



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Kompetenzorientiertes Globales Lernen im
Englischunterricht der Sekundarstufe I“

Verfasserin:

Marlene Fuchs

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale
Entwicklung

Betreuer:

Mag. Dr. Helmuth Hartmeyer

Erklärung zur Verfassung der Arbeit

Marlene Fuchs

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst habe, dass ich die verwendeten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben habe und dass ich die Stellen der Arbeit, die anderen Werken oder dem Internet im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, auf jeden Fall unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht habe.

Wien, 10. Dezember 2013

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	7
2	GLOBALES LERNEN	9
2.1	Was ist Globales Lernen?	9
2.2	Globales Lernen: Entstehung, Entwicklung und Hintergrund	12
2.3	Ziele des Globalen Lernens	15
2.3.1	Ziele des Globalen Lernens im Schulunterricht	17
2.4	Globales Lernen im österreichischen Lehrplan	21
2.5	Vom Leitbild zur Bildung: Praxisbezogener Zugang des Globalen Lernens im Schulunterricht	23
2.6	Die Vermittlung der Inhalte des Globalen Lernens	24
2.7	Globales Lernen im Englischunterricht	27
2.8	Zusammenfassung	30
3	KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER SCHULE.....	33
3.1	Der Kompetenzdiskurs	33
3.2	Definition von Kompetenz.....	35
3.3	Kompetenzen im österreichischen Lehrplan.....	39
3.3.1	Bildungsstandards	42
3.4	Messung von Kompetenzen bei den lebenden Fremdsprachen.....	44
3.4.1	Messung von Kompetenzsteigerung.....	47

3.5 Kompetenzerwerb	49
3.5.1 Kompetenzerwerb in der Schule	52
3.6 Gegenstimmen zum kompetenzorientierten Unterricht.....	55
3.7 Zusammenfassung	57
 4 KOMPETENZMODELLE	 60
4.1 Globales Lernen, Kompetenz und Schule	60
4.2 Kompetenz und Globales Lernen – verschiedene Kompetenzmodelle im Vergleich	61
4.2.1 Kompetenzmodell der OECD im Zuge des DeSeCo Projekts im Überblick.....	62
4.2.2 Schlüsselkompetenzen des Globales Lernens nach Forghani-Arani.....	65
4.2.3 Kompetenzen und unterstützende Fähigkeiten einer Bildung für Nachhaltigkeit erläutert von Rost	67
4.2.4 Orientierungsrahmen der KMK Deutschland	70
4.3 Globale Kompetenzen im Englischunterricht.....	73
4.4 Zusammenfassung	78
 5 DER BEITRAG DES ENGLISCHUNTERRICHTS – DARGESTELLT ANHAND AKTUELL VERWENDETER ENGLISCHBÜCHER – ZUM ERWERB DER „NEUEN“ KOMPETENZEN DES GLOBALEN LERNENS AUF DER SEKUNDARSTUFE I.....	 82
5.1 Die Einführung	82
5.2 Analyse der Lehrpläne der NMS und der AHS Unterstufe im Hinblick auf kompetenzorientiertes Globales Lernen im Englischunterricht.....	83
5.3 Zusammenfassung	86

6 SCHULBUCHANALYSE, ENGLISCHBÜCHER DER SEKUNDARSTUFE I.....	87
6.1 Erklärende Information betreffend die Schulbuchanalyse	87
6.2 Textbuch: smart	89
6.2.1 smart 1.....	89
6.2.2 smart 2.....	89
6.2.3 smart 3, Erweiterungskurs	91
6.2.4 smart 4, Erweiterungskurs	95
6.3 Textbuch: Your Turn.....	99
6.3.1 Your Turn 1.....	99
6.3.2 Your Turn 2.....	101
6.3.3 Your Turn 3.....	103
6.3.4 Your Turn 4.....	112
6.4 Textbuch: More	120
6.4.1 More 1.....	120
6.4.2 More 2.....	122
6.4.3 More 3 Basic Course	124
6.4.4 More 4 Basic Course	131
6.5 Zusammenfassung	137
7 CONCLUSIO, FORSCHUNGSERGEBNISSE UND KONSEQUENZ DER FORSCHUNG.....	141
8 LITERATURVERZEICHNIS	145
Monographien.....	145
Zeitschriftartikel und Beiträge aus Sammelbänden	148

Internetquellen.....	153
9 ANHANG	158
9.1 Abkürzungsverzeichnis.....	158
9.2 Tabellenverzeichnis/Abbildungsverzeichnis	159
9.3 Abstract English	162
9.4 Abstract Deutsch	163
9.5 Lebenslauf der Verfasserin	164

1 Einleitung

Diese Arbeit ist ein Beitrag zur Praxisforschung im Globalen Lernen für den Schulunterricht der Sekundarstufe I.

AutorInnen, auf die im Zuge der Arbeit eingegangen wird, beschreiben Globales Lernen unter anderem als Allgemeinbildung der Gegenwart, als Pädagogik ausgerichtet auf die Weltgesellschaft, als Erziehung zu WeltbürgerInnen, als Lehre des globalen und vernetzten Denkens (u.v.m.). Zugleich wird „Globales Lernen“ aber auch als ganzheitliches Lernverfahren verstanden. Zusammengefasst wird Globales Lernen als Konzept für eine zukunftsorientierte Allgemeinbildung verstanden.

Ich spezialisiere mich in diesem Zusammenhang auf das kompetenzorientierte Globale Lernen im Englischunterricht der Sekundarstufe I und analysiere in diesem Zusammenhang drei der momentan im Unterricht verwendeten Unterrichtsbücher dieser Schulstufen.

In der vorliegenden Arbeit wird von folgender Hypothese ausgegangen: Aufgrund der rasanten Entwicklung hin zur Globalität und zu dieser „einen Welt“ sollte Globales Lernen fixer Bestandteil in der Schullandschaft werden. Globales Lernen geht mit Kompetenzorientierung Hand in Hand. Dieses Bildungskonzept zielt auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ab und lässt sich mit nahezu jedem Schulgegenstand gut kombinieren. Der Englischunterricht hat zudem den Vorteil, dass der gleichzeitige Spracherwerb mit seiner identitätsstiftenden Funktion der Sprache und ihrer Schlüsselrolle für das Verstehen anderer Kulturen gemeinsam mit der Vermittlung interkultureller Inhalte verknüpft werden kann.

Meine Forschungsfragen lauten somit:

- Welche Anschlussfähigkeit hat das Globale Lernen im kompetenzorientierten Englischunterricht der Sekundarstufe I?

- Wird dem Globalen Lernen in den aktuellen Schulbüchern des österreichischen Englischunterrichts der nötige Platz eingeräumt und wenn ja, in welcher Qualität?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, wird die vorliegende Arbeit wie folgt gegliedert: Im ersten Kapitel werde ich den Begriff "Globales Lernen" näher erläutern und darstellen, welche Ziele Globales Lernen hat. Zudem wird die Verankerung des Begriffs im Lehrplan dargestellt und in weiterer Folge beschrieben, welche Wege der Vermittlung Globalen Lernens zur Verfügung stehen. Im zweiten Kapitel wird in Bezug auf den Begriff "Kompetenz" ähnlich vorgegangen. Auch hier gehe ich zuallererst auf die Entstehung, Entwicklung und Ziele der Kompetenzvermittlung ein, um anschließend die Messung von Kompetenzen und deren Erwerb näher zu beleuchten. Im dritten Kapitel werden verschiedene Kompetenzmodelle vorgestellt und verglichen. Kapitel vier, fünf und sechs stellen den praktischen Teil der Arbeit dar. In diesem Teil werden anhand eines gewählten Kompetenzmodells Unterrichtsbeispiele von aktuellen Schulbüchern des österreichischen Englischunterrichts auf die kompetenzorientierte Anschlussfähigkeit des Globalen Lernen hin untersucht. Die Arbeit schließt mit einer Conclusio und einem Ausblick in Kapitel sieben.

2 Globales Lernen

In diesem Kapitel soll zunächst die Frage geklärt werden, wie verschiedene AutorInnen Globales Lernen definieren. Des Weiteren wird der Entstehung und Entwicklung des Globalen Lernens und seinen Zielen auf den Grund gegangen. Ein weiteres Thema, welches in diesem Kapitel erörtert wird, ist die Verankerung des Globalen Lernens im Lehrplan und die Umsetzung im Schulunterricht, wobei ein besonderes Augenmerk auf den Englischunterricht gelegt wird.

2.1 Was ist Globales Lernen?

„Ausgangspunkt des Globalen Lernens ist die Hypothese, dass die herkömmlichen Formen, Methoden und Gegenstände des Lehrens und Lernens nicht hinreichen, um der heranwachsenden Generation zu jenem Wissen, jenen Kompetenzen oder Einstellungen zu verhelfen, derer sie bedarf, um sich in einer Welt zu orientieren zu können, die im wachsenden Maße von der globalen Vernetzung sozialer Beziehungen und von grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Prozessen geprägt ist. Globales Lernen ist somit eine Chiffre für die Antwort der Pädagogik auf die Entwicklung der Weltgesellschaft“ (Seitz 2002: 366).

Forghani-Arani (vgl. Forghani-Arani 2005: 5) teilt diese „globale“ Definition des Globalen Lernens von Seitz. Sie schreibt, dass Globales Lernen für sie *„ein pädagogischer Ausdruck einer Bewusstseinsentwicklung hinsichtlich der Planetarisierung der menschlichen Gesellschaft“* ist. Forghani-Arani sieht in diesem Konzept die Chance einer zeitgemäßen vielversprechenden und notwendigen pädagogischen Neuorientierung, angepasst an die Veränderungen in der Weltgesellschaft. Zudem versteht sie Globales Lernen *„als Bildungsauftrag zur Förderung mündiger verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen.“* (Forghani-Arani 2005: 5). Es zielt zudem auf die Vermittlung

von Schlüsselkompetenzen ab und soll auch als pädagogisches Konzept der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft gesehen werden (vgl. Forghani-Arani 2005: 8).

VENRO (Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen) beschreibt Globales Lernen im Jahr 2000 wie folgt: *„Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenzen im Zeichen weltweiter Solidarität. Es fördert die Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltsichten, beleuchtet die Voraussetzungen der eigenen Positionen und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden“* (vgl. Positionspapier von VENRO 2000: 2). VENRO legt somit sein Hauptaugenmerk beim Globalen Lernen auf die Ausbildung von Kompetenzen.

2002 erweitert der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen seine Definition und sagt, dass durch Globales Lernen die Integration bisher getrennter pädagogischer Arbeitsfelder, wie der Friedenserziehung, der Menschenrechtserziehung, der Umweltpädagogik und des interkulturellen Lernens miteinander verbunden werden sollen (vgl. VENRO 2000: 2). Somit fungiert Globales Lernen - laut VENRO - als Oberbegriff der verschiedenen Teildisziplinen.

Seitz weist in diesem Zusammenhang auch auf den Doppelsinn von „global“ hin. Globales Lernen ist im Gegenstandsbereich die Vermittlung „globaler“ weltweiter Zusammenhänge und bedient sich gleichzeitig – in methodischer Hinsicht - interdisziplinärer und „globaler“ d.h. ganzheitlicher Lernverfahren. Diese Doppeldeutung ruft auf der einen Seite öfter Irritation hervor, wird andererseits aber von manchen anderen AutorInnen durchaus programmatisch verwendet (vgl. Seitz 2002: 10).

Im Gegensatz dazu sieht Hartmeyer (vgl. Hartmeyer 2007: 23) den Schwerpunkt der Idee des Globalen Lernens „im wiederkehrenden Spannungsfeld zwischen Lernen und Handeln“. Er sagt, dass weder die viel beschworene Linearität *„von zuerst Lernen dann Handeln“*, noch die Annahme, dass Handeln immer zu Erkenntnisgewinn und somit zu Lernen führt, der Weisheit letzter Schluss

seien. Globales Lernen kann genutzt werden, um diese Ambivalenz anzuerkennen. „*Globales Lernen will somit auch eine Brücke schlagen zwischen Wort und Tat*“ (Hartmeyer 2007: 23).

Overwien und Rathenow (vgl. Overwien/Rathenow 2009: 113) sehen Globales Lernen inhaltlich in den Politikfeldern wie etwa dem der sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit, der Gesundheit und des Friedens, der Frage der Umwelt und einer zukunftsfähigen, nachhaltigen Entwicklung auf allen Ebenen, vom Lokalen bis zum Globalen angesiedelt. Insofern bedeutet Globales Lernen für Overwien und Rathenow nicht ausschließlich eine überfachliche bzw. fächerübergreifende Konzeption, sondern „*eine Philosophie des Lehrens und Lernens*“ (Overwien/Rathenow 2009: 113).

Auch Asbrand stellt fest, dass es eine Vielzahl an Konzepten gibt. Diese haben alle eines gemeinsam: als Ausgangspunkt sehen sie die globale Herausforderung und die Probleme, denen die Menschen spätestens seit dem 21. Jahrhundert gegenüberstehen. Dazu zählen die globalen Umweltprobleme, die weltweit sozialen Disparitäten, das Zusammenleben in einer multikulturellen und pluralistischen Weltgesellschaft und die Transformationsprozesse im Gefolge der wirtschaftlichen und kulturellen Globalisierung, die nun auch in die Bildungslandschaft Einzug halten müssen. Die Beschäftigung mit der „Dritten Welt“ findet ein Ende, vielmehr beschäftigt sich Globales Lernen mit nachhaltiger Entwicklung, die sich auf die politischen, sozialen und ökologischen Zusammenhänge in der „Einen Welt“ konzentriert und somit auf das Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in einer globalisierten und pluralisierten Welt ausgerichtet ist. Somit ist das Globale Lernen - laut Asbrand - obgleich es sich thematisch zwangsläufig oft mit der vergangenen Geschichte beschäftigt, doch völlig auf die Zukunft ausgerichtet (vgl. Asbrand 2009: 19).

Für Bühler (vgl. Bühler 1996: 192) hat Globales Lernen, in Anlehnung an das Schweizer Forum für „Eine Welt“, zweierlei Schwerpunkte: zum einen sollen globale Zusammenhänge dargestellt werden, zum anderen soll dies nicht wie beim herkömmlichen Unterricht durch einseitige kognitive Instruktion geschehen, sondern durch vielfältige, ganzheitliche Lernansätze. „*Global denken, lokal*

handeln“ (Bühler 1996: 192), ist laut Bühler der zentrale Slogan für das Globale Lernen.

2002 sagen Scheunpflug und Schröck über Globales Lernen: *“Globales Lernen befasst sich thematisch mit den Überlebensproblemen von Menschen. Diese werden je nach Zeit und Kulturkontext unterschiedlich sein“* (Scheunpflug/Schröck 2002: 16). Gleichzeitig sieht Scheunpflug Globales Lernen aber nicht als isoliertes Unterrichtsfach sondern als ein sich über vielfältige Themenbereiche (z.B.: Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität, Frieden etc.) erstreckendes Unterrichtsprinzip, in dem zu erwerbende Kompetenzen im Mittelpunkt stehen (vgl. Hartmeyer 2007: 71, in Anlehnung an Scheunpflug 2001: 24).

Im nächsten Abschnitt wird auf Entstehung, Entwicklung und den Hintergrund des Globalen Lernens eingegangen.

2.2 Globales Lernen: Entstehung, Entwicklung und Hintergrund

„Nein, die Globalisierung ist kein Naturereignis. Sie ist von Menschen gewollt und gemacht. Darum können Menschen sie auch verändern, gestalten und in gute Bahnen lenken“ (Hallitzky/Mohrs 2005 IX, nach Rau 2003: 83).

Die Wurzel des Globalen Lernens geht vor allem auf die Initiativen der UNESCO zurück, die bereits im Jahre 1949 zu einer internationalen Konferenz einlud. Im Mittelpunkt der Konferenz stand die Entwicklung einer *„new world citizenship“* (vgl. Hartmeyer 2005: 22).

Das Konzept „Globales Lernen“ orientiert sich an der Empfehlung der UNESCO über *„Erziehung zu internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden“*, welche bei der 18. UNESCO Generalkonferenz am 19. November 1974 verabschiedet wurde. Bildung, im Sinne des Globalen Lernens, wird hierbei als *„eine Form des Lernens und eine Weise des Denkens, die Menschen dazu ermutigen die Verflechtungen zwischen lokaler, regionaler und globaler Ebene*

aufzuspüren und sich mit gesellschaftlicher Ungleichheit auseinander zu setzen“ verstanden (VENRO: 2000).

Die älteste Definition von Global Education stammt vom New Yorker Erziehungswissenschaftler Robert G. Harvey aus dem Jahr 1976. Schon zu diesem Zeitpunkt beschreibt er den Begriff Global Education als Lernen über wechselseitige Abhängigkeiten von ökologischen, kulturellen, ökonomischen, politischen und technologischen Systemen (vgl. Seitz 2002: 369). In den 1980er Jahren in York am *Centre for Global Education* entwickelt, fand dieses Konzept anschließend durch das 1982 gegründete Schweizer Forum „Schule für eine Welt“ seinen Weg in die Schulen im deutschsprachigen Raum (vgl. Bühler 1996:183; vgl. Overwien/Rathenow 2009:114). Auf Bühlers Ansatz sind die aktuellen Konzeptionen des Globalen Lernens (im deutschsprachigen Raum) in handlungstheoretischer Sicht zurückzuführen. Es handelt sich dabei um einen Ansatz, der die Grundlage eines holistischen Weltbildes als Einübung in einen Perspektivenwechsel und des ganzheitlichen Denkens sowie als Lernen von Solidarität, Selbstbestimmung und Empathie verstanden wissen will (vgl. Asbrand 2009: 22).

Ab Mitte der 1980er Jahre rückte das Thema Migration, AusländerInnenpädagogik und interkulturelle Kommunikation im Bereich der entwicklungspädagogischen Bildung in den Vordergrund. Ab Beginn der 1990er Jahre kam vor allem durch Klaus Seitz der Begriff „Eine Welt“ in Mode, dessen Wurzeln wiederum bis in die 1940er Jahre auf Wendell Wilkie und dessen Werk „One World“ zurückreichen. Wilkies Leitlinien haben in diesem besagten Werk bis heute seine Gültigkeit (vgl. Hartmeyer 2007: 44, in Anlehnung an Seitz 1992: 26):

- „Eine Welt“ - geht auf die globale Interdependenz ein
- Interkulturelles Lernen – Anerkennung der kulturellen Pluralität
- Überwindung des eurozentristischen Mitleiddenkens – Wahrnehmung der außereuropäischen Völker als Subjekte der Geschichte und nicht als Bittsteller.

- Entwicklungsbezogenes Lernen als Bildungsprinzip – globale Weltsicht als integrale Perspektive (vgl. Seitz 1992: 26 nach Hartmeyer 2007: 44).

Ende der 1980er Jahre kam das Konzept Globales Lernen auch in Österreich an. Anfang der 1990er Jahre übermittelte der Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) einen Vorschlag an den damaligen Unterrichtsminister Scholten. Anliegen der ÖIE war ein „Unterrichtsprinzip Globales Lernen“ einzurichten. Schwerpunkte der ÖIE waren: den Schülerinnen und Schülern globale Zusammenhänge, als auch einen verantwortungsbewussten Umgang mit den Ressourcen näherzubringen sowie Neugier, Streben nach Freiheit und Kreativität bei den Schülern und Schülerinnen zu fördern (vgl. ÖIE 1991 Positionspapier nach Hartmeyer 2007: 62).

Dieses Positionspapier wurde vom Unterrichtsminister Scholten nur bedingt unterstützt, fürchtete er einen zu großen (finanziellen, strukturellen und bürokratischen) Aufwand. Institutionell bekannter wurde der Begriff Globales Lernen in Österreich in den kommenden Jahren unter anderem durch die Veröffentlichung eines Artikels von Monica Lieschke in der Zeitschrift *Umwelterziehung*, als auch dank eines Symposiums in Österreich im Jahr 1991, mit internationalen Gästen wie z.B.: Scheunpflug, Bühler und Schmidt-Wulffen, die dazu beigetragen haben, den Diskurs in eine konzeptionelle Weiterentwicklungsphase zu begleiten (vgl. Hartmeyer 2007: 65ff). „*Eine Bestandsaufnahme für die folgenden zehn Jahre*“, schreibt Hartmeyer in einer anderen Veröffentlichung 2001, „*kann in der Kürze (...) nicht geleistet werden, ohne vielen Initiativen und Einzelpersonen, die dann unerwähnt bleiben, unrecht zu tun*“ (Hartmeyer 2001: 7).

Zusammengefasst kann aber gesagt werden, dass sich Globales Lernen in Österreich aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen (NRO) heraus entwickelt hat. Umsetzung und Weiterentwicklung waren im Wesentlichen zuletzt durch die Förderpolitik der Austrian Development Agency (ADA) sowie des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) möglich. Im Jahr 2003 wurde die Strategiegruppe Globales Lernen eingerichtet, durch deren VertreterInnen (BMUKK, ADA, der Praxis, der Wissenschaft sowie von privaten Organisationen wie Südwind, KommEnt, Bao-

bab und Welthaus) der Dialog und die Zusammenarbeit zwischen den wichtigsten Akteurinnen und Akteuren im Arbeitsbereich Globales Lernen gewährleistet wird. Schwerpunkte dieser Arbeitsbereiche betreffen die aktuellen Themen in der Bildungsdiskussion (Kompetenzdiskurs, Diskussion um die Bildungsstandards, Konzept des Lebenslanges Lernen, u.v.m.). Miteinbezogen werden dabei internationale Diskurse, insbesondere jene im deutschsprachigen Raum (vgl. Hartmeyer 2012: 63ff).

Welche Erwartungen werden in Globales Lernen gesetzt? Was soll beim Lernenden erreicht werden? Diese Frage soll im nächsten Abschnitt beantwortet werden.

2.3 Ziele des Globalen Lernens

„Wer heute die Schule besucht, wird in einem Vierteljahrhundert Politik, Wirtschaft und Kultur mitbestimmen“ (Lüpke, 2002: 29).

Eine kontinuierliche Erweiterung der Europäischen Union, Globalisierung und wachsender Zuzug haben in vielen europäischen Staaten eine moderne Gesellschaft hervorgebracht, in der ethnische und sprachliche Vielfalt zur Realität im Schulalltag geworden sind (vgl. Ringeisen, Schwarzer und Buchwald 2008: 9). Die internationale Standardisierung (Schlüsselkompetenzen der OECD, PISA u.v.m.) löst die Frage aus, ob wir uns auf dem Weg zu einem Weltcurriculum befinden. Auch der allumfassende Begriff *Globales Lernen* könnte darauf hinweisen. Sicherlich ist es wichtig, die nationalen Lehrpläne ständig auf ihre Aktualität und ihren weltgesellschaftlichen Gehalt hin zu überprüfen, doch sollten dabei nie die konkreten Erfahrungen, Sichtweisen, Interessen und Problemlagen der Schülerinnen und Schüler in solch einem Unterricht übergangen werden. Beim Globalen Lernen geht es nach Hartmeyer um Konzepte, in denen die globale und lokale Ebene des Politischen sowie des Alltags der Lehrenden wie Lernenden miteinander verbunden werden können (vgl. Hartmeyer 2008: 23f).

Globales Lernen hat viele AutorInnen und WissenschaftlerInnen zum Nachdenken angeregt, die in weiterer Folge auch Ziele dieser Disziplin formuliert haben. Jungk sieht das Ziel des Globalen Lernens darin, dass Wissen erzeugt und angereichert wird und gleichzeitig dem Lernenden neue Perspektiven eröffnet werden. Im Speziellen möchte Globales Lernen laut Jungk neben dieser kognitiven Dimension auch auf der Verhaltensebene soziale Kompetenzen stärken, folglich zu Auseinandersetzungen über Werte Einstellungen und Haltungen anregen (reflexiv und affektiv), um letztlich eine Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, die all dies reflektiert (vgl. Jungk 2012: 29).

Hallitzky und Mohrs verstehen unter dem Konzept des Globalen Lernens und dessen Zielen, dass die Lernenden zu kritisch-selbstreflexiven und weltoffenen Subjekten gemacht werden müssen, die wiederum bereit und in der Lage sein sollen, in dem Sinne global zu denken, *„dass gerechte(re) Lebensbedingungen für die Menschen in aller Welt geschaffen werden sollen und müssen, wenn positiv formuliert – eine friedliche und konstruktive Koexistenz der Völker und der Kulturen in Zukunft erreicht und gesichert werden, bzw. wenn umgekehrt – negativ formuliert – der ‚Clash of Civilisations‘ verhindert werden soll“* (Hallitzky/Mohrs 2005: XIV). Im Verständnis von Hallitzky und Mohrs steht also nicht im Vordergrund, dass Kinder und Jugendliche fit für die globalisierte Welt gemacht werden sollen, speziell wenn es das Ziel hätte den Neoliberalismus zu stützen und sich dessen Vorgaben anzupassen (vgl. Hallitzky/Mohrs 2005: XIV), sondern sie sehen Globales Lernen wie Seitz *„als Rückbesinnung auf ein Verständnis von Bildung die Menschen dazu befähigen soll schrittweise zu Weltbürgern zu werden, ohne dabei die Wurzeln zu verlieren“* (Seitz 2002: 45). Insofern steht hier die Bildung der Persönlichkeiten der jungen Menschen im Vordergrund.

VENRO sieht als vorrangiges Ziel des Globalen Lernens die Stärkung des selbstgesteuerten Lernens und die Fähigkeit zur Mitgestaltung der Weltgesellschaft. Dazu soll der Lernende die Globalität wahrnehmen. Augenmerk soll diesbezüglich auf die *„Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität“* (VENRO 2000) gelegt werden. VENRO sagt zudem, dass durch die Vermittlung von Wissen, Motivation und

ethischer Orientierung sowie durch die Anregung entsprechender Lernprozesse Menschen befähigt werden sollen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken. Somit rücken bei der Bildung durch das Globale Lernen als Ziel der Mensch und seine Umwelt ins Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. VENRO 2000).

Laut Forghani-Arani (vgl. Forghani-Arani 2005: 7) ist Globales Lernen darauf ausgerichtet, eine Pädagogik des Empowerment und der Befähigung zu sein. Wie auch in einem Papier von VENRO (VENRO 2000) sehr ausführlich beschrieben wird, kann das *Empowerment* aber nicht als Bildungsauftrag gesehen werden. Empowerment kann nicht von außen dem Lernenden vermittelt werden. Es müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, um dem Lernenden eine Entwicklung zur Selbstorganisation und Selbstkompetenz zu ermöglichen. Um das zu erreichen, muss laut VENRO bei der Lebenswelt der Lernenden eingehakt werden, um von ihrer eigenen Lebenswelt auf die globale schließen zu können. Lang-Wojasik (vgl. Lang-Wojasik 2013: 13) nimmt Roland Robertsons Begriff der *Glokalisierung* auf und beschreibt mit der globalen Abstraktion den Anspruch, die Bereitschaft zu fördern „*sich die eigene – lokal, regional oder national verortete – Lebenswelt sowie die des anderen bewusst zu machen*“ (Lang-Wojasik 2013: 13).

Bühler unterstreicht aber, dass Globales Lernen nicht Betroffenheit als Lernziel haben kann, sondern dass vielmehr Handlungsperspektiven aufgezeigt werden müssen. Dabei ist laut Bühler Globales Lernen einer Verantwortungsethik verpflichtet, die lauten muss: „*Handle so, dass die Wirkungen deines Handelns verträglich sind mit dem permanenten, echten Leben auf Erden*“ (Bühler 1996: 260).

2.3.1 Ziele des Globalen Lernens im Schulunterricht

„*Ein Unterricht, der sich auf Lehrpläne stützt, die das eigene Land in den Mittelpunkt rücken, sich schwerpunktmäßig mit der (meist militärischen) Geschichte und Wirtschaft des eigenen Landes befassen und die Leistungen einiger weni-*

ger dominanter Kulturen hervorhebt, kann Kinder und Jugendliche nicht ausreichend für ein aktives Leben in der ‚Einen Welt‘ vorbereiten, in der alle wechselseitig voneinander abhängig sind“ (Fountain 1996: 7).

Fountain sagt des Weiteren, dass der Schulunterricht davon Abstand nehmen muss, mit seinen Inhalten Konkurrenzverhalten und Ichbezogenheit zu fördern. Es soll laut Fountain mehr Wert darauf gelegt werden, ausreichend kooperative Fähigkeiten zu vermitteln, denn *„die Aufgabe von Erziehung besteht nicht nur darin Kenntnisse zu vermitteln sondern auch globale Einstellungen und Wertvorstellungen zu stärken“* (Fountain 1996: 7).

Overwien und Rathenow sind der Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler eigene Wertvorstellungen und Perspektiven in ihrer Lebenswelt entdecken sollen und gleichzeitig lernen sollen, fremden Standpunkten und Ausdrucksweisen mit Respekt zu begegnen (vgl. Overwien/Rathenow 2009: 124).

Giesecker (vgl. Giesecker 2007: 66) stellt bei ihren Überlegungen Lehrende in den Mittelpunkt. Gieseckers Ziel ist das pädagogische Handeln. Lernen muss ermöglicht werden und gleichzeitig müssen Bildungsprozesse in Gang gebracht werden, um Kinder und Jugendliche dazu zu bewegen sich auf Neues einzulassen. Dazu braucht es Motivationsgabe, Animation und Organisation, die zu den Schlüsselkompetenzen des Lehrenden zählen sollten. Laut Giesecker sind, speziell die Motivation betreffend dem Lehrenden Grenzen gesetzt, denn niemand kann andere planmäßig motivieren, da Motive und Motivationen zum inneren Kern der Persönlichkeit gehören, dem Teil der Persönlichkeit, der der pädagogischen Planung unzugänglich bleibt.

Pädagogische Wirkung im Sinne des Globalen Lernens hat auf die Lernenden laut Jungk (vgl. Jungk 2012: 30) aber auch seine Grenzen, denn pädagogische Wirkung kann weder zur richtigen oder falschen Anwendung leiten, noch eine Garantie für spätere Tugend bieten. Dem entgegen Schiefele und Krapp: *„Tugend ist das allgemeine Pädagogische Leitziel und bezeichnet die Anbindung des Wollens an die Einsicht. Deswegen ist der Unterricht so wichtig, weil in ihm*

der Gedankenkreis erarbeitet werden muss, an dem erst der Wille sich orientieren kann“ (Schiefele/Krapp 1981: 192).

Globales Lernen im Zusammenhang mit Schule wirft noch viele andere Überlegungen bei den PädagogInnen und WissenschaftlerInnen auf, die nicht unberücksichtigt bleiben dürfen. So halten z.B. Olver et al. fest, dass Globales Lernen in der Schule als Ziel haben muss, dass SchülerInnen ein neues Selbstverständnis entwickeln, um sich als interkulturelle handlungsfähige Personen wahrzunehmen. Es muss den SchülerInnen vermittelt werden, dass ihre eigene Kulturgeprägtheit - mit den inhärenten Denk-, Handlungs- und Urteilungsmustern –, d.h. ihre eigene Kultur, die ihrer unmittelbaren Mitmenschen als auch die Kulturen in anderen Staaten prägt. Um dies zu bewerkstelligen, müssen diese SchülerInnen zuvor ein tiefergehendes Verständnis und Konzept darüber entwickeln, was Kultur ist, um eine Vorstellung zu davon zu bekommen, in welcher Form und in welchem Ausmaß Kultur das eigene und das andere Denken prägen kann (vgl. Olver, Mienert, Grosch und Hany 2008: 67).

Um dies umzusetzen, sollten die Inhalte im Schulunterricht gewissenhaft und zielführend ausgesucht werden. Demzufolge mischt sich die Schule, laut Hallitzky, in das gesellschaftliche Leben ein. Zum einem mit den Inhalten, die sie den SchülerInnen mitgibt, aber auch mit den Inhalten, die den SchülerInnen vorenthalten werden. Halitzky begrüßt diese Form der Intervention. Pädagogik muss sich laut Hallitzky einmischen und gleichzeitig auch politisch sein, zudem Stellung beziehen und bildungstheoretische Grundlagen erarbeiten, die einen Orientierungsrahmen ethischer Handlungskompetenzen abstecken (vgl. Hallitzky 2005: 73).

Auf der anderen Seite ist die Schule als pädagogische und gesellschaftliche Institution in einem Zwischenraum angesiedelt. Sie ist Schutzraum und Gestaltungsraum zugleich, birgt aber dennoch die Gefahr möglicher wirtschaftlicher Vereinnahmung. Solange Globalisierung als nicht revidierbares Faktum erachtet wird, das zudem laut Hallitzky mit „Nebenwirkungen“ behaftet ist, die ethisch nicht vertretbar sind, ergibt sich für die Pädagogik die Aufgabe Reflexionskate-

gorien und –angebote bereit zu stellen, die dazu anregen, die Richtigkeit des eigenen Handelns an globalen Folgen zu messen (vgl. Hallitzky 2005: 74f).

Anschließend an Hallitzkys Ausführungen stellt sich nun die Frage der Aufbereitung des Unterrichts, das „WIE“ in der Vermittlung. Denn Thematiken des Globalen Lernens sind - von außen betrachtet und oberflächlich gesehen – überwiegend negativ und dabei mit schier unüberwindbaren Problemen behaftet.

Gerade deswegen ist es Forghani-Arani (vgl. Forghani-Arani 2005: 7) als auch Seitz (vgl. Seitz 2002: 396) wichtig festzuhalten, dass Globales Lernen nichts mit Katastrophenpädagogik zu tun hat. Denn Katastrophenpädagogik und deren inhärente Thematiken wie z.B. Armut, Krieg, Klimakollaps, Terrorismus, die alle als Probleme der Weltgesellschaft gelten, ist eine Fixierung auf diese Bedrohungen als zentrales Thema und als Inhalte im schulischen Setting äußerst unzweckmäßig. Katastrophenpädagogik wirkt kontraproduktiv und führt daher zu Abwehr und Vermeidungsreaktionen und im Anschluss zum Gefühl der Machtlosigkeit, der Hilflosigkeit und der Politikverdrossenheit.

Forghani-Arani rät vom pädagogischen Standpunkt her in einem Interview mit Hartmeyer (vgl. Hartmeyer 2012: 93), dass die SchülerInnen auf die Herausforderungen der globalen Welt zwar vorbereitet werden müssen, aber sie müssen befähigt, begleitet und bestärkt werden und nicht verängstigt und schockiert. In diesem Zusammenhang gibt die UN einen Richtungsweiser, dessen Ziel im Rahmen der UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" es ist, dass allen Menschen Bildungschancen eröffnet werden. Darüber hinaus soll allen Menschen ermöglicht werden sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind (vgl. UNESCO 2005).

Die Frage, inwieweit Globales Lernen eine Verankerung in den Lehrplänen des deutschsprachigen Raums erfahren hat und ob eine Umsetzung in den Schulen stattfindet, wird im kommenden Abschnitt erläutert.

2.4 Globales Lernen im österreichischen Lehrplan

„Globalisierungsfolgen wirken auf verschiedene Weise auch in das Bildungswesen hinein. Bildungssysteme unterliegen selbst Globalisierungsprozessen. Mit der gesellschaftlichen Veränderung sind Aufgaben, Anforderungen und Ziele institutionalisierter Bildung vor einem veränderten Hintergrund zu reflektieren und zu reorganisieren“ (Hallitzky 2005: 70).

Dass die Globalisierung auch im Erziehungssystem, Schulsystem bzw. im pädagogischen Diskurs angekommen ist, zeigen auch die seit über vier Jahrzehnten durchgeführten Schulleistungsvergleiche wie PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Der Aufruhr, den PISA bei der Einführung in Deutschland und Österreich 2001 ausgelöst hat, zeigt die gewachsene Bedeutung, die internationale Bildungsstandards im Zuge eines weltweiten „Wettbewerbs um die besten Köpfe“ inzwischen beigemessen wird. Der anfängliche, nicht zu ignorierende Rückstand des eigenen Bildungsniveaus in der Erfüllung der gesetzlichen Standards von Deutschland und Österreich wurde ernst genommen, somit wurde die Bedeutung der Globalisierung nun auch in der Bildungslandschaft wahrgenommen (vgl. Seitz 2002: 17).

Hartmeyer (vgl. Hartmeyer 2012: 63) stellt fest, dass im formalen österreichischen Bildungswesen Globales Lernen bisweilen noch wenig integriert ist und auch strukturell als Unterrichtsprinzip noch schwach verankert ist. Dennoch gibt es mittlerweile einige Einzelinitiativen und auch Projekte an verschiedenen Schulstandorten. Da Globales Lernen noch nicht dezidiert im Lehrplane verankert ist, hängt die Durchführung im Unterricht an Österreichs Schulen vom Engagement der einzelnen Lehrkräfte und von der Unterstützung durch Bildungsangebote und Beratung durch Nichtregierungsorganisationen ab.

Halbartschlager (vgl. Halbartschlager 2012: 80) ergänzt dazu, dass sich trotz der fehlenden Verankerung von Globalem Lernen im österreichischen Lehrplan diesbezüglich im Curriculum viele Bezüge finden lassen. Halbartschlager zitiert

dazu das Curriculum der Volks- bzw. Grundschulen Österreichs. *„Die jungen Menschen [...] sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit und Umweltbewusstsein sind tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft. Auf ihrer Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu fördern (Lehrplan der Volksschule 2005 nach Halbartschlager 2012:80).*

Dieser Lehrplan - aus dem Jahr 2005 - war ein Anfang Globales Lernen im Schulalltag zu positionieren und zu unterstützen. Halbartschlager stellt in Aussicht, dass zurzeit, im Zuge des Global Curriculum Project, mit Hilfe weiterer fünf Länder auch für die Fachcurricula Möglichkeiten erarbeitet werden, um Globales Lernen fächerbezogen in die Lehrpläne einzubeziehen (vgl. Halbartschlager 2012: 83).

Wie Globales Lernen in der Schule mit den Lernenden umgesetzt werden kann, oder mittlerweile schon umgesetzt wird, welche Vorgehensweisen sinnvoll und zielführend sind, einen erfolgreichen Unterricht zu garantieren, wird im nachfolgenden Abschnitt dargestellt.

2.5 Vom Leitbild zur Bildung: Praxisbezogener Zugang des Globalen Lernens im Schulunterricht

„Globales Lernen ist eine zeitgemäße Allgemeinbildung, es umfasst was die Schule leisten sollte, wenn sie sich die globale Dimension ihrer Aufgaben bewusst macht. Auch wenn es nicht nur an der Schule liegt, angesichts der globalen Gegebenheiten und Herausforderung Verantwortung zu übernehmen so spielt sie doch als gesellschaftliche Institution eine Rolle. Sie hat die Schülerinnen und Schüler auf das Leben unter den gegebenen globalen Bedingungen vorzubereiten. Deshalb ist Globales Lernen kein Sonderfach, kein Modegriff und kein nur vorübergehender Auftrag“ (Forghani-Arani im Interview mit Helmut Hartmeyer: Hartmeyer 2012: 92).

Es sind die Lebensbereiche der heute nachkommenden Generation mittlerweile fast gänzlich globalisiert. Die Kleidung und viele andere Produkte des täglichen Lebens kommen großteils aus Asien, die Bestandteile von Mobiltelefonen werden in afrikanischen Minen abgebaut, Lebensmittel aus allen Teilen der Welt können in den Supermärkten erstanden werden, die Ferien werden dort verbracht, woher die MitschülerInnen emigriert sind. Globales Lernen kann dabei den Beitrag leisten, dass Inhalte von weltweiter Bedeutung in ihrer Komplexität für die SchülerInnen besser greifbar werden. Denn Globales Lernen stellt an sich den Anspruch, neben der Aneignung von Wissen über die Welt auch die Fähigkeit, seine Kenntnisse in einen Zusammenhang zu bringen und die damit verbundenen Wertvorstellungen zu erklären. Es ermöglicht den SchülerInnen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die nötig sind, um sich in einer globalisierten Welt zurechtzufinden bzw. ihre eigene Haltung dazu zu entwickeln. Ein weiterer Vorteil ist die Multikulturalität in den heutigen Klassenzimmern, denn dadurch besteht die Möglichkeit, dass die SchülerInnen Erfahrungen aus dem eigenen Alltag mit (aktuellen) globalen Entwicklungen in Beziehung bringen können. Dabei wird das vernetzte Denken geschult, gelernt Klischees zu erkennen und zu hinterfragen und sich in fremde Perspektiven zu wagen. Gleichzeitig wird unterstrichen, wie wichtig Respekt im Zusammenleben mit Menschen und anderen Lebewesen auch für das eigene Wohlergehen als den Fortbestand einer ökologisch intakten Welt ist (vgl. Schwarz 2012: 65f).

Für Scheunpflug ist Globales Lernen kein neues Unterrichtsfach sondern ein Unterrichtsprinzip (vgl. Scheunpflug 2010: 39). Mit ihrem didaktischen Würfel Globalen Lernens definiert Scheunpflug drei Parameter, die innerhalb des Unterrichts abgedeckt werden sollten, um eine erfolgreiche Umsetzung zu garantieren. D.h., dass passende Themenbereiche (globale Gerechtigkeit), eine räumliche Dimension (global, national, regional, lokal) und Kompetenzen (personale, Kommunikation, Methoden und Fach) im Unterricht erarbeitet werden sollen (vgl. Overwien/Rathenow 2009: 112). Scheunpflug räumt des Weiteren ein, dass innerhalb einer Themenerarbeitung mit den Lernenden nicht immer alle drei Parameter auf einmal abgedeckt werden können. Jedoch greifen Unterrichtseinheiten in, denen z.B. Reis bzw./und Tee gekocht wird, um anschließend in eine Landestracht zu schlüpfen, laut Scheunpflug eindeutig zu kurz. Dabei werden zwar kulturelle Aspekte eines Landes vermittelt und vielleicht Empathie geschaffen, aber keinerlei Methodenkompetenz vermittelt, die es den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, widersprüchliche Informationen zu strukturieren und konstruktiv mit Komplexität umzugehen (vgl. Scheunpflug 2010: 39).

2.6 Die Vermittlung der Inhalte des Globalen Lernens

Laut Forghani- Arani (vgl. Forghani-Arani 2005: 9) setzt sich eine erfolgreiche Umsetzung des Globalen Lernens aus einer methodischen Vielfalt zusammen, Diese methodische Vielfalt beinhaltet ein offenes Klassenklima, kooperative Unterrichtsformen, Möglichkeiten zur Selbsterfahrung, selbständiges Lernen, gelebte Demokratie in den Klassen, Imagination, Intuition und Emotionalität. All das soll von einer Haltung des Selbstwertgefühls als Grundlage aktiver und verantwortlicher Beteiligung sowie Wertschätzung unterschiedlicher Standpunkte unterstützt werden.

Denn auch wenn Schülerinnen und Schüler die weltgesellschaftliche Wirklichkeit und die globale Problemlage wahrnehmen, so werden sie nicht von jeder Schülerin und jedem Schüler gleich aufgenommen. Zudem ist davon auszugehen, dass Menschen sich durch unterschiedliche Lebensweisen und Lebenssi-

tuationen auszeichnen und zur Bewältigung der weltgesellschaftlichen Herausforderungen unterschiedliche Kompetenzen benötigen. Auch sind die Lernwege, sich diese Kompetenzen anzueignen, nicht bei allen Lernenden ident. Somit können und sollen didaktische Schritte gesetzt werden, um gemeinsame Strategien für gemeinsame Probleme zu entwickeln (vgl. Seitz 2002: 393f).

Erfolgreiche Umsetzungsmöglichkeiten des Globalen Lernens in der Schulpraxis

Motivation der SchülerInnen:

Soziales Lernen - im Sinne des Globalen Lernens - ist Lernen durch Erfahrung und ihre Reflexion im Gespräch. Lern- und Bildungserfolge erhöhen sich, wenn im Vorfeld Lehrende SchülerInnen für ein Thema gewinnen können, d.h. lebendiges und anschauliches Lernen ermöglichen und gleichzeitig an die Motivation und Erfahrungen der SchülerInnen anknüpfen (vgl. Jungk 2012: 31). Seitz erwähnt zudem, dass eine Verknüpfung mit der Lebenswelt der Lernenden anzustreben ist, diese Verknüpfung im Blick auf die Entwicklungsstufe oder Lebenssituation der Lernenden aber nicht immer adäquat herstellbar ist (vgl. Seitz 2002: 394).

Die Entwicklung von dauerhaftem Interesse muss neben dem Aufbau von Wissen als wesentliches Ziel schulischen Lernens und unterrichtlicher Bildungsbemühungen gelten (vgl. Göbel 2008: 173 nach Krapp 1998, 2001; Schiefele 1981). Vorzuziehende Unterrichtsformen als auch -verfahren sind Kleingruppenarbeiten, Rollenspiele, Planspiele, Stationenlernen, Lernzirkel, erfahrungsvermittelnde Übungen, Fantasiereisen und geleitete Visualisierungen (vgl. Forghani-Arani 2005: 9).

Auswahl der Inhalte:

Auch wenn der Unterricht in öffentlichen Einrichtungen neutral gegenüber Weltanschauungen sein muss, so ist er aber keinesfalls wertfrei. Thematische Inhalte dürfen nicht willkürlich ausgewählt werden, sondern es muss sich den SchülerInnen der Zusammenhang erschließen, warum ein Thema gewählt wurde

und wieso es für die jeweilige Lebenswelt von Bedeutung ist. Darüber hinaus müssen durch kontroverse Positionen den Lernenden die Chance geboten werden, sich die zugrunde liegende Leitidee zu Eigen zu machen (vgl. Schreiber 2012: 40).

Seitz hält fest, dass die Transformation von Gesellschaftsproblemen in Lernaufgaben nicht auf dem Weg der Deduktion erfolgen kann. Auf Lernende muss in jeglicher Hinsicht eingegangen werden, auch deren subjektive Befindlichkeit zum Thema muss hinterfragt werden, denn sonst werden Lernende die Relevanz des Sachverhalts der potenziellen Gegenstände des Lernens nicht erfassen können und wollen. Denn alleinige Kenntnisse über eine Problematik und deren vorgefertigte Bewältigungsstrategien lösen noch kein Umdenken bei einer Schülerin oder einem Schüler aus. Die Form der Aneignung entsprechender Themen muss unbedingt kontext-, altersgruppenentsprechend- und subjektspezifisch ausgewählt werden (vgl. Seitz 2002: 386f).

Darüber hinaus sind die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler als bedeutsame Merkmale des Unterrichts anzusehen. Um die Lernenden zu diesen Aktivitäten anzuregen, sollte die Lehrkraft die Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler offen und interessiert aufnehmen (vgl. Göbel 2008: 173, in Anlehnung an Gruehn 2000).

Zeitraumen:

Für die jeweilige Thematik sollte eine angemessene Bildungszeit eingeplant werden. Nach Schreiber ist es wichtig, dass der/die Lehrende sich mit den Schülern und Schülerinnen auf die Suche nach Zusammenhängen von Sachverhalten macht und allgemein gehaltene Unterrichtsthematiken außen vorlässt (vgl. Schreiber 2012: 40). Der Unterricht sollte durch einen inhaltsbasierenden Diskurs gekennzeichnet sein, der nicht durch schnell vorangetriebene Interaktionen limitiert ist, sondern der eine nachhaltige und gedankenvolle Entwicklung von zentralen Ideen fördert (vgl. Brophy 2003: 19).

Im nächsten Abschnitt wird auf den Einsatz des Globalen Lernens im Englischunterricht auf den Grund gegangen. Lassen sich diese zwei Disziplinen verbin-

den? Inwieweit lassen das Schulsystem und seine Lehrpläne Platz für Globales Lernen im Englischunterricht?

2.7 Globales Lernen im Englischunterricht

„Die Stärkung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz ist Voraussetzung für den mündigen Bürger“ (Kreipl 2005: 163).

Der Lehrplan in Österreich stellt sich nicht gegen die Umsetzung des Globalen Lernens im Englischunterricht. Er weist zwar kaum direkt auf Globales Lernen hin, dennoch finden sich, wie schon in Abschnitt 2.4 erörtert, viele Bezüge zum Globalen Lernen. Es werden vielfach Bezüge zur Globalität unseres Lebens, Entwicklung von Kompetenzen, zu einer Teilhabe an der Weltgesellschaft genannt. Ebenso stecken in den Fachcurricula, die den thematischen Rahmen für den Unterricht darstellen, viele mögliche Themen des Globalen Lernens. Insofern ist es laut Halbartschlager (vgl. Halbartschlager 2012: 80) ein Vorteil, dass die Themen nicht streng im Curriculum reglementiert sind, sondern viel Freiraum zur Selbstinterpretation geben.

In diesem Zusammenhang erwähnt der Lehrplan der Neuen Mittelschule in Österreich *„Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen ermöglichen die Einsicht, dass Weltsicht und Denkstrukturen in besonderer Weise sprachlich und kulturell geprägt sind. Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren werden, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt. Aufgrund der heute auch in Österreich präsenten multilingualen als auch multikulturellen Gesellschaft besteht definitiv Bedarf fremdsprachliche Kenntnisse im Schulunterricht zu maximieren“* (BMUKK 2012a). In Österreichs Schulen fällt, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die Sprachwahl im Fremdsprachenunterricht betreffend der ersten Fremdsprache überwiegend auf Englisch.

Grund dafür mag sein, dass sich die Sprache Englisch in der heutigen globalisierten Welt als Weltsprache durchgesetzt hat (vgl. BPB 2010). Kreipl sagt dazu, dass die häufig getroffene Sprachwahl zugunsten von Englisch durchaus ihre Berechtigung hat, denn sowohl in privater als auch in beruflicher Hinsicht nimmt Englisch in der Regel im späteren Leben der SchulabsolventInnen die herausragende Rolle einer Schlüsselqualifikation ein. Kreipl ergänzt, dass in etlichen Bereichen Englisch bereits den Status einer Zweitsprache besitzt (vgl. Kreipl 2005: 164).

Die EU-Mehrsprachigkeitspolitik verfolgt zudem das Ziel, *„dass alle EU-Bürgerinnen und -Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen sprechen. Dies könnte am wirksamsten erreicht werden, indem Kinder bereits von klein auf an zwei Fremdsprachen herangeführt werden. Nach wissenschaftlichen Erkenntnissen wird dadurch der Spracherwerb beschleunigt und die muttersprachliche Kompetenz verbessert“* (Europäische Union 2013).

Weitere Vorteile des Globalen Lernens und des Fremdsprachenunterrichts betreffend fassen Danninger und Schank (vgl. Danninger/Schank 2010: 7) prägnant zusammen. Sie sagen, dass gerade der Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit bietet, Sprachunterricht, politische Bildung, interkulturelle Kompetenz sowie Globales Lernen zu verbinden.

Die Organisation ASTM sagt zudem, dass Sprachunterricht, der Sprache als sozio- und interkulturelles System auffasst, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen gleichermaßen ausbilden sollte. Diese sei eine ideale Voraussetzung, um Globales Lernen zu nutzen (vgl. ASTM 2013).

Dazu ergänzt Kreipl, dass der Anspruch des Globalen Lernens im Englischunterricht der gleichzeitige Spracherwerb, mit seiner identitätsstiftenden Funktion der Sprache und ihrer Schlüsselrolle für das Verstehen anderer Kulturen, gemeinsam mit der Vermittlung interkultureller Inhalte ist (vgl. Kreipl 2005: 163).

Die Nichtregierungsorganisation ASTM wird diesbezüglich noch ein wenig konkreter. ASTM schreibt, dass Fremdsprachenunterricht und Globales Lernen

insofern ein unschlagbares Team sind, da diese Kombination die Achtung gegenüber anderen Kulturen fördert und gleichzeitig der Dialog mit unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen und Traditionen zur Reflexion der eigenen Kultur und Identität beiträgt. Dieser Prozess fördert wiederum die jeweilige Persönlichkeitsbildung. Zugleich wird die Voraussetzung geschaffen, bei den Lernenden für die Bewältigung interkultureller Situationen demokratisches Handeln, den bewussten Umgang mit Menschenrechten und die Neugier auf Neues anzuregen. Somit wird die Vermittlung von Sprache und Landeskunde zur Basis interkultureller und transnationaler Kommunikationsfähigkeit. Dazu gehört die Sensibilisierung für fremde Wahrnehmungen und Perspektiven, die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, der Umgang mit kulturell sensiblen Themen und Situationen, Vorurteilen und Stereotypen ebenso wie die kritische Wahrnehmung der eigenen, kulturell geprägten Identität. Dies fördert auch die Reflektion des eigenen Standpunktes und damit die Persönlichkeitsbildung der Lernenden (vgl. ASTM 2013).

Gehring (vgl. Gehring 2010: 15) dämpft in diesem Zusammenhang die Euphorie, indem er feststellt, dass wissenschaftlich noch nicht nachgewiesen ist, dass die Didaktisierung landeskundlichen Wissens Verständnis für andere Formen gesellschaftlichen Lebens und Handelns unter Lernenden fördert und dass Sachwissen zum Abbau von Stereotypen oder Reduzierung des Gefühls von Fremdheit beiträgt. Gleichzeitig führt Gehring aber an, dass sich Fakten zur Geschichte, Politik oder Gesellschaft eines (englischsprachigen) Landes aufgrund ihrer Authentizität gut eignen, um Zusammenhänge der Sprachverwendung in einen realistischen Kontext zu bringen.

Betreffend die Auswahl der Themen stellt Seitz (vgl. Seitz 2002: 395) fest, dass die Relevanz bestimmter globalpolitischer, -gesellschaftlicher und -sozialer Thematiken nicht immer mit der didaktischen Relevanz eines Lerngegenstands ident ist. Seitz schreibt weiter, *„die didaktische Relevanz eines Lerngegenstandes kann sich nicht nur daran bemessen, welche Bedeutung ihm von Politik oder Wissenschaft zugeschrieben wird, sondern hängt auch davon ab, welche Lernpotenziale das Thema eröffnet, inwieweit Anschlussmöglichkeiten an die bereits vorliegenden Lernerfahrungen gegeben sind, und ob das Thema geeig-*

net ist, jene Kenntnis-, Einstellungs- oder Verhaltensziele zu befördern, derentwegen ihre pädagogische Bearbeitung in Angriff genommen werden soll“ (Seitz 2002: 395).

2.8 Zusammenfassung

AutorInnen und WissenschaftlerInnen haben sich an einer Definition des Globalen Lernens versucht und daraufhin dieses Konzept vielseitig beleuchtet. Im Zuge dessen haben sich viele verschiedene Facetten herausgebildet und verschiedene Schwerpunkte ergeben. Im Großen und Ganzen herrscht Einigkeit bezüglich zweier Punkte:

- Globales Lernen als einen Wechsel zu einer Bildung zugeschnitten auf die Herausforderungen der „neuen“ Weltgesellschaft und
- Globales Lernen als eine globale Methode (globales) Wissen zu erwerben.

Allerdings herrscht unter den AutorInnen keine Einigkeit darüber, was konkret der Begriff „Globales Lernen“ umfasst bzw. was genau die Ziele Globalen Lernens sind (siehe auch Abschnitt 2.2).

Das Konzept Globales Lernen entwickelte sich im englischsprachigen Raum langsam aber stetig über die vergangenen sechzig Jahre. Hier hat gerade in der Anfangsphase die UNESCO eine ausschlaggebende Rolle gespielt, indem sie 1974 mit der Empfehlung zur *„Erziehung zu internationaler Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden“* den Grundstein für dieses Konzept legte. Im deutschsprachigen Raum trugen einige, v.a. die in diesem Zusammenhang immer wieder genannten WissenschaftlerInnen wie Seitz, Scheunpflug, Bühler wie auch die Schweizer Organisation „Schule für eine Welt“ zur Festigung, Weiterverbreitung und Weiterentwicklung des Konzeptes Globalen Lernens ab Anfang der 1980er Jahre bei.

In Österreich war anfangs (Ende der 1980er Jahre) größtenteils die entwicklungspolitische Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen (NRO) für die Umsetzung des Globalen Lernens verantwortlich. In weiterer Folge übernahmen die Austrian Development Agency (ADA) sowie das Bundesministerium (BMUKK) - und ab 2003 die neu gegründete „Strategiegruppe Globales Lernen“ - die Mitverantwortung für und Weiterentwicklung des Konzepts Globalen Lernens in Österreich.

Kinder und Jugendliche sind die Zukunft unserer Gesellschaft. Somit muss „heute“ entschieden werden, welche „Werkzeuge“ den Lernenden in der Institution Schule für ihren weiteren Lebensweg mitgegeben werden sollen. Ziele des Globalen Lernens in der Schule sind verschiedene Kompetenzen wie die Stärkung sozialer Kompetenzen, die Auseinandersetzungen mit den eigenen Werten, der eigenen Einstellungen und der eigenen Haltungen, als auch die Vermittlung möglicher fremder Standpunkte und Ausdrucksweisen und wie diesen mit Respekt begegnet wird, als auch die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen. Zudem wird eine Pädagogik des Empowerment gefordert. Die Lernenden sollen das Selbstbewusstsein entwickeln, das Weltgeschehen aktiv mitgestalten zu können und Handlungsperspektiven in diesem Weltgeschehen individuell zu überdenken. Darüber hinaus muss der/die Lehrende seine/ihre Rolle im Schulunterricht neu adjustieren und seine/ihre eigenen Kompetenzen überprüfen. Gleichzeitig müssen sich Lehrende über die Umsetzung des Globalen Lernens im Unterricht Gedanken machen und die Themen sorgfältig auswählen. Denn Ziel kann nicht sein, Kinder und Jugendliche im Sinne einer Katastrophenpädagogik zu schockieren, zu demotivieren oder abzustumpfen.

Im österreichischen Lehrplan ist noch keine eindeutige Verankerung des Globalen Lernens zu finden, aber es lassen sich viele Bezüge diesbezüglich in den Lehrplänen verorten. Zudem sind die Lehrpläne so breit formuliert, dass sie viel Interpretationsspielraum zulassen.

Die Vermittlung von Globalem Lernen sollte in methodischer Hinsicht mit interdisziplinären und globalen, d.h. ganzheitlichen Lernverfahren vermittelt werden. Um die Motivation der SchülerInnen zu wecken, müssen die Themen unbedingt

Kontext -, altersgruppenentsprechend und subjektspezifisch aufbereitet werden, eine methodische Vielfalt, verschiedene Unterrichtsformen und –verfahren sind zudem für eine erfolgreiche Umsetzung hilfreich.

Englisch an sich wird auch heute schon als Schlüsselkompetenz vorausgesetzt. Zudem bietet gerade der Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, Sprachunterricht, politische Bildung, interkulturelle Kompetenz und Globales Lernen zu verbinden. Dies soll im nachfolgenden Kapitel aufgezeigt werden.

3 KOMPETENZORIENTIERUNG IN DER SCHULE

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick über die Definition, die Entwicklung und die Ziele des Kompetenzdiskurses gegeben. Des Weiteren wird auf die Verankerung des Kompetenzbegriffs im österreichischen Lehrplan eingegangen. Zudem werden die schulischen Kompetenzen, auch anhand der Bildungsstandards, erörtert. Weitere Themen sind die Messung der Kompetenzen als auch der Kompetenzerwerb. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels wird auf die Gegenstimmen zum Kompetenzdiskurs eingegangen.

3.1 Der Kompetenzdiskurs

„Der pädagogische Kompetenzdiskurs ist durch zwei Richtungen gekennzeichnet:

- *durch eine wissenspädagogische und*
- *durch eine anthropologisierende Ausrichtung im Kontext des Wissensgesellschaftsdiskurses.*

Im Anschluss an die psychologische Wissensforschung besteht das Ziel darin, mit dem Kompetenzbegriff ein Feld von Wissens- und Fertigkeitsbereichen zu definieren und empirisch zu prüfen. In seiner universalistischen Ausrichtung – Kompetenz im Sinne von grundlegend und elementar – ist der Kompetenzbegriff an Individuen adressiert, d. h. es werden primär individuell–allgemeine Fähigkeiten gemessen und verglichen“ (Höhne, 2007: 33).

Lang–Wojtasik und Scheunpflug (vgl. Lang–Wojtasik/Scheunpflug 2005: 2) sehen die Wende in der Bildungslandschaft hin zum Kompetenzdiskurs Mitte der 1990er Jahre. Statt einen Bildungsangebot, galt es ab diesem Zeitpunkt, den Maßstab für Qualität von Bildungsprozessen vom Lernerfolg ausgehend zu messen. Spätestens mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studien mit Beginn des neuen Jahrtausends - wobei die deutschsprachigen Länder, Deutschland,

Österreich und die Schweiz im Ländervergleich nicht gut abschnitten (Tschapka 2012: 40) - wurde der Output-Orientierung in der Qualitätsbeurteilung von Lernangeboten der Vorzug gegeben (vgl. Lang–Wojtasik/Scheunpflug 2005: 2).

Ziel war es, mit dem Kompetenzbegriff die Wertigkeit auf die Anwendung von Wissen zu verlagern und die alleinige Anhäufung von Wissen außen vor zu lassen. Erwartet wurden dadurch auch überprüfbare bzw. vergleichbare Ergebnisse. Anwendbarkeit bzw. die Umsetzung der Wissensaneignung sollen objektiv und national vergleichbar und überprüfbar gemacht werden. Anhand der Ergebnisse können in weiterer Folge die finanziellen Mittel im Bildungsbereich gezielter eingesetzt werden, um die momentanen Schwerpunkte der Mittel für die Bildung auf deren Nutzen zu überprüfen (vgl. Tschapka 2012: 40).

In der Schule wurde der Begriff zudem reformpädagogisch aufgegriffen; der/die Lehrende hatten ab nun die Möglichkeit die Lernfortschritte zu messen und somit die Lerninhalte zielgenauer anzupassen. Schlussendlich war der Kompetenzdiskurs vom hohen ökonomischen Interesse. Es ergab sich nun die Möglichkeit, das Humankapital einzelner Personen in einen direkten Vergleich zu stellen (vgl. Tschapka 2012: 41 in Anlehnung an Schultz, 1971).

Lernenden wird zudem seit diesem Zeitpunkt die Rolle von „ManagerInnen“ zugedacht. Selbstgesteuert sind Lernende nun selbst verantwortlich, ihre Kompetenzen - im Sinne des lebenslangen Lernens - zu erweitern, um am Arbeitsmarkt bestehen zu können. Tschapka sieht hierbei aber die Problematik der Ungleichheit, denn mit dem Konsum von Wissen wird in weitere Folge ein Aufbau von (weiteren) Kompetenzen ermöglicht – ein Prozess, der nicht jedem frei zur Verfügung steht. Der Zugang zu Kompetenzen ist somit laut Tschapka kein wertfreies Unterfangen (vgl. Tschapka 2012: 40).

Nicht nur in Europa, sondern weltweit wird versucht, das Konzept der Kompetenzorientierung im Unterricht zu implementieren (vgl. Slepcevic–Zach/Tafner, 2012: 34). Für die Institution Schule ergibt sich in diesem Zusammenhang ein Paradigmenwechsel das Steuerungswesen betreffend. Denn während vormals traditionelle Lernziele den unterrichtlichen Input beschrieben haben, geben nun

die Standards den Output an. Präziser formuliert heißt es, dass statt einer ausschließlichen Input-Steuerung über Haushaltspläne, Ausbildungsbestimmungen und Lehrpersonen, Prüfungsrichtlinien, Unterrichtsmedien und Lehrpläne sich die Bildungspolitik ab nun vor allem am Output orientieren soll. Der Output wird gemessen an der Leistung der Schulen und vor allem aber an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Merkelbach 2003: 2). Diese Standards schaffen zudem die Möglichkeit, Leistungen valide zu überprüfen. Denn es wird genau beschrieben, was von SchülerInnen auf ihrer Niveaustufe in einem Kompetenzbereich erwartet wird (vgl. Gehring 2010: 91).

Wie wird der Begriff Kompetenz nun genau definiert? Diese Frage zu klären ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

3.2 Definition von Kompetenz

Bei der Beschreibung von Kompetenz und vor allem bei Versuchen ihrer Operationalisierung stehen hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund. Jedoch gehören ausdrücklich auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff (vgl. BMBF 2007: 72).

Der Kompetenzbegriff wurde oft und von vielen WissenschaftlerInnen erläutert und definiert. Weinert (Weinert 1999: 3) selbst stellt fest, dass es bisher noch keine allgemein gültige Definition des Begriffs *Kompetenz* gibt. Dennoch wird Weinert in vielen Publikationen zu diesem Thema genannt und hat diesem Begriff und dessen Definition somit eine prägende Bedeutung gegeben (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: 2).

Weinert (vgl. Weinert 2001: 27) versteht unter Kompetenz - im Gegensatz zur Intelligenz - erlerntes Verhalten: Anlagen einer Person oder einer Personengruppe, die in spezifischen Situationen entsprechend handeln. Diese Definition fasst kognitive wie auch affektive Bereiche, soziale und motivationale Komponenten als auch Einstellungen und Werthaltungen zusammen. Es muss sozia-

le Bereitschaft und die Fähigkeit vorhanden sein, um Problemlösungen in bestimmten Situationen erfolgreich, verantwortungsvoll und der eigenen Kompetenzen entsprechend lösen zu können.

Laut Tschapka ist der Begriff theoriegeleitet, somit muss jede Person, die in Artikeln oder Büchern Kompetenzen thematisiert, dies vor dem Hintergrund einer bestimmten Sichtweise tun. Tschapka versteht den Begriff Kompetenz darüber hinaus als eine Grundveranlagung, die in jeder Person verankert ist und die im Gegensatz zur Intelligenz erlernbar ist und greift in diesem Punkt somit Weinerts Ansatz auf. Tschapka hält fest, dass durch kompetentes Handeln ein Lernumfeld geschaffen wird, welches eine weitere Wissenserweiterung ermöglicht. Somit werden durch kompetentes Handeln die Kompetenzen immer mehr erweitert. Es kommt zu einem schrittweisen Aufbau von Kompetenzen. Tschapkas Theorie geht des Weiteren davon aus, dass kompetente Handlungen und das gleichzeitige Erlernen und Erweitern der selbigen nicht bei einer jeweiligen Person oder Personengruppe alleine stattfinden, sondern in einem sozialen Umfeld eingebettet sind (vgl. Tschapka 2012: 38f).

Laut Klieme (vgl. Klieme 2009: 72) kommt der Kompetenzbegriff aus der Expertisenforschung – er ist also Ergebnis der Untersuchung von leistungsfähigen Expertinnen und Experten in einem bestimmten Fach- bzw. Gegenstandsbereich – und lässt sich somit sehr gut auf die schulischen Bereiche übertragen. Bei der Beschreibung von Kompetenz und vor allem bei Versuchen ihrer Operationalisierung stehen hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund. Jedoch sind auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale Teil des Kompetenzbegriffes.

Ziegler, Stern und Neubauer erklären den Begriff kurz und bündig wie folgt: *„Kompetenz, oder kompetente Menschen sind Personen, die im Gegensatz zu anderen Personen einen hohen Grad an Perfektion in einem bestimmten Gebiet mitbringen“* (Ziegler/Stern/Neubauer 2012: 14).

Tschapka (vgl. Tschapka 2012: 43) beschreibt in seinem Buch die Kompetenzen, im Verständnis des Globalen Lernens, als die Ausführung sozialer Praktiken in konkreten Situationen mit dem Effekt eines sozialen Lernprozesses. Der Schwerpunkt liegt hierbei bei den konkreten Handlungen, die Lernende ausführen. Dazu zählen auch simple Handlungen wie Informieren und Anwenden als auch Handlungen wie Analysieren, Beurteilen und Neuentwickeln. Tschapka geht davon aus, dass durch diese sozialen Lernprozesse auch Lebenspraktiken der Lernenden verändert werden können.

Fremdsprachenkompetenzen setzen sich ebenso aus mehreren Komponenten zusammen. Wie schon seit jeher spielen die Vokabeln, Grammatikkenntnisse als auch die Sprachfertigkeit eine wesentliche Rolle. Betreffend die Sprachfertigkeit führt Gnahs als Beispiel die korrekte Aussprache des „th“ im Englischen an. All diese Kompetenzen sind vonnöten, um in einer entsprechenden Situation – z.B. bei einem Besuch in einem englischsprachigen Land nach einer Auskunft zu fragen oder sich an einem Gespräch zu beteiligen. Doch sind darüber hinaus nach Gnahs noch weitere Kompetenzen wichtig, z.B.: Mut das Wort zu ergreifen, oder Vertrauen in die angesprochene fremdsprachige Person (vgl. Gnahs 2010: 21). *„Fremdsprachenkompetenz zeigt sich also nicht nur darin, beim Vokalbeltest gut abzuschneiden, sondern vor allem darin, in bestimmten Situationen die Sprachäußerungen hervorzubringen, die sachgerecht und wirksam sind, also zum gewünschten Ergebnis führen“* (Gnahs 2010: 21).

Der Kompetenzdiskurs wurde laut Tschapka (vgl. Tschapka 2012: 41) von Anfang an vielseitig ausgelegt. Auch Bittlingmayer et al. stellen dazu mit Bedauern fest, dass es laut ihrem Verständnis zu einer Universalisierung des Begriffes gekommen ist - mit dem Nachteil, dass dem Begriff die analytische Schärfe genommen wurde. Ihrer Meinung nach definiert sich der Begriff zudem in zwei verschiedene Richtungen. Werden zum einem Kompetenzen noch nicht ausgeführter Handlungen determiniert oder wahrscheinlich gemacht, werden in der zweiten und gleichzeitig dominanteren Variante *„Kompetenzen als theoretische Begründung bereits vollzogener Handlungen herangezogen“* (vgl. Bittlingmayer et al. 2009: 120).

Slepcevic-Zach und Tafner beziehen sich auf Kaufhold, der vier Grundmerkmale der Kompetenz festgelegt hat. Laut Kaufhold

- bezieht sich Kompetenz immer auf eine bestimmte Situation,
- wird immer in dieser besagten Situation gehandelt und dadurch werden Teile der vorhandenen Kompetenzen sichtbar,
- sind Kompetenzen immer subjektgebunden und somit untrennbar mit der handelnden Person verbunden,
- sind Kompetenzen grundsätzlich erlernbar, förderbar und werden als relativ zeitstabil und doch veränderbar gesehen (vgl. Slepcevic-Zach/Tafner 2012: 28, nach Kaufhold 2006).

Es ist wichtig in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass in Österreich – im Zuge der Entwicklung der Bildungsstandards – Weinarts Definition vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur aufgegriffen und übernommen wurde. Sie hat nun für alle Schulen Österreichs Gültigkeit und lautet wie folgt: *„Kompetenzen sind psychische Dispositionen des Menschen als Ergebnis erfolgreicher Lernprozesse. Sie bestehen aus zusammenhängenden Komponenten von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und beinhalten Aspekte von Erfahrung, Motivation und Einstellungen. Sie befähigen Menschen, bestimmte Leistungen zu erbringen, d.h. Aufgaben oder Probleme in konkreten Anforderungssituationen zu bewältigen“* (BGB1 2008).

3.3 Kompetenzen im österreichischen Lehrplan

„Eine höhere Qualität der Schule soll sich langfristig positiv auf den Beschäftigungsstandort Österreich auswirken“ (BGB1 2008).

Die Einführung der Kompetenzorientierung erfolgte in Österreich verwaltungsorientiert über gesetzliche Vorgaben. Lehrpläne bestehen aus mehr oder weniger konkret ausformulierten Bildungszielen und -inhalten für die Durchführung des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler. Bildungsstandards in Österreich *„dienen ausschließlich der Weiterentwicklung des Schulwesens, indem vor allem Lehrer und Lehrerinnen, Schulleiter und Schulleiterinnen sowie die Schulaufsicht eine Rückmeldung über den Erfolg des Unterrichts als Grundlage für weitere Maßnahmen der Qualitätsentwicklung erhalten“* (BGB1 2008).

Der Gemeinsame europäischen Referenzrahmen (GERS) wurde Anfang des neuen Jahrtausends veröffentlicht. Der GERS wurde entwickelt, um konkrete Impulse und Orientierungshilfen für einen systematischen Fremdsprachenunterricht bereitzuhalten. Er entstand auf Initiative des Europarats. Ziel war es, im Anschluss an den Threshold Level, der in den 1980er Jahren für den Englischunterricht entwickelt wurde, wieder einen – auf den aktuellsten Forschungsstand gebrachten – Rahmenplan zu entwickeln (vgl. Gehring, 2010: 91). Das Institut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) beschreibt den sogenannten GERS-Bezug als *„Fokussieren auf die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden auf sechs ansteigenden Referenzniveaus in Form von Kann-Beschreibungen (Deskriptoren)“* (BIFIE 2010). Ziel ist mehr Transparenz für Lernende und Eltern, als auch eine bessere Nachvollziehbarkeit der Lernziele (vgl. BIFIE 2010).

In weiterer Folge basiert auch der Lehrplan der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) für lebende Fremdsprachen in Österreich – wie die Bildungsstandards – auf dem GERS. Beides, Lehrplan wie Bildungsstandards, definieren als wesentliche Kriterien des Fremdsprachenunterrichts

- die grundsätzliche Gleichwertigkeit der Teilkompetenzen *Hören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben*.
- der Anspruch, dass die Lernenden durch den Unterricht befähigt werden sollen, Alltagssituationen kommunikativ erfolgreich und sozial angemessen zu bewältigen (vgl. BIFIE 2010).
- Der GERS geht hierbei von einem kommunikativen, „handlungsorientierten“ Ansatz aus, das bedeutet, dass GERS-Sprachverwendende und Sprachlernende als „sozial Handelnde“ betrachtet. Sprachverwendung wird folgendermaßen beschrieben:

„Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer/innen in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen“ (Göthe Institut 2013).

Die Konsequenz aus dieser Veränderung mit GERS ist, dass zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, in dem vormals der Inhalt mit dem dazugehörigen Wortschatz und der Grammatik im Vordergrund stand, nun der Schwerpunkt auf das Trainieren von Fertigkeiten gelegt wird, die die Lernenden auf reale Situationen des Lebens vorbereiten sollen. Ein wesentliches Grundprinzip ist die Handlungsorientiertheit. Somit steht ab nun der Erwerb kommunikativer Kompetenzen im Vordergrund, im Zuge dessen die Festigung des Wortschat-

zes, das Üben der sprachlichen Funktionen, die Grammatikstrukturen, Aussprache und Intonation aber nicht vernachlässigt werden (vgl. BIFIE 2010).

Warum Deutschland seine Ausrichtung von der lehrplanorientierten auf die kompetenzorientierte Unterrichtssteuerung verlegt hat, erklären Schott und Ghanbari nüchtern mit dem PISA- Schock im Jahre 2000 (vgl. Schrott/Ghanbari 2012: 14). Für Österreich konnte ich im Gegensatz dazu keine derart eindeutig niedergeschriebene Erklärung zur Veränderung der Unterrichtsgestaltung finden. Hierzulande wurden per Gesetz (de jure) die Bildungsstandards - mit deren inhärenter kompetenzorientierten Unterrichtssteuerung - am 1.1.2009 an Volks- und Hauptschulen sowie AHS eingeführt (vgl. BMUKK 2009).

Rechtliche Grundlage:

„Die gesetzliche Verankerung der Bildungsstandards im Paragraphen 17 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), die Verordnung zu den Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 1/2009) und ihre Novelle (BGBl. II Nr. 282/2011) legen Ergebnisorientierung, nachhaltigen Kompetenzaufbau und gezielte individuelle Förderung als verpflichtende Unterrichtsprinzipien fest. Darüber hinaus schafft die Gesetzesnovelle ein Instrument der Qualitätssicherung auf Systemebene und Voraussetzungen für eine neue Form von Steuerungsmaßnahmen (evidence-based policy)“ (BIFIE 2010).

Die Bildungsstandards beziehen sich nicht auf die gesamten Lehrplaninhalte, sondern fokussieren auf die zu erwerbenden Kompetenzen, die für die weitere berufliche und schulische Bildung von wesentlicher Bedeutung sind. Sie dienen vor allem der Schulentwicklung, sind aber gleichzeitig auch als individuelle Förderung und der Leistungsbewertung vorgesehen (vgl. BGB1 2008).

Darüber hinaus beziehen sich die Bildungsstandards als fach- und fächerübergreifende Kernkompetenzen nicht auf bestimmte Inhalte, sondern auf die gesamte Wirkung eines Faches in Bezug auf allgemeine, berufsbezogene sowie soziale und personale Kernkompetenzen. Um sie definieren zu können, ist ein Kompetenzmodell mit Deskriptoren notwendig, das in Unterrichtsbeispielen angewandt wird (vgl. BMUKK 2012b). Die Bildungsstandards beschreiben dabei

„unterrichtsspezifische und –übergreifende Kernkompetenzen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind“ (BMUKK 2010: 4).

3.3.1 Bildungsstandards

„Bildungsstandards stellen ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung im Bildungsbereich dar. Sie legen jene Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende einer bestimmten Schulstufe vorweisen sollen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind“ (BMUKK 2012b).

Das BMUKK fasst die Ziele der Bildungsstandards in österreichischen Schulen konkret zusammen, Becker-Mrotzek gibt dazu in seinem Artikel einen guten Überblick über Merkmale und Eigenschaften von den Bildungsstandards. Laut Becker-Mrotzek (vgl. Becker-Mrotzek, 2012: 272) können Bildungsstandards als Regelstandards oder als Mindeststandards formuliert werden. Die Formulierung von Mindeststandards ist aus pädagogischer und fachdidaktischer Sicht die wünschenswertere, denn Regelstandards benennen eine Defizitorientierung, sie implizieren dass eine Regel oder ein Durchschnitt dafür erreicht werden muss. Mindeststandards, im Gegensatz zu den Regelstandards, sollen einzig und alleine das Mindestmaß an Kompetenzen festlegen, welche zur Bewältigung von Anforderungen in Schule, Ausbildung und Beruf benötigt werden. Bildungsstandards sind in der Praxis keine festgeschriebenen Standards, denn diese würden die Schulen und Lehrkräfte in ihren pädagogischen Gestaltungsfreiraum einschränken. Gleichzeitig ist es aber auch nicht die Funktion von Bildungsstandards Vollständigkeit zu sichern. Becker-Mrotzek stellt des Weiteren fest, dass Bildungsstandards realistische Ziele formulieren sollen, die von den Lernenden unter den gegebenen Bedingungen auch erreicht werden können. Im Unterschied zum herkömmlichen Lehrplan sind Bildungsstandards insofern praxisnahe, als sie operational formuliert werden. Dabei werden Aufgaben benannt, mit deren Hilfe das Erreichen der Kompetenzen erfasst werden kann.

Die primär auf die kognitiven Kompetenzen bezogenen Standards unterteilt Moegling (vgl. Moegling, 2008: 22) in:

- Minimalstandards: diese beschreiben das Kompetenzniveau, das jeder Schüler und Schülerin erreichen sollte und auf das sich eine Schule den Lernenden und den Eltern als Mindestleistung verpflichtet.
- Regelstandards: diese beschreiben das durchschnittliche Niveau, das die meisten Schüler und Schülerinnen erreichen sollten.
- Maximalstandards: diese beschreiben das Niveau, das nur von den leistungsstärksten Schülern und Schülerinnen einer Lerngruppe erreicht werden kann.

Wie schon in Kapitel 2 erwähnt, wendet sich das Bildungssystem seit Beginn des neuen Jahrtausends in seinem Überprüfungsanspruch zunehmend der Frage des Outputs zu. Tschapka schreibt, dass der Output anhand von überprüfbaren – sehr konkreten – Aufgaben überprüft wird. Zwei Fragen spielen in diesem Zusammenhang eine ausschlaggebende Rolle: zum einen, welche Punkte des gelehrten Wissens kann der Schüler bzw. die Schülerin umsetzen und zum anderen, in welcher Genauigkeit kann der Schüler/die Schülerin das Gelernte umsetzen. Der Output in diesem Zusammenhang bezeichnet die Erwartung an den Schüler und die Schülerin. Mindeststandards sind die Standards, an denen die Lernenden europaweit und in der jeweiligen Schulstufe vergleichbar gemacht werden. Kompetenzen können in diesem Zusammenhang nicht direkt erworben werden, denn sie sind zu abstrakt. Kompetenzen können nicht zur Lösung eines konkreten Problems beitragen, sondern sind übergeordnete Lehrplanelemente, die keine detaillierte Aufgabe beschreiben, sondern eine variable Situation, die jedes Mal mit demselben Werkzeug – den erlernten Kompetenzen – gelöst werden muss (vgl. Tschapka, 2012: 10ff).

In den nachfolgenden Abschnitten wird zunächst auf die Messung der Kompetenzen bei lebenden Fremdsprachen näher eingegangen und anschließend auf Möglichkeiten der Kompetenzsteigerung hingewiesen.

3.4 Messung von Kompetenzen bei den lebenden Fremdsprachen

Im Bezug auf den Lehrplan in Österreich gibt somit auch GERS, mit dem „Gemeinsamen Referenzniveau“, die Messung der Kompetenzen für die lebenden Fremdsprachen vor. *Die Bildungsstandards für Fremdsprachen legen fest welche Kompetenzen SchülerInnen am Ende der achten Schulstufe im Fach Englisch nachhaltig erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich dabei auf die Kernbereiche des Unterrichtsfaches und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse auf mittlerem Niveau* (BIFIE 2011: 7). Bei GERS werden die Kompetenzen somit in Regelstandards formuliert.

Diese Gemeinsamen Referenzniveaus werden in sechs Niveaus unterteilt, wobei die klassische Aufteilung des Lernbereichs in Grund (A) -, Mittel (B)- und Oberstufe (C) noch einmal in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe aufgefächert wird.

A		B		C	
Elementare Sprachverwendung		Selbständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A1	A2	B1	B2	C1	C2
(Breakthrough)	(Waystage)	(Threshold)	(Vantage)	(Effective Operational Proficiency)	(Mastery)

Abbildung 1: GERS; vgl. Kapitel: 3.2 Die Gemeinsamen Referenzniveaus. Göthe Institut (2013)

Das Erreichen oder Nicht-Erreichen von Standards im konkreten Lernprozess, die sich auf verschiedene Kompetenzniveaus beziehen, wird erst mit Hilfe von Indikatoren sichtbar. Indikatoren sollten daher bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts immer im Hinterkopf des Lehrkörpers behalten werden. Die Frage, welche konkreten Fähigkeiten auf welchem Niveau erreicht werden können bzw. erwartet werden, sollte bei der Planung immer im Vordergrund stehen. Je indifferenter diese Planungsüberlegungen sind, desto schwieriger hat es die Lehrkraft, in der jeweiligen Unterrichtssituation fördernd zu agieren. Indikatoren müssen konkreter, d.h. noch inhaltsnäher und unterrichtsnäher

als Standards formuliert werden, damit sie das beobachtbare Verhalten erreichen und eine Hilfe bei der spezifischen Leistungsdiagnose bieten können (vgl. Moegling, 2008: 29).

Folgende erworbenen Kompetenzen werden in der 8. Schulstufe von Schülern und Schülerinnen der neuen Mittelschule in der Fremdsprache Englisch erwartet.

Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe

Die Deskriptoren entsprechen den in der Verordnung über Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen. Die Formulierungen wurden den can-do statements im GERS und im Europäischen Sprachenportfolio für die Mittelstufe angepasst. (BIFIE 2011: 9).

Es folgen nun drei der fünf gleichwertigen Fertigkeitsbereiche, um aufzuzeigen, auf welchem Niveau in der Sekundarstufe für die NMS gearbeitet werden kann. Aufgrund des Umfangs werden die Fertigkeitsbereiche „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ nicht angeführt. Laut GERS sollen ohnehin weiterführende Informationen und Konkretisierungen zusätzlich in den Unterlagen von GERS konsultiert werden, speziell in Bezug auf das Wort „einfach“, welches des Öfteren in den Deskriptoren erwähnt wird, um zu einer genaueren Einschätzung sprachlicher Korrektheit kommen zu können (vgl. BIFIE 2011: 11).

Hören	Kompetenzniveau nach GERS
Kann Gesprächen über vertraute Themen die Hauptpunkte entnehmen, wenn Standardsprache verwendet und auch deutlich gesprochen wird.	B1
Kann Erzählungen aus dem Alltag und Geschichten verstehen, wenn es sich um vertraute Themenbereiche handelt und deutlich gesprochen wird.	B1
Kann Anweisungen, Fragen, Auskünfte und Mitteilungen in einem sprachlich vertrauten Kontext (z.B. Wegerklärungen) meistens verstehen.	A2
Kann in Texten (Audio- und Videoaufnahmen) über vertraute	B1

Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn deutlich gesprochen wird.	
Kann einfachen Interviews, Berichten, Hörspielen und Sketches zu vertrauten Themen folgen.	B1
Kann Wörter, die buchstabiert werden, sowie Zahlen und Mengenangaben, die diktiert werden, notieren, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	A1

Tabelle 1: GERS 2011, Kompetenzraster: Hören BIFIE (2011: 11).

Lesen	Kompetenzniveau nach GERS
Kann kurze, einfache persönliche Briefe, Karten oder E-Mails verstehen	A2
Kann vertrauten Alltagstexten die wichtigsten Informationen entnehmen (z.B. Prospekten, Speisekarten, Fahrplänen, Schildern, Formularen, kurzen sachlichen Mitteilungen – auch im Internet).	A2
Kann einfachen, klar gegliederten Texten zu vertrauten Themen in Zeitungen und Zeitschriften die wesentlichen Informationen entnehmen, wenn sie gegebenenfalls mit visueller Unterstützung ausgestattet sind.	B1
Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten aus den Themenbereichen des Lehrplans im Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.	B1
Kann einfache alltägliche Anleitungen und Vorschriften verstehen.	A2
Kann einfache literarische Texte (z.B. fiktionale Texte, Lieder und Gedichte) verstehen.	B1

Tabelle 2: GERS 2011, Kompetenzraster: Lesen BIFIE (2011: 12).

An Gesprächen teilnehmen	Kompetenzniveau nach GERS
Kann ein einfaches Gespräch über vertraute Themen (z.B. über Familie, Freundinnen und Freunde, Schule, Freizeit)	B1

beginnen, in Gang halten und beenden.	
Kann Gefühle wie Überraschung, Freude, Bedauern und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf solche Gefühlsäußerungen reagieren.	B1
Kann in einem Gespräch (z.B. Gruppengespräch in der Klasse) Zustimmung äußern bzw. widersprechen und andere Vorschläge machen.	A2+
Kann einfache Vereinbarungen treffen.	A2
Kann in einfachen Worten die eigenen Ansichten, Pläne und Absichten äußern und begründen.	B1
Kann vertraute Alltagssituationen bewältigen, z.B. Gespräche in Geschäften, in Restaurants und an Schaltern führen.	A2
Kann einfache Erklärungen und Anweisungen geben, z.B. nach dem Weg fragen bzw. den Weg erklären.	A2+

Tabelle 3: GERS 2011, Kompetenzraster: Am Gespräch teilnehmen BIFIE (2011: 12).

Brock (2011: 72) schreibt dazu erläuternd, dass es nicht mehr darum gehen kann, Sachinhalte auswendig zu lernen, um sie bei Prüfungen fehlerfrei wiedergeben zu können, sondern dass der nunmehrige Fokus beim Spracherwerb auf der eigenständigen Produktion der SchülerInnen und ihren Fähigkeiten selbstständig Sprachhandlungen setzen zu können, liegen muss. Er ergänzt, dass die Beschreibungen der Kompetenzen bewusst eher breit und allgemein gehalten wurde, weil sie lediglich einen Rahmen abstecken sollen, innerhalb dessen eine konkrete Sprachhandlung stattfinden soll. Kompetenzorientiertheit ist auch der zentrale Fokus beim Globalen Lernen und ein weiter Rahmen unterstützt die freie Themenwahl - insofern sind diese zwei Disziplinen ideal zu verbinden.

3.4.1 Messung von Kompetenzsteigerung

Moegling, Jungk und VENRO haben sich für die Kompetenzentwicklung beim Globalen Lernen in der Schule einige Messparameter überlegt, um eine Messung der Kompetenzsteigerung zu ermöglichen:

Zielgruppe evaluieren, um den Unterricht und die zu erreichenden Kompetenzen altersgerecht aufzubereiten zu können (vgl. Scheunpflug 2010: 42).

Ziele ermitteln: Jungk (vgl. Jungk, 2012: 33) rät zu einer äußerst sorgfältigen Ausarbeitung der zu erreichenden Ziele schon bei der Formulierung des Projekts. Denn diese schriftlich festgehaltenen Ziele der zu erreichenden Kompetenzen stellen gleichzeitig eine zentrale Messgröße für den Erfolg dar.

Inhalte: Inhalte sollen mit den Zielen aufeinander abgestimmt sein.

Inhaltliche Qualität der Unterrichtsmaterialien: Die Unterlagen müssen die Erreichung der Kompetenzen unterstützen und ermöglichen können. Beim Globalen Lernen müssen sich die Inhalte auf die Globalität und Heterogenität der Welt beziehen und sollten sich gleichzeitig am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientieren. Die Inhalte sind so gewählt und aufbereitet, dass sie die Komplexität globaler Entwicklungen anschaulich vermitteln (vgl. VENRO 2012: 6). Nur so kann Methodenkompetenz vermittelt und in weiterer Folge auch überprüft werden (vgl. Scheunpflug 2010: 39).

Aktivitäten benennen: Der Lehrende überlegt sich nun Angebote, Aktivitäten, Unterrichtsabläufe, die zum Ziel passen und umgekehrt. Für die Erhebung der Leistung betreffend die angebotenen Aktivitäten sind quantitative als auch qualitative Erfolgs- oder Qualitätsdimensionen ins Auge zu fassen (vgl. Jungk, 2012: 33).

Evaluationsindikatoren benennen: Jungk (vgl. Jungk, 2012: 33f) nennt als nächstes die Indikatoren, die für die Ziele und Aktivitäten benannt werden müssen. Indikatoren geben Aufschluss über Erfolg oder teilweises Gelingen (vgl. Jungk, 2012: 33). Indikatoren definieren laut Moegling (vgl. Moegling, 2008: 30) das „Woran“: Woran kann der Unterrichtende die Ausprägung des Kompetenzniveaus, also das Erreichen oder Nicht-

erreichen der Standards in der Unterrichtssituation selber oder anhand von Aufgabenbearbeitung in Rahmen von Tests erkennen. Themenbezogene fachliche Indikatoren sollte jeder Lehrer für sich fixieren, da jede Lernsituation und jedes Thema individuell aufbereitet werden können.

Evaluationsinstrumente festlegen: Evaluation braucht Methoden und Instrumente, um Aussagen oder Daten zur Beurteilung betreffend der Zielerreichung und auch der Güte der Aktivitäten erheben zu können. Sollte bei den Schülerinnen und Schülern auch eine Selbstevaluation angedacht sein, ist dies auch ein Punkt, der schon bei der Planung berücksichtigt werden muss. Indikatoren beziehen sich zum Beispiel nicht nur auf Schüleraussagen sondern auch auf Zeitungsausschnitte, die von den Lernenden mitgebracht werden und mit denen gearbeitet wurde (Notizen, Markierungen) und in weiterer Folge dieses im Unterricht noch nicht thematisierte Wissen selbständig thematisch passend eingebracht werden kann. Ein weiteres Beispiel wäre die Fähigkeit, globale Zusammenhänge auf einem Poster adressatengerecht und grafisch ansprechend darzustellen (vgl. Moegling, 2008: 29).

3.5 Kompetenzerwerb

„Der Bezug der Kompetenzdefinition auf spezifische Situationen und Anforderungen legt nahe, dass der Kompetenzerwerb das Sammeln von Erfahrungen in den entsprechenden Situationen bzw. mit den entsprechenden Aufgaben voraussetzt“ (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007: 7).

Eine Kompetenzentwicklung kann nicht im Bereich theoretischen Wissens stattfinden. Es muss – in irgendeiner Form - ein Kontakt zur Praxis stattfinden. Dazu gibt es einige Ansätze und Entwicklungslinien, die Hubig und Rindermann (vgl. Hubig/Rindermann 2012:36) in ihrem Buch vorstellen. Als erstes erwähnen sie das Lernen im Projektstudium. Dabei werden in der Bearbeitung konkreter, praktischer Aufgabenstellungen Kompetenzen erworben. Der bzw. die Lernende wird dabei aufgefordert, Wissensangebote zu testen, auszuwählen und auf

Eignung zu prüfen und in der Umsetzung dieser Angebote eigene Erfahrungen zu machen. Die Lösung konkreter Aufgaben hat dabei exemplarischen vorbildhaften Charakter und so können *„angesichts von Gelingens- und Misslingenserlebnissen vergleichbare Problemsituationen und Strategien ihrer schrittweisen Bewältigung beherrschbar werden“* und gleichzeitig *„anders einzuschätzende Probleme identifizierbar werden“* (Hubig/Rindermann 2012: 36).

Eine weitere Möglichkeit, seine Kompetenzen zu erweitern, sehen Hubig und Rindermann in einer transdisziplinären Ausrichtung bzw. mit Beschäftigung von alternativen Studien. Denn Konfrontation mit Neuem und Fremdem führt ebenso zur Erweiterung von Kompetenzen. Hierbei werden im Sinne des lebenslangen Lernens der Horizont und gleichzeitig Kompetenzen erweitert. Hubig und Rindermann führen diesbezüglich als Beispiel einen Naturwissenschaftler an, der sich zum Beispiel mit literarischen Texten beschäftigt (vgl. Hubig/Rindermann 2012: 37).

Intelligenz bringt nur dann dem/der Lernenden Vorteile, wenn er/sie zuvor in Wissensaufnahme investiert hat. Denn fehlendes Wissen kann zumeist nicht mit Intelligenz alleine kompensiert werden. Neue Informationen werden immer an bestehende Wissensrepräsentationen angebunden. Somit entsteht ein Netz aus vielen Verbindungen, das auch als Vorwissen bezeichnet werden kann. Je größer das Netz aus Vorwissen, desto mehr neues Wissen kann darin eingebettet werden. Der Erwerb von Kompetenzen wird wiederum über den Aufbau eines Wissensnetzes realisiert. Somit kann der Aufbau des Wissens über Jahre hinweg dazu führen, dass Kompetenzen erreicht werden, die mit Intelligenz alleine nur schwer einzuholen sind (vgl. Ziegler/Stern/Neubauer, 2012: 19).

Die breite Masse der Menschheit verfügt über eine durchschnittliche Intelligenz. Diese Menschen haben nicht die bestmögliche Voraussetzung sich Kompetenzen anzueignen, aber eine sehr gute Ausgangsposition. Defizite im Potenzial können immer durch einen größeren Arbeitseinsatz kompensiert werden, denn eine durchschnittliche Intelligenz schlägt sich vielleicht auf die Geschwindigkeit des Wissenserwerbs, aber mit entsprechendem Arbeitseinsatz nicht auf die Tiefe des Wissens oder der Kompetenz nieder (vgl. Ziegler/Stern/Neubauer

2012: 24). So schreibt auch Rost (vgl. Rost 2005: 14), dass sich Kompetenz nicht über das vorhandene Wissen einer inhaltlichen Domäne definiert, sondern dass - obwohl Wissen eine Voraussetzung für Kompetenzentwicklung darstellt - Wissen nicht in ihr aufgeht.

Ziegler, Stern und Neubauer beziehen sich auf den Ansatz von Deci und Ryan 1985/2000, die sagen, dass die Fähigkeit Kompetenz zu erwerben ein ursprüngliches Merkmal der Menschheit ist. Kompetenzen spielen - neben der Persönlichkeit - eine wichtige Rolle im Selbstverständnis eines Menschen als auch in der Bewertung anderer Menschen. Schon im Kleinkindalter arbeiten die Kinder eifrig und selbständig an ihren Kompetenzen. Sie wollen die Welt entdecken und deren Anforderungen meistern. Lohn dafür ist der Stolz eine Schwierigkeit bewältigt zu haben. Hier braucht es weder Kontrolle noch Belohnung. Erfolg führt bei vielen Menschen nebenbei zum Effekt, dass neue Herausforderungen gesucht werden und diese Motivation muss aufrecht erhalten werden. Sich als kompetent zu erleben, ist Selbstwert fördernd (vgl. Deci/Ryan 1985/2000, angeführt in Ziegler/Stern/Neubauer, 2012: 14f.).

Tschapka (vgl. Tschapka, 2012: 48) hält in diesem Zusammenhang allerdings fest, dass Kompetenzen nicht als antrainierte Verhaltensdispositionen gesehen werden können, sondern in Freiheit erlernbare und begründete Kapazität darstellen. Die konkrete Kompetenz einer Person wird als Resultat all jener Handlungen gesehen, die eine lernende Person unternimmt, um eine Situation entsprechend der ihr zu Verfügung stehenden Mittel zu meistern (vgl. Tschapka 2012: 48). Die alltäglichen Lebenspraktiken dieser Personen in konkreten Situationen sind eng verknüpft mit der Entwicklung ihrer Kompetenzen, denn die Welt, in der wir uns bewegen, bestimmt auch die Situationen, in welche jedes einzelne Individuum gerät. Situationen, die kompetentes Handeln verlangen, können befriedigend oder aber auch unglücklich gelöst werden. In beiden Fällen kann ein Lernen stattfinden. Das Individuum erfährt anschließend, ob die eigenen Kompetenzen ausgereicht haben oder nicht. Ob sie ausgereicht haben, wird durch gesellschaftliche Erwartungen oder konkrete Problemlagen definiert. Situationen sind somit ein zentraler Teil von Kompetenzbeschreibungen. Im

Hinblick auf den Unterricht ist das eine hilfreiche Vorstellung (vgl. Tschapka, 2012: 49).

„Wir müssen uns einem Unterrichtsthema nicht über abstrakte Begriffe nähern. Wir können uns vorstellen, welche konkreten Handlungen eine kompetente Person unternimmt, um ein Problem zu lösen. (...), welche geistigen Konzepte, Fakten und materiellen Hilfsmittel eine solche Person benötigt um kompetent zu handeln (...), ob Situationen in einem Klassenzimmer stattfinden oder außerhalb (...), ob die Situationen als lebensnah oder lebensfremd bezeichnet werden können. Jedenfalls beeinflusst die Art der Situationen die weitere Nutzung der darin erworbenen Kompetenzen“ (Tschapka, 2012: 50).

Laut Tschapka unterscheiden sich lernzielorientierte Lehrpläne nur bedingt von den kompetenzbasierten Lehrplänen. Wird bei den lernzielorientierten Zugängen davon ausgegangen, dass den SchülerInnen erstmalig Wissen aktiv vermittelt werden muss, bevor es zu einer Umsetzung kommen kann, ist dies aber nur bedingt der Fall - im Endeffekt kommt es laut Tschapka (2012) immer nur auf die passende Lernumgebung an (vgl. Tschapka, 2012: 50).

3.5.1 Kompetenzerwerb in der Schule

Feindt (2010) als auch Ziegler/Stern und Neubauer (2012) haben dahingehend Überlegungen angestellt, wie Kompetenzerwerb für SchülerInnen umgesetzt werden kann. Feindt (2010) bzw. Ziegler, Stern und Neubauer (2012) raten, für eine erfolgreiche Umsetzung im Unterricht, zu folgender Vorgehensweise.

- Fördern der Anstrengungsbereitschaft: Komplexe Kompetenzen verlangen harte Arbeit, Zeit und Anstrengung. Dazu braucht es Motivation und Selbstdisziplin. Motivation und Selbstdisziplin kommt durch Freude am Lernen und die wiederum kommt mit der Erkenntnis, Kompetenzen umsetzen zu können. Ziel kann sein Vorfreude auf Ergebnisse zu vermitteln (vgl. Ziegler/Stern/Neubauer 2012: 22).

- Weniger ist mehr: SchülerInnen sollten spätestens nach der allgemeinbildenden Schule einen Anhaltspunkt haben, welche Begabungsschwerpunkte sie vorweisen. Bei dieser Selbstfindung sollten die SchülerInnen durch den Lehrer/die Lehrerin und das Elternhaus unterstützt werden, um selbständig weiter darauf aufbauen zu können. Besser der Einzelne vertieft ein Gebiet, welches die natürliche Begabung unterstützt, als der Schüler bzw. die Schülerin überfordert sich und verliert die Lust am Lernen und dem Aneignen von Kompetenzen (vgl. Ziegler/Stern/Neubauer 2012: 24).

- Individuelle Lernbegleitung: Bei einer sich aufbauenden Kompetenzentwicklung ist es unerlässlich, dass auf die individuelle Betreuung viel Wert gelegt wird. Lernangebote müssen in Zukunft so ausgerichtet werden, dass auf die individuellen Kompetenzstufen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen werden kann. Dabei spielt ein pädagogisch ausgerichtetes Beobachten eine übergeordnete Rolle (vgl. Ziegler/Stern/Neubauer 2012: 20).

- Metakognition: Lernende müssen für ihren Lernprozess selbst Verantwortung übernehmen lernen. Um dazu in der Lage zu sein, müssen sie um die eigenen Stärken und Schwächen im Lernprozess Bescheid wissen. Auch bei diesem Erkenntnisprozess brauchen die Lernenden intensive Unterstützung. Helfen können dabei Lerntagebücher, Kompetenzraster und Portfolios, um die Lernfortschritte schriftlich und nachvollziehbar festzuhalten. Ziegler, Stern und Neubauer sehen das “Verstehen“ als Ziel, wobei der Erwerb von kognitiven Kompetenzen durch den Erwerb von Konzepten geschieht. Konzepte bauen aufeinander auf und bilden damit den Kern des Wissensnetzes. Konzepte werden zumeist durch Auswendiglernen von Fakten, Definitionen und Lösungswegen erworben. Wichtig hierbei ist das Verstehen dieser Konzepte, denn dies führt zur Nachvollziehbarkeit und Umsetzung bei der Problemlösung, was in weitere Folge in einer höheren Qualität von Kompetenz resultiert. Kompetenzen erwirbt der/die Lernende nicht über Nacht, sondern dies ist meist ein Prozess des jahrelangen Auseinandersetzens mit dem Stoff (vgl. Ziegler/Stern/Neubauer 2012: 20).

- Kognitive Aktivierung: Feindt schreibt dazu, dass es auch wichtig ist, dass Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit erhalten sollen, auch schon vorhandenes Wissen und Können zur Bearbeitung neuer Herausforderungen aktiv und kreativ umsetzen zu können (vgl. Feindt 2010: 87).
- Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten: Um neue Anforderungen meistern zu können, ist es notwendig, dass Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden vernetzt werden. Dazu müssen Zusammenhänge und Vernetzungen der verschiedenen Wissensfelder aufgezeigt werden. Dabei ist es erforderlich, dass die vertikalen Verbindungen durch die einzelnen Wissensfelder und Fähigkeiten systematisch aufeinander aufgebaut werden, um andererseits die horizontale Verbindungen, die durch Wissen und Können auf andere Bereiche transferiert werden, herauszuarbeiten (vgl. Feindt 2010: 87).
- Übung und Überarbeitung: Kompetenzen müssen bei den Lernenden in Fleisch und Blut übergehen – deswegen ist Üben und Trainieren wichtig. Dabei muss man die Weiterentwicklung und Verbesserung der Lernenden im Auge behalten. Insofern liegt die Gewichtung auf dem Prozess und der Entwicklung der Schüler und Schülerinnen im Unterricht und wird nicht anhand der Ergebnisse bewertet (vgl. Feindt 2010: 87).
- Qualität statt Quantität: der/die Lehrende muss in der Lage sein, adäquate Anforderungssituationen zu schaffen. Die Qualität des Unterrichts zeigt sich nicht an der Menge des durchgenommenen Stoffes sondern darin, welche Kompetenzen der/die Lernende erwerben konnte und erfolgreich umsetzen kann. In diesem Zusammenhang müssen Anwendungssituationen ermöglicht werden, in denen der/die Lernende seine Kompetenzen überprüfen kann (vgl. Feindt 2010: 87f).

3.6 Gegenstimmen zum kompetenzorientierten Unterricht

Bildungsstandards und Lernergebnisse werden begrifflich eng geführt. Bildungsstandards legen konkrete Lernergebnisse fest (vgl. Schlögel 2012: 326). Bloom hat bereits vor 50 Jahren erstmals versucht, kognitive Handlungen in ein System zu fassen. Er entwickelte die Lernziele, um einen Rahmen für den stufenweisen Aufbau und die entsprechende Beurteilung von kognitiven Prozessen bei Schülern und Schülerinnen fassbar zu machen (vgl. Bloom, 1956 nach Tschapka 2012: 52). Diese Entwicklung und anschließende Etablierung von Lernzielen hat in weiterer Folge zu einer systematischen Unterrichtsgestaltung und Prüfungsvorbereitung geführt. Blooms Erkenntnisse und Vorgehensweise hatte all die Jahrzehnte nicht nur Anhänger. Vor allem wurde in diesem Zusammenhang die Anlehnung an den amerikanischen Behaviorismus und die damit verbundene versuchte Festschreibung von erwünschtem Verhalten unter den Pädagogen diskutiert (vgl. Tschapka 2012: 52).

Hartmeyer sieht die Gefahr in der Ökonomisierung der Bildung. Denn internationale Verflechtungen wirken unmittelbar auf die aktuelle und lokale Bildungsdiskussion ein. Politik und Wirtschaft sind besorgt um die Konkurrenzfähigkeit des Staates und setzen aus Angst vor Standortnachteilen entsprechende bildungspolitische Maßnahmen. Unter diesem Druck wird die Bildung den Kompetenzanforderungen der Ökonomie angeglichen. Die PISA Studien haben diesen Druck zudem erhöht (vgl. Hartmeyer 2005: 23).

Im selben Jahr äußert Hallitzky ähnliche Bedenken und formuliert die Interessen der Wirtschaft und deren Globalisierungsbestrebungen an kompetenzorientierter Bildung weniger freundlich. Sie zeichnet das Bild des zukünftigen Arbeitnehmers im globalen Arbeitsmarkt als „Kulturwerkzeug“, der sich je nach Zweckge- oder je nach Perspektive missbrauchen lässt. Es besteht ihrer Meinung nach die Gefahr, dass im Auftrag der Wirtschaft für den globalen Arbeitsmarkt chamäleonhafte, anpassungsfähige, Menschen konstruiert werden (vgl. Hallitzky 2005: 74).

Auch Wintersteiner teilt diese Meinung, wie er bei einem Interview mit Hartmeyer zum Ausdruck bringt. Bildung ist ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, da nur mit dieser die Anforderungen der Globalisierung zu meistern sind. Um im ökonomischen Konkurrenzkampf heutzutage bestehen zu können, muss Bildung kontrolliert, standardisiert und gefördert werden. Er empfindet diesen Zugang nachvollziehbar aber definitiv zu einseitig (vgl. Wintersteiner nach Hartmeyer 2012: 44).

Wintersteiner stellt fest, dass der Kompetenzbegriff erst im Kontext des Neoliberalismus - also im Interesse der Wirtschaft - aufgekommen ist. Dabei kann Wintersteiner dem Konzept der Kompetenzentwicklung auch etwas Positives abgewinnen, denn dadurch kommt es zu einer Durchforstung des Bildungswesens. Gleichzeitig werden somit Bildungsbemühungen auf positive Entwicklungen überprüft werden. Andererseits sollten nicht alle Bildungsanstrengungen in die Sprache der Kompetenz übersetzt und nur auf die Basiskompetenzen fokussiert werden, wie es jetzt mit den PISA-Testungen der Fall zu sein scheint (vgl. Wintersteiner im Interview mit Hartmeyer, 2012: 46).

Da die Kompetenzmodelle die Bildungsstandards innerhalb des jeweiligen Unterrichtsfachs strukturieren, dienen Kompetenzfeststellungen einer Erfolgskontrolle auf Klassen-, Schul oder Systemebene. Kompetenzfeststellungen sind aber gleichzeitig bewusst kein Element der Leistungsfeststellung und –beurteilung bei den Schülerinnen und Schülern. Somit sind auch die Bildungsstandards in dieser Form nicht ganz unumstritten (vgl. Schlögel 2012: 326). Schlögel führt in diesem Zusammenhang folgende Kritikpunkte an:

- Die Intention des Begriffs ist fragwürdig, da es sich in der konkreten Ausprägung eher um Leistungsstandards handle und Bildung so nicht dargestellt wird.
- Eine Output-Messung dieser Art gibt keine Auskunft über die Qualität des Unterrichts selber und bietet bei schlechten Ergebnissen keine Lösung an, die Ergebnisse zu verbessern.

- Bildungsstandards und deren Kompetenzmodelle sind eine neue Reformbemühung, die in der Umsetzung noch nicht ausgereift ist und die Erwartungen bisher noch nicht erfüllt hat (vgl. Schlögel 2012: 326f).

3.7 Zusammenfassung

Der Kompetenzbegriff kommt aus der Expertiseforschung und stellt eine Verbindung zwischen Wissen und Können dar. Somit lässt sich der Kompetenzbegriff gut auf die schulischen Bereiche übertragen. Es gibt beim Begriff der Kompetenz keine allgemein gültige Definition und der Umgang mit dem Begriff muss immer vor dem Hintergrund einer bestimmten Sichtweise verdeutlicht werden, denn Kompetenzen sind immer inhaltsbezogen. Bezogen auf die Kognitionspsychologie beschreibt der Begriff das Zusammentreffen von individuellen Voraussetzungen mit den Anforderungen der Umwelt an eine Person. Somit müssen die Anforderungen der Umwelt von den Personen kompetent gelöst werden können. Weltweit fand in der Unterrichtsgestaltung des Bildungswesens ein Paradigmenwechsel statt. Anstatt vormals inputorientierte Lernziele zu erreichen, fokussieren die Standards mit ihren Schlüsselkompetenzen auf den Output der SchülerInnen. Lernende werden zu Managern und Managerinnen ihrer selbst. Selbstgesteuert ist der/die Lernende nun selber verantwortlich seine Kompetenzen im Sinne des lebenslangen Lernens zu erweitern, um am Arbeitsmarkt bestehen zu können. Die Kompetenzorientierung ist im österreichischen Lehrplan verankert und findet in den Bildungsstandards ihren Ausdruck. Die Bildungsstandards beziehen sich als fach- und fächerübergreifende Kernkompetenzen nicht auf bestimmte Inhalte, sondern auf die gesamte Wirkung eines Faches in Bezug auf allgemeine, berufsbezogene sowie soziale und personale Kernkompetenzen. Der Begriff Bildungsstandards im Zusammenhang mit den Kompetenzen spaltet sich auf in Mindest-, Regel- und Maximalstandards. Diese beschreiben die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler, wobei Ausformulierungen von Mindeststandards der Vorzug zu geben ist. Bildungsstandards haben mitunter den Vorteil, dass sie schulische Leistungen weltweit vergleichbar machen, gleichzeitig lassen sich erworbenen Kompetenzen aber dadurch nicht vergleichbar machen. Dafür ist der Begriff zu abstrakt.

Mit den zuvor erworbenen Kompetenzen gibt der/die Lehrende dem Schüler und der Schülerin die Möglichkeit, verschiedene Aufgaben selbständig zu lösen. Zudem haben Kompetenzen, die im Zuge von Standards als theoretischer Rahmen von Messbarkeitsabsichten dienen, eine andere Bedeutung als wenn komplexe Beschreibungen von Kompetenzen im Zuge eines Lehrplans entwickelt werden.

Der GERS gibt im österreichischen Lehrplan in Bezug auf die Kompetenzmessung der lebenden Fremdsprachen die Parameter vor. Wichtig ist, diese erwarteten Fertigkeiten bei der Unterrichtsplanung nicht aus den Augen zu verlieren und die Unterrichtsbeispiele darauf auszurichten. Auch in der Didaktik der Fremdsprachen hat sich der Fokus zeitgemäß auf den Erwerb von Kompetenzen gerichtet. Um Messungen von Kompetenzsteigerungen beim Globalen Lernen zu ermöglichen, sollte die Zielgruppe zuerst erhoben, die Ziele vorab festgelegt, die inhaltliche Qualität der Unterlagen überprüft, Aktivitäten den Zielen angepasst, Evaluationsindikatoren benannt und Evaluationsinstrumente festgelegt werden.

Für eine Kompetenzentwicklung muss der Kontakt zur Praxis stattfinden. Der Erwerb von Kompetenzen wird über den Aufbau eines Wissensnetzes realisiert. Somit kann der Aufbau des Wissens über Jahre hinweg dazu führen, dass Kompetenzen erreicht werden, die mit Intelligenz alleine nur schwer erreicht werden können. Somit spielt die Intelligenz beim Kompetenzerwerb eine untergeordnete Rolle. Schon im Kleinkindalter fängt der Mensch an, Kompetenzen aufzubauen und im täglichen Leben bekommt jede/jeder die Chance, an ihren/seinen Aufgaben zu wachsen und weitere Kompetenzen aufzubauen. Ebenso wirkt sich auch ein Perspektivenwechsel bezüglich des eigenen Fachbereichs zu einem Fremden hin auf den Kompetenzerwerb aus.

Um den Kompetenzerwerb in der Schule zu fördern muss der/die Lehrende einige zielführende Maßnahmen bei den Lernenden in die Wege leiten. Für den Kompetenzerwerb werden Motivation und Selbstdisziplin benötigt, die mit der Vorfreude auf Erfolg vermittelt werden, SchülerInnen müssen ihre Stärken kennen lernen und beim Aufbau dieser individuellen Stärken von PädagogInnen

begleitet werden. Lernende müssen lernen, selbständig ihren Kompetenzerwerb zu dokumentieren, zu festigen und zu erweitern, denn ein Kompetenzerwerb ist ein langfristiger Prozess. Schon vorhandenes Wissen und Fertigkeiten sollen im Prozess des Kompetenzerwerbs mit einbezogen werden, Wissen und Fertigkeiten müssen vernetzt und die Möglichkeit geschaffen werden, das Gelernte zu üben und zu wiederholen. Zudem müssen Anwendungssituationen ermöglicht werden, in denen der/die Lernende seine Kompetenzen überprüfen kann.

Einige AutorInnen äußern ihre Bedenken gegenüber dem Paradigmenwechsel hin zur Kompetenz, die nun an den Schulen vermittelt wird. Im Großen und Ganzen wird befürchtet, dass dieser neue Kompetenzschwerpunkt von Politik und Wirtschaft initiiert und gelenkt wird, um deren eigene Interessen zu verfolgen: nämlich für den globalen Arbeitsmarkt chamäleonhafte, anpassungsfähige, Menschen zu formen.

4 KOMPETENZMODELLE

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick über den Zusammenhang zwischen Globalem Lernen, Kompetenzen und Schule gegeben, um anschließend vier verschiedene Kompetenzmodelle (von DeSeCo, Forghani- Arani, Rost und dem Orientierungsrahmen des KMK) vorzustellen, gegenüberzustellen und zu diskutieren. Schließlich wird auf Globale Kompetenz im Englischunterricht, allen voran mit Hilfe einer Veröffentlichung von Pötzleitner, näher eingegangen.

4.1 Globales Lernen, Kompetenz und Schule

Zu Zeiten der ersten PISA Studie haben die Ergebnisse im deutschsprachigen Raum aufgezeigt, dass in den Schulen noch immer zu viel Wert auf die Form der Vermittlung von Wissen gelegt wird - auf „totes Wissen“ - Wissens welches von den Schülern und Schülerinnen nur für ein oder maximal zwei Prüfungen wieder abgerufen wird und anschließend in Vergessenheit gerät. Grund dafür ist, dass es rein auswendig gelerntes Wissen ist, nicht integriertes und in Bezug auf außerschulische Bereiche angewandtes Wissen. Versucht wird nun, umfangreiche Inhalte einzelner Fächer zu minimieren und dem Aufbau von Kompetenzen mehr Aufmerksamkeit zu widmen (vgl. Moegling 2008: 13).

Schreiber (vgl. Schreiber 2005: 23) unterstreicht nochmals die Wichtigkeit des Globalen Lernens und der Kompetenzentwicklung zu Zeiten der Pflichtschulentwicklung. Schreiber sagt, dass den Schülerinnen und Schülern mit dieser Bildung die Möglichkeit eingeräumt wird, sich in der globalisierten Welt zu orientieren als auch die globalisierte Welt mitzugestalten. In der Schule soll der Grundstein gelegt werden, der dann mit den richtigen Werkzeugen in lebenslanges Lernen übergeht. Die Kompetenzen sollen dazu befähigen, sich mit den Chancen und Risiken der Globalisierung auf allen Ebenen konstruktiv auseinanderzusetzen zu können (vgl. Schreiber 2005: 25).

4.2 Kompetenz und Globales Lernen – verschiedene Kompetenzmodelle im Vergleich

„Die Rolle von Kompetenzmodellen besteht darin, zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen zu vermitteln“ (BMBF 2007: 71).

Lang-Wojtasik und Scheunpflug bedauern 2005 in einem ihrer Artikel, dass die Debatten um die Kompetenzen des Globalen Lernens - die zu diesem Zeitpunkt zwar nicht mehr am Anfang standen - noch viel zu wenig theoretisch fundiert waren. Schwierig fanden sie zudem die Erörterung der Frage *„was unter Globalem Lernen verstanden wird und in welchem Verhältnis Konzeptionen Globalen Lernens zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung stehen“* (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: 6). Schon 2000 haben Scheunpflug und Schröck den didaktischen Würfel entwickelt: *eine didaktische Minimalperspektive Globalen Lernens*. (vgl. Scheunpflug/Bergmüller/Schröck 2010: 38) Der „didaktische Würfel“ charakterisiert die Konzeption Globalen Lernens als Unterrichtsfach. Scheunpflug und Schröck gehen dabei auf die Lernherausforderungen der globalisierten Weltgesellschaft ein. Dieses Konzept des didaktischen Würfel sollte aber nur als Vorschlag einer didaktischen Orientierung angesehen werden (vgl. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005: 5).

Forghani-Arani teilt den Gedanken von Lang- Wojtasik/Scheunpflug und erläutert 2005 dazu, dass Globales Lernen nach den wichtigsten Anforderungen und bevorstehenden Aufgaben fragt, die sich im Zuge des Globalisierungsprozesses ergeben. Zudem zielt Globales Lernen auf die Fähigkeiten ab, derer die Lernenden bedürfen, um bei der Gestaltung des persönlichen Lebens aber auch bei der Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen positiv und konstruktiv mitwirken zu können (vgl. Forghani-Arani, 2005: 8; Lang- Wojtasik/Scheunpflug 2005: 5).

Ebenso schreibt die OECD anhand ihres DeSeCo Projektes 2005, dass die Entwicklung individueller „globaler“ Kompetenzen unerlässlich ist. Das Individu-

um sollte zum einen lernen sich an die Veränderungen die Komplexität und die Interdependenz der globalen Welt anpassen zu können und gleichzeitig sollte der/die Einzelne durch ein ähnliches Werteverständnis der Gesellschaft helfen können, im Kollektiv die angestrebten Ziele zu erreichen (vgl. OECD 2005).

Zudem haben Forghani-Arani (2005) als auch die OECD (2005) jeweils ein Kompetenzmodell entwickelt, auf welches ich im Anschluss eingehen möchte. Um eine weitere Bandbreite aufzuzeigen, gehe ich darüber hinaus auf die „Kompetenzen und unterstützenden Fähigkeiten einer Bildung für Nachhaltigkeit“ erläutert von Rost (2005) ein, um abschließend den deutschen KMK Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung vorzustellen. Schlussendlich stelle ich sie – in knappen Worten – in einem Vergleich gegenüber.

4.2.1 Kompetenzmodell der OECD im Zuge des DeSeCo Projekts im Überblick

1997 wurde im Auftrag von der OECD das DeSeCo Modell unter der Führung der Schweiz, in Zusammenarbeit mit Experten aus aller Welt und aus verschiedensten Sparten ausgearbeitet (vgl. OECD 2005).

	Kompetenzen <i>„Use tools Interactively“</i>		Kompetenzen <i>„Interact in heterogeneous groups“</i>		Kompetenzen <i>„Act Autonomously“</i>
1	Sprache, Information und Wissen als auch die Benutzung technischer Geräte z.B.: Computer interaktiv nutzen zu können.	2	Interagieren in heterogenen, pluralistischen, multikulturellen Gesellschaften .	3	Sinn- und verantwortungsvolle Gestaltung des eigenen Lebens.
1A	Sprachfertigkeiten in Wort und Schrift Fähigkeit zur Kom-	2A	Fähigkeit zur Empathie. Fähigkeit eigene Ge-	3A	Fähigkeit im „Großen Ganzen“ zu agieren: Tragweite eigener

	munikation.		fühle und Emotionen zu steuern.		Handlungen und Entscheidungen und deren Konsequenzen bedenken, Struktur, Kultur und Gepflogenheiten, formale und informale Regeln und Erwartungen im jeweiligen Lebensraum verstehen und entsprechend der Erwartungen handeln.
1B	Wissen aufnehmen, Informationen finden, hinterfragen, bewerten und weitergeben können	2B	Fähigkeit zur Kooperation, Teamwork, Verhandlungsgeschick Fähigkeit, sich in Netzwerken einzufügen als auch die Fähigkeit, Debatten zu folgen und Entscheidungen zu treffen, Ideen zu unterbreiten und anderen zuhören zu können.	3B	Verwirklichung individueller Lebenspläne und Projekte. Fähigkeit Vergangenes zu evaluieren und für die Zukunft adjustieren. Ressourcen zielgerecht einsetzen. Fortschritte überprüfen und gegebenenfalls Adjustierungen vornehmen können.
1C	Technologien interaktiv nutzen können. Passiv das vorhandene Angebot nutzen und aktiv das vorhandene Angebot weiterentwickeln.	2C	Fähigkeit konstruktiv mit Konflikten umzugehen und diese zu lösen. Fähigkeit Spannungspunkte zu analysieren und zu neutralisieren. Bedürfnisse und Ziele ergründen und priorisieren.	3C	Verstehen bzw. wahrnehmen von (eigenen) Rechten, (eigenen) Interessen, (eigenen) Grenzen und (eigenen) Bedürfnissen.

Tabelle 4: Kompetenzraster DeSeCo, OECD (2005)

Der Raster ist unterteilt in drei Kategorien mit einem jeweiligen spezifischen Fokus. Die Kategorien sind jedoch vernetzt und gehen ineinander über. Das Hauptaugenmerk wird hierbei auf das Individuum gerichtet. Ziel ist, die Wichtigkeit des reflektierten Denkens und Handelns zu vermitteln (vgl. OECD 2005). Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich diese drei Kompetenzkategorien aufteilen in (1) Kommunikation (mittels Worten oder mittels Technologie), (2) zwischenmenschliche Interaktion und (3) Persönlichkeitsbildung. In der Beschreibung zu diesem Modell ist zudem vermerkt, dass eine Schlüsselkompetenz sein muss, mit Mannigfaltigkeit und vor allem Widersprüchen umgehen zu können und diese zu akzeptieren. Auch die Akzeptanz von „Grauzonen“ – weg von nur einer Wahrheit - spielt laut OECD in der komplexen Welt von heute eine wichtige Rolle (vgl. OECD 2005).

Ein - bei anderen Kompetenzrastern großgeschriebener - Punkt „der Grenzen überschreitenden Denkweise“ bzw. „das Erfassen der globalen Verflechtungen“, fehlt hier, obwohl es sich dabei meiner Meinung nach um einen Kernpunkt des heutigen „Globalen Lernens“ handelt.

4.2.2 Schlüsselkompetenzen des Globales Lernens nach Forghani-Arani

Ebenfalls 2005 entwickelte Forghani–Arani ein Konzept zum Thema Kompetenz und Globales Lernen. In ihren Augen ist die Aufgabe des Globalen Lernens der Erwerb von elementaren Fähigkeiten – wie zusätzliche Kenntnisse und Qualifikationen, die selbständig und situationsgerecht angeeignet werden. Globales Lernen muss auf den Erwerb von bestimmten Kompetenzen abzielen. Kompetenzen *„die dem Individuum die Fähigkeit verschaffen, entsprechend der Anforderungen zu agieren – allerdings unabhängig davon, ob es dies dann auch tatsächlich tut oder nicht“* (vgl. Forghani-Arani 2005: 8). Auch Forghani–Arani unterteilt ihr Konzept in drei Teilkompetenzen: Sach.-, Sozial.- und Selbstkompetenz.

Laut Forghani-Arani werden die ausgearbeiteten Kompetenzen auf die Anforderungen des Globalisierungsprozess abgestimmt. Im Vordergrund stehen in ihrem Model das Zurechtkommen in einer komplexen Weltgesellschaft, die Gestaltung des persönlichen Lebens und die aktive, positive und konstruktive Beteiligung an den gesellschaftlichen Entwicklungen.

Zudem unterteilt Forghani-Arani den Kompetenzraster in drei Komplexitätssteigerungen. Die räumliche Komplexitätssteigerungen, welche sich auf die Entgrenzung und Unüberschaubarkeit der Reichweite von globalen Interdependenzen bezieht, die zeitliche Komplexitätssteigerung, die auf die ungewisse Zukunft in Bezug auf weitere unvorhersehbaren Veränderungen der Weltgesellschaft , vorbereiten soll und die soziale Komplexitätssteigerungen, die sich auf den Übergang von sozialer Homogenität zu Heterogenität bezieht und das Nebeneinander von Fremdem und Vertrautem zum Thema hat (vgl. Forghani-Arani 2005: 7).

	Räumliche Komplexitätssteigerung	Zeitliche Komplexitätssteigerung	Soziale Komplexitätssteigerung
Sachkompetenz	Fach- und Methoden-Kompetenzen, globale Sichtweise, vernetztes Denken, kreatives und laterales Denken	Lernfähigkeit, historische Kompetenz, Antizipationsvermögen, Flexibilität	Umgang mit unterschiedlichen Sprachen (auch der Körpersprache), Umgang mit Nichtverstehen, Aufbau von Werterhaltungen, Multiperspektivität.
Sozialkompetenz	Interkulturelle Kompetenz	Anschlussfähigkeit, Innovationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit,	Kommunikative Kompetenz, Kooperationsfähigkeit, Empathievermögen.
Selbstkompetenz	Gerechtigkeitssinn, Handlungs- und Urteilsvermögen	Umgang mit Wandel, Erinnerungs- und Utopiefähigkeit, Flexibilität Gestaltungskonzept, Selbstreflexionsvermögen	Selbstvertrauen, Entscheidungsvermögen, Identitätskonzept, Solidaritätsfähigkeit.

Tabelle 5: Schlüsselkompetenzen für Globales Lernen nach Forghani-Arani (2005: 8)

Der Kompetenzraster und die Erklärungen dazu sind bei DeSeCo umfangreicher ausgeführt. Verglichen mit dem DeSeCo Modell gibt es darüber hinaus keine herausragenden Unterschiede: Es sind in diesem Raster von Forghani-Arani – in knapperen Worten – sehr ähnliche Ansätze wie beim DeSeCo Kompetenzraster zu finden. Unterschiede sind lediglich bei zwei Schwerpunkten zu erkennen: Da Forghani-Arani weniger Wert auf Kompetenzen betreffend moderne Technologien legt, liegt ein Schwerpunkt bei ihr dafür auf globalem und vernetztem Denken sowie den Interdependenzen in der Weltgesellschaft. Auch Forghani-Arani gibt keine Hinweise darauf, wie die Vermittlung der von ihr ausgearbeiteten Kompetenzerwartungen durchzuführen sind.

4.2.3 Kompetenzen und unterstützende Fähigkeiten einer Bildung für Nachhaltigkeit erläutert von Rost

Rost (vgl. 2005: 14) bezieht sich 2005 in einem Artikel auf ein Kompetenzmodell, das von einer Arbeitsgruppe am Leipziger Institut für Pädagogik der Naturwissenschaft (IPN) in Kiel zeitgleich entwickelt wurde. Dieses Kompetenzmodell hat im Vergleich zu den anderen, die ich vorstelle, einen anderen Schwerpunkt. Es ist auf drei Fähigkeitsbereiche - mit vier Schlüsselkompetenzen - ausgerichtet. Der Fokus liegt fast ausschließlich auf globalem und vernetztem Denken, sowie den Interdependenzen in der Weltgesellschaft, was es zum Mittelpunkt bei allen seinen Schlüsselkompetenzen macht. Rost (vgl. 2005: 14) schreibt dazu, dass Wissen, welches auf die globalen Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, sich vor allem durch einen hohen Komplexitätsgrad auszeichnet. Dazu ist eine systemorientierte Betrachtungsweise nötig. Deswegen steht für Rost die Kompetenz – mit globalen Systemzusammenhängen umgehen zu können und diese zu verstehen - im Mittelpunkt der Wissenskomponente einer Bildung für Nachhaltigkeit.

Wissen	Werte:	Handeln:
<u>Systemkompetenz:</u> (Wissen aus mehreren Fachdisziplinen)	<u>Bewertungskompetenz:</u> (Interkulturelle Akzeptanz und Toleranz)	<u>Handlungs- und Gestaltungskompetenz</u>
Kompetenz, die die Aneignung, den Umgang und in weiterer Folge die Anwendung interdisziplinären Wissens trotz der hohen Komplexität unterstützt. Gemessen wird die Vernetzungsfähigkeit fachspezifischer Themen. Es soll die Fähigkeit und Bereitschaft offenlegen, einzelne Phänomene als	Kenntnisse kultureller Besonderheiten und Akzeptanz und Toleranz gegenüber den Werten anderer Kulturen. Hierbei findet keine Moralisierung statt, sondern gestärkt werden soll die Kompetenz seine eigenen persönlichen Werte zu erkennen, diese auf ihre Konsistenz zu überprüfen,	Dieser Punkt unterteilt sich bei Rost in zwei Kompetenzfaktoren. (1) Der Handlungskompetenz, deren Hauptaugenmerk auf die Planung und Gestaltung zukünftiger Entwicklungsprozesse gerichtet ist. Dazu braucht es die Fähigkeit sich Ziele setzen zu können, Vo-

einem größeren System zugehörig zu erkennen. Diese Kompetenz soll den Schüler und die Schülerin befähigen, auch zukünftig mit komplexen Situationen umzugehen.	durch Abwägen von Alternativen zu stützen und mit dem tatsächlichen Verhalten in Übereinstimmung zu bringen (vgl. Rost/Laustroer/Raack 2003 nach Rost 2005). Anstatt dem eigenen Nutzen oder der kurzfristigen Vorteile sollen die SchülerInnen durch das Aufzeigen globaler Zusammenhänge oder Fakten mit Werten konfrontiert werden, die bis dahin nicht bedeutsam oder unbekannt waren. Rost möchte dadurch die SchülerInnen bei der Wahl, der Suche und der Beurteilung ihrer Werte unterstützen. SchülerInnen sollen die Kompetenz erwerben, komplexe Entwicklungen anhand ihrer eigenen Wertvorstellungen zu beurteilen.	raussagen zukünftiger Entwicklungen treffen zu können, sowie Entwicklungen zu antizipieren und Veränderungsprozesse gestalten zu können. Daraus entwickelte sich bei Rost (2) die Gestaltungskompetenz, die sich wiederum durch kooperative und partizipative Fähigkeiten auszeichnet.
---	---	---

Tabelle 6: Rost (2005: 14ff)

Dieses Kompetenzmodell bietet – im Gegensatz zu den anderen Modellen, die schon vorgestellt wurden, eine knappe Anleitungen wie diese Kompetenzen überprüft bzw. gemessen werden könnten, d.h. dieser Kompetenzraster umgesetzt werden kann. An sich wurde als Forschungsziel angestrebt, Entwicklungen messbar zu machen und gleichzeitig hilfreiche Konstrukte dazu vorzustellen (Rost 2005: 15). Da der Artikel aber vor den Forschungsergebnissen veröffentlicht wurde, können anhand der Unterlagen von Rost (2005) keine umfangreicheren Anleitungen entnommen werden.

Beispielsweise erläutert Rost für die Bewertungskompetenz (eigene Werte und Wertvorstellungen bewusst in eigene Entscheidungen und in das Handeln einfließen zu lassen) folgende Testaufgabe: *„Im Durchschnitt verspeist jeder Deutsche pro Jahr circa zehn Kilogramm Schokolade. Die Menschen auf den Kakaoplantagen müssen oft unter schlechten Bedingungen (bezüglich Arbeitslohn, Gesundheit, Altersversorgung) arbeiten. Verschiedene Organisationen setzen sich für einen gerechten Handel mit Produkten aus Entwicklungsländern ein. Nenne unterschiedliche Möglichkeiten, den weltweiten Handel so zu gestalten, dass die Arbeitsbedingungen für die Menschen auf den Kakaoplantagen besser werden“* (vgl. Rost 2005: 17).

Dieser Kompetenzraster unterscheidet sich des Weiteren von den anderen aufgrund seines Schwerpunkts (Schwerpunkt: Globales vernetzten Denken und Interdependenzen in der Weltgesellschaft), wobei natürlich gleichzeitig Überschneidungspunkte zu den vorhergehenden und noch kommenden Modell zu finden sind. Kenntnis kultureller Besonderheiten und Akzeptanz und Toleranz gegenüber Werten anderer Kulturen können mit der interkulturellen Kompetenz bei Forghani-Arani und dem Interagieren in heterogenen, pluralistischen, multi-kulturellen Gesellschaften bei DeSeCo gleichgesetzt werden. Der Punkt Kommunikation findet bei diesem Modell keine Berücksichtigung.

4.2.4 Orientierungsrahmen der KMK Deutschland

Der vorliegende Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ist das Ergebnis einer gemeinsamen Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) der Länder der Bundesrepublik Deutschlands und des deutschen Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (vgl. Appelt/Siege 2007: 15). Ziel dieses Orientierungsrahmens ist, den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen fächerübergreifend zu verankern (vgl. Appelt/Siege 2007: 15).

Wie schon in vorhergehenden Abschnitten erwähnt, rücken die Förderung selbstorganisierten Lernens und ein Übergang zu lebensnahen Inhalten in den Schulen immer mehr in den Vordergrund. Ebenso wird mittlerweile der notwendigen Wechsel von alleiniger Wissensvermittlung zu Kompetenzerwerb weitergehebt unterstützt. Der Anspruch des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung war nun *„diese Befindlichkeit von Schule aufzugreifen und Hilfe bei der curricularen Strukturierung neuer Anforderungen durch die Chancen und Risiken der Globalisierung zu geben“* (Schreiber 2007: 38).

	Die Schülerinnen und Schüler können:
E r k e n n e n	1. Informationsbeschaffung und –verarbeitung 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 mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
	4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.

B e w e r t e n	5. Perspektivenwechsel und Empathie Eigene und fremde Wertorientierung sich in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
	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.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
H a n d e l n	8. Solidarität und Mitverantwortung Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung Soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.
	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 Die Schülerinnen und Schüler können und sind auf Grund 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.

Tabelle 7: Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“, aus dem KMK - Orientierungsrahmen, 2007 (Krämer 2009: 8)

Dieses Modell ist in drei Fähigkeitsbereiche und in weiterer Folge in elf Kernkompetenzen aufgeschlüsselt. Dieses Kompetenzmodell ist sehr vielschichtig

und gibt definitiv auch Hinweise auf mögliche Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten. Es unterscheidet sich von den anderen Modellen insofern, als es direkt auf die SchülerInnen und das Schulwesen zugeschnitten wurde. Dennoch zeigt es auch sehr viele Überschneidungspunkte mit den vorangegangenen Modellen.

Mit DeSeCo verbindet das Modell die Kompetenz der „Informationsbeschaffung und –verarbeitung“. Die Fähigkeit im „Großen Ganzen“ zu agieren (DeSeCo) geht Hand in Hand mit der „Kompetenz der Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen“ im Orientierungsrahmen. „Die Fähigkeit konstruktiv mit Konflikten umzugehen und diese zu lösen“ (DeSeCo) ist fast ident mit „Verständigung und Konfliktlösung“ beim Orientierungsrahmen.

Es finden sich auch Gemeinsamkeiten bei Forghani-Arani mit dem Orientierungsrahmen KMK. Fast ident: *Perspektiven und Empathiewechsel* (Forghani-Arani und Orientierungsrahmen). Des Weiteren: „Selbstvertrauen Entscheidungsvermögen, Identitätskonzept, Solidaritätsfähigkeit“ (Forghani-Arani) ist ähnlich dem Punkt Partizipation und Mitgestaltung (Orientierungsrahmen KMK).

Ebenso gibt es mit dem Kompetenzraster „Bildung für Nachhaltigkeit“ (erläutert durch Rost) Überschneidungspunkte; ein Beispiel dazu wäre die „Systemkompetenz“, die mit dem Punkt „Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen“ gleichgesetzt werden kann (Orientierungsrahmen KMK).

Meiner Meinung nach ist der Kompetenzraster des „Lernbereichs Globales Lernen aus dem KMK- Orientierungsrahmen, der für die Schule am detailliertesten ausformulierte Kompetenzraster. Es stellt eine Weiterentwicklung und Spezifizierung der drei vorhergehenden dar.

Im nun folgenden Abschnitt wird auf die globalen Kompetenzen im Englischunterricht eingegangen. Dafür untersuche ich den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) auf Übereinstimmungen mit den Kompetenzrastern des Globalen Lernens, die ich für diesen Abschnitt ausgesucht habe. Ist Globales Lernen im GERS vorgesehen, wird es unterstützt? Kann

Globales Lernen kompetenzorientiert in den Fremdsprachenunterricht nach GERS umgesetzt werden? Im selben Abschnitt gehe ich im Anschluss auf einen Artikel von Pölzleitner (2012) ein, die sich mit Globalem Lernen im Englischunterricht aktiv auseinandergesetzt hat.

4.3 Globale Kompetenzen im Englischunterricht

„Auf die eine oder andere Weise tragen alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden bei, sodass man sie als Aspekte der kommunikativen Kompetenz betrachten kann“ (Europarat 2001:101).

Nach Prettenthaler gehören die Auseinandersetzung mit demokratischen Grundwerten, die Schulung der Argumentations- und Urteilsfähigkeit sowie die Stärkung des sozialen, ökologischen und ökonomischen Verantwortungsbewusstseins und der Nachhaltigkeit zu den pädagogischen Zielsetzungen im Schul- somit dezidiert auch im Fremdsprachenunterricht (vgl. Prettenthaler 2012: 72) .

Fremdsprachliche Kompetenzen wurden erstmals operational im GERS (Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen) beschrieben, Teilkompetenzen definiert und Kompetenzniveaus zu den einzelnen Teilkompetenzen bestimmt (vgl. Pölzleitner 2012: 153). Wie schon in Abschnitt 2.2. beschrieben, beziehen sich die österreichischen Lehrpläne in den Sprachen auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*.

Bildungsstandards für Englisch, 8. und 13. Schulstufe mit GERS-Bezug, wurden und werden entwickelt und erprobt. Seit einiger Zeit werden neue standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfungsformen, die sich am GERS orientieren, für die lebenden Fremdsprachen pilotiert. Der GERS ist eine Publikation des Europarates, der *Language Policy Division* in Straßburg, zu den Themen „*Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz*“ (vgl. Horak et al. 2010: 6).

Bezugnehmend auf Globales Lernen im Englischunterricht habe ich mir die zwei Kompetenzen, die das Globale Lernen im Sprachunterricht unterstützen, (die interkulturellen und die der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz des GERS 2001) genauer angesehen und sie mit den Kompetenzrastern, die im Abschnitt 3.2. diskutiert wurden, verglichen. Alle der vorgestellten Kompetenzraster von Abschnitt 3.2. wurden um 2005 entwickelt, zugleich können viele Parallelen zum Kompetenzraster des GERS gefunden werden.

Interkulturelle Fertigkeiten umfassen:

- *die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen.* Diese Fertigkeit findet sich auch in den zuvor erläuterten Kompetenzrastern wieder, z.B. bei Rost unter dem Punkt „Interkulturelle Akzeptanz und Toleranz“.
- *kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden.* Empathievermögen/kritische Reflexion findet man bei DeSeCo (Empathievermögen).
- *die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen.* Wird mit fast demselben Wortlaut bei DeSeCo mit der Kompetenz „Interact in heterogeneous groups“(2C) wiedergegeben.
- *die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden* (Göthe Institut 2013).

Persönlichkeitsbezogene Kompetenz hinterfragt

- *die Offenheit für und Interesse an neuen Erfahrungen betreffend neuer Menschen, Ideen, Völkern, Gesellschaft und Kultur.*
- *die Bereitschaft die eigene kulturelle Sichtweise und das eigenen kulturelle Wertesystem zu relativieren* (kritische Reflexion eigener und fremder Interessen).

Diese zwei Punkte können auch bei Rost unter dem Punkt der Bewertungskompetenz „Interkulturelle Akzeptanz und Toleranz“ gefunden werden.

- *die Bereitschaft und Fähigkeit, sich von konventionellen Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden zu distanzieren* (Göthe Institut 2013). Hier sieht man Parallelen zu DeSeCo und ihrem Punkt: „Interact in Heterogeneous Groups“.

In diesem Punkt werden die Kompetenzen auf eine sehr persönliche Ebene gebracht. Begründung dafür ist, dass Einstellungen und Persönlichkeitsfaktoren nicht nur die Rolle der Sprachlernenden sondern auch deren Lernfähigkeit beeinflussen. Dieses Ziel wird als einer der wichtigsten Punkte angesehen, aber gleichzeitig wird erwähnt, dass die Anerkennung einer interkulturellen Persönlichkeit ethische und pädagogische Fragen aufwirft (vgl. Göthe Institut 2013).

Dieses Kompetenzmodell von GERS ist stark handlungsorientiert ausgerichtet, Sprachanwender und -anwenderinnen sollen dabei als sozial Handelnde gesehen werden, die sowohl sprachliche als auch nicht sprachliche Aufgaben meistern müssen. Diese Dimension des sozialen Handelns unterstreicht die sprach-politische Zielsetzung des Europarates, dass die Einheit zwischen den Mitgliedstaaten zu fördern ist und ein besseres Verständnis füreinander und mehr gegenseitige Toleranz aufgebaut werden (vgl. Göthe Institut 2013). Der Europarat setzt sich zum Ziel, die Methoden des modernen Sprachunterrichts zu fördern und die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteils und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein zu stärken (vgl. Göthe Institut 2013).

Neben den im Sprachunterricht bekannten und oben erwähnten Skalen der Fertigkeiten „Hören, Lesen, zusammenhängendes Sprechen, an Gesprächen teilnehmen und Schreiben“ werden bei den Kompetenzen der GERS auch allgemeine Kompetenzen und Fertigkeiten sowie Strategien und Prozesse beschrieben, über die Lernende verfügen müssen, um effektiv sprachliche Aufgaben ausführen zu können (vgl. Pötzleitner 2012: 156).

Die bei GERS formulierten Kompetenzen lassen sich nicht inhaltsfrei erreichen, sondern verlangen eine intensive Auseinandersetzung mit den Zielen und eine vieldimensionale Mischung aus Wissen und Kompetenzen sowohl auf sprachli-

cher als auch auf inhaltlicher und kognitiver Ebene. Wer versucht, die Deskriptoren Punkt für Punkt abzuarbeiten, wird sein Ziel verfehlen und den Schülerinnen und Schülern keine nachhaltigen Kompetenzen eröffnen können. Alleiniges Verwenden eines neuen kompetenzorientierten Lehrbuchs wird ohne ein Umdenken bei den Lehrkräften wenig bewirken (vgl. Pötzleitner 2012: 159).

Die Grammatik betreffend stellt Pötzleitner fest, dass hierbei eine Automatisierung ein stures Auswendiglernen ersetzen muss. Die alleinige Kenntnis bestimmter Regeln und Abläufe ist keine Hilfe, wenn die Umsetzung dadurch ins Stocken gerät. Auswendig gelernte Regeln haben auch den Nachteil, dass sie nach dem Abprüfen oft wieder in Vergessenheit geraten. Die Lösung dafür ist für Pötzleitner im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht das Konzeptualisieren und Prozeduralisieren. Um diese Kompetenzen zu fördern, ist es wichtig, viele einander ähnelnde Beispiele zu präsentieren, die anschließend aktiv verarbeitet werden und das Gehirn unterstützen, Konzepte und Muster dazu zu bilden. Kommunikativen Kontexten ist dabei eine tragende Rolle einzuräumen (vgl. Pötzleitner 2012: 163f). Die Weiterentwicklung der Gehirnforschung hat gezeigt, dass das Gehirn nur bedeutungsvolle Informationen aufnimmt und ins neuronale Netz integriert (vgl. Spitzer 2006 nach Pötzleitner 2012: 164). Daher eignet sich gerade hier das Globale Lernen sehr gut, denn es hat eine Fülle an bedeutungsvollen und für den Schüler und die Schülerin in der heutigen globalisierten Welt wichtige Inhalte. In diesem Fall könnte man zum Beispiel die Konditionalsätze mit Hilfe eines inhaltlich problematischen Brainstormings lernen. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass die Lernenden dieses Muster einerseits kognitiv in ihrer Bedeutung klar erfassen können und andererseits sich die sprachliche Form durch eine Vielzahl an Beispielen einprägen und des Weiteren politisches Denken bzw. Handeln durchgespielt und seine Folgen abgeschätzt werden (vgl. Pötzleitner 2012:164).

Hier auch noch ein Beispiel zu passiven Konstruktionen:

Choose words from each of the two boxes und add your own verb in the passive. Example: Julius Ceasar was murdered by Brutus.

Romeo and Juliette in 1492
Julius Caesar by William Shakespeare
The telephone..... by Brutus
Americaby Alexander Graham Bell.

Diese Art des Spracherwerbs ist bei Weitem sinnvoller aber keineswegs aufwendiger. Obwohl es sich „nur“ um kurze Sätze handelt, müssen Lernende aktiv Bedeutungen konstruieren und sprachliche Formen sinnvoll einsetzen. Dies ist ein ganzheitlicher Prozess, der die Bildung von neuronalen Netzen nachhaltig anregt. Denn im Gegensatz dazu erfüllen mechanisch gebildete Einzelsätze weder die Kriterien des Konzeptualisierens beim Spracherwerb, noch fördern sie den Prozeduralisierungsprozess (vgl. Pöltzleitner 2012: 165f).

Studien haben auch gezeigt, dass emotional gehaltvolle Geschichten im Normalfall besser im Gedächtnis bleiben als neutrale Geschichten. *„Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem Menschen“* (vgl. Spitzer 2002: 160).

Entwicklungsportfolios können helfen, Lernfortschritte erkennbar zu machen. Dabei werden die einzelnen Lernbausteine betreffend die Grammatik mithilfe eines Überthemas in Form eines Aufsatzes festgehalten - eines dieser Lernprodukte wird vom Lernenden ausgewählt - und präsentiert. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch ein persönliches Feedback durch die Lehrperson, die gleichzeitig die Anstrengung und den Erfolg des Schülers und der Schülerin wertschätzt (vgl. Pöltzleitner 2012: 168).

Schüler und Schülerinnen sollten dahingehend auch bei der Auswahl der Themen mitbestimmen können oder sich auch in Gruppenprojekten ihren speziel-

len Interessen zuwenden können. Denn erfahrungsgemäß arbeiten Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen intensiver an Themen, die sie als lebensnah empfinden und die ihnen dadurch am Herzen liegen. Gleichzeitig schult diese Arbeitsform sowohl sprachlich-kommunikative Fertigkeiten als auch allgemeine Kompetenzen, wie das Finden von Informationen und das Teamwork (vgl. Pötzleitner 2012: 167).

Ebenso unterstützend lässt sich Literatur, allen voran altersgemäße Kinder- und Jugendliteratur, sehr gut im Sprachunterricht integrieren. Denn Leseobjekte, die in Gruppen bearbeitet werden, können zu Identifikation und hoher emotionaler Betroffenheit führen. Gleichzeitig wird dabei die Sprache ganzheitlich in einen bedeutungsvollen Kontext aufgenommen und so unter bestimmten geirpsychologischen und lernpsychologischen Bedingungen in vorhandene Wissensstrukturen integriert. Zum anderen unterstützt das Lesen von Texten zu einem bestimmten Thema die Wortschatzerweiterung und das Erlernen der sprachlichen Struktur durch wiederkehrendes Vokabular in ähnlichen Kontexten. Erweiternd zu der Literatur können in weiterer Folge kreative Schreibprozesse, Rollenspiele, Gruppendiskussionen oder kreative Präsentationen innerhalb der Klassengemeinschaft zum Aufbau der verschiedenen Kompetenzbereiche beitragen (vgl. Pötzleitner 2012: 168).

4.4 Zusammenfassung

Alle vier vorgestellten Kompetenzmodelle zum kompetenzorientierten Globalen Lernen wurden um 2005 entwickelt. Lang-Wojtasik/Scheunpflug sagten im Jahr 2005 über den Kompetenzraster von DeSeCo, dass sie dieses Konzept für noch nicht vollkommen ausgereift empfinden. Das Kompetenzmodell von DeSeCo und dessen Kompetenzerweiterungen, welche vom Lernenden erwartet werden, sind sehr umfangreich und detailliert ausgeführt. Trotz des Umfangs gibt die OECD auch keine weiteren Anleitungen, wie der Kompetenzraster erfolgreich umzusetzen wäre.

Der Anspruch an junge Menschen oder Lehrende ist bei diesem Konzept zuweilen zu groß angelegt und bezieht bei manchen Punkten die Persönlichkeitsstruktur bzw. den Charakter des Lernenden zu sehr mit ein. Auf der anderen Seite stellen sich die Autoren des Kompetenzmodells von DeSeCo vielleicht bewusst dieser Herausforderung, denn das Hauptaugenmerk bei diesem Modell wird nach eigenen Angaben auf das Individuum gerichtet und Ziel ist, die Wichtigkeit des reflektierten Denkens und Handelns zu vermitteln. Dennoch möchte ich zu diesem Punkt Prettenthaler zitieren, die sagt, dass im Unterricht z.B. globale herausfordernde Situationen und das Finden von Handlungsalternativen und Überlegungen zur Folge angeregt und geübt werden können. Persönliches Betroffensein und das persönliche Handeln und Umsetzen ist der didaktischen Verfügbarkeit aber entzogen (vgl. Prettenthaler 2012: 83).

Bei diesem Modell fehlt der Punkt „globales und vernetztes Denken“ und die „Interdependenzen der Weltgesellschaft“, die bei einem Kompetenzraster des Globalen Lernens essentiell sind.

Ebenso habe ich bei Forghani-Arani bei einigen Punkten Zweifel an der möglichen Umsetzung. Denn auch Forghani-Aranis Modell möchte in die Persönlichkeitsstruktur der Lernenden eingreifen, zum Beispiel bei der sozialen Kompetenzsteigerung „Selbstvertrauen/Entscheidungsvermögen“. Inwieweit kann ein/e Lehrende/r dies innerhalb einer Gruppe einem einzelnen Schüler bzw. einer einzelnen Schülerin vermitteln? Das Modell von Forghani-Arani lässt sich darüber hinaus nicht erschöpfend erläutern, da ich in keiner Literatur weiterführende Informationen zu diesem Modell gefunden habe und Forghani-Arani somit viel der Eigeninterpretation überlässt. Positiv aufgefallen bei den Kompetenzmodellen von DeSeCo und Forghani-Arani ist, dass auch ein Schwerpunkt auf Sprache und Kommunikation gelegt wird.

Rosts Analyse des Kompetenzmodells des Leipziger-Instituts hebt sich von den vier diskutierten Kompetenzmodellen aufgrund zweier Merkmale ab. Zum einen hat er nur einen Schwerpunkt (Globales und vernetztes Denken/ die Interdependenzen in der Weltgesellschaft“), auf dem sich die Kompetenzen aufbauen und zum anderen hält er als einziger einige Tipps bereit, wie diese anhand sei-

nes Kompetenzrasters zu erwerbenden Kompetenzen überprüfbar gemacht werden können.

Das Kompetenzmodell des BMZ/KMK ist sehr vielschichtig und gibt definitiv auch Hinweise auf mögliche Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten. Dieses Modell unterscheidet von den anderen insofern, als dass es direkt auf die SchülerInnen und das Schulwesen zugeschnitten wurde. Gleichzeitig zeigt es auch sehr viele Überschneidungspunkte mit den anderen Modellen.

Diesen vier Kompetenzmodellen zum Globalen Lernen habe ich im Anschluss das Kompetenzmodell des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) gegenübergestellt.

Im Vergleich dazu werden die für Globales Lernen relevanten Kompetenzen des Kompetenzrasters von GERS (interkulturelle/persönlichkeitsbezogene Kompetenzen) mit den Kompetenzmodellen für Globales Lernen (Abschnitt 4.2.1 - 4.2.4) angeführt. Es sind definitiv Übereinstimmungen zu finden.

Ich habe bei diesem Vergleich einige Punkte hervorgehoben. Gleichzeitig muss gesagt werden, dass ich keine ganz genaue Gegenüberstellung diesbezüglich durchgeführt habe, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen und am Thema vorbeigehen würde.

Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass definitiv Übereinstimmungen zu finden sind, gleichzeitig im Kompetenzraster von GERS aber auch noch genug Raum wäre um Globalem Lernen mehr Platz einzuräumen. Zudem kann aufgrund der Analyse und Vergleiche dieser Raster definitiv gesagt werden, dass sich Globales Lernen, Kompetenzorientierung und der Englischunterricht nachweislich gut verbinden lassen.

Pöltzleitner gibt die praktischen Tipps zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Globalen Lernens im Englischunterricht: weniger auswendig lernen, mehr Konzeptualisieren und Prozeduralisieren bzw. die bedeutungsvollen Inhalte des Globalen Lernens in den Grammatikunterricht integrieren, mit dem gleichzeiti-

gen Vorteil, dass gehaltvolle Geschichten viel besser in Erinnerung bleiben. SchülerInnen sollen in die Unterrichtsplanung und somit die Themenauswahl mit einbezogen werden und gleichzeitig ein Portfolio führen, um die eigenen Lernfortschritte festzuhalten. Des Weiteren lässt sich altersadäquate Literatur gut in den Unterricht einbauen, die in weiterer Folge anhand eines Theaterstückes, kreativer Schreibprozesse oder Gruppendiskussionen aufgearbeitet werden kann, auch um Identifikation und hohe emotionale Betroffenheit auf- und zu verarbeiten und gleichzeitig Empathie zu schaffen.

Nachdem ich Globales Lernen erörtert und den Kompetenzen im Schulunterricht auf den Grund gegangen bin, widme ich mich nun dem eigentlichen Thema „Globales Lernen kompetenzorientiert im Englischunterricht der Sekundarstufe I“.

Während im Theorieteil die wesentlichsten Fakten bezüglich Globalem Lernen, Kompetenzen und Englischunterricht dargelegt wurden, soll nun im praktischen Teil analysiert werden, inwieweit Globales Lernen kompetenzorientiert in den Englischbüchern der Sekundarstufe I, insbesondere in Büchern konzipiert für die Neue Mittelschule (NMS), vertreten ist. Des Weiteren sollen im Zuge einer Schulbuchanalyse Beispiele Globalen Lernens und deren Aufbau in den Schulbüchern untersucht werden und dargestellt werden, welche Kompetenzen sie laut Modell des deutschen Orientierungsrahmens vom KMK ansprechen.

5 DER BEITRAG DES ENGLISCHUNTERRICHTS – DARGE- STELLT ANHAND AKTUELL VERWENDETER ENGLISCH- BÜCHER – ZUM ERWERB DER „NEUEN“ KOMPETENZEN DES GLOBALEN LERNENS AUF DER SEKUNDARSTUFE I

5.1 Die Einführung

„Der ‚Erdgipfel‘ in Rio war der Ausgangspunkt für die internationale Anerkennung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und der Notwendigkeit, gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökologische Zieldimensionen aufeinander abzustimmen“ (Appelt/Siege 2007: 16).

Ergebnis der theoretischen Ausführung der ersten Kapitel ist, dass Globales Lernen im Englischunterricht zum Einsatz kommen sollte. Darüber hinaus wird im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) auch dessen Umsetzung – kompetenzorientiert - nahegelegt (siehe auch 4.3).

Ich arbeite im forschenden Teil meiner Arbeit mit einem von mir im Kapitel vier vorgestellten Kompetenzmodell, um meine Ausführungen zu untermauern. Ich habe mich diesbezüglich für den „Orientierungsrahmen des KMK“ entschieden. Grund dafür ist die zielgerichtete Ausrichtung des Kompetenzrasters auf den Schulunterricht.

Als Einstimmung auf die praktische Herangehensweise an das Thema wird darüber hinaus noch kurz auf die Verwobenheit des Themas mit den offiziellen Grundlagendokumenten des BMUKK Österreich eingegangen: Den Lehrplan der Neuen Mittelschule und den Lehrplan der AHS Unterstufe.

5.2 Analyse der Lehrpläne der NMS¹ und der AHS² Unterstufe im Hinblick auf kompetenzorientiertes Globales Lernen im Englischunterricht.

„Wenn die Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt in unserer eigenen Gesellschaft als bereichernd erfahren werden, ist auch ein Grundstein für Offenheit und gegenseitige Achtung gelegt“ (Lehrplan der NMS, Allgemeiner Teil, S. 3).

Die Lehrpläne dieser beiden Schultypen sind nahezu ident aufgebaut. Beide Lehrpläne sind in 6 Kapitel unterteilt. Die Kapitel 1-5 spiegeln inhaltlich eine sehr ähnliche Aussage wider. Kapitel 6 umfasst die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Der Unterrichtsgegenstand Englisch ist - in der wörtlichen Formulierung - in beiden Lehrplänen ident.

Beide Lehrpläne (AHS&NMS) sind wie folgt aufgebaut:

- Dem allgemeinen Teil des Lehrplans, der sich wiederum zusammensetzt aus 1. Allgemeines Bildungsziel, 2. Allgemein didaktische Grundsätze 3. Schul.- und Unterrichtsplanung. 4. Stundentafeln 5. Lehrpläne für den Religionsunterricht	Im Aufbau und der Formulierung sehr ähnlich
6. Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Pflichtgegenstände)	Ist im Abschnitt „LEBENDE FREMDSPRACHE (Erste, Zweite) in der wörtlichen Formulierung ident.

Der Lehrplan der AHS unterscheidet sich zum Lehrplan der NMS nicht wesentlich, außer, dass der Lehrplan der AHS von der Struktur ein wenig anders aufbereitet ist. Dieser Umstand rührt wahrscheinlich daher, dass innerhalb der Un-

¹ Lehrplan der NMS (2012): http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf [letzter Zugriff Oktober 2013]

² Lehrplan der AHS Unterstufe (2000): <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> und <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> [letzter Zugriff Oktober 2013]

terstufen AHS nochmals zwischen acht Schultypen unterschieden wird. Inhaltlich sind aber nicht viele Unterschiede festzumachen. Punkt 6. (Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Pflichtgegenstände)) ist – zumindest betreffend den für mich relevanten Punkt „LEBENDE FREMDSPRACHE (Erste, zweite) (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Slowakisch, Polnisch, Türkisch) ident.

Somit beziehen sich beide Lehrpläne bezüglich des Lehrstoffes in Englisch auf den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS): (Lehrplan NMS 2012: 36) und (Lehrplan AHS, Lebende Fremdsprache 2000: 4).

Es sind in den Lehrplänen der AHS-Unterstufe und NMS unter den Punkten „Allgemeiner Teil“ und „Allgemein didaktischen Grundsätze“ Passagen zu finden, die sich eindeutig zum kompetenzorientierten Globalen Lernen zurechnen lassen. Auf Grund der Relevanz gehe ich aber nur auf Teil 6 „Lehrplan der Lebenden Fremdsprachen“ ein.

Folgende Formulierungen im Lehrplan der NMS und AHS unter Punkt 6 „Lehrplan der lebenden Fremdsprachen“ unterstützen einen Schulunterricht mit dem Schwerpunkt Globales Lernen im Fremdsprachenunterricht. Unter dem Punkt „Bildungs.- und Lehraufgabe“ sind folgende Ausführungen zu finden:

„Der Prozess des Fremdsprachenerwerbs bietet auch zahlreiche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen. Das bewusste Aufgreifen solcher Fragestellungen soll zu einer verstärkten Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede führen und ihr Verständnis für die Vielfalt von Kulturen und Lebensweisen vertiefen. Dabei ist die Reflexion über eigene Erfahrungen und österreichische Gegebenheiten einzubeziehen“ (Lehrplan der NMS; Abschnitt Lebende Fremdsprache 2012: 33).

Unter dem Punkt „Mensch und Gesellschaft“ findet sich folgender Vermerk, der das Globale Lernen im Fremdsprachenunterricht unterstützt:

„Fremdsprache ist Ausdruck von Kultur- und Lebensformen. Der Erwerb einer Fremdsprache dient u.a. dem Kennenlernen von Fremdem, der bewussten Auseinandersetzung mit kultureller Verschiedenheit und diesbezüglichen Wahrnehmungen und Wertungen. Sofern es sich bei der Fremdsprache um eine Volkssprachensprache handelt, soll deren besondere Beachtung zum gleichberechtigten und friedlichen Zusammenleben beitragen“ (Lehrplan der NMS; Abschnitt Lebende Fremdsprache 2012: 34).

Unter dem Punkt „Einbettung von Landes- und Kulturkunde“ findet der/die LeserIn folgenden Vermerk:

„Landes- und kulturkundliche Informationen sind mit den Themen und kommunikativen Situationen des Fremdsprachenunterrichts zu verbinden, handlungsorientiert zu vermitteln und bewusstseinsbildend zu nutzen“ (Lehrplan der NMS; Abschnitt Lebende Fremdsprache 2012: 34). Schade ist dennoch, dass beim Punkt „Didaktische Grundsätze“ unter dem Unterpunkt „Vielfältige Kommunikationssituationen und Themenbereiche“ Globales Lernen keine herausragende Rolle zugeteilt bekommen hat. Wörtlich heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler sind durch die Einbindung der sprachlichen Mittel in vielfältige situative Kontexte mit verschiedenen Themenbereichen vertraut zu machen (wie Familie und Freunde, Wohnen und Umgebung, Essen und Trinken, Kleidung, Körper und Gesundheit, Jahres- und Tagesablauf, Feste und Feiern, Kindheit und Erwachsenwerden, Schule und Arbeitswelt, Hobbys und Interessen, Umgang mit Geld, Erlebnisse und Fantasiewelt, Gedanken, Empfindungen, Gefühle, Einstellungen und Werte, Umwelt und Gesellschaft, Kultur, Medien, Literatur). Dies entspricht den „vertrauten Themenbereichen“ in den Kompetenzbeschreibungen des GER“ (Lehrplan der NMS; Abschnitt Lebende Fremdsprache 2012: 36).

Natürlich kann argumentiert werden, dass all diese Punkte in gewisser Weise „global“ ausgelegt werden können. Dennoch, jemand der sich zuvor nicht mit Globalem Lernen beschäftigt hat, wird es aus dieser Liste auch nicht herauslesen.

5.3 Zusammenfassung

Formulierungen, die in den Lehrplänen der Sekundarstufe I zu finden sind, legen einen Schwerpunkt auf die Umsetzung des kompetenzorientierten Globalen Lernens im Schulunterricht. Nur befinden sich die Hauptreferenzen dazu im „Allgemeinen Teil“ als auch im Teil „Allgemeine didaktische Grundsätze“ der Lehrpläne der Sekundarstufe I und sind nur marginal im Lehrplanabschnitt „Lebende Fremdsprachen“ zu finden. Auf die Referenzen im „Allgemeinen Teil“ bzw. im Teil *Allgemeine didaktische Grundsätze* wird nicht eingegangen, denn dies auszuführen, würde den Umfang der Arbeit sprengen und hätte auch kaum Relevanz für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass in der vorliegenden Arbeit die konkreten Kompetenzmodelle für den alleinigen Spracherwerb Englisch nicht berücksichtigt werden, d.h. bei den kommenden Beispielen der Schulbuchanalysen nicht im Detail darauf eingegangen wird. Diese wurden in Abschnitt 3.4 ohnehin angeschnitten und sind zudem nicht Gegenstand meiner Untersuchung. Kern der nun kommenden Analyse ist herauszufinden, in welchem Umfang Materialien in aktuellen Schulbüchern für den Englischunterricht bereitgestellt werden und ob sie den Qualitätsanspruch für kompetenzorientiertes Globales Lernen erfüllen.

6 SCHULBUCHANALYSE, ENGLISCHBÜCHER DER SEKUNDARSTUFE I

6.1 Erklärende Information betreffend die Schulbuchanalyse

Es werden in Österreichs Unterstufen (5-8. Schulstufe, NMS & AHS) momentan insgesamt acht verschiedene Englischbücher zur Verwendung im Unterricht angeboten:

- English to go/Verlag: Westfall,
- Friends/Verlag: Veritas,
- New Highlight/Verlag: Veritas,
- More/Verlag: Helping Languages
- The New You & Me/Verlag: Helping Languages
- Red Line/Verlag: ÖBV,
- smart/Verlag: ÖBV,
- Your Turn/Verlag: ÖBV

Ich habe keine quantitativ wissenschaftlich verwertbare Umfrage gemacht. Es hat sich allerdings auf Anfragen in Kollegenforen – privat als auch auf Fortbildungsveranstaltungen – gezeigt, dass in Englisch das Textbuch MORE (Helping Verlag) das meist verwendete Textbuch im Englischunterricht ist. (Vor allem in der NMS)

„Your Turn“ wurde am zweit öftesten genannt, ein- bis zweimal wurde jeweils „smart“ und „Friends“ erwähnt. Im Verhältnis oft wurde auch noch „The New You & Me“ (nur in Gymnasien) genannt. Ich habe mich allerdings aus zwei

Gründen gegen eine Analyse des „The New You & Me“ entschieden: zum einem ist es nicht mehr „new“, sondern schon ein Auslaufmodell (Auskunft der Verantwortlichen der Schulbuch- und Schriftensammlung des BMUKK) und zum anderen hätte die Analyse von vier verschiedenen Büchern den Umfang dieser Arbeit gesprengt.

Somit habe ich für meine Schulbuchanalyse folgende drei Bücher gewählt:

- More/Verlag: Helpling,
- Your Turn/Verlag: ÖBV
- smart/Verlag ÖBV

Die Verlage von „More“ und „smart“ richten ihre Englischbücher auf verschiedene Schulniveaus aus und unterscheiden dabei in zwei („smart“) bis drei („More“) Schwierigkeitsstufen. „smart“ unterscheidet in der 7. und 8. Schulstufe die Schwierigkeitsstufen: Erweiterungs- und Grundkurs, während es bei „More“ in der 7. und 8. Schulstufe die Schwierigkeitsstufen *basic course*, *general course* und *enriched course* gibt. „Your Turn“ wird in allen Schulstufen nur in einer Schwierigkeitsstufe bereitgestellt.

Nachfolgende werden die Bücher „More“ und „smart“ in den verschiedenen Schwierigkeitsstufen vergleichend betrachtet. Sowohl „More“ als auch „smart“ unterscheiden sich jeweils - in ihren unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen - nicht von den Inhalten und kaum anhand der Texte (wenige Texte sind vereinfacht aufbereitet). Die Schwierigkeitsstufen dieser Bücher unterscheiden sich in erster Linie im Hinblick auf die Komplexität der Aufgabenstellung. Ich habe mich entschlossen „smart“ in der 7. und 8. Schulstufe im *Erweiterungskurs* und „More“ in der 7. und 8. Schulstufe im *basic course* vorzustellen. Die in den folgenden Tabellen in Englisch angeführten Angaben bzw. Aufgabenstellungen betreffend die Beispiele sind mit jenen in den Textbüchern nahezu ident. Wenn Änderungen vorgenommen werden, dann nur zugunsten einer leichteren Nachvollziehbarkeit für den Leser/die Leserin (aufgrund der fehlenden Texte).

6.2 Textbuch: smart

6.2.1 smart 1

Haß, Frank (Hg.) 2005: **smart 1**. Coursebook, Schülerbuch. Wien. ÖBV.

„smart“ 1, für die 5. Schulstufe, setzt sich aus 7 Units zusammen (S. 8-99).

Zusätzlicher Anhang:

- Eine „extra unit“ (S. 100-115) mit vier Schwerpunkten: A story: Strange stars. A play: “Turn again Whittington”. A project: Pets. A calendar: Around the year in England.
- Mediation: Sprachmittlung (S. 116-119).
- Ein Grammatikanhang (S. 122-139) und ein Vokabelanhang (S. 138-190).

In diesem Band kann kein Beispiel dem Globalen Lernen zugerechnet werden.

6.2.2 smart 2

Haß, Frank (Hg.) 2006: **smart 2**. Coursebook, Schülerbuch. Wien. ÖBV.

„smart“ 2, für die 6. Schulstufe, setzt sich aus 7 Units zusammen (S. 8-97).

Zusätzlicher Anhang:

- Eine “plus unit”: Old junk (*Future* mit “going to” – future).
- Eine “extra unit” (S. 100-121) mit vier Schwerpunkten: A story: The mystery of Loch Ness. A play: Robin Hood and his merry band. A comic: The wizard of Oz. A project: Six situations in Greenwich. A project: Poems and songs.

- Mediation and communication: Sprachmittlung (S. 122-127).
- Ein Grammatikanhang (S. 128-141) und ein Vokabelanhang (S.142-208).

In diesem Band können insgesamt zwei Beispiele dem Globalen Lernen zugeordnet werden:

Global theme/title:	International/Australia, England and Austria. (p. 20)
Content:	Information about these countries.
Length of the text	Approximately 20 words (it gives examples, e.g.: weather, words, colors, places...).
Tasks	Collect information about these countries. Make posters.
English skills:	- Writing skills - Reading comprehension.
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung Konkret: Die SchülerInnen können Informationen zu diesen Ländern recherchieren und diese auf Postern präsentieren. - Erkennen von Vielfalt Konkret: Den SchülerInnen ist es möglich, zum einen die soziokulturelle und zum anderen die natürliche Vielfalt in der „Einen Welt“ zu erkennen.

Tabelle 8: smart 2, Unit 1

Global theme/title:	International/You are what you eat. (p. 48)
Content:	Four different international restaurants (Indian, Chinese, a British fish & chips restaurant and an Italian restaurant) get introduced via posters.
Length of the text	none
Tasks	- Match the words in the list (pizza with ham and cheese, fish and chips...) with the pictures of the restaurants opposite. Example: Spicy lamb curry is on the menu from the Taj Mahal (restaurant). - Add more menu words to the list.
English skills:	- Talking skills. - Writing skills. - Practicing vocabulary.

Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Den SchülerInnen ist es möglich zu erkennen, dass Menschen sich je nach kulturellem Kontext in ihren Essgewohnheiten stark unterscheiden können. Die SchülerInnen sind imstande, dies mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten in Verbindung zu bringen.
--	---

Tabelle 9: smart 2, Unit 4

6.2.3 smart 3, Erweiterungskurs

Haß, Frank (Hg.) (2007): **smart 3. Erweiterungskurs**. Coursebook, Schülerbuch. Wien ÖBV.

„smart“ 3, (Erweiterungskurs) für die 7. Schulstufe, setzt sich aus 5 Units zusammen (S. 8-97).

Zusätzlicher Anhang:

- Eine „plus unit“ (S. 98–99): Kingsdale outdoor centre (Vergangenheitsform von Modalverben. Using modals in the past).
- Eine „extra unit“ (S. 100-117) mit zwei tragenden Unterpunkten: The Legend of King Arthur/The Canterville Ghost.
- Mediation and communication: Sprachmittlung (S. 118 - 121).
- Ein Grammatikanhang (S. 122-139) und ein Vokabelanhang (S. 140-131).

In diesem Band können insgesamt zwei Beispiele dem Globalen Lernen zugeordnet werden. Bei einem dritten Beispiel ist das Globale Lernen zwar angedacht gewesen, aber die Durchführung ist – meiner Meinung nach – nicht gelungen.

Global theme/title:	Human rights/Child labour. (p.76/77)
Content:	Facts about child labour all over the world.
Length of the text:	Approximately 110 words.
Tasks:	- Read the facts on „child labour“. Which do you find is the most terrible? - Listen to what other people think about it. (Look at the phrases in the box. Which two phrases do they not use: e.g.: I agree with you, you' re right, yes I know, etc.) - A discussion: Say what you think. Use the phrases in the box (e.g.: I think that, I believe that, in my opinion, I think it's wrong that, etc.).
English skills:	- Reading comprehension - Listening comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die SchülerInnen können die Lebensbedingungen arbeitender Kinder/Jugendlicher in den Entwicklungsländern unserer Erde reflektieren. - Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können innerhalb einer Diskussion ihre Meinung zu diesem Thema artikulieren und erkennen im Zuge der Diskussion die Menschenrechtsverletzungen, die mit „child labour“ einhergehen.

Tabelle 10: smart 3, Unit 4

Global theme/title:	Human rights/Cheap children. (p. 78/79)
Content:	About a 12-year old girl from India who has to make matches for a living. Plus some more general facts about child labour in India.
Length of the text:	Text about Sinduh, the Indian girl: Approximately 240 words. General facts about child labour in India: Approximately 90 words.
Tasks:	- Read the text and answer the five questions below (tick the correct answer). - Talking: Monologue: Look at the picture of Sindhu

	and talk about it for two minutes. (Where is she? Describe the way she looks. What is she doing? etc.) - Writing: Compare your life with Sindhu's life. Write a text (120-150 words). Write about daily routine, hobbies, food, your family, money, school. - Grammar tasks, English in use.
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills - Writing skills - Grammar skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die SchülerInnen können reflektiert zusammenfassen, in welchem Maße sie – aufgrund ihres eigenen Konsums - dazu beitragen child labour, bzw. Billigproduktionen aus Asien zu fördern, und überprüfen somit gleichzeitig ihre eigene Verantwortung. - Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können die Folgen von „child labour“ für die Lebensbedingungen der betroffenen Kinder angemessen bewerten und hinsichtlich der Auswirkungen kritisch hinterfragen.

Tabelle 11: smart 3, Unit 4

Global theme/title:	Refugees/A long way from home. (p. 96)
Content:	Every year thousands of people come to the UK as refugees. Every week in "Cool" Magazine one of these young people tells you his or her story. This week: Rizwan, a boy from Pakistan tells about his first arrival at the airport and about his first couple of days in England.
Length of the text:	Approximately 240 words.
Tasks:	- Read the text. Use your dictionary for any new words. - What are the pros and cons of a life in England? Complete the grid. - Think. What would you like to ask Rizwan?

English skills:	- Reading comprehension - Writing skills - Talking skills - Grammar: question words.
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	Am ehesten noch: - Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen können erkennen, dass Lebensräume überall auf der Welt unterschiedlich sind und ein fremder Lebensraum Unbehagen auslösen kann. - Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können die Folgen einer Immigration in einem völlig fremden Lebensraum angemessen bewerten.
Kommentar:	Der Text erzählt von der Ankunft des Jungen, seinem Empfang am Flughafen durch seine Tante, eigenartigen und neuen Gerüchen, komischen Gesichtern, seinen ersten Tagen in der Schule, sowie über das schlechte Schulkantinen Essen. Es können aufgrund dieser Aussagen Rückschlüsse auf sein Leben in Pakistan gezogen werden. Dies ist aber nicht Teil der Aufgabenstellung im Buch. Sollte sich ein Schüler/eine Schülerin noch nie mit so einem oder einem ähnlichen Thema beschäftigt haben, wäre die Durchführung dieser Aufgabe (Rückschlüsse ziehen) ohnehin schwer umzusetzen. Kinder mit Migrationshintergrund könnten sich vielleicht noch am ehesten in die Rolle des Jungen hineinversetzen. Das Thema birgt viel Potenzial, kann aber für Globales Lernen, meiner Meinung nach, nicht befriedigend umgesetzt werden.

Tabelle 12: smart 3, Unit 5

6.2.4 smart 4, Erweiterungskurs

Haß, Frank (Hg.) (2008): **Smart 4. Erweiterungskurs.** Coursebook, Schülerbuch. Wien: ÖBV.

„smart“ 4, (Erweiterungskurs) für die 8. Schulstufe, setzt sich aus 5 Units zusammen (S. 8-91).

- Eine „extra unit“ (S. 92-105) mit dem Schwerpunkt USA.
- Ein Anhang Sprachmittlung (S. 110-119).
- Ein Grammatikanhang (S. 110-119) und ein Vokabelanhang (S.120-220).

In diesem Band können insgesamt sechs Beispiele dem Globalen Lernen zugeordnet werden.

Global theme/title:	Immigration/US immigration. (p.10/11)
Content:	US immigration. A timeline from 1620 until today. People migrate to escape from famine, poverty, war and oppression.
Length of the text:	Approximately 150 words.
Tasks:	• Look at the timeline. Make sentences. E.g.: In 1892 they closed the immigration station in Manhattan. Samuel Ellis named it • Grammar: “At Ellis Island” A.)Use the past perfect to complete the sentences. B.)Use the simple past or the past perfect to complete the sentences. • Talk: Pros and cons about being an immigrant Internet research on immigration.
English skills:	- Reading comprehension - Grammar - Talking skills

Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung und –verarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können aus Internetangeboten und Presseberichten eruieren, was Immigration ist und welche Faktoren dazu führen - Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen. Konkret: Die SchülerInnen können die Faktoren, die zur Migration führen und führten, beschreiben und unterscheiden. - Perspektivenwechsel und Empathie. Konkret: Die SchülerInnen können die besondere Notlage von MigrantInnen bzw Flüchtlingen angemessen bewerten und vor diesem Hintergrund die <i>pull und push</i>-Faktoren, die zur Migration führen, reflektieren. - Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können die Folgen von Armut und Hunger in der Welt angemessen bewerten und hinsichtlich der Auswirkungen auf den Einzelnen Migrationsbewegungen nachvollziehen.
---	--

Tabelle 13: smart 4, Unit 1

Global theme/title:	Traditions/Chinese new year in Manhattan. (p.14)
Content:	Chinese new year's tradition in Chinatown, New York.
Length of the text:	Approximately 250 words.
Tasks:	- Read the text and use a skill box. Write notes (either as a list, a mapping or a grid) - Compare your notes. Do you all have the same points? - Use your notes and present "Chinese New Year" to the class
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen können erkennen, dass in Kulturen in ihrer Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit unter anderem auch durch unterschiedliche Bräuche Ausdruck verliehen wird.

Tabelle 14: smart 4, Unit 1

Global theme/title:	Immigration/From east to west. (p. 22)
Content:	Eva Gordon tells the reader about her immigration to the US from Poland when she was 18.
Length of the text:	Approximately 280 words
Tasks:	Read the text and answer the five questions (tick the correct answer). Listen and tick the correct answers (How does Eva feel in the US? Why have Mexicans often got problems in the US? What is a green card? What is the listening text about?) Writing: Imagine: Your family and you have just moved to the US. Write about: the new town/city, your new house, school, your parents' jobs, how you feel about it all.
English skills:	- Reading comprehension - Listening comprehension - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können die Folgen einer Immigration in einem völlig fremden Lebensraum angemessen bewerten.

Tabelle 15: smart 4, Unit 1

Global theme/title:	Immigration/Aliens world. (p: 50)
Content:	There are three texts about "aliens": Only one text can be linked to global learning. - This text tells the story of "Men in Black". - This text is about an Indian man, who immigrated to the US. He tells the reader about his first days after he arrived. Days when he, although he got help of strangers, felt like an alien. - This text tells about an UFO incident.
Length of the text:	Text about the Indian man: Approximately 360 words.
Tasks:	- What can you see in the photos? - Read the texts. Did the stories really happen? - Find a heading for each text. - A group's puzzle: Work in groups. Choose one text.

	Make a mapping for aliens from your text. Explain it to the other groups. Find definitions for all the new words in the text. What could you find out about the “alien” in your text?
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die Schülerinnen können erkennen, dass Lebensräume überall auf der Welt unterschiedlich sind und ein fremder Lebensraum Unbehagen auslösen kann. - Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die SchülerInnen können die Schwierigkeiten, die ein Migrationsvorgang mit sich bringt, reflektieren und Gründe für Migrationsbewegung nachvollziehen. - Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Die SchülerInnen können ihr eigenes Verhalten auf Solidarität und Nächstenliebe überprüfen, daraus angemessene Schlüsse ziehen und dementsprechend auf ihr Handeln in Zukunft umlegen.

Tabelle 16: smart 4, Unit 4

Global theme/title:	International/A letter to a magazine. (p. 74)
Content:	Rory Quasala, one of the oldest members of the native American Hualapai tribe, is worried about a project called “Skywalk”, which is supposed to be built on the land of the Hualapai tribe. It will attract tourists who will leave their garbage, use water of the area and will not show any respect for the ancestors of the Hualapai tribe.
Length of the text	Approximately 200 words.
Tasks:	- Read the text - Answer questions to the text (tick the correct answers)
English skills:	- Reading comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompe-	- Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die SchülerInnen können über den – ohnehin schon eingeschränkten Lebensraum - von „native Americans“ reflektie-

tenz/en:	ren und Gründe für weitere unerwünschte Eingriffe in diesen Raum angemessen argumentieren.
----------	--

Tabelle 17: smart 4, Unit 4

Global theme/title:	History/Scenes from American history. (p.102/103)
Content:	The American history from 40 000 BC until today.
Length of the text:	Approximately 270 words.
Tasks:	Read the text. Work in groups. Choose one topic of the text (first settlers, Declaration of Independence, slavery etc.) Find some more information to one of these topics. Present to others.
English skills:	- Reading comprehension. - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung und –verarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können aus Internetangeboten und Presseberichten Informationen zu diesem Thema zusammentragen. - Analyse des globalen Wandels Konkret: Die SchülerInnen können diesen historischen Wandel, im angebenen Zeitraum, mit den jeweils inhärenten Herausforderungen nachvollziehen und den Entwicklungsvorgang von der „neuen Welt“ hin zur heutigen „Weltmacht“ USA artikulieren.

Tabelle 18: Extra Unit „Projects“

6.3 Textbuch: Your Turn

6.3.1 Your Turn 1

Harmer, Jeremy; Aceveco, Ana (2007): Textbuch **Your Turn 1**. Wien: Langenscheidt, Verlag Ges.m.b.H. (S. 1-168).

Your Turn 1, für die 5. Schulstufe, setzt sich aus 6 Blöcken (A – F) zusammen. Diese Blöcke sind jeweils in vier weitere Kapitel unterteilt (S.7-118). Darüber hinaus bietet das Buch noch einen Anhang mit dem Namen: „X-tra: Your Eng-

lish magazine“ (S. 119 – 143). Diese Extras beinhalten bestimmte Schwerpunktthemen (in diesem Schulband: London, pets, Christmas, birthdays, the space, holiday). Einen weiteren Anhang bilden die Themen: Secrets, pronunciation table and wordlist (S. 144-168).

In diesem Band kann nur ein Beispiel dem Globalen Lernen zugerechnet werden.

Global theme/title:	International/Our world. (p.20)
Content:	Three pupils, one from Vienna, one from London and one from Istanbul give a brief introduction including their names, where they come from and what language they speak.
Length of the text:	Approximately 90 words.
Tasks:	- Talking: Languages, look at the map at the back of your book. Find the countries for these 12 languages (Croatian, Czech, English...) Match the countries with the languages. Talk: E.g.: In Spain people speak Spanish. - Listening: Where is she from? Where is he from? Listen and take notes. Talk: E.g.: He's from Hungary. In Hungary people speak Hungarian. - Talking: Where are you from? Fill in the chart and talk about it.
English skills	Listening skills Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erkennen, dass in verschiedenen Ländern verschiedene Sprachen gesprochen werden. Die Schüler können verschiedene Sprachen den jeweils richtigen Ländern zuordnen.

Tabelle 19: Your Turn 1, Unit 3

6.3.2 Your Turn 2

Harmer, Jeremy; Aceveco, Ana (2008): Textbuch **Your Turn 2**. Wien: Langenscheidt, Verlag Ges.m.b.H. (S. 1-164).

Your Turn 2, für die 6. Schulstufe, setzt sich aus 6 Blöcken (A – F) zusammen. Diese Blöcke sind jeweils in vier weitere Kapitel unterteilt (S.7-118). Darüber hinaus bietet dieses Buch noch einen Anhang mit dem Namen: „X-tra, Your English magazine“ (S. 119 – 140). Diese Extras beinhalten bestimmte Schwerpunktthemen (in diesem Schulband: Sport/Naturwissenschaft/Musik/Bildnerische Erziehung/übernatürliche Phänomene und ein Schwerpunkt wird Festivitäten gewidmet). Einen weiteren Anhang bilden die Themen: Secrets, pronunciation table, wordlist, irregular verbs and list of instructions (S. 144-164).

In diesem Band können insgesamt zwei Beispiele dem Globalen Lernen zugeordnet werden.

Global theme/title:	International/„Where in the world?“ (p. 110/111)
Content:	On page 111 there are pictures of: a cowboy hat, kilts, fish and chips, a balalaika, kimonos, fried spiders, ponchos, a flying fish, paella, a sitar, a dragonfly, a kora and a kangaroo. The pictures are linked to the fitting locations of a world map.
Length of the text:	None
Tasks:	- Listening comprehension. These subjects in connection with their countries get introduced by the speaker on the CD. - “Eaten, played and worn”. Make sentences. The others guess the object you are describing. E.g.: A. They are worn in Japan. B: Do you mean kimonos?
English skills:	- Listening skills - Talking skills - Grammar skills (using the passive)

Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen lernen verschiedene kulturell behaftete Gegenstände kennen und können diese bestimmten Ländern zuordnen.
---	--

Tabelle 20: Your Turn 2, Unit 23

Global theme/title:	Environment education/Life in the Amazon. (p.126)
Content:	Interview: Kirsten, 13, is from Britain but she had lived in the Amazonas rainforest for two years. Lena talked to her about life in the rainforest and about living in a village with the Tirio Indians. A box with facts about the rainforest supports this article. Questions asked: Why did you live there? Where did you live? Plants, what do they use them for? What did you do there? They play football in the Amazon? About school in the Amazon. What did she like doing best? What would Kirsten like to tell the readers about the rainforest?
Length of the text:	Interview: Eight questions. Answers contain approximately 15 words each. Box with facts about the rain forest: Approximately 70 words.
Tasks:	- Read the interview. - Search for „rainforest” on the internet.
English skills:	- Reading comprehension.
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung und –verarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können aus Internetangeboten eruieren, welche Bedeutung der Regenwald für die Weltbevölkerung hat, welche Vorgehensweisen (Brandrodung, Abholzung etc.) noch immer angewandt werden und welche Gegenbewegungen es dazu gibt. - Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen lernen zwischen verschiedenen Lebensräumen zu unterscheiden. - Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die Schülerinnen werden sich ihrer Bedürfnisse bewusst und erkennen in einem Vergleich die Bedürfnisse der

	BewohnerInnen der Amazonasgebiete an. - Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Die SchülerInnen erkennen die Mitverantwortung der Industrieländer für den Erhalt der Regenwälder, insbesondere für die tropischen Wälder und deren BewohnerInnen - nicht nur im ethnischen Sinne, sondern auch im Hinblick auf ihren Einfluss auf das globale Klima. ³
Kommentar	Zu diesem Thema (Regenwald) können die Kompetenzen des Globalen Lernens (wie im Punkt: Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en zu diesem Beispiel) kaum aufgrund dieses Beitrags im Buch unterstützt werden, sondern die Erarbeitung dieser Kompetenzen setzt die Erfüllung des Arbeitsauftrags „Internetrecherche“ voraus.

Tabelle 21: Your Turn 2, Unit X-tra. Your English magazine.

6.3.3 Your Turn 3

Harmer, Jeremy; Aceveco, Ana (2009): Textbuch **Your Turn 3**. Wien: Langenscheidt, Verlag Ges.m.b.H.(S. 3-168).

Your Turn 3, für die 7. Schulstufe, setzt sich aus drei Blöcken (A, B, C) zusammen. Diese Blöcke sind in jeweils vier Kapitel, auf insgesamt 135 Seiten, aufgeteilt. Einen weiteren Anhang bilden die Themen: Secrets, warm – up dictionary, pronunciation table, alphabetical wordlist, irregular verbs (S. 144-168).

In diesem Band können insgesamt elf Beispiele dem Globalen Lernen zugeordnet werden.

Zudem habe ich in diesem Buch zwei weitere Beispiele herausgearbeitet. Sie haben im Buch, aufgrund ihrer Aufbereitung, keinen Bezug zu Globalem Lernen.

³ Das Regenwald-Institut: <http://www.regenwald-institut.de/deutsch/portrait.htm> [letzter Zugriff November 2013]

nen. Anders thematisiert oder den Schwerpunkt anders verlagert, wären das gute Beispiele für Globales Lernen gewesen.

Global theme/title:	International/A friend suggests the biggest adventure of his life – and it took him 13 years.” (p.8)
Content:	Trip around the world, Goals of the main characters were <i>„to circle the world with only human power – to help the environment, tell stories about their adventure to schoolchildren all over the world, help people understand different cultures and to have a fantastic experience.”</i>
Length of the text:	Approximately 270 words.
Tasks:	- Text attack: read the headline. Guess: What is the text about? - Read in more detail. Answer questions concerning the text. - The Jason game: Write down three facts about the main character. One statement has to be false. The others need to guess the wrong answer and say why they think it's wrong. - Past tense questions „How?“ (Grammatik)
English skills:	- Reading comprehension - Writing skills - Grammar skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die SchülerInnen reflektieren die Lebensgestaltung der Weltenbummler und argumentieren Vor- und Nachteile dieser globalen Lebensweise. - Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erkennen die Existenz unterschiedlicher kultureller Kontexte an und können sie anschließend benennen.

Tabelle 22: Your Turn 3, Unit 1

Global theme/title:	International/Akiko blog (p.12/p.18/p.52/p.74/p.80/p.90/p.117/p.122)
Content:	An „international“ 13-year-old girl with Japanese roots, who just moved to England. Akiko was born in Austria but spent most of

	her childhood abroad. She grew up in Canada, Indonesia, as well as in the USA. Akiko's blog is present in nearly every Unit, where she writes a blog about her life in England.
Length of the text:	Approximately 200 words each time.
Tasks:	- Reading - Talking - Writing - Grammar
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills - Writing skills - Grammar skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	Die immer wiederkehrenden Beiträge im Buch über das Leben der Akiko in England könnten komplexer aufgebaut sein, da Akiko nur in einem Fall (Akiko's New Years blog; S.52) auf die Unterschiede zweier Länder (Japan/UK) eingeht und ansonsten - wenn der Blog überhaupt kulturell ausgerichtet ist - ausschließlich auf die Erhellung der britische Kultur Wert gelegt wird. - Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erfahren kulturelle Unterschiede und können sie anschließend benennen.

Tabelle 23: Your Turn 3, Unit 1

Global theme/title:	Tradition/Superstitions. (p. 24)
Content:	Superstitions around the world
Length of the text:	Approximately 280 words.
Tasks:	- Reading comprehension: Answer questions concerning the text. - Reading comprehension: Write two sentences about the text – one is true and one is false. Read your sentences out loud. The others have to tell which is wrong and which is right.
English skills:	- Reading comprehension - Writing skills

	- Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erfahren kulturelle Unterschiede und können sie anschließend benennen.

Tabelle 24: Your Turn 3, Unit 3

Global theme/title:	International/Travel blog: Different lives. (p.36)
Content:	Scott tells us in his “blog” about his ways of getting to and from school by bus or car. That he enjoys in-line skating with his friends and that he needs a plane to get to his grandparents.
Length of the text:	Approximately 110 words
Tasks:	1. “Is your life the same as Scott’s?” 2. Look at the pictures (1. Hoki from Greenland/Amish on a carriage/an average family sitting on a breakfast table). Task: Explain why their lives are different from Scott’s.
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die Schülerinnen reflektieren die Lebensgestaltung anderer Menschen rund um den Erdball und artikulieren Unterschiede in der Lebensgestaltung. - Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erkennen kulturelle Unterschiede und können sie anschließend benennen.

Tabelle 25: Your Turn 3, Unit 4

Global theme/title:	International/My neighbourhood – growing up in Britain. (p.40)
Content:	This “webpage” from a girl named Fatema is about Brick Lane in London. It tells about the street markets, its international flair and its Bangladeshi community.
Length of the text:	Approximately 450 words

Tasks:	- Think of your own neighbourhood, which words could appear in the upcoming Text “My neighbourhood – growing up in Britain”? - Match the words in blue in the text with the pictures on the same page. - Read the text in detail, answer the questions. - Where is Brick Lane (BL)? What can you buy there? Who has a stall in the market? Where can you see a lot of toys? Why are the signs in English and Bangla? Why is the second Sunday in September the best of the year? - Write 5 questions, asking Fatima more about Brick Lane.
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills - Grammar: Asking questions
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt. Konkret: Die SchülerInnen erkennen kulturelle Unterschiede und können sie anschließend benennen.

Tabelle 26: Your Turn 3, Unit 5

Global theme/title:	Tradition/All about Birthdays! „Birthday Facts“. (p. 48)
Content:	What’s special about birthday celebrations in England, Italy and Vietnam? “How old” is the birthday cake? How did the birthday parties start in Europe?
Length of the text:	Approximately 160 words
Tasks:	Text attack: Read the facts. Answer the questions to the text. Example: Where can birthday greetings hurt? What happens if you sing “Happy Birthday to You” in any country of the world?
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erkennen kulturelle Unterschiede und können sie anschließend benennen.

Tabelle 27: Your Turn 3, Unit 5

Global theme/title:	International/Akiko's New Year blog: „My new year's celebration“. (siehe auch Seite 103: International/Akiko blog)
---------------------	---

Tabelle 28: Your Turn 3, Unit 5

Global theme/title:	International/Best new restaurant in town. (p.59)
Content:	Three different international (Indian, Argentine and a Fish restaurant (British/Japanese) restaurants get introduced in a few words.
Length of the text:	Approximately 90 words (3 x ca. 30 words)
Tasks:	- Read the text. - Get talking: Make suggestions, accept suggestions and reject suggestions.
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Den SchülerInnen ist es möglich zu erkennen, dass Menschen sich je nach kulturellem Kontext in ihren Essgewohnheiten stark unterscheiden können. Die SchülerInnen sind imstande, dies mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten in Verbindung zu bringen.

Tabelle 29: Your Turn 3, Unit 7

Global theme/title:	International/Welcome to my world. (p. 66)
Content:	Describing places. Three articles about three different places, people call their home. - A boarding school - An aircraft carrier - Any big city (a video simulation game)
Length of the text:	Approximately 600 words (3 x 200)
Tasks:	Which text describes which picture? Which text describes: the "City Life" (video game), a boarding school, an airport carrier. Find information in the text: What can you see in the

	neighbourhood? What is life like? Are there any problems? What is the writer of the text keen on? What might happen in the future? Write about "your world" in 2030.
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	Mit dieser speziellen Aufbereitung wird Globales Lernen gar nicht gestützt. Dieses Beispiel wäre aber – mit abgewandelten Arbeitsaufgaben - ideal um Globales Lernen in den Englischunterricht zu integrieren.

Tabelle 30: Your Turn 3, Unit 7

Global theme/title:	International/Different lives. (p.68)
Content:	One page from Bianca's book „Alone“. A girl who gets stuck alone on a deserted island for some time for more than 6 months.
Length of the text:	Approximately 300 words.
Tasks:	- Get talking: What happened to Bianca? - Make sentences: Is your life the same as Bianca's? If your life is different, explain why. - Look at the pictures (astronaut/girl on a sailing boat/Akara, a boy in the "jungle"). Explain why their lives are different from Bianca's.
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht Unterstützte Kompetenz/en:	- Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die Schülerinnen können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Lebenssituation von Bianca beschreiben. - Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen können kulturelle Unterschiede erkennen und sie anschließend benennen.

Tabelle 31: Your Turn 3, Unit 7

Global theme/title:	Development policy education/From sweat shops to clothes shops. By Natalie Ojukju (17 years) (p.76)
Content:	The text tells about sweatshops in India and China. The working conditions there and it tells also a little bit about the connection between cheap clothing in Europe and the working conditions in India and China.
Length of the text:	Approximately 400 words
Tasks:	Text attack: - Guess: Which is the correct dictionary definition for “sweatshop” (the book gives three choices)? Read the text and find out. - In groups of three, each student completes task 1, 2, or 3. Share what you have learned with the other two students. Task 1: Find as many adjectives as you can to describe sweatshops. Task 2: Find the following numbers in the text (4/1000/18/50/sixty) Write sentences. E.g.: Four Canadian teenagers visited a sweatshop in India and China. Task 3: Answer the questions: What or who is too hard, are too long, are too low, are too young ... Listening: People talk about what they think about these circumstances. Answer: Do you agree with them? Say what you think people should/ought to do. Write sentences: E.g.: I think we should stop buying all the fashion clothes. People ought to pay sweatshops workers more.
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht Unterstützte Kompetenz/en:	- Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Konkret: Die SchülerInnen können die in Europa günstig angebotenen Waren mit den prekären Arbeitsbedingungen in Asien in Verbindung bringen. - Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die SchülerInnen können die besondere Notlage der

	Fabrikarbeiter in „Sweatshops“ in diesen Ländern angemessen bewerten und vor diesem Hintergrund die prekären Arbeitsbedingungen in diesen betroffenen Ländern reflektieren. - Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Die SchülerInnen können die prekären Arbeitsbedingungen dieser Fabrikarbeiter beschreiben und kritisch eine eigene eventuelle Mitverantwortung reflektieren. - Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können „fairen Konsum“ für Entwicklung und Lebensbedingungen der Arbeiter erläutern und als eine (begrenzte) Maßnahme zur nachhaltigen Entwicklung anerkennen. - Partizipation und Mitgestaltung Konkret: Die SchülerInnen interessieren sich für Mitwirkungsmöglichkeiten und zeigen Interesse sich im Bereich „Fairer Konsum“ weiter zu informieren und engagieren.
Kommentar:	Diese Thematik ist ein Paradebeispiel für Globales Lernen. Gleichzeitig muss in diesem Zusammenhang gesagt werden, dass die meisten, der hier angeführten zu erreichenden Kompetenzen mithilfe der Arbeitsaufgaben im Buch alleine nicht völlig unterstützt werden. Dafür müsste der Lehrer bzw. die Lehrerin noch vertiefende Materialien zur Verfügung stellen oder im Gespräch mit den Schülern und Schülerinnen das Thema vertiefend aufarbeiten.

Tabelle 32: Your Turn 3, Unit 8.

Global theme/title:	International/Main Mates. (p.98)
Content:	An Interview: Sam and Sue are students in a large school in Melbourne, Australia. They started the Main Mate Project, a successful mentoring scheme in their school.
Length of the text:	Approximately 420 words
Tasks:	- Match questions and answers. - Find information in the text. (Which information is searched for is said in the task). - What about the text: did you think was surprising? Ex-

	amples are given. - Writing for the Portfolio. Write an article called „The Main Mates Programme“. Follow five easy steps.
English skills:	- Reading comprehension - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht Unterstützte Kompetenz/en:	So, wie die Thematik hier dargestellt wird, wird Globales Lernen kaum (eher gar nicht) unterstützt. Diese Geschichte könnte in jedem Industrieland situiert sein. Erneut ist Potenzial für Globales Lernen verloren gegangen.

Tabelle 33: Your Turn 3, Unit 12

6.3.4 Your Turn 4

Harmer, Jeremy; Aceveco, Ana (2010): Textbuch **Your Turn 4**. Wien: Langenscheidt, Verlag Ges.m.b.H. (S. 1-168).

Your Turn 4, für die 8. Schulstufe, setzt sich aus 6 Blöcken (A – F) zusammen. Diese Blöcke sind jeweils in vier weitere Kapitel unterteilt. (S. 7-134). Einen weiteren Anhang bilden die Themen: Secrets, school times (scripts), warm-up dictionary, pronunciation table, alphabetical wordlist, irregular verbs (S. 135-168).

In diesem Band können insgesamt sieben Beispiele dem Globalen Lernen zugerechnet werden.

Global theme/title:	Global history/California: One state, many cultures. (p.40)
Content:	The historical settlement of California.
Length of the text:	Approximately 280 words.
Tasks:	- Read in more detail, what do these dates and numbers refer to? (e.g.: 1821, 26%, 1848,...) - "Wordfind", complete the sentences with the blue words and phrases in the text. E.g.: The Spanish were the first Europeans to live in Mexico. They were the first European ____ - Portfolio writing: What event in the history of your country or

	the world do you find interesting? Find out this information: What happened? Who were the main people involved? What happened? Write a timeline. Use your timeline to write one or two paragraphs. Write the events in the order in which they happened.
English skills:	- Reading comprehension - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenzen:	- Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können relevante historische Momente über ihr jeweiliges Heimatland aus Büchern bzw. dem Internet zusammentragen und zeitlich einordnen. - Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen können erkennen, dass jedem Land eine eigene Geschichte zugrunde liegt, auf deren Entwicklung sich manche Traditionen und kulturell bedingte Lebensgewohnheiten zurückführen lassen.

Tabelle 34: Your Turn 4, Unit 5

Global theme/title:	Culture/Teen life radio. Greetings from Durban, Kwazulu – Natal province. (p.48)
Content:	This text is about the South African population. South Africa - country, where apparently all people love to sing. <i>“Here is a thing about South Africa; people, young and old sing all the time. (...) I saw groups of boys on their way to a football match, young children playing in the street, girls sitting on a park bench: they were all singing. (...) The children had to split into groups and had written songs and dances to talk about serious social issues like HIV and violence in their communities. The songs told others how to deal with such problems.”</i>
Length of the text	Approximately 360 words
Tasks	- Read Matt’s article. What surprised Matt when he visited a primary school? - Listen to the kids singing. Then have a go at “call and response” singing. Repeat what the lead sings.

	- Read in more detail and answer the seven questions.
English skills:	- Reading comprehension. - Talking skills.
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	Bei diesem Artikel besteht die Gefahr einer Generalisierung. Der Schüler/die Schülerin, der/die diesen Artikel liest, könnte den Eindruck gewinnen, das Leben der Südafrikaner sei eine Art Musical. - Perspektivenwechsel und Empathie: Konkret: Den SchülerInnen ist es möglich, die soziokulturellen Unterschiede gegenüber den Menschen in Südafrika reflektiert wahrzunehmen und zu respektieren.

Tabelle 35: Your Turn 4, Unit 6

Global theme/title:	Human rights/Do you know your rights? (p. 56/57)
Content:	Text: Information about the human rights
Length of the text	Approximately 300 words
Tasks	- Before reading the text: Which of these things do you think are you old enough to do? 1. Get a job /2. Have and give opinions /3. Fight a war. - (Listening task/CD) Listen to the class discussion. Who says these things – Zoe, Harry or their friend David? Write the names next to the sentences (6 sentences). - Class discussion in the “real class”: Discuss who you think is right (Zoe, Harry or David) - Text attack: Read the article. Find the answers to the questions at the beginning. - Look at the blue words in the article (beggar, exploits, light work, interfere, to have your say, UNICEF). Are they nouns or verbs? Try to guess their meaning. Match these words with their definitions below. - Read in more detail. Read the upcoming 6 situations. According to the article, are these situations against the children’s rights? Mark them yes or no. E.g.: Joe, 10, works in a factory. He works 6 hours a day in a hot crowded room. The owner does not pay him because Joe’s parents owe him money, so he has to help pay him back.

English skills:	- Talking skills - Reading comprehension - Listening comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Unterschiedliche gesellschaftliche Handlungsebenen Konkret: Die SchülerInnen können die Menschenrechte beschreiben und im Gesamten erfassen. - Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können das mangelnde Wissen in der weltweiten Bevölkerung betreffend die Menschenrechte, die bewussten Verstöße von verantwortlichen „Arbeitgebern“, als auch die aus eigener Notlage heraus resultierende Übertretung der eigenen Rechte, als Gründe mangelnder Umsetzung der Menschenrechte weltweit identifizieren.

Tabelle 36: Your Turn 4, Unit 7

Global theme/title:	Development policy education/Voices from down under. (p. 60)
Content:	Six hundred Australian kids answered a survey about how they feel about their future.
Length of the text	Text: Approximately 350 words Survey: Approximately 200 words
Tasks	Text: Voices from down under. The worries of Bob, Kora, Poppy and Jim - Read the text. Write twelve words in the right places of the text. - Now say which of these things worried the kids: - the future of the world, - the relationship with their peers, - their education, - their relationship with the adults closest to them, - the environment, - money, - the way they look. - Listen and check the answers. Did you guess the topics and the words right? Survey: - Look at the results of the survey. Which do you find surprising. How many people answered like Bob, Kora, Poppy and Jim?

	Worries concerning <i>Global Learning</i> are: fight in a war (31%), terrorism (36%), world could come to an end (25%), not having enough water (more than 50%), climate change (44%). - Your turn: How do Austrian teenagers feel about their future? Do a survey at your school and find out. Write a questionnaire. Give your questionnaire to as many people as possible. Analyse the answers and write a report.
English skills:	- Reading comprehension. - Listening comprehension. - Writing skills.
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung und Informationsbearbeitung Konkret: Die SchülerInnen können Meinungen ihrer MitschülerInnen betreffend deren Zukunftsängste einholen und mit Hilfe einer Analyse darstellend zusammenfassen. - Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können durch Reflexion zu Globalisierungs-, Entwicklungs- und Umweltfragen Stellung beziehen und die Meinung anderer hinterfragen.

Tabelle 37: Your Turn 4, Unit 7

Global theme/title:	Development policy education/Living in poverty. (p. 62)
Content:	This text is about a family living in poverty
Length of the text	Text: Approximately 80 words Role play: Approximately 280 words (four descriptions; approximately 4 x 70 words each)
Tasks	Text - Read about the family. What do you think their life is like? Who do you think has a job? Role play - Work in groups. You are the members of the family. Choose a card each (<i>4 cards</i>). Explain the role to the others. - Each member of the family thinks of two or three things they could do to make everybody's life better. Make

	notes. Think of jobs children could do that are not against their rights, what the parents could do, what they could do on their land. - Discussion: Explain and discuss your ideas with the group. The group chooses the best ideas.
English skills:	- Reading comprehension. - Communication skills. - Writing skills.
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Perpektivenwechsel und Empathie. Konkret: Die SchülerInnen können die Notlage anderer Menschen in ihrem Umfeld aber auch weltweit angemessen bewerten und kritisch eine eigene Mitverantwortung reflektieren. - Solidarität und Mitverantwortung: Konkret: Die SchülerInnen können die Notwendigkeit, Armut im eigenen Umfeld als auch weltweit als wichtigen Verantwortungsbereich wahrnehmen, sowie mögliche Umsetzungspunkte für eine (auch weltweite) Unterstützung bzw. Selbsthilfemöglichkeiten von unterhaltslosen Familien artikulieren.

Tabelle 38: Your Turn 4, Unit 7

Global theme/title:	Environment education/Climate change: Does it really matter? (p.66)
Content:	This article tries to explain the climate change: what it is, what it does and the text also includes tips concerning what we can do to fight climate change.
Length of the text	Approximately 550 words
Tasks	- Read through the article quickly. In which paragraph can you find information to answer these questions? 1. What is the climate? 2. Is climate change a new thing? 3. Has there been a climate change this century? 4. What might happen if the earth gets warmer? - Write one or two sentences to answer these questions. - Look at the tips. Do you do any of these things? Tell them to your partner.

	- Think of your own tips. Together with the tips in the book choose the two easiest tips. Make a plan how and when you will do things. E.g.: <i>I'm going to start recycling cans and bottles. I'll collect them for a week and then I will take them to a recycling center.</i> - Portfolio writing: a poster. Make a poster telling people what they can do.
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können anhand des Englischbuches sowie aus Internetangeboten, Büchern und Presseberichten eruieren, was der Klimawandel bedeutet und wie jeder Mensch entgegenwirken kann. Sie können ihr Wissen anhand eines Posters an andere SchülerInnen weitergeben. - Analyse des globalen Wandels Konkret: Die Schüler können die weltweit beobachtbare klimatischen Veränderungen mit der weltweiten Umweltverschmutzung in Verbindung bringen und kritisch die zukünftigen Maßnahmen zur Vermeidung der Umweltverschmutzung hinterfragen. - Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Die SchülerInnen können Maßnahmen eines nachhaltigen Umgangs mit der Umwelt für die Ökologie der Erde erläutern und können gleichzeitig ihre eigene Mitverantwortung diesbezüglich anerkennen. - Partizipation und Mitgestaltung Konkret: Die SchülerInnen interessieren sich für Umsetzungsmöglichkeiten, im privaten als auch im schulischen Bereich, um zu einem nachhaltigen Umgang mit der Natur beizutragen.

Tabelle 39: Your Turn 4, Unit 8

Global theme/title:	Development policy education/All about charities. (p.78)
Content:	This article is an explanation concerning charities in Britain. What it

	is, what a charity is for and how everybody can support a charity. The book introduces six charities (Amnesty International, Children with AIDS charity, Greenpeace, Guide Dogs, Ärzte ohne Grenzen/Medicins sans Frontieres, Oxfarm).
Length of the text:	Approximately 200 words
Tasks:	- Read about the charities and decide which one you want to support. You can only choose one. Write three sentences about why you want to support your charity. - In groups: Read out your sentences. The others listen. The group has 100 Euro. You have to decide who to give the money to (you can give all of it to one charity, or divide it between different charities). - Research task: Find out as much as you can about charities you have chosen. In what ways do/can people raise money for the charities? Which of the introduced ways (or ones that you find in your research) would you like to choose? (e.g.: climb a mountain, do a charity bike ride,.) Present your ideas to the class.
English skills:	- Reading comprehension - Communication skills - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung und -verarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können durch Recherchen (Internet, Bücher, Informationsbroschüren) vertiefende Informationen über diese Hilfsorganisationen sammeln und Ziele und Aufgaben jeder Organisation benennen. - Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Die SchülerInnen können die Notwendigkeit solcher Organisationen erkennen und es gleichzeitig als wichtigen Verantwortungsbereich ansehen, solche Organisationen gegebenenfalls zu unterstützen. - Partizipation und Mitgestaltung Konkret: Die SchülerInnen interessieren sich für Mitgestaltungsmöglichkeiten, um sich im Bereich der Freiwilligenhilfe zu engagieren.

Tabelle 40: Your Turn 4, Unit 9

6.4 Textbuch: More

Der Verlag Helbling hat mit dem Textbuch More und allen dazugehörigen Unterlagen einen Nachfolger vom viel gebrauchten und vormals beliebten YOU & ME geschaffen. YOU&ME ist ein Buch, welches zwar aufgrund seiner Beliebtheit vereinzelt noch immer an den Schulen verwendet wird, aber sich nicht mehr durch Aktualität auszeichnet.

6.4.1 More 1

Gerngross, Günther; Puchta, Herbert; Holzmann, Christian; Stranks, Jeff; Lewis-Jones, Peter (2009): Student's Book: **More 1**. Helbling Languages. (S.1-160).

More 1, für die 5. Schulstufe, setzt sich aus 20 Units zusammen, zudem aus einer Extra Unit „Christmas“ und aus einem erweiterten Teil: CLIL (Content and Language Integrated Learning) für die Fächer Informatik, Mathematik, Musik, Biologie, Geographie und Geschichte.

In diesem Band gibt es insgesamt drei Beispiele, die dem Globalen Lernen zugerechnet werden können.

Global theme/title:	International/Kids around the world. Food. (p.49)
Content:	Three kids (one Chinese, one Indian and one Australian) tell about their eating habits.
Length of the text:	For every kid around 50 words
Tasks:	- Read the texts. - Answer the six questions. Circle T (True) or F (False).
English skills:	- Reading comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	1. Erkennen von Vielfalt Konkret: Den SchülerInnen ist es möglich zu erkennen, dass Menschen sich je nach kulturellem Kontext in ihren Essgewohnheiten stark unterscheiden können. Die SchülerInnen sind imstande, dies mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten in

	Verbindung zu bringen.
--	------------------------

Tabelle 41: More 1, Unit 8

Global theme/title:	International/A magazine article: „A day in the life of Christina and Suresh“. (p.76)
Content:	Christina from Texas and Suresh from India talk about one typical day of their life.
Length of the text:	Approximately 240 words
Tasks:	- Read the text. - Answer the questions – tick the correct clock. E.g.: Christina gets up at:   
English skills:	- Reading comprehension - Vocabulary: Telling the time
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Tagesablauf von verschiedenen Menschen weltweit und von sich selbst erkennen und reflektieren.

Tabelle 42: More 1,Unit 12

Global theme/title:	International/Food from around the world” and international trade. (p.140/141)
Content:	- The food people eat in different countries depends on many different factors - Countries can sell (export) their food to other countries or buy (import) food from other countries.
Length of the text:	„Food from around the world”: approximately 70 words. “International trade” (guess the six countries the food comes from.): approximately 100 words.
Tasks:	- Which of the following words (climate, money, national flag, culture, sport, religion, and holidays) are important factors for the fact that people eat different food? Now read the text and check your answers.

	- Guess which of these six countries (Brazil, China, Egypt, Ecuador, the USA or Italy) the food comes from.
Kompetenz Englisch:	- Reading comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen können verschiedene Faktoren erkennen und benennen, die dazu beitragen, dass Menschen weltweit unterschiedliche Nahrung zu sich nehmen. „ <i>Sie können dies mit den unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontext in Verbindung bringen.</i> “ (Brot für die Welt, 2009: 13)

Tabelle 43: More 1, Unit GLIL (Geography)

6.4.2 More 2

Gerngross, Günther; Puchta, Herbert; Holzmann, Christian; Stranks, Jeff; Lewis-Jones, Peter (2009): Student's Book: **More 2**. Helbling Languages. (S.1-172).

More 2, für die 6. Schulstufe, setzt sich aus 20 Units zusammen (8-143). Es gibt in diesem Buch eine zusätzliche Unit mit dem Namen CLIL (Content and Language Integrated Learning). In diesem Band umfasst das CLIL die Fächer Geschichte, Geographie, Wissenschaft, Biologie und Literatur (144-155). Einen weiteren Anhang bilden die Themen: wordlist, irregular verbs, classroom language, English sounds and acknowledgements (156-172).

In diesem Band gibt es insgesamt zwei Beispiele, die dem Globalen Lernen zugerechnet werden können.

Global theme/title:	Environmental education/The word's new gold. (p.103)
Content:	-The importance of the Amazon's rainforest for the world. - Plants of the Rainforest which can help against cancer and other illnesses. - Old Indian medicine men who know a lot about these special plants. Due to their age they won't be a resource of knowledge for much longer.

Length of the text:	Approximately 110 words
Tasks:	- Read the text and answer the six questions (circle true or false).
English skills:	- Reading comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erkennen den Reichtum und die Relevanz des Lebensraums Regenwald und dessen BewohnerInnen

Tabelle 44: More 2, Unit 15

Global theme/title:	Global history/A short history of Australia on a timeline. Women and the Australian history. (p.144)
Content:	The history of Australia from 40000 BC until 2000 AD. The importance of women in die Australian history.
Length of the text:	Timeline: Approximately 80 words Woman and the Australian history: Approximately 110 words
Tasks:	- Timeline: Complete the timeline with the sentences above. Then listen and check. - Women and the Australian history: Read the text. Answer questions about your country. (Can women vote in your country? How old must you be? When did men win the right to vote? When did women win the right to vote?)
English skills:	- Reading comprehension - Listening comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung und –verarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können sich aus Internetangeboten über die Wahlberechtigung in Österreich oder eventuell auch in anderen Ländern informieren und anschließend Unterschiede zu Australien verbalisieren. - Analyse des globalen Wandels Konkret: Die SchülerInnen können diesen historischen Wandel im angegebenen Zeitraum, mit den jeweils inhärenten Herausforderungen, nachvollziehen.

	- Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Die SchülerInnen können die Bedeutung der Gleichstellung der Frau, bzw. der Gleichstellung jedes Menschen, als unerlässliches Menschenrecht erkennen und erkennen gleichzeitig eine Mitverantwortung dieses Menschenrecht auch im eigenen „kleinen“ Lebensraum umzusetzen.
Kommentar	Es steht nicht ausdrücklich im Buch, dass sich die SchülerInnen bezüglich der Wahlberechtigung ihres Landes weiter informieren sollen, aber es ist anzunehmen, dass SchülerInnen einer zweiten Klasse diese Informationen nicht automatisch abrufen können.

Tabelle 45: More 2, Unit GLiL (History)

6.4.3 More 3 Basic Course

Gerngross, Günther; Puchta, Herbert; Holzmann, Christian; Stranks, Jeff; Lewis-Jones, Peter (2010): Student's Book: **More 3, Basic Course**. Helbling Languages (S.1- 136).

More 3, für die 7. Schulstufe, setzt sich aus 14 Units zusammen (S.6-115). In diesem Buch gibt es eine zusätzliche Unit mit dem Namen CLIL (Content and Language Integrated Learning). In diesem Band umfasst das CLIL die Fächer Geschichte, Wissenschaft, Biologie und Musik (S.116-123). Einen weiteren Anhang bilden die Themen: wordlist, irregular verbs, classroom language and English sounds (S.124-136).

In diesem Band gibt es insgesamt zehn Beispiele, die dem Globalen Lernen zugerechnet werden können.

Global theme/title:	Global history/History of the US: The wild west. (p. 20-22)
Content:	Between 1804 and 1806 William Clark and Meriwether Lewis were on an expedition from St. Louis, Missouri to the west coast of the US and back. President Thomas Jefferson had sent the two men to explore the West of America. The story

	tells about their journey. Various Indian tribes helped them to complete their expedition.
Length of the text:	Approximately 360 words
Tasks:	- Guess how long such an expedition took in the year 1804? (There is additional information in the text about how long it would take today, by car and by plane) - Listen to the story of Lewis and Clark and follow the route on the map. - Read the text and match each of the eight paragraphs with a headline. - Read the text. Answer the 6 questions (tick the correct answer)
English skills:	- Reading comprehension - Listening comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die SchülerInnen erkennen, dass jeder Mensch zum/zur Lehrenden werden kann. Sie erkennen, dass Werte wie gegenseitig erbrachter Respekt und Wertschätzung gegenüber jedem Menschen jeglichen Vorurteilen vorzuziehen sind.

Tabelle 46: More 3, Unit 3

Global theme/title:	Development policy education/Meet Milase. (p. 70)
Content:	Milase tells in an interview about her life in South Africa. She mentions her parents, who – in their youth - were not allowed to speak Zulu at school because of the apartheid at that time. She also tells the reader about the fence around her house and about the rule of her parents not to leave the house after it got dark. - In the text there is a little box with information about apartheid.
Length of the text:	The interview has approximately 170 words. The information box about apartheid has got 17 words.
Tasks:	- Look at the interview quickly. What is Milase not allowed to do? What were her mother and father not allowed to do when they were young?

	- Now read the interview from a youth magazine. - Cover up the text. Try to complete the sentences. E.g.: Milase is from _____. Then read and check.
English skills:	- Reading comprehension - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erkennen, dass sich die Lebenssituationen – global gesehen - von den eigenen unterscheiden können. - Analyse des globalen Wandels Konkret: Die SchülerInnen erkennen, dass sich Lebenssituationen in einem stetigen Wandel befinden – zum Positiven wie zum Negativen. - Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Konkret: Die SchülerInnen erkennen, dass private Lebenssituationen - unbeeinflussbar vom Individuum selbst - von „außen“ vorgebenden werden können.

Tabelle 47: More 3, Unit 9

Global theme/title:	Development policy education/Diego's story. (p. 71)
Content:	- Listening comprehension. About Diego, a Mexican boy and his illegal immigration to the US.
Length of the text:	There are six questions (T/F). Approximately 60 words.
Tasks:	- Listen to Diego's story and tick T (True) or F (False) for the sentences below. E.g.: Diego and his father crossed the border to work on a farm. T/F
English skills:	- Listening comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erkennen, dass sich die Lebenssituationen – global gesehen - von den eigenen unterscheiden können.

	- Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können aufgrund kritischer Reflexion Migrationsgründe persönlich nachvollziehen und argumentieren
--	--

Tabelle 48: More 3, Unit 9

Global theme/title:	Development policy education/Children from Latin Amerika. (p.76)
Content:	Two children, José from Peru and Agripina from Boliva, tell about their lives in these countries.
Length of the text:	Approximately 120 words
Tasks:	Read the text. Answer the five questions. Tick the right answer.
English skills:	- Reading comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erkennen die Existenz unterschiedlicher kultureller Kontexte an. - Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Den SchülerInnen ist es möglich, die soziokulturellen Unterschiede gegenüber den Menschen in den Projekten reflektiert wahrzunehmen und zu respektieren.

Tabelle 49: More 3, Progress check, Units 7-9

Global theme/title:	Human rights/A Play: Are cars more important than kids? (p.: 78/79)
Content:	The city council has decided to build a car park on the spot where the playground of the kids is. Kids plan to stand up for their rights.
Length of the text:	Approximately 300 words
Tasks:	- Look at the pictures quickly and try to circle what's correct (5 questions). - Now read and listen to scenes 1 to 3 of the play. Say what you think will happen. - Read/listen to the end of the story and see if you were

	right. - Match the sentences halves to get a summary of the play (six sentences).
English skills:	- Reading comprehension - Listening comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Verständigung und Konfliktlösung Konkret: Die SchülerInnen erkennen, wie es gelingen kann, Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit, die interessenbestimmt sind, sowie bei Konfliktlösungen zu überwinden.

Tabelle 50: More 3, Unit 10

Global theme/title:	Environmental education/How green are you? (p. 80)
Content:	Vocabulary: environment protection and questionnaire.
Length of the text:	Approximately 60 words.
Tasks:	- Match the sentences with the pictures. - Complete the questionnaire. Tick your answers and then check how "green" you are.
English skills:	- Reading comprehension - Learn new phrases
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die SchülerInnen können die Wichtigkeit eines nachhaltigen Umgangs mit der Umwelt beschreiben und kritisch eine eigene Mitverantwortung reflektieren.

Tabelle 51: More 3, Unit 10

Global theme/title:	Human rights/Stand up for your rights: Three famous women who stood up for their rights! (p.81)
Content:	The story of Rosa Parks, Wangari Maathai and Erin Brockovich.
Length of the text:	Approximately 240 words
Tasks:	Read about these three women. For each one tick the sentence that sums up best what they did (for each woman you have to choose one of three possible answers.)
English skills:	- Reading comprehension

Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können die „Errungenschaften“ dieser Frauen, erreicht durch deren mutige Einsätze, für die Menschheit angemessen bewerten und angesichts derer nachhaltiger Erfolge würdigen. - Perspektivenwechsel und Empathie Konkret: Die SchülerInnen können kommentieren, welche Veränderungen die Einsätze dieser Frauen mit sich gebracht haben und können die damit einhergegangenen Schwierigkeiten verbalisieren. - Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Die SchülerInnen entwickeln eine Bereitschaft, gefühlte Ungerechtigkeiten zu reflektieren und gegebenenfalls bei Bedarf angemessen zu reagieren.
---	--

Tabelle 52: More 3, Unit 10

Global theme/title:	Environmental education/Natural disaster: A great disaster. (p.93)
Content:	An earthquake in Iran in 2003.
Length of the text:	Approximately 90 words
Tasks:	- Read the text quickly and find out what these numbers (97/26000/6, 6/30000) tell the reader. - Read the text. - Read the sentences. Tick true or false.
English skills:	- Reading comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können Folgen von Naturkatastrophen in der Welt angemessen bewerten und erkennen, dass Auswirkungen von Naturkatastrophen „unterschiedlich wohlhabende“ Staaten vor jeweils unterschiedliche Herausforderungen stellen. - Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Die SchülerInnen können eine finanzielle Unterstützung (Spende) nach solchen Naturkatastrophen als Möglichkeit persönlichen Engagements identifizieren und sich mit dem Sinn

	des „Spendens“ an sich und mit den Verwendungszwecken dieser Spendengelder kritisch auseinandersetzen.
--	--

Tabelle 53: More 3, Unit 10

Global theme/title:	Global history/The history of London. (p.120/121)
Content:	The history of London from 43AD until 1660AD.
Length of the text:	Approximately 430 words.
Tasks:	- Read the text. Write down three interesting facts about London. Compare with your partner. - Mini project. "My capital city. Write about the history of your city. Choose one period in your city's history (clues are given).
English skills:	- Reading comprehension - Writing skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung und –verarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können aus Internetangeboten die historische Entwicklung ihrer Heimatstadt eruieren und anschließend Vergleiche mit der Entwicklung Londons ziehen. - Analyse des globalen Wandels Konkret: Die SchülerInnen können diesen historischen Wandel im angegebenen Zeitraum, mit den jeweils inhärenten Herausforderungen nachvollziehen und anschließend mit den historischen Entwicklungen der eigenen Heimatstadt in einen Vergleich stellen.

Tabelle 54: More 3, Unit GLiL (History)

Global theme/title:	Science & Environmental education/Energy and how to save it. (p.122/123)
Content:	This text wants to make us aware of how much energy English people use (at home). It also wants to make us aware of how much energy can get lost in a house. Besides, it is it a text about alternatives and tips concerning saving energy
Length of the text:	Approximately 280 words
Tasks:	- Read the texts.

	- How much energy do English people use at home? Listen and check. - Talk about the texts. - Mini project: Saving energy, check on the internet or in the library for facts how you can save energy. Design a leaflet, including facts, advice and illustrations about how to save energy in your home or school.
English skills:	- Reading comprehension - Listening comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Informationsbeschaffung und –verarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können aus Internetangeboten und Presseberichten eruieren, wie Energie in den Haushalten gespart werden kann, um anschließend ihr neu gewonnenes Wissen schriftlich und mündlich an andere weiterzugeben. - Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen können die Folgen von Energieverschwendung angemessen bewerten und deren Auswirkungen bei gleichbleibendem Ausmaß des Energieverbrauchs kritisch beurteilen. - Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Konkret: Die SchülerInnen können Projekte betreffend Energieeinsparungsmaßnahmen in den Kontext mit (globalem) Umweltschutz und nachhaltiger Entwicklung einordnen und angemessen bewerten.

Tabelle 55: More 3, GLiL (Science)

6.4.4 More 4 Basic Course

Gerngross, Günther; Puchta, Herbert; Holzmann, Christian; Stranks, Jeff; Lewis-Jones, Peter (2011): Student's Book: **More 4, Basic Course**. Helbling Languages (S.1- 134). More 4, für die 8. Schulstufe, setzt sich aus 14 Units zusammen (S.6-115). In diesem Buch gibt es eine zusätzliche Unit mit dem Namen CLIL (Content and Language Integrated Learning). In diesem Band umfasst das CLIL die Fächer Geschichte, Wissenschaft, Biologie und Geogra-

phie (S.116-123). Einen weiteren Anhang bilden die Themen: wordlist, irregular verbs, classroom language and English sounds (S.124-136).

In diesem Band gibt es insgesamt fünf Beispiele, die dem Globalen Lernen zugerechnet werden können.

Global theme/title:	Culture/Body talk. (p. 69)
Content:	Different meaning of body language in different countries
Length of the text:	Approximately 80 words
Tasks:	- Read the texts. Match with the photos. - Put the missing expressions in the texts. E.g.: Thailand: Do not show the soles of your feet or shoes! People think the soles are dirty.
English skills:	- Reading comprehension
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Konkret: Die SchülerInnen können kulturelle Unterschiede erkennen und sie anschließend benennen. - Verständigung und Konfliktlösung Konkret: Die SchülerInnen können mögliche soziokulturelle Barrieren erkennen und sind gewillt, durch Kommunikation und Zusammenarbeit kulturelle Besonderheiten zu respektieren, um Konflikte zu umgehen.

Tabelle 56: More 4, Unit 9

Global theme/title:	Development policy education/Hard work for little money. (p.82)
Content:	This text is about two coffee farm owners in Honduras. Juanita Carlos has a small coffee farm. She is independent and very poor. She needs to rely on the international coffee prices. Ramon Machado, also from Honduras, has joined a "Fair Trade" project. He gets a fixed price for his coffee.

Length of the text:	Approximately 240 words
Tasks:	- Look at the people. Who are they? Where do they live? - Read the text - Cover up the text. Try to complete the sentences. Then read and check. - Listen to a journalist talking about coffee. Tick the correct information. - Discuss these questions: 1. Are there any shops that sell Fair Trade Products where you live? 2. Why are Fair Trade products more expensive than normal products? 3. Do you buy Fair Trade products? Why?/Why not?
English skills:	- Reading comprehension - Listening comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Analyse des globalen Wandel Konkret: Die SchülerInnen können die unterschiedlichen wirtschaftlichen Gegebenheiten dieser zwei Kaffeebauern verbalisieren und mit dem Verkauf von „Fair Trade“ Produkten in Verbindung bringen. - Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen Konkret: Die SchülerInnen können positive Auswirkungen von „Fair Trade“ Projekten auf die wirtschaftliche Lage von Bauern ebenso erläutern wie die Relevanz von öffentlicher Bewusstmachung von nachhaltigerem Konsum in den Industriestaaten. - Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen Konkret: Die SchülerInnen können die Vorteile von Fair Trade Projekten für die „Entwicklungsländer“ reflektieren und ihre Reichweite angemessen beurteilen. - Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Den SchülerInnen ist es möglich, die Bedeutung von „Fair Trade“ Produkten für Entwicklung und Ökologie zu erkennen und zu erläutern und dies als eine mögliche Maßnahme zur nachhaltigen Entwicklung anzuerkennen.

	- Partizipation und Mitgestaltung Konkret: Die SchülerInnen sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung bewusst zu verfolgen, im Zuge dessen reflektierter und nachhaltiger einkaufen zu gehen und Fair Trade Produkten – wenn möglich – den Vorzug zu geben.
--	---

Tabelle 57: More 4, Unit 11

Global theme/title:	Racism/Diary Projekt, living together in harmony. (p.84)
Content:	An internet blog, which encourages young people to share their opinion about racism. The focus in this blog is on racism in connection with the skin colour of people. Two teenagers – Hannah and Martin - answer.
Length of the text:	Approximately 180 words
Tasks:	- Who is the man in the picture (next to the first text)? (Answer: Martin Luther King) - Read the two blogs quickly. Answer the questions: Who of the teenagers believes skin colour is not important? Who of the two says that white people often think that blacks are worth less than whites? Who says that Hannah (one of the two teenagers) looks Spanish? Who of the two thinks blacks did a lot of great things for the USA? - Get talking: Work with your partner. Say what Martin and Hannah think. E.g.: Martin thinks that it is wrong that Hannah believes most people
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen erkennen die Existenz unterschiedlicher Kulturkreise an. - Kritische Reflexion und Stellungnahme Konkret: Die SchülerInnen erlangen die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung, zur Reflexion der eigenen individuellen wie kollektiven Identitätskonstruktionen und der eigenen kulturellen Befangenheiten (Reflexion des Selbstbildes) und gelangen

	anhand dieser Erkenntnisse zu einer weltoffeneren Einstellung, in der kulturelle Unterschiede bedingungslos anerkannt werden. - Solidarität und Mitverantwortung Konkret: Die SchülerInnen können das weltweite Vorkommen und Ausmaß von Rassismus und Intoleranz angemessen bewerten. Gleichzeitig stellen SchülerInnen fest, dass jeder einzelne Mensch aktiv dazu beitragen muss, Rassismus und Intoleranz im Alltag Einhalt zu gebieten und gegebenenfalls – im angemessenen Ausmaß – einzugreifen. - Verständigung und Konfliktlösung Konkret: Die SchülerInnen sind willens soziokulturelle Barrieren durch Kommunikation und Zusammenarbeit aufzuarbeiten und im Zuge dessen zu einer Vermeidung von Konflikten beizutragen.
--	--

Tabelle 58: More 4, Unit 11

Global theme/title:	Culture/A festival in southern India (p. 107)
Content:	Nayana plans to visit her grandmother in India in July. There she wants to visit the Mangani Festival. Her mum told her about another festival in July where people walk over red hot stones ...
Length of the text:	Approximately 70 words.
Tasks:	- Look at the three pictures. What do you think they show? - Read the text. - Which of these things does Nayana NOT talk about? Tick the right sentence (choose one out of four).
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht. Unterstützte Kompetenz/en:	- Erkennen von Vielfalt Konkret: Die SchülerInnen können kulturelle Unterschiede erkennen und sie anschließend benennen.

Tabelle 59: More 4, Unit 14

Global theme/title:	Immigration & global history/Early US history: The pilgrims. (p.116)
Content:	- About the pilgrims who immigrated to the "New World" in 1620. - About the reason they left, the journey there and how they managed to survive at the beginning (with the help of the native Americans). - Thanksgiving
Length of the text:	Approximately 200 words
Tasks:	- Look at the text for a minute. Find the answers to the questions. Where did the pilgrims come from? What was their biggest problem when they arrived in America? When do Americans celebrate Thanksgiving? What sort of bird did they find in America? - Read the article about the Pilgrims. Match the questions and the paragraphs. What happened when they got to America? What was the name of the Pilgrims' ship? Who were they? Why did they go to America? How and when did they go to America? - Work in pairs. Write five questions about the text. Give them to another pair to answer. Answer the questions they have written for you. - Mini-project: A moment in time. Write a project about an important event in your country's history. (Look for information on the internet/library. Write a text.)
English skills:	- Reading comprehension - Talking skills
Globales Lernen im Englischunterricht.	- Informationsbeschaffung und –verarbeitung Konkret: Die SchülerInnen können aus Internetangeboten und

Unterstützte Kompe- tenz/en:	Presseberichten Informationen zur Entwicklung von Bräuchen des eigenen Heimatlandes sammeln. - Analyse des globalen Wandels Konkret: Die SchülerInnen können diesen historischen Wandel im angebenen Zeitraum, mit den jeweils inhärenten Heraus- forderungen, nachvollziehen und anerkennen, dass heutzutage übliche Bräuche aus einer langen Geschichte der jeweiligen Nationen entstanden und gleichzeitig als kulturelle Vielfalt respektiert werden sollten.
---------------------------------	---

Tabelle 60: More 4, Unit GLiL (History)

6.5 Zusammenfassung

Es sind definitiv Thematiken des Globalen Lernens in den Schulbüchern des Englischunterrichts der Sekundarstufe I zu finden, je nach Schulbuchtyp unterschiedlich viele. Ebenso variiert die Anzahl der Beispiele je Schulstufe. Hier lassen sich Regelmäßigkeiten erkennen. In den Schulstufen 5 und 6 sind immer nur vereinzelte Beispiele für Globales Lernen zu finden. In der Schulstufe 7 und 8 nehmen die Beispiele zu.

Konkret konnte folgende Erkenntnis gewonnen werden:

- Das Schulbuch „smart“ weist die wenigsten Beispiele auf.
 Schulstufe 5: 0 Beispiele.
 Schulstufe 6: 2 Beispiele.
 Schulstufe 7: 3 (2+1) Beispiele.
 Schulstufe 8: 6 Beispiele.

„smart“ hat allerdings m.E. ein interessantes Konzept. Dieses Buch beschäftigt sich, vor allem in der 7. und 8. Schulstufe, innerhalb eines ganzen Schuljahrs mit einer dominierenden Thematik. Auch sind alle Lern- und Grammatikziele um dieses Thema herum aufgebaut. In den momentanen Ausgaben (7/8 Schulstufe) liegt der Schwerpunkt in der siebenten Schulstufe auf dem Thema „England“ und in der achten Schulstufe fokussiert das Buch auf die USA. Dies empfinde

ich insofern als interessantes Konzept, als nach demselben Prinzip dem Globalen Lernen eine Ausgabe gewidmet werden könnte. D.h., dass die Autoren von „smart“ mit ihrer bisherigen Vorgehensweise beweisen, dass es möglich ist, innerhalb einer bestimmten übergestellten Thematik, ein Programm für das ganze Schuljahr samt den essenziellen Lern- und Grammatikzielen zu erstellen.

- Die Schulbücher „Your Turn“ und „More“ weisen gleich viele Beispiele auf.

„Your Turn“: 21 Beispiele:

Schulstufe 5: 1 Beispiel

Schulstufe 6: 2 Beispiele

Schulstufe 7: 11 Beispiele

Schulstufe 8: 7 Beispiele

„Your Turn“ unterscheidet nicht innerhalb unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen wie „More“ und „smart“. Für „Your Turn“ gibt es nur ein Buch. „Your Turn“ ist hinsichtlich Aufbau, Komplexität und Niveau ein sehr anspruchsvolles Schulbuch. Das äußert sich auch in der Qualität der verarbeiteten „globalen“ Thematiken. Dieses Buch kann die größten Übereinstimmungen mit den genannten Ansprüchen erzielen. Betreffend Komplexität, Thematik und gewünschter Kompetenzerreichung ist dies das Schulbuch, welches kompetenzorientiertes Globales Lernen noch am besten umsetzt. Wobei aber auch hier gesagt werden muss, dass obwohl „Your Turn“ den besten Ansatz (sweatshop, human rights, charities and climate change) betreffend der Ansprüche aufweist, auch dieses Buch, hinsichtlich „Globales Lernen“, zu kurz greift. Dafür sind die Beispiele zu oberflächlich aufgebaut, die Textbeispiele mit zu wenig Tiefe und Vielschichtigkeit ausgestattet und die Aufgabenstellungen dazu zu wenig komplex und fordernd.

„More“: 21 Beispiele:

Schulstufe 5: 3 Beispiele

Schulstufe 6: 2 Beispiele

Schulstufe 7: 11 Beispiele

Schulstufe 8: 5 Beispiele

Wie schon zuvor erwähnt, nehmen auch bei „More“ die Beispiele tendenziell mit der Steigerung der Schulstufe zu. Bei „More“ sind ebenfalls wertvolle Beispiele, die den Grundgedanken des Globalen Lernens gut widerspiegeln, zu finden. In diesem Fall spielt aber vielleicht auch die Tatsache eine Rolle, dass ich mich bei More (7/8 Schulstufe) für die Schwierigkeitsstufe „*basic*“ entschieden habe. Insofern enthält das Buch zwar Thematiken zum Globalen Lernen, diese greifen aber inhaltlich zu kurz. Bei More ist dennoch positiv zu erwähnen, dass dieses Buch schon für die 5. und 6. Schulstufe relative gute, das Globale Lernen betreffende, Beispiele enthält. Womit gezeigt wird, dass es möglich ist, schon für dieses Alter dem Sprachanspruch angemessen Beispiele für Globales Lernen bereitzustellen.

Sinn des Orientierungsrahmens, des „Kompetenzrasters von KMK“, ist meinem Verständnis nach, dass bei jedem Unterrichtsbeispiel von jedem Kompetenzerfordernis des Kompetenzrasters (KMK) der Überpunkte *erkennen, bewerten und handeln*, zumindest eine Kompetenz abgedeckt wird. Die Beispiele in den Büchern lassen dies aber aufgrund ihrer zu geringen Komplexität zumeist nicht zu.

Scheunpflug (2010) würde anhand ihrer Parameter aus diesen Schulbüchern - nur einige wenige Beispiele dem Globalen Lernen zuordnen. Ich gehe davon aus, dass sogar diese Beispiele in ihren Augen aufgrund der Aufgabenstellung unzureichend aufbereitet sind. Wenn manche Beispiele von der Thematik auch ideal passen, verlieren sie ihr Potenzial aufgrund der unzureichenden Komplexität und der zu wenig fordernden Aufgabenstellungen. Wie in Abschnitt 2.5. angeführt, räumt Scheunpflug zwar ein, dass innerhalb einer Themenerarbeitung mit den Lernenden nicht immer alle drei Parameter (ihres didaktischen Würfels) auf einmal abgedeckt werden können. Jedoch greifen laut Scheunpflug Unterrichtseinheiten, in denen z.B.: Reis bzw./und Tee gekocht wird, um anschlie-

ßend in eine Landestracht zu schlüpfen, eindeutig zu kurz. Dabei werden zwar kulturelle Aspekte eines Landes angesprochen und vielleicht Empathie geschaffen, aber keinerlei Methodenkompetenz vermittelt, die es den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, widersprüchliche Informationen zu strukturieren und konstruktiv mit Komplexität umzugehen (Scheunpflug 2010: 39).

Die Frage, ob in den genannten Englischbüchern kompetenzorientierte, für das Globale Lernen geeignete Beispiele zu finden sind, kann nicht eindeutig beantwortet werden, da es ganz auf den Maßstab ankommt, der angesetzt wird. Mein Fazit lautet, dass es definitiv viel Potenzial gibt und auch die nicht allzu hohen Ansprüche des GERS (bezugnehmend auf dessen interkulturellen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzanforderungen) umgesetzt werden. Dennoch gibt es noch viel Entwicklungs- und Verbesserungspotenzial, um die umfangreichen Ansprüche des kompetenzorientierten Globalen Lernens in diesen Schulbüchern optimal umzusetzen.

7 CONCLUSIO, FORSCHUNGSERGEBNISSE UND KONSEQUENZ DER FORSCHUNG

AutorInnen und WissenschaftlerInnen haben sich an einer Definition des Globalen Lernens versucht und dieses Konzept vielseitig beleuchtet. Obwohl hinsichtlich der Begriffseingrenzung zu Globalem Lernen und der Frage nach den Zielen des Globalen Lernens unter den AutorInnen unterschiedliche Ansätze existieren, herrscht insgesamt Einigkeit bezüglich zweier Punkte:

- Globales Lernen als einen Wechsel zu einer Bildung zugeschnitten auf die Herausforderungen der „neuen“ Weltgesellschaft und
- Globales Lernen als eine Methode (globales) Wissen zu erwerben.

Das Konzept Globales Lernen entwickelte sich im englischsprachigen Raum langsam aber stetig über die vergangenen sechzig Jahre. In Österreich war anfangs (Ende der 1980er Jahre) größtenteils die entwicklungspolitische Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen (NRO) für die Entwicklung des Globalen Lernens verantwortlich. In weiterer Folge übernahmen die Austrian Development Agency (ADA) sowie das Bundesministerium (BMUKK) und ab 2003 die neu gegründete „Strategiegruppe Globales Lernen“ Funktionen in der Umsetzung und Weiterentwicklung des Konzepts Globales Lernen in Österreich.

Im österreichischen Lehrplan ist noch keine eindeutige Verankerung des Globalen Lernens zu finden, aber es lassen sich viele Bezüge diesbezüglich in den Lehrplänen finden. Zudem sind die Lehrpläne so breit formuliert, dass sie viel Interpretationsspielraum zulassen. Vor allem der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) bezieht im Gegensatz zu den fünf Seiten im „Allgemeinen österreichischen Lehrplan“ zum Thema Fremdsprachenunterricht globale Thematiken auf kompetenzorientierter Ebene im Fremdsprachenunterricht mit ein. Durch den GERS werden im österreichischen Lehrplan, in Bezug auf die Kompetenzmessung der lebenden Fremdsprachen, die Parameter vorgegeben. Wesentlich ist, diese erwarteten Fertigkeiten bei der Unter-

richtsplanung nicht aus den Augen zu verlieren und die Unterrichtsbeispiele darauf entsprechend auszurichten.

Die Vermittlung von Globalem Lernen muss in methodischer Hinsicht mit interdisziplinären und globalen, d.h. ganzheitlichen Lernverfahren erfolgen. Um die Motivation der SchülerInnen zu wecken, müssen die Themen unbedingt kontextgerecht, altersgruppenentsprechend und subjektspezifisch aufbereitet werden. Eine methodische Vielfalt, verschiedene Unterrichtsformen und –verfahren sind zudem für eine erfolgreiche Umsetzung hilfreich. Englisch zu können an sich wird auch heute schon als Schlüsselkompetenz vorausgesetzt. Zudem bietet gerade der Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, Sprachunterricht, politische Bildung, interkulturelle Kompetenz und Globales Lernen zu verbinden.

Der Kompetenzbegriff kommt aus der Expertiseforschung und stellt eine Verbindung zwischen Wissen und Können dar. Somit lässt sich der Kompetenzbegriff gut auf die schulischen Bereiche übertragen. Es gibt beim Begriff der Kompetenz keine allgemein gültige Definition und der Umgang mit dem Begriff muss immer vor dem Hintergrund einer bestimmten Sichtweise verdeutlicht werden, denn Kompetenzen sind immer inhaltsbezogen.

Weltweit fand in der Unterrichtsgestaltung des Bildungswesens ein Paradigmenwechsel statt. Anstatt vormals inputorientierte Lernziele zu erreichen, fokussieren die Standards mit ihren Schlüsselkompetenzen auf den Output der SchülerInnen. Die Kompetenzorientierung ist im österreichischen Lehrplan verankert und findet in den Bildungsstandards ihren Ausdruck. Die Bildungsstandards beziehen sich als fach- und fächerübergreifende Kernkompetenzen nicht auf bestimmte Inhalte, sondern auf die gesamte Wirkung eines Faches in Bezug auf allgemeine, berufsbezogene sowie soziale und personale Kernkompetenzen.

Für eine Kompetenzentwicklung muss ein Kontakt zur Praxis stattfinden. Der Erwerb von Kompetenzen wird über den Aufbau eines Wissensnetzes realisiert. Somit kann der Aufbau des Wissens über Jahre hinweg dazu führen, dass

Kompetenzen erreicht werden, die mit Intelligenz alleine kaum zu erzielen wären. Um den Kompetenzerwerb in der Schule zu fördern, muss der/die Lehrende einige zielführende Maßnahmen beim Lernenden in die Wege leiten. Für den Kompetenzerwerb sind Motivation und Selbstdisziplin nötig, die mit der Vorfreude auf Erfolg erreicht werden. SchülerInnen müssen ihre Stärken kennen lernen und beim Aufbau dieser individuellen Stärken individuell von einem Pädagogen begleitet werden.

Einige AutorInnen äußern ihre Bedenken gegenüber dem Paradigmenwechsel hin zur Kompetenz, die nun an den Schulen in den Mittelpunkt rückt. Im Großen und Ganzen wird befürchtet, dass dieser neue Kompetenzschwerpunkt von Politik und Wirtschaft initiiert und gelenkt wird, um deren eigene Interessen zu verfolgen: nämlich für den globalen Arbeitsmarkt anpassungsfähige, der viel zitierten *employability* entsprechende Menschen zu formen.

Im Zusammenhang mit den in der Einleitung der vorliegenden Arbeit aufgestellten Forschungsfragen (1) Welche Anschlussfähigkeit hat das Globale Lernen im kompetenzorientierten Englischunterricht der Sekundarstufe I? und (2) Wird dem Globalen Lernen in den aktuellen Schulbüchern des österreichischen Englischunterrichts der nötige Platz eingeräumt und wenn ja, in welcher Qualität?) lässt sich Folgendes festhalten:

Die Frage betreffend die Anschlussfähigkeit des Globalen Lernens im kompetenzorientierten Englischunterricht der Sekundarstufe I kann eindeutig positiv beantwortet werden. Hier kann Kreipl (2005) nur zugestimmt werden, wenn er sagt, dass im Englischunterricht der gleichzeitige Spracherwerb mit seiner identitätsstiftenden Funktion der Sprache und ihrer Schlüsselrolle für das Verstehen anderer Kulturen mit der Vermittlung interkultureller Inhalte ideal verknüpft werden kann.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass Globales Lernen in den analysierten Englisch-Schulbüchern zwar zum Tragen kommt, dass dies jedoch weder in dem Ausmaß geschieht, das wünschenswert wäre, noch dass dies in qualitativer Hinsicht adäquat

umgesetzt wird. Oft scheinen die Texte bzw. Aufgaben nicht kontext-, altersgruppenentsprechend- und subjektspezifisch ausgewählt zu sein bzw. würde die Lehrkraft hier noch vertiefende Übungen einbringen müssen, um sinnvolles Globales Lernen zu ermöglichen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Formulierungen, die in den Lehrplänen der Sekundarstufe I zu finden sind, die Umsetzung des kompetenzorientierten Globalen Lernens im Schulunterricht zwar unterstützen, dennoch hier zu wenig Struktur für dessen Umsetzung bieten.

In methodenkritischer Hinsicht ist zur vorliegenden Arbeit festzuhalten, dass v.a. bei einem größeren Zeitbudget eine Analyse von mehr als der untersuchten Werke wünschenswert gewesen wäre. Zum einen könnten alle am Markt verfügbaren Englisch-Bücher der Sekundarstufe I analysiert werden. Darüber hinaus könnte auch mit den entsprechenden Deutsch-Büchern auf dieselbe Art und Weise verfahren werden. Eine Analyse der Oberstufen-Bücher würde mit Sicherheit wertvolle Ergebnisse in Bezug auf Globales Lernen bringen. Auch wären die Aussagen sowohl von Lehrkräften als auch von SchülerInnen zur Thematik interessant. Ihre Ansichten und Überlegungen könnten z.B. mittels Fragebogenerhebung oder qualitativer Interviews erhoben werden. Das heißt, die Thematik bietet hier noch durchaus Potenzial für weitere Forschungsarbeiten.

8 LITERATURVERZEICHNIS

Monographien

Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Erziehungswissenschaften und Weltgesellschaft. Münster, New York, Berlin, München: Waxmann Verlag

Backhaus, Kerstin; Moegling, Klaus; Rosenkranz Susanne (2008): Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schule. Sekundarstufe I und II. Hohengehren: Schneider Verlag.

BGBI – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2008): Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. BGBl.Nr.117/2008, ausgegeben am 8. August 2008, inkl. Vorblatt und Erläuterungen.

Bloom, Benjamin Samuel (1956): Taxonomy of educational objectives: Handbook I, Cognitive domain. New York: David McKay Co.

BMUKK – Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010): Leitfaden zur Gestaltung von kompetenzbasierten und lernergebnisorientierten Lehrplänen für Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) und Bildungsanstalten (BA). Stand März 2010. Wien

Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel - unterwegs zu Globalem Lernen. Frankfurt am Main: IKO–Verlag.

Colby, Anne; Kohlberg, Lawrence (1987): The Measurement of Moral Judgment, Band 1. Cambridge: University Press.

Danninger Eva; Schank, Kristy (2010): Handbuch für Globales Lernen im Spanischunterricht. Berlin: FDCL–Verlag.

Fountain, Susan (1996): Leben in Einer Welt. Anregungen zum Globalen Lernen. Braunschweig: Westermann.

Gehring, Wolfgang (2010): Englische Fachdidaktik. Theorie, Praxis und forschendes Lernen. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH.

Gieseke, Hermann (2007): Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim [u.a.] : Verlag Juventa

Gnahn, Dieter (2010). Erwerben, Erfassen, Instrumente. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertlesmann Verlag GmbH & Co. Kg.

Göbel, Kerstin (2008): Entwicklung von thematischem Interesse im interkulturellen Englischunterricht. In: Ringeisen, Tobias; Buchwald, Petra; Schwarzer, Christine (2008): Interkulturelle Kompetenzen in Schule und Weiterbildung. Berlin: LIT Verlag.

Gruehn, Sabine (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Verlag Waxmann.

Hartmeyer, Helmuth, (2012): Von Rosen und Thujen. Globales Lernen in Erfahrung bringen. Münster: Waxmann Verlag.

Hartmeyer, Helmuth, (2007): Die Welt in Erfahrung bringen – Globales Lernen in Österreich – Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Graz.

Hubig, Christopher; Rindermann, Heiner (2012): Bildung und Kompetenz. Philosophie und Psychologie im Dialog. Göttingen: Verlag Vandenhoeck und Ruprecht GmbH.

Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag.

Müller, Andreas (2006): Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles außer gewöhnlich. Bern: hep Verlag.

Rösch, Anita (2009): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Wien: Lit -Verlag.

Rosenkranz, Susanne (2008): Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufe I und II. Hohengehren: Schneider Verlag.

Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Warschau: Barbara Budrich Verlag.

Scheunpflug, Annette; Bergmüller, Claudia; Schröck Nikolaus (2010): Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Eine Handreichung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Schiefele, Hans; Krapp, Andreas (Hrsg.) (1981): Handlexikon zur pädagogischen Psychologie. München: Verlag Erenwirth.

Schultz, Theodor William (1971): Investment in human capital: the role of education and research. New York: Free Press.

Schwarz Ingrid; Schrüfer, Gabriele (Hrsg.) (2010): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.

Schrott, Franz; Shahram Azizi Ghanbari (2012): Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens. Eine problemorientierte Einführung in die theoretische Grundlage. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Tschapka, Johannes (2012): Bildung und nachhaltige Entwicklung. Vermittlung einer zerbrechlichen Zukunft. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Haupt.

Weinert, Franz Emanuel (1999): Concepts of competence. Contribution within the OCED-Project Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Zeitschriftartikel und Beiträge aus Sammelbänden

Becker-Mrotzek, Michael (2012): Kompetenzorientiertes Unterrichten und Bildungsstandards in der Allgemeinbildung. In: Paechter, Manuela (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.272–288.

Bittlingmayer, Uwe; Bauer, Ullrich; Sahrai, Diana (2009): Künstlich gesteigerte Kompetenznachfrage? Kritische Anmerkung zum Kompetenzdiskurs. In: Bolder, Axel; Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH., S.120-132.

Brock, Rainer (2011): Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Englisch. In: BIFIE (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam, S.69–82.

Feindt, Andreas (2010): Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerarbeit. In: Feindt, Andreas; Klaffke, Thomas; Röbe, Edeltraut; Rothland, Martin; Terhart, Ewald; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Lehrerarbeit - Lehrer sein. Friedrich Jahresheft, Nr. 28, S.85–89.

Forghani-Arani, Neda (2005): „Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie?“, In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Globales Lernen - Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 23, S.5-10.

Halbartschlager, Franz (2012): Österreich. Das Global Curriculum Project. Erfahrungen aus lehrplanbezogenen Projekten in Österreich. VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Erfahrung – Herausforderung – Perspektiven. Verlag Venro: Bielefeld, S.79-83.

Hallitzky, Maria (2005): Mit anderen in „einer“ Welt leben. Schulpädagogische Fragestellung zu Möglichkeiten und Wegen Globalen Lernens. In: Hallitzky, Maria; Mohrs Thomas (Hrsg.): Schulpädagogik für WeltbürgerInnen. Grundlagen der Schulpädagogik. Globales Lernen. Band 52. Hohengehren: Schneider Verlag, S.69-132.

Hallitzky, Maria; Mohrs, Thomas (Hrsg.) (2005): Problemaufriss: Die Tatsache der Globalisierung als Herausforderung für die Schulpädagogik. In: Hallitzky, Maria; Mohrs, Thomas (Hrsg.): Grundlagen der Schulpädagogik. Globales Lernen. Band 52. Hohengehren: Schneider Verlag, S.IX-XVII.

Hartmeyer, Helmuth (2010): Durch Strategie zu mehr Ordnung. Der deutsche Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – eine Unterstützung für Strategieüberlegungen in Österreich zum Globalen Lernen? In: Schrüfer, Gabriele; Schwarz, Ingrid (Hrsg.) Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster: Waxman Verlag GmbH, S.111-124.

Hartmeyer, Helmuth (2005): Erste, zweite, dritte Welt – oder Eine Welt? Die Entwicklungsdekaden – die Geschichte vom Mythos Entwicklung. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Globales Lernen - Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 23, S.11-25.

Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff der Kompetenz als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung - Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus Software Projekte GmbH, S.30-43.

Jungk, Sabine (2012): Evaluation: Schwierigkeiten und Chancen (selbst)kritische Auswertung. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Erfahrung – Herausforderung – Perspektiven. Bielefeld: Verlag Venro, S.27-37.

Kalex, Katja; Gramann, Nils (2009): Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. In: Overwien, Bernd; Rathenow, Hans-Fred (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen & Farmington Hills: Verlag Budrich, S.135-146.

Klieme, Eckhard; Maag–Merki, Katharina; Hartig, Johannes (2007): Hintergrund und Eingrenzung des Kompetenzbegriffs. In: Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Deutschland. Bonn, Berlin: BMBF, S.6-8.

Krämer, Georg (2009): Das „neue Lernen an unseren Schulen“ als Herausforderung für das Globale Lernen. In: Brot für die Welt; Deutsche Welthungerhilfe; Kindernothilfe; Misereor; Welthaus Bielefeld (Hrsg.): Entwicklung anders lernen. Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen in der Sekundarstufe in Anlehnung an der Orientierungsrahmen der KMK. Brot für die Welt. Wuppertal: Peter Hammer Verlag GmbH, S.5-9.

Krämer, Georg (2007/08): Was ist und was will „Globales Lernen“? Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/08. Bielefeld: Verlag Venro, S.7-10.

Kreipl, Nadiane (2005): Ein Plädoyer für die Begegnung der Sprachen- und Kulturvielfalt als notwendige Komponente des frühen Sprachunterrichts. In: Grundlage der Schulpädagogik. Globales Lernen. Band 52. Hohengehren: Schneider Verlag, S.163-180.

Lang-Wojtasik, Gregor; Scheunpflug, Anette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. (ZEP), Nr. 28, 2, S.2-7.

Lüpke, Geseko von (2002): Von der Natur lernen. Schule muss zur Nachhaltigkeit erziehen. In: Natur und Kosmos. Februar 2002. Band 2, S.24-32.

Moegling, Klaus (2008): Definitorische und konzeptionelle Grundlagen der Kompetenzorientierung im Politikunterricht. In: Backhaus, Kerstin; Moegling, Klaus; Rosenkranz, Susanne (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufe I und II. Hohengehren: Schneider Verlag, S.10-41.

Mühlenthaler, Susanna (2012): Neue Qualitätskriterien und inhaltliche Herausforderungen. Stiftung Entwicklung und Bildung. In: Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Bielefeld: Verlag Venro, S. 69-72.

Pöltzleitner, Elisabeth (2012): Kompetenzorientierter Sprachunterricht. In: Paechter, Manuela (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.153-170.

Prettenthaler, Monika (2012): „Gut und richtig“ leben lernen? Überlegungen zur ethischen Kompetenz. In: Paechter, Manuela (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.72-87.

Rost, Jürgen (2005): Messung von Kompetenzen Globalen Lernens. In: Kompetenzen und Globales Lernen. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), Nr. 28, 2, S.14-18.

Olver, Ulf; Mienert, Malte; Grosch, Christiane; Hany, Ernst (2008): Interkulturelle Kompetenzen: Begriffserklärung und Methoden der Messung. In: Ringeisen, Tobias; Buchwald, Petra; Schwarzer, Christine (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenzen in Schule und Weiterbildung. Berlin: LIT Verlag, S.65-80.

Raack, Ninja; Rost, Jürgen; Lauströer, Andrea (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften. Chemie in der Schule, Nr. 52, 8, S.10-15.

Rau, Johannes (2003): Chancen, nicht Schicksal – die Globalisierung politisch gestalten. In: DIA-LOG. Zeitschrift für interreligiöse und interkulturelle Begegnung, Nr. 2, 2, S.81-98.

Schreiber, Jörg-Robert (2012): Lernende Unterrichtseinheiten. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Erfahrung – Herausforderung – Perspektiven. Bielefeld: Verlag Venro, S.38-42.

Schreiber, Jörg-Robert (2007): Orientierung im Nebel des Wandels. Der KMK-Orientierungsrahmen zum Lernbereich „Globale Entwicklung“. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/08. Bielefeld: Verlag Venro, S. 34-45.

Schreiber, Jörg-Robert (2005): Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. (ZEP), Nr. 28, 2, S.19-25.

Siege, Hannes (2010): Das „Globale Lernen“ und der BMZ-KMK Orientierungsrahmen Projekte zur Umsetzung. In: Venro (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft. Bielefeld: Verlag Venro, S.51-61.

Sutor, Bernhard (2000): Zwischen moralischer Gesinnung und politischer Urteils kraft - Ethik als Dimension politischer Bildung. Werte - Begriff und Problematik. In: Breit, Gotthard; Schiele Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Didaktische Reihe, Nr. 22, S.108-120.

Tiefenbacher, Erika (2005): „Globales Lernen als integratives Lernkonzept“, In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Globales Lernen - Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 23, S.55-62.

Ziebel, Monika (2012): Erste Schritte einer Qualitätssicherung. „Bildung trifft auf Entwicklung“ auf dem Weg zur nachhaltigen wirksamen Bildungsveranstaltung. In: Venro (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2012. Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung. Erfahrung – Herausforderung – Perspektiven. Bielefeld: Verlag Venro, S.55-59.

Ziegler, Esther; Stern, Elsbeth; Neubauer, Aljoscha (2012): Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr- und Lernforschung. In: Paechter, Manuela (Hrsg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.14-26.

Internetquellen

Appelt, Dieter; Siege, Hannes (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich. Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf [Zugriff 14.Juli 2013]

ASTM; Action Solidarité Tiers Monde (2013): <http://astm.lu/qui-sommes-nous/qui-sommes-nous/> [Zugriff 6. Juni 2013]

BIFIE; Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2011): Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8 Schulstufe. Praxisreihe Heft 4. http://www.oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxisheft_englisch_8_2011-08-22.pdf [Zugriff 9. August 2013]

BIFIE; Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe Heft 12. Bildungsstandards für höchste Qualität an Österreichs Schulen. http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf [Zugriff 7. Juli 2013]

BMBF; Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Zugriff 9. Juli 2013].

BMUKK (2012a); Bundesministerium für Unterricht und Kunst Österreich. Neuer Lehrplan der Mittelschule, Bundesgesetzblatt (BGBl. II Nr. 185/2012): http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.xml [Zugriff 23. Juni 2013]

BMUKK (2012b); Bundesministerium für Unterricht und Kunst und Kultur. Österreich: Bildungsstandards. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bo/rg/bildungsstandards.xml> [Zugriff 17. Juli 2013]

BMUKK (2009) – Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 2009. Ausgegeben am 2. Jänner 2009. Teil 2. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf

BMZ; Deutsches Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Stand Juni 2007 http://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/pdf_fuer_Downloads/ORIENTIERUNGSRAHMEN_Globale_Entwicklung.pdf [Zugriff 2. April 2013]

BPB; Bundeszentrale für politische Bildung (2010): Weltsprache. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52515/weltsprache> [Zugriff 9. September 2013]

Brophy, Jere (2003): Teaching 2003. International Academy of Education. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf [Zugriff 8. April 2013]

European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2001. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [Zugriff 14. April 2013]

Europäische Union (2013): Mehrsprachigkeit. http://europa.eu/pol/mult/index_de.htm [Zugriff 7. Oktober 2013]

Forghani-Arani, Neda (2004): Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht? <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> [Zugriff 14. April 2013]

Göthe Institut (2013): Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm> [Zugriff 14. Juli 2013]

GPJE; Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. <http://www.gpje.de/media/Bildungsstandards.pdf> [Zugriff 21. März 2013]

Halbbartschlager, Franz (2001): Globales Lernen: neue Horizonte für die Bildungsarbeit eröffnen. http://doku.cac.at/le_31_globales_lernen_08.pdf [Zugriff 23. Mai 2013]

Hartmeyer, Helmuth (2001): Globales Lernen in Österreich. Erfahrungen – Erwartungen - Perspektiven. Ein historischer Exkurs. Puchberg bei Wels. <http://doku.globaleducation.at/GL-Hartmeyer1.pdf> [Zugriff 19. Jänner 2013]

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmuth (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Zugriff 18. März 2013]

Lang-Wojtasik, Gregor (2013): Weltgesellschaft als Herausforderung für die Schule. Perspektiven für die Lehrendenbildung. In: Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. Dokumentation der Bundes-Fachtagung. Wien: 3. Dezember 2012. http://www.globaleslernen.at/administrator/Globales_Lernen/Theoretische%20Beitr%C3%A4ge/Allgemeine%20Artikel/pfz_10_1st.8_frei_web.pdf [Zugriff 23. Juni 2013]

Merkelbach, Valentin (2003): Können unsere Schulen besser werden? Bildungsstandards und Tests im gegliederten Schulsystem. <https://publikationen.ub.unifr Frankfurt.de/files/3253/standards.pdf> [Zugriff 12. Juni 2013]

OECD; Organisation for Economic Co-operation (2005): DeSeCo: The definition and selection of key competencies. An exclusive summary. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Zugriff 18. Oktober 2013].

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel; Sheils, Joseph (2001): Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2001.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [Zugriff 13. April 2013]

VENRO; Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (Hrsg.) (2012): Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. VENRO-Diskussionspapier 1/2012
http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/dokumente/Dokumente_2012/April/VENROQualitaetskriterien%20f%C3%BCr%20die%20entwicklungspolitische%20Bildung.pdf [Zugriff 5. März 2013]

VENRO; Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (Hrsg.) (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. VENRO - Arbeitspapier Nr.10. [http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/Einzelveroeffentlichungen/Globales Lernen/arbeitspapier_10.pdf](http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/Einzelveroeffentlichungen/Globales_Lernen/arbeitspapier_10.pdf) [Zugriff 12. März 2013]

9 ANHANG

9.1 Abkürzungsverzeichnis

ADA	Austrian Development Agency
APS	Allgemeine Pflichtschulen
ASTM	Action Solidarité Tiers Monde
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBF	Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht und Kunst Österreich
BMZ	Deutsches Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenar- beit und Entwicklung
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Er- wachsenenbildung
OECD	Organization for Economic Co-operation
PIRLS	Progress in International Reading Literacy
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VENRO	Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisa- tionen

9.2 Tabellenverzeichnis/Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: GERS 2011, Kompetenzraster: Hören BIFIE (2011: 11).....	46
Tabelle 2: GERS 2011, Kompetenzraster: Lesen BIFIE (2011: 12).....	46
Tabelle 3: GERS 2011, Kompetenzraster: Am Gespräch teilnehmen BIFIE (2011: 12).....	47
Tabelle 4: Kompetenzraster DeSeCo, OECD (2005)	63
Tabelle 5: Schlüsselkompetenzen für Globales Lernen nach Forghani-Arani (2005: 8).....	66
Tabelle 6: Rost (2005: 14ff).....	68
Tabelle 7: Kernkompetenzen des Lernbereichs „Globale Entwicklung“, aus dem KMK - Orientierungsrahmen, 2007 (Krämer 2009: 8).....	71
Tabelle 8: smart 2, Unit 1	90
Tabelle 9: smart 2, Unit 4	91
Tabelle 10: smart 3, Unit 4	92
Tabelle 11: smart 3, Unit 4	93
Tabelle 12: smart 3, Unit 5	94
Tabelle 13: smart 4, Unit 1	96
Tabelle 14: smart 4, Unit 1	96
Tabelle 15: smart 4, Unit 1	97
Tabelle 16: smart 4, Unit 4	98
Tabelle 17: smart 4, Unit 4	99
Tabelle 18: Extra Unit „Projects“	99
Tabelle 19: Your Turn 1, Unit 3	100
Tabelle 20: Your Turn 2, Unit 23	102
Tabelle 21: Your Turn 2, Unit X-tra. Your English magazine.....	103
Tabelle 22: Your Turn 3, Unit 1	104
Tabelle 23: Your Turn 3, Unit 1	105
Tabelle 24: Your Turn 3, Unit 3	106
Tabelle 25: Your Turn 3, Unit 4	106
Tabelle 26: Your Turn 3, Unit 5	107

Tabelle 27: Your Turn 3, Unit 5	107
Tabelle 28: Your Turn 3, Unit 5	108
Tabelle 29: Your Turn 3, Unit 7	108
Tabelle 30: Your Turn 3, Unit 7	109
Tabelle 31: Your Turn 3, Unit 7	109
Tabelle 32: Your Turn 3, Unit 8.	111
Tabelle 33: Your Turn 3, Unit 12	112
Tabelle 34: Your Turn 4, Unit 5	113
Tabelle 35: Your Turn 4, Unit 6	114
Tabelle 36: Your Turn 4, Unit 7	115
Tabelle 37: Your Turn 4, Unit 7	116
Tabelle 38: Your Turn 4, Unit 7	117
Tabelle 39: Your Turn 4, Unit 8	118
Tabelle 40: Your Turn 4, Unit 9	119
Tabelle 41: More 1, Unit 8	121
Tabelle 42: More 1, Unit 12	121
Tabelle 43: More 1, Unit GLIL (Geography)	122
Tabelle 44: More 2, Unit 15	123
Tabelle 45: More 2, Unit GLiL (History)	124
Tabelle 46: More 3, Unit 3	125
Tabelle 47: More 3, Unit 9	126
Tabelle 48: More 3, Unit 9	127
Tabelle 49: More 3, Progress check, Units 7-9	127
Tabelle 50: More 3, Unit 10	128
Tabelle 51: More 3, Unit 10	128
Tabelle 52: More 3, Unit 10	129
Tabelle 53: More 3, Unit 10	130
Tabelle 54: More 3, Unit GLiL (History)	130
Tabelle 55: More 3, GLiL (Science)	131
Tabelle 56: More 4, Unit 9	132
Tabelle 57: More 4, Unit 11	134
Tabelle 58: More 4, Unit 11	135
Tabelle 59: More 4, Unit 14	135
Tabelle 60: More 4, Unit GLiL (History)	137

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: GERS; vgl. Kapitel: 3.2 Die Gemeinsamen Referenzniveaus. Göthe Institut (2013)	44
--	----

9.3 Abstract English

This thesis is a contribution to the practical research carried out in the field of Global Learning for school instruction for the secondary school level I in Austria. Due to the unstoppable developments towards globalism and the idea of 'one world' Global Learning should become an integral part of the school landscape. Global Learning also goes hand in hand with competence orientation. It seeks to convey key competencies and can therefore be combined with nearly every school subject. English classes have the advantage that the simultaneous language acquisition with its identity creating function of language - and its key role for the understanding of other cultures - can be linked with the imparting of intercultural content. The aim of this thesis was to find answers to the following research questions: (1) Which connection capacity does Global Learning have to competence-oriented English lessons in the secondary level I and (2) does Global Learning get enough room in Austrian English school books for the secondary level I and if so which quality standards are met? In order to find an answer to these questions, the theoretical part of the thesis was split up into three chapters: In the first chapter, the term Global Learning, its origin, development and aims are explained, and its anchoring in the curriculum is investigated. In the second chapter, the same is done with the term "competence". The third chapter introduces and compares different competence models. In the second part of the thesis (chapters 4, 5 and 6), an analysis of Austrian English school books for the secondary school level I was carried out. All in all, three different English books for all four grades were analysed: Smart (grades 1-4), Your Turn (grades 1-4) and More 1 - More 4. The results showed that (1) the subject English definitely has the potential to contribute to Global Learning at school. As for research question (2), the analysis showed that the books show a lot of potential for Global Learning and that in some of the 12 books Global Learning has been implemented to a certain degree. However, there is a large potential for improvement since the topics offered in the books are often not suitable for the respective age group and the world knowledge of the pupils and would thus make necessary further explanations and exercises by the teacher.

9.4 Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zum Forschungsgebiet des Globalen Lernens an österreichischen Schulen für die Sekundarstufe I. Da weltweit der Trend in allen Lebensbereichen auf Globalisierung ausgerichtet ist, darf diese Thematik auch im schulischen Bereich nicht mehr fehlen. Globales Lernen geht Hand in Hand mit Kompetenzorientierung. Es sollen dabei Schlüsselkompetenzen vermittelt werden, wodurch Globales Lernen mit nahezu jedem Schulgegenstand kombinierbar ist. Gerade der Gegenstand Englisch hat hier den Vorteil, dass Sprache mit ihrer identitätsstiftenden Funktion und ihrer Schlüsselrolle für das Verstehen anderer Kulturen mit der Vermittlung interkultureller Inhalte ideal verknüpft werden kann. Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, folgende Forschungsfragen zu beantworten: (1) Welche Anschlussfähigkeit hat das Globale Lernen im kompetenzorientierten Englischunterricht der Sekundarstufe I? und (2) Wird dem Globalen Lernen in den aktuellen Schulbüchern des österreichischen Englischunterrichts der nötige Platz eingeräumt und wenn ja, in welcher Qualität? Um diese Fragen zu beantworten, wird die Arbeit in einen theoretischen (Kapitel 1-3) und einen Untersuchungsteil (Kapitel 4-6) unterteilt. Im Untersuchungsteil wird eine Analyse von insgesamt drei Englischbüchern der Sekundarstufe I vorgenommen: Smart (Stufe 1-4), Your Turn (Stufe 1-4) and More 1- More 4. Die Ergebnisse zeigen, dass (1) der Englischunterricht in hohem Maß zu Globalem Lernen beitragen und so interkulturelle Fähigkeiten stärken kann. Bezüglich Forschungsfrage (2) zeigt sich, dass die analysierten Bücher großes Potenzial für Globales Lernen bieten und dass Globales Lernen in den 12 Büchern bis zu einem gewissen Grad umgesetzt wird. Allerdings ist der Spielraum für Verbesserungen hier noch sehr groß, da die Texte bzw. Aufgaben nicht immer kontext-, altersgruppenentsprechend- und subjektspezifisch ausgewählt zu sein scheinen bzw. die Lehrkraft hier noch vertiefende Übungen und Erklärungen einbringen muss, um sinnvolles Globales Lernen zu ermöglichen.

9.5 Lebenslauf der Verfasserin

Name: Marlene Fuchs

E-Mail: marlene.fuchs@chello.at

Ausbildung und Arbeitserfahrung:

1990 - 1994	Bundes - Oberrealgymnasium Hegelgasse 14, 1010 Wien.
1994 – 1995	Hotelangestellte in England, Stratford-upon-Avon.
1995 – 1997	Reisebüroangestellte in England, Stratford-upon-Avon.
1997 – 2012	Flugbegleiterin bei Austrian Airlines.
1999 - 2003	Pädagogische Akademie des Bundes in Wien, Ausbildung zur Hauptschullehrerin für Englisch und Geographie/Wirtschaftskunde.
2001	Erasmus – Semester in Finnland, Helsinki.
seit. Okt. 2007	Diplomstudium Internationale Entwicklung an der Universität Wien.
Sep. 2010 – Sep. 2011	Karenz mit dem ersten Kind.
seit Sep. 2012	Mittelschullehrerin für Englisch und Geographie/Wirtschaftskunde.
ab Apr. 2014	Karenz mit dem zweiten Kind.