überfachlichen Zielen und Anforderungen, v. a. aber an den Niveaustufen des für die Unterrichtseinheit entworfenen Kompetenzrasters. Dabei spielen nicht nur die Erreichung der Anforderungen, sondern auch die individuellen Lernfortschritte eine Rolle.

6. Literatur

Grosser, S. (2009): Transkulturelle Perspektiven im Lernen mit Kunst. In: Meyer, T., Sabisch, A. (Hrsg.): Kunst Pädagogik Forschung, Bielefeld, S. 255–261

Kultusministerkonferenz (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst, Bonn

Lutz-Sterzenbach B., Schnurr A., Wagner E. (Hrsg. 2013): Bildwelten remixed, Transkultur, Globalität und Diversity in kunstpädagogischen Feldern, Bielefeld

Wagner, E. (2009): Auf dem Weg zu einer interkulturellen Kunstpädagogik. Schroedel Kunstportal, Didaktisches Forum

Im Auftrag von:

KULTUSMINISTER KONFERENZ

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
www.kmk.org, E-Mail: poststelle@kmk.org
Taubenstraße 10, D-10117 Berlin
Postfach 11 03 42, D-10833 Berlin
Tel. +49 (0) 30 254 18-499
Fax +49 (0) 30 254 18-450

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
www.bmz.de, E-Mail: poststelle@bmz.bund.de
Dienstsitz Bonn
Postfach 12 03 22, D-53045 Bonn
Tel. +49 (0) 228 99 535-0
Fax +49 (0) 228 99 535-2500
Dienstsitz Berlin
Stresemannstraße 94, D-10963 Berlin
Tel. +49 (0) 30 18 535-0
Fax +49 (0) 30 18 535-2501

Herausgegeben von:

ENGAGEMENT GLOBAL
Service für Entwicklungsinitiativen

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH
Service für Entwicklungsinitiativen
Tulpenfeld 7, D-53113 Bonn
Tel. +49 (0) 228 20717-0
Fax +49 (0) 228 20717-150
www.engagement-global.de
E-Mail: info@engagement-global.de

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

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

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

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

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

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

1. digitale Teilauflage

© 2017 Engagement Global gGmbH, Bonn

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

Bestellung:
Der Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung kann im Online-Shop des Cornelsen Verlags als Buch und PDF kostenlos bezogen werden:
www.cornelsen.de/orientierungsrahmen-ge

Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm

»Bildung für nachhaltige Entwicklung«