

Lars Böhme

# Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren



**WOCHEN  
SCHAU**

**WISSENSCHAFT**

Lars Böhme

# Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Perspektiven Globalen Lernens  
an Förderzentren



Lars Böhme

# Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Perspektiven Globalen Lernens  
an Förderzentren



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler  
mit sonderpädagogischem Förderbedarf –  
Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren

Zugl.: Berlin, Technische Universität, Diss., 2018

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt am Main 2019

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-0771-0 (Buch)  
E-Book 978-3-7344-0772-7 (PDF)

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Globalisierung als schulische Herausforderung für alle SchülerInnen – eine Einleitung .....</b>	<b>17</b>
1.1	Zur Aktualität des Forschungsvorhabens .....	21
1.2	Zentrale Forschungsfragen .....	23
1.3	Entwicklung der Leitthesen und der daraus resultierenden Fragestellungen .....	23
1.3.1	Wie kann Globales Lernen SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gerecht werden? .....	25
1.3.2	Globales Lernen im Whole School Approach .....	28
1.3.3	Der transformative und normative Charakter Globalen Lernens .....	29
1.4	Aufbau .....	31
<b>2</b>	<b>Forschungsstand .....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>Forschungsdesign .....</b>	<b>40</b>
3.1	Praxisforschung als Chance für Wissenschaft und Schulentwicklung .....	40
3.2	Charakteristika der Praxisforschung .....	43
3.2.1	Praxisforschung in Abgrenzung zur Aktionsforschung .....	46
3.2.2	Der Wunsch nach Veränderung als Forschungsmotiv .....	47
3.2.3	Beteiligte Personen in der Praxisforschung .....	48

3.2.4	Der prozesshafte Charakter der Praxisforschung .....	51
3.3	Gütekriterien und Methodenrepertoire .....	54
3.3.1	Grenzen klassischer Gütekriterien empirischer Forschung .....	54
3.3.2	Multiperspektivität und Triangulation .....	56
3.3.3	Methodenrepertoire: Subjektivität als Chance .....	58
3.3.4	Transparenz .....	60
3.3.5	Stimmigkeit .....	62
3.3.6	Relevanz .....	63
3.3.7	Anschlussfähigkeit .....	64
3.3.8	Ethische Vertretbarkeit .....	65
3.4	Kritische FreundInnen .....	66
3.4.1	Eine schwierige Suche .....	68
3.4.2	Kooperation und kritische Distanz .....	69
3.5	Die Fallstudie als Instrument der Prozessbeschreibung .....	70
3.5.1	Die Fallstudie als Methode? .....	71
3.5.2	Merkmale und Ziele von Fallstudien .....	71
3.6	Das Forschungsvorhaben als Phasenmodell .....	75
<b>4</b>	<b>Globales Lernen: Theorie, Debatten und pädagogische Praxis .....</b>	<b>78</b>
4.1	Globalisierung .....	79

4.2	Ausgewählte Dimensionen der Globalisierung für die Schulbildung .....	82
4.2.1	Die politische Dimension der Globalisierung .....	84
4.2.2	Die soziokulturelle Dimension der Globalisierung .....	86
4.2.3	Die ökonomische Dimension der Globalisierung .....	96
4.2.4	Die ökologische Dimension der Globalisierung .....	100
4.2.5	Exkurs: Postwachstumsgesellschaft .....	104
4.2.6	Fazit: Globales Lernen als pädagogische Antwort auf Globalisierungsprozesse .....	114
4.3	Historische Bezugspunkte Globalen Lernens .....	114
4.3.1	Reformpädagogische Konzepte in Deutschland .....	115
4.3.2	Die internationale Reformpädagogik .....	120
4.3.3	Fazit: Globales Lernen in reformpädagogischer Tradition .....	123
4.4	Theoretische Modelle Globalen Lernens .....	124
4.4.1	Systemtheoretische/evolutionstheoretische Zugänge Globalen Lernens .....	125
4.4.2	Handlungstheoretische Zugänge Globalen Lernens .....	126
4.4.3	Theoretische Bezugspunkte in dieser Untersuchung .....	127
4.5	Beziehungen Globalen Lernens zu seinen Nachbar- disziplinen .....	128
4.5.1	Dritte-Welt-Pädagogik .....	128



4.5.2	Entwicklungsbezogene Bildung .....	129
4.5.3	Friedenspädagogik .....	132
4.5.4	Interkulturelle Pädagogik .....	137
4.5.5	Umweltbildung .....	144
4.5.6	Bildung für nachhaltige Entwicklung .....	147
4.5.7	Menschenrechtsbildung .....	156
4.5.8	Menschenrechtsbildung – Exkurs: Kritik an der eurozentris- tischen Sichtweise auf Menschenrechte .....	163
4.5.9	Global Citizenship Education .....	165
4.6	Der transformative Charakter Globalen Lernens .....	169
4.6.1	Die normative Ausrichtung Globalen Lernens und der Beutelsbacher Konsens .....	169
4.6.2	Zwischen Anpassung und Transformation: Globales Lernen als normatives bildungstheoretisches Element in einer globalisierten Gesellschaft .....	173
4.7	Kompetenzorientierung im Globalen Lernen .....	176
4.8	Globales Lernen – Versuch einer Wesensbestimmung .....	184
4.8.1	Historische Verbindungen zur Reformpädagogik .....	185
4.8.2	Inhalte Globalen Lernens .....	185
4.8.3	Kompetenzbezug .....	186
4.8.4	Methodische Grundannahmen – inklusiver Unterricht .....	187

4.8.5	Globales Lernen als Aufgabe der ganzen Schule .....	187
<b>5</b>	<b>Sonderpädagogische Förderung: eine begriffliche und schulpraktische Annäherung .....</b>	<b>189</b>
5.1	Behinderung und Förderbedarf: Begriffe und Konzepte .....	190
5.1.1	Medizinische, juristische und sozialrechtliche Perspektiven auf Behinderung .....	191
5.1.2	Behinderung in der Gesellschaft – soziologische Perspektiven auf Behinderung .....	196
5.1.3	Exkurs: Inklusive Sprache .....	198
5.1.4	Behinderung in der Schule und in der bildungspolitischen Diskussion .....	200
5.2	Rahmenbedingungen und Praxis sonderpädagogischer Förderung .....	202
5.2.1	Sonderpädagogischer Förderungsbedarf .....	203
5.2.2	Merkmale sonderpädagogischer Förderung .....	206
5.2.3	Sonderpädagogische Förderzentren .....	208
5.2.4	Das Förderzentrum Carl-von-Linné-Schule: Erkenntnisse aus der Praxis .....	211
5.2.5	Integration, Inklusion und gemeinsamer Unterricht .....	212
5.2.6	Hindernisse inklusiver Beschulung .....	215
5.3	Unterricht für SchülerInnen mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und Lernen .....	216

5.3.1	Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung .....	217
5.3.2	Förderschwerpunkt Lernen .....	219
5.3.3	Wechselwirkungen .....	227
<b>6</b>	<b>Globales Lernen an einem sonderpädagogischen Förderzentrum .....</b>	<b>229</b>
6.1	Normative und pädagogische Parallelen zwischen Globalem Lernen und sonderpädagogischer Förderung .....	231
6.2	Exkurs: Normative und pädagogische Parallelen zwischen Globalem Lernen und inklusiver Bildung .....	233
6.3	Didaktische Konsequenzen für Globales Lernen .....	235
6.3.1	Differenzierung .....	236
6.3.2	Ganzheitlicher Unterricht .....	245
6.3.3	Handlungsorientierter Unterricht .....	252
6.3.4	Leichte Sprache .....	255
6.3.5	Lebensweltbezug .....	267
6.4	Fazit .....	270
<b>7</b>	<b>Praxisforschung: Informationen zum schulischen und pädagogischen Setting und zur Konturierung des wissenschaftlichen Zugangs .....</b>	<b>274</b>
7.1	Die Carl-von-Linné-Schule .....	274
7.1.1	Bauliche Voraussetzungen .....	275
7.1.2	Personalressourcen .....	275

7.1.3	Pädagogische Angebote .....	275
7.1.4	Leitbild.....	276
7.2	Zentrale Forschungsfragen .....	277
7.3	Das Hamburger Modell als Analyseraster .....	277
<b>8</b>	<b>Erkenntnisse aus der Praxisforschung anhand ausgewählter Unterrichtsbeispiele .....</b>	<b>280</b>
8.1	Persönliche Voraussetzungen der SchülerInnen .....	281
8.2	Soziokulturelle Voraussetzungen .....	285
8.2.1	Die SchülerInnen als Gemeinschaft .....	286
8.2.2	Das soziokulturelle Umfeld der SchülerInnen .....	286
8.3	Meine Rolle als Lehrer – ein Lernprozess .....	287
8.4	Individualisierung im Unterricht durch differenzierende Maßnahmen .....	290
8.4.1	Organisatorische Differenzierung .....	292
8.4.2	Inhaltliche Differenzierung .....	297
8.5	Leichte Sprache und komplexe Zusammenhänge .....	302
8.5.1	Unterrichtsetting: Unterrichtseinheit Tourismus .....	303
8.5.2	Inhaltlich komplexe Unterrichtsmaterialien in Leichter Sprache.....	304
8.5.3	Exkurs: Die Gefahr von Stereotypisierungen .....	309
8.5.4	Zusammenfassung .....	310

8.6	Handlungsorientierung im Unterricht.....	310
8.6.1	Die Fair-Trade-Bar .....	311
8.6.2	Früchte einer Nord-Süd-Partnerschaft .....	315
8.6.3	Zusammenfassung .....	318
8.7	Lernen mit allen Sinnen – ganzheitlicher Unterricht .....	318
8.7.1	Im darstellenden Spiel in andere Lebenswelten eintauchen .....	320
8.7.2	Musik als Zugang zur Welt .....	326
8.7.3	Vielfalt erschmecken – die kulinarische Dimension .....	329
8.7.4	Die Welt erfassen – zur Rolle von Exponaten .....	334
8.7.5	Zusammenfassung .....	337
8.8	Der Lebensweltbezug .....	338
8.8.1	Wertstofftrennung als Unterrichtsinhalt .....	339
8.8.2	Fairer Handel im Schulalltag .....	342
8.8.3	Exkurs: Kehrseiten des Fairen Handels .....	346
8.8.4	Politische Partizipation am Beispiel des Fairen Handels lernen .....	349
8.9	Zusammenfassung .....	350
8.10	SchülerInnen mit Förderbedarf und Globales Lernen – Fazit .....	351
<b>9</b>	<b>Globales Lernen im Sinne des Whole School Approach .....</b>	<b>355</b>
9.1	Globales Lernen als Motor für die Schulentwicklung .....	356

9.1.1	Neue gesellschaftliche Anforderungen an Schule .....	357
9.1.2	Globales Lernen als Impuls für eine transformative Schulentwicklung .....	358
9.1.3	Globales Lernen als Whole School Approach im Schulent- wicklungsprozess .....	361
9.1.4	Konzeptionelle Verankerung Globalen Lernens .....	363
9.1.5	Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung .....	364
9.2	Globales Lernen im Rahmen der Schulentwicklung der Carl-von-Linné-Schule .....	366
9.3	Globales Lernen in schulinternen Curricula.....	368
9.3.1	Globales Lernen im klassenspezifischen Curriculum .....	370
9.3.2	Globales Lernen im jahrgangsspezifischen Curriculum .....	373
9.4	Globales Lernen im schulischen Freizeitbereich .....	378
9.4.1	„Das Eis brechen“ – Globales Lernen im Freizeitkurs Weltreise .....	380
9.4.2	Globales Lernen in der Lernwerkstatt .....	384
9.4.3	Globales Lernen in der Ferienbetreuung .....	392
9.5	Wettbewerbe und Auszeichnungen .....	394
9.5.1	Wettbewerbe.....	394
9.5.2	Auszeichnungen .....	400
9.5.3	Zusammenfassung: Potenziale für die Schulentwicklung.....	407

9.6	Das Globale Klassenzimmer .....	407
9.6.1	Inspiration: Die Pädagogische Werkstatt Globales Lernen an einer Geraer Grundschule .....	408
9.6.2	Konzeption: ein Raum für anderes Lernen .....	409
9.6.3	Lern- und Veranstaltungsraum .....	411
9.6.4	Raum für virtuelle Begegnungen .....	412
9.6.5	Ausstellungsraum für Projektergebnisse .....	413
9.6.6	Raum für interne Fortbildungen und öffentliche Veranstaltungen .....	414
9.6.7	Aktive Mitgestaltung durch SchülerInnen .....	414
9.6.8	Zusammenfassung: Potenziale für die Schulentwicklung .....	415
9.7	Das Schuljahresthema .....	416
9.8	Von der Peergruppe lernen .....	420
9.9	Globales Lernen im Schulprogramm .....	423
9.9.1	Transparente Darstellung gemeinsamer Werte, Ziele .....	423
9.9.2	Schulprogramm trifft pädagogischen Alltag .....	426
<b>10</b>	<b>Gelingensbedingungen Globalen Lernens im Sinne des Whole School Approach .....</b>	<b>428</b>
10.1	Die Rolle der Schulleitung .....	429
10.2	Die Rolle des Kollegiums .....	431
10.2.1	MitstreiterInnen: die Steuergruppe Globales Lernen .....	431

10.2.2	Steuergruppe Globales Lernen: Zuständigkeiten im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen .....	435
10.3	Die Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen .....	436
10.3.1	Persönliche Zusammenarbeit.....	437
10.3.2	Exkurs: Die Frage der Unterrichtsverantwortung – eine Gratwanderung .....	437
10.3.3	Gegenseitige Interessenklärung .....	438
10.3.4	Mehrwert der Zusammenarbeit .....	440
10.4	Koordination von Implementierungsprozessen .....	452
10.4.1	Sinn und Zweck einer Koordinierungsstelle für Globales Lernen .....	453
10.4.2	Schulinterne Koordinierungsstelle Globales Lernen an der Carl-von-Linné-Schule .....	457
10.4.3	Alternative I: Koordination durch VertreterInnen einer Nichtregierungsorganisation.....	458
10.4.4	Alternative II: Koordination durch die Schulleitung .....	460
10.4.5	Alternative III: Koordination durch PädagogInnen.....	462
10.4.6	Schlussfolgerung: Viele Wege führen zum Ziel.....	463
10.5	Der Newsletter als Instrument der Kommunikation .....	464
10.5.1	AdressatInnenkreis des Newsletters.....	466
10.6	Qualitätssicherung im Implementierungsprozess.....	468
10.6.1	Qualitätskriterien.....	469



10.6.2	Zusammenarbeit auf Augenhöhe als Qualitätskriterium.....	470
10.7	Auf der Suche nach Wirkungen .....	472
10.7.1	Wirkungen innerhalb des Kollegiums .....	474
10.7.2	Wirkungen innerhalb der Schülerschaft.....	480
10.7.3	Fazit: Auf einem guten Weg.....	483
<b>11</b>	<b>Zusammenfassung der Forschungsergebnisse und Ausblick .....</b>	<b>485</b>
11.1	Ergebnisse der Praxisforschung: Globales Lernen im Unterricht.....	488
11.2	Ergebnisse der Praxisforschung: Globales Lernen in der Schulentwicklung .....	491
11.3	Ableitungen zu Schulentwicklungsprozessen: Vom Projekt zur Struktur .....	497
11.4	Transformation .....	497
11.5	Fazit.....	499
<b>12</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>500</b>
<b>13</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>549</b>
<b>14</b>	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>551</b>
<b>15</b>	<b>Textboxverzeichnis.....</b>	<b>552</b>
<b>16</b>	<b>Forschungsethische Grundsätze .....</b>	<b>553</b>
	<b>Danksagung .....</b>	<b>555</b>

# 1 Globalisierung als schulische Herausforderung für alle SchülerInnen – eine Einleitung

Unsere Gesellschaft steht vor großen globalen Herausforderungen. Kinder und Jugendliche nehmen dabei eine zentrale Rolle ein, denn sie müssen mit den Folgen umgehen, die Teile der jetzigen Generation und deren Vorfahren verursacht haben. Der Klimawandel und dessen globale Auswirkungen, weltweite soziale Ungleichheiten, Kriege und Migrationsbewegungen sind nur einige der von Wolfgang Klafki (2007, 56) beschriebenen „epochaltypische[n] Schlüsselprobleme“, mit denen sich nachfolgende Generationen werden auseinandersetzen müssen. Meiner Überzeugung nach bereitet das derzeitige Bildungssystem SchülerInnen<sup>1</sup> nicht hinreichend auf diese Herausforderungen vor. Erfahrungen, die ich bislang im Schuldienst – als Klassenlehrer in einem sonderpädagogischen Förderzentrum – machen konnte, zeigten mir, dass Bildung heute vorrangig formalen Charakter hat: Sie soll SchülerInnen befähigen, Bildungsabschlüsse zu erreichen. So wichtig dieses Bildungsziel für die persönliche Entwicklung und die damit verbundene Integration auf dem Arbeitsmarkt auch ist, halte ich es angesichts der globalen Herausforderungen doch für nicht ausreichend. Im Sinne einer Generationengerechtigkeit ist das Mindeste, was wir Kindern mitgeben können, das Handwerkzeug, um sich in einer globalisierten Welt zu orientieren, Globalisierungsprozesse verstehen und einordnen zu können sowie handlungsfähig zu werden. Dazu gehört auch die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz (vgl. Asbrand 2014, 14), um die auftretenden Widersprüche und Unsicherheiten aushalten zu können.

---

1 Mir ist bewusst, dass Sprache immer auch Machtverhältnisse widerspiegelt und dabei gleichzeitig ein Schlüssel ist, um gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern. Daher habe ich versucht, in der vorliegenden Arbeit eine weitestgehend gendersensible Schreibweise zu nutzen, indem ich so oft es geht, geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwende. Um zu zeigen, dass ich in meinen Ausführungen in aller Regel weibliche und männliche Personen einbeziehe, habe ich mich zur Verwendung des ‚Binnen I‘ entschlossen. Damit ist sichergestellt, dass Frauen in der Sprache genauso sichtbar sind wie Männer. Auf die Nutzung des sog. Gender\_Gaps als inklusive Bezeichnung für alle, die sich jenseits der gesellschaftlich bekannten Geschlechtsidentitäten verorten, habe ich aufgrund der häufig damit verbundenen sprachlichen Probleme verzichtet. Gleichwohl möchte ich das ‚Binnen I‘ auch als Hinweis auf diejenigen Menschen verstanden wissen, die sich nicht auf eine Geschlechterrolle festlegen wollen oder können.

Das pädagogische Konzept Globalen Lernens ist eine Möglichkeit, SchülerInnen für die gesellschaftlichen Aufgaben, die sie bewältigen müssen, zu sensibilisieren. Und nicht nur das: Mit diesem pädagogischen Ansatz können sie zudem motiviert werden, sich diesen Aufgaben zu stellen und die Zukunft aktiv mitzugestalten. Mit dieser Arbeit möchte ich nachzeichnen, wie ein erweitertes Bildungsverständnis, das sich an den Werten Frieden, soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit orientiert und in diesem Sinne transformativ wirkt, schulpraktisch umgesetzt werden kann. Empirische Grundlage ist meine Tätigkeit als Klassenlehrer in einem sonderpädagogischen Förderzentrum, die ich wissenschaftlich begleite und reflektiere.

Die Bedeutung, die ich einer wertegeleiteten (politischen) Bildung beimesse, resultiert aus der tiefen Überzeugung von einer humanistischen Weltanschauung, in der die oben dargestellten Werte Grundlage jeglichen (pädagogischen) Handelns sind. Prägend waren dafür auch persönliche Erfahrungen. Ich hatte das große Glück, nach Beendigung meiner Schullaufbahn verschiedene Länder der Erde bereisen zu können. Während dieser Reisen machte ich viele positive Erfahrungen, die in mir die Neugier auf die Welt immer größer werden ließen. Ich lernte in verschiedenen Kontexten Menschen kennen, deren Erfahrungen mir neue Perspektiven auf das Leben im Allgemeinen eröffneten, mich im Besonderen aber für soziale Ungleichheiten, Ungerechtigkeit und Diskriminierung sensibilisierten. Aber auch Erlebnisse, bei denen ich die unmittelbaren Folgen von Krieg, Unrecht und Diskriminierung selbst beobachtete, beeinflussten meine Entwicklung. Zu sehen, wie Kinder in Kambodscha die Fensterscheiben von Autos putzen müssen, um ihr Essen zu verdienen, wie Schwarze<sup>2</sup> Jugendliche in den Vereinigten Staaten völlig grundlos von Polizisten überprüft werden, wie Bomben in der Hauptstadt Sri Lankas detonieren oder wie indigene Kinder mit Behinderungen in Australien marginalisiert werden, hinterließ bei mir ein Gefühl der Ohnmacht und der Wut. Gleichzeitig wurde mir immer bewusster, dass auch ich nicht auf einer Insel der Glückseligkeit aufgewachsen bin. Doch erst die Erfahrungen in der Ferne brachten mich dazu, meine vermeintlich bekannte Heimat auf Diskriminierungs- und Gewaltstrukturen sowie auf soziale und ökologische Benachteiligungen hin zu analysieren und meine Rolle in diesem System zu verstehen. Erfahrungen in der Ferne führten also dazu,

---

2 In Anlehnung an Noah Sow (2011, 608) werde ich in dieser Arbeit den Begriff des Schwarzseins nicht als Eigenschaft, sondern als gesellschaftspolitische Position verwenden, mit der Schwarze Menschen bestimmte gemeinsame Erfahrungshorizonte und Lebensrealitäten in einer weiß dominierten Gesellschaft verbinden.

dass ich den Blick auf mich und meine unmittelbare Umgebung richtete. Die gewonnenen Erkenntnisse verstärkten in mir den jugendlichen, vielleicht auch naiven Wunsch, an einer solidarischen und gerechten, also einer besseren Welt mitwirken zu wollen, wie ihn auch Maria Hallitzky und Thomas Mohrs (2005, XII) als Ziel für Globales Lernen beschreiben.

Während meines Lehramtsstudiums der Politischen Bildung wurde mir bewusst, dass ein Ansatz zur Überwindung der Ungerechtigkeit in der Welt – oder zur, wie es Wolfgang Klafki (2007, 56) beschrieb, Lösung der epochaltypischen Schlüsselprobleme – eine entsprechend ausgerichtete (politische) Bildung ist. Hanns-Fred Rathenow und Bernd Overwien verdanke ich die Einführung in das pädagogische Konzept Globalen Lernens, das für mich eine mögliche Antwort auf die Herausforderungen einer zunehmend globalisierten und vernetzten Welt ist.

Eine weitere Motivation für die vorliegende Arbeit hängt eng mit den individuellen Voraussetzungen und der gesellschaftlichen Stellung der SchülerInnen zusammen, die ich seit fast einem Jahrzehnt in einem sonderpädagogischen Förderzentrum unterrichte. SchülerInnen mit Förderbedarf werden in unserem – auf Leistung ausgerichteten – Bildungssystem immer noch weitgehend marginalisiert, obgleich sie einen nicht unerheblichen Anteil der SchülerInnenschaft ausmachen. Mein Studium des Lehramtes Sonderpädagogik verdeutlichte mir, dass es insbesondere SchülerInnen mit Förderbedarf sind, die keine Lobby haben, die sich für ihre Belange einsetzt. Deren Marginalisierung gilt auch für den Bereich Globalen Lernens, der geradezu prädestiniert ist, inklusiv zu wirken. VertreterInnen Globalen Lernens haben jedoch bis heute versäumt, die Möglichkeiten des Konzeptes für den inklusiven Unterricht zu erkennen und auszuschöpfen.

Mit meinen Bemühungen, Globales Lernen in einem Berliner Förderzentrum im Rahmen des Whole School Approach zu implementieren, habe ich den Beweis angetreten, dass es sinnvoll und notwendig ist, Globales Lernen in der Schule an den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der SchülerInnen auszurichten und dabei gerade diejenigen zu berücksichtigen, die besondere Förderbedarfe haben. Für diese SchülerInnen bedeutet Globales Lernen mehr als Orientierungs- und Handlungsfähigkeit in einer globalisierten Welt. Sie erwerben zudem Kompetenzen, mit denen sie eigene Interessen besser artikulieren und durchsetzen können. Gelingt es ihnen darüber hinaus, auch gesellschaftsrelevante globale Herausforderungen im eigenen Handlungshorizont zu berücksichtigen, werden sie mehr als AkteurInnen des gesellschaftlichen Wandels wahrgenommen und weniger über individuelle Defizite. Globales Lernen kann damit einen wichtigen Beitrag zum Aufbau einer inklusiven Gesellschaft leisten.

Mit dieser Arbeit schlage ich also eine Brücke zwischen dem neuen pädagogischen Konzept Globalen Lernens, das den Anspruch hat, gesellschaftlich transformativ wirksam zu sein (vgl. Selby/Rathenow 2003, 9), und der (wiederentdeckten) pädagogischen Maxime der individuellen und am Kind ausgerichteten Förderung, besser bekannt als Konzept des inklusiven Unterrichts.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich untersuchen, warum Globales Lernen als pädagogisches Konzept gerade auch für SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt sowohl inhaltlich als auch methodisch bedeutsam ist und inwiefern dieser pädagogische Ansatz dazu beitragen kann, gemeinsames Lernen aller SchülerInnen zu ermöglichen. Dazu gehe ich der Frage nach, welche Gemeinsamkeiten Globales Lernen und die sonderpädagogische Förderung im Hinblick auf das Menschenbild und die didaktischen Grundsätze besitzen; außerdem will ich wissen, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen und wie komplexe globale Fragen im Unterricht aufzubereiten sind, damit alle SchülerInnen in ihrem Kompetenzerwerb im Sinne Globalen Lernens gefördert werden. Um diese Fragen zu beantworten, beschreibe ich zunächst auf theoretischer Basis, wie Globales Lernen als pädagogischer Ansatz charakterisiert werden kann. Anschließend gilt es, spezifische Merkmale sonderpädagogischer Förderung zu definieren und zu beschreiben. In einer Synthese beider Ansätze – dem Globalen Lernen und der sonderpädagogischen Förderung – werde ich anhand konkreter Unterrichtsbeispiele relevante Unterrichtsmerkmale erarbeiten, die Globales Lernen für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderzentren und im gemeinsamen Unterricht ermöglichen.

Meine Erfahrungen als Pädagoge zeigen mir darüber hinaus, wie wichtig es für SchülerInnen ist, erworbene Kompetenzen weiterzuentwickeln und anwenden zu können. Im klassischen Fachunterricht gibt es dafür wenige Gelegenheiten. Daher gehe ich in dieser Arbeit mithilfe der Praxisforschung ausführlich auch der Frage nach, wie Globales Lernen über den Fachunterricht hinaus im Schulalltag implementiert werden kann, damit SchülerInnen motiviert werden, sich immer wieder altersgerecht mit globalen Fragestellungen, auch außerhalb des Unterrichts, auseinanderzusetzen.

Inwiefern Angebote Globalen Lernens im Unterricht und im schulischen Umfeld tatsächlich geeignet sind, um SchülerInnen zu motivieren, globale Fragestellungen zu ihren Anliegen zu machen und konkret aktiv zu werden, also die Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen Globales Lernen im schulischen Umfeld transformativ wirken kann, ist der dritte Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung.

## 1.1 Zur Aktualität des Forschungsvorhabens

Kaum ein Konsumprodukt unserer Zeit ist besser als das Mobiltelefon geeignet, um die vielschichtigen Dimensionen jenes Phänomens, das heute mit dem Begriff der Globalisierung beschrieben wird, aufzuzeigen. Mobiltelefone ermöglichen weltweite Verbindungen zwischen Menschen in Wort und Schrift. Medien wie Fotos, Videos und Musik können zu jeder Zeit in fast jeden Winkel der Erde verbreitet werden. Mit diesen kleinen praktischen Helfern lassen sich mit minimalem Aufwand Flüge buchen, Jobangebote im Ausland bestätigen oder Waren aus allen Kontinenten nach Hause bestellen. Sie ermöglichen uns dadurch Mobilität, Flexibilität, Vernetzung und eine Steigerung unserer Effizienz. Angesichts der vielfältigen Vorteile, die MobilfunknutzerInnen durch dieses Hilfsmittel erfahren, treten negative Begleiterscheinungen meist in den Hintergrund: Mobiltelefone stehen auch für den Raubbau an natürlichen Ressourcen bei der Gewinnung von Mineralien für ihre Herstellung, für Kriege um die Vorherrschaft über die Lagerstätten dieser Mineralien und deren Kontrolle und für katastrophale Arbeitsbedingungen – auch von Kindern – bei der Geräteproduktion. Während die negativen Sachverhalte auf den ersten Blick eine normative Positionierung relativ einfach erscheinen lassen, wird eine eindeutige Positionierung schwierig, sobald die beschriebenen positiven Aspekte berücksichtigt werden. Im Beispiel des Mobiltelefons deutet sich die große Komplexität an, die im Zuge der Globalisierung entstanden ist und die auf das Leben aller Menschen Einfluss nimmt. Kinder und Jugendliche wachsen mit Fragen auf, mit denen sie nur unzureichend umgehen können. Das betrifft sowohl das Wissen über die komplexen Globalisierungsprozesse als auch deren Bewertung sowie mögliche Handlungsoptionen. Gleichzeitig steht die gesamte Erdbevölkerung heute vor der Aufgabe, die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen der vergangenen Jahrhunderte kritisch zu hinterfragen. Zunehmend wird deutlich, dass die Entwicklungen, die Karl Marx bereits vor über 150 Jahren im Kommunistischen Manifest als „Exploitation des Weltmarktes“ (Marx/Engels 1989, 16) beschrieb, verheerende Auswirkungen auf die Menschheit und den Planeten haben. Für einen Teil der Menschen gehen mit Globalisierungsprozessen wirtschaftliche und finanzielle Chancen einher, während die massiven negativen Auswirkungen von denjenigen getragen werden müssen, die nicht von der Globalisierung profitieren. Gleiches gilt für die negativen ökologischen Folgen, die in Form von Dürren, Unwettern, veränderten Vegetations- und Regenperioden vor allem (noch) jene Menschen treffen, die kaum von den Globalisierungschancen profitieren.

Klimaerwärmung, Krieg, weltweite Migrationsbewegungen, soziale Ungleichheit und übermäßiger Ressourcenverbrauch sind nur einige der Herausforderungen, die mit Globalisierungsprozessen zusammenhängen und zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen zählen. Die Analyse dieser Schlüsselprobleme offenbart ein komplexes Ursachengeflecht und lässt erahnen, wie vielfältig Antworten auf diese Herausforderungen aussehen müssen, um wirksam zu werden. Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung beschreibt die Notwendigkeit einer großen gesellschaftlichen Transformation (vgl. WBGU 2011). Demnach gilt es, nichts Geringeres als die dritte Phase der menschlichen Entwicklung einzuleiten. Die ersten Transformationen der menschlichen Geschichte, vom Jagen und Sammeln zu Ackerbau und Viehzucht (neolithische Revolution) sowie von der mechanischen zur industriellen Produktionsweise (industrielle Revolution), waren weitgehend Ergebnisse evolutionärer Entwicklungen. Der anstehende Wandel muss von der Einsicht, dass Veränderungen notwendig sind und damit aktiv gestaltet werden müssen (vgl. WBGU 2011, 90), getragen werden.

Die Umwandlung des heutigen kohlenstoffbasierten Wirtschaftsmodells in eine Wirtschaftsform, die nachhaltig produziert und Alternativen zur Wachstumsökonomie anbietet, ist eine der wichtigsten Transformationsaufgaben unserer Zeit, für deren Umsetzung ein sehr begrenztes Zeitfenster zur Verfügung steht. Anderenfalls sind wesentliche Folgen des Klimawandels irreversibel (vgl. Kemfert 2007, 14). Diese Herausforderung kann nur dann erfolgreich gemeistert werden, wenn es gelänge, gleichzeitig weltweit Grundlagen für eine friedliche Entwicklung auf der Basis sozialer Gerechtigkeit zu legen. Krieg und soziale Ungleichheiten haben mittel- und langfristig negative Auswirkungen auf die politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse einer Region und behindern damit mögliche Veränderungsprozesse erheblich. Die drei Dimensionen Frieden, Umwelt und soziale Gerechtigkeit müssen also die Basis jeglicher transformativer Prozesse sein und in ihrer Interdependenz berücksichtigt werden. Ebenso wie die Globalisierung betrifft dabei auch diese notwendige Transformation alle menschlichen Lebensbereiche. Die Verantwortung für diesen Prozess darf dabei nicht allein bei politischen EntscheidungsträgerInnen liegen: Für Veränderungen dieser Größenordnung in einem so begrenzten Zeitraum bedarf es gemeinsamer Anstrengungen. Angefangen bei der Zusammenarbeit supranationaler Institutionen über die nationalstaatlichen Ebenen bis hin zu den Kommunen und jedem einzelnen Menschen muss Verantwortung für das Gelingen der Umgestaltung übernommen werden. Individuelle Verantwortung bedeutet dabei vor allem, das eigene Konsum- und Ernährungsverhalten zu überdenken und

den eigenen Lebensstil mit Blick auf seine Auswirkungen auf die beschriebenen Transformationsbereiche zu verändern, aber auch die Strukturen zu kennen, die es auf politischem Wege zu verändern gilt.

Wie kann diese Aufgabe, deren Notwendigkeit bereits 1992 durch die Beschlüsse der UN-Konferenz in Rio de Janeiro anerkannt wurde, umgesetzt werden? Neben politischen und wirtschaftlichen Prozessen bedarf es insbesondere im Bildungsbereich verstärkter Anstrengungen. Es gilt nachfolgenden Generationen Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, die beschriebenen Herausforderungen zu bewältigen. Notwendig sind Bildungsansätze, die SchülerInnen dazu ermächtigen, ihre eigene Position in der Welt zu erkunden. Auf dieser Grundlage können sie die Folgen lokalen Handelns auf globaler Ebene erkennen und entsprechende Handlungsoptionen für sich erarbeiten und im besten Fall auch umsetzen.

## 1.2 Zentrale Forschungsfragen

Diese Arbeit ist im Kern an drei Erkenntnisbereichen und Leitfragen orientiert, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind.

Erstens interessiert mich die bisher kaum beachtete Beziehung zwischen sonderpädagogischer Förderung und dem pädagogischen Ansatz Globalen Lernens. Hier gilt es zu untersuchen, welche inhaltlichen und didaktischen Adaptionen notwendig sind, um allen SchülerInnen Zugang zu Themen Globalen Lernens zu ermöglichen.

Zweitens möchte ich darlegen, inwiefern Globales Lernen Impulse für Schulentwicklungsprozesse geben kann. Dazu werden verschiedene Dimensionen von Schulstrukturen und deren Entwicklung anhand eines Fallbeispiels auf mögliche positive Wirkungseinflüsse Globalen Lernens hin untersucht.

Drittens schließlich untersuche ich, inwieweit sich der transformative Charakter Globalen Lernens in der Förderung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt und in der Schulentwicklung niederschlägt und empirisch nachweisen lässt. Dabei ziehe ich insbesondere Indikatoren zurate, die Rückschlüsse auf die inhaltlichen Wirkungen des Konzeptes in Bezug auf mögliche Einstellungs- und Handlungsadaptionen von SchülerInnen und PädagogInnen belegen können.

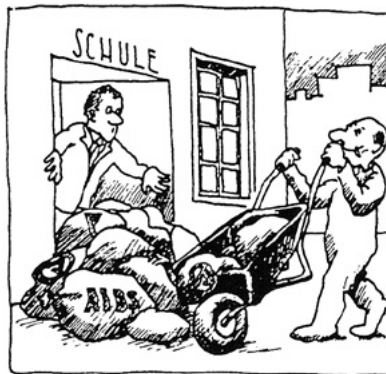
## 1.3 Entwicklung der Leitthesen und der daraus resultierenden Fragestellungen

Immer wenn die Notwendigkeit festgestellt wird, dass Kinder und Jugendliche bestimmte Fähigkeiten erlernen sollen, werden Erwartungen geweckt, dass die



Institution Schule zum jeweiligen Kompetenzerwerb beitragen wird. Als Beispiel sei an die Debatten und Forderungen vergangener Jahre erinnert: Schule möge SchülerInnen mit dem Umgang mit neuen Medien vertraut machen, ihnen Kompetenzen im Umgang mit Geld vermitteln, sie im Verbraucherrecht bilden und in den Naturwissenschaften auf ein gutes Kompetenzniveau bringen. All diese Themen haben ihre Berechtigung. Doch kann Schule alles leisten, was wünschenswert ist?

**Abbildung 1: Anforderungen an die moderne Schule**



Quelle: Meyer 2005, 88

Abbildung 1 zeigt das Dilemma, in dem die Institution Schule heute steckt und vermutlich immer gesteckt hat. Viele potenzielle Unterrichtsinhalte haben eine gesellschaftliche Bedeutung und werden auch von KollegInnen in der Schule als bedeutsam eingeschätzt. Manche Themen erfahren keine ausreichende Unterstützung, etwa, wenn in den Kultusministerien Unterrichtsinhalte festgelegt werden. Für einige der oben exemplarisch genannten Themen lässt sich konstatieren, dass sie im Hinblick auf die spätere Lebensgestaltung bedeutsam für viele, aber längst nicht für alle SchülerInnen sind. Jedenfalls gibt es zu viele Inhalte aus verschiedenen Gesellschaftsbereichen, um sie in der Schule vermitteln zu können.

Der Globalisierungsprozess hingegen ist ein Phänomen, das, wie bereits angedeutet, auf alle Lebensbereiche aller Menschen in der einen oder anderen Form Einfluss hat: angefangen beim Arbeitsplatz, der unter Umständen in ein Land mit niedrigeren Lohnkosten verlagert wird, über die Möglichkeiten und Risiken uneingeschränkter Mobilität bis hin zu den Begegnungen mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturräumen in der eigenen Stadt. All diesen

Herausforderungen müssen sich Menschen heute stellen. Ständig treffen wir Entscheidungen, die globale Auswirkungen haben, und es finden globale Ereignisse statt, die Auswirkungen auf das individuelle Leben haben. Die Idee vom globalen Denken und lokalen Handeln, wie sie die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung bereits 1992 – mit der Agenda 21 als entwicklungs- und umweltpolitischem Aktionsprogramm – verfolgte, hat ihre Berechtigung bis heute keineswegs eingebüßt. Zugleich steigt der Grad an Komplexität lokaler und globaler Zusammenhänge, deren Konsequenzen immer schwieriger zu durchschauen sind (vgl. Hartmeyer 2007, 276). Dieser umfassende und stetig steigende Einfluss der Globalisierung auf das Leben aller Menschen rechtfertigt die Auseinandersetzung mit globalen Fragestellungen in der Schule nicht nur, er erfordert sie geradezu.

Globales Lernen kann als eine mögliche pädagogische Antwort auf die Herausforderungen von Globalisierungsprozessen verstanden werden (vgl. zum Beispiel Seitz 2001). Ziel Globalen Lernens ist es, den Blick von SchülerInnen auf globale Fragestellungen zu schärfen und dabei die Vielfalt der Welt mit all ihren Widersprüchlichkeiten darzustellen (vgl. Jenecki/Rolle 2014, IV).

### 1.3.1 Wie kann Globales Lernen SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen gerecht werden?

Moderne Bildungskonzepte müssen heute nicht nur für SchülerInnen inhaltlich relevant sein, um in der Schule umgesetzt zu werden. Vielmehr werden sie in zunehmenden Maße auch danach beurteilt, inwiefern sie für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen geeignet sind, sie also Bildung für alle ermöglichen. Bildung für alle – inklusive Bildung und inklusives Lernen – berücksichtigt die Lernvoraussetzungen aller SchülerInnen, die durch unterschiedliche Einflussfaktoren voneinander abweichen. Diese Abweichungen können im positiven wie auch im negativen Sinne – beispielsweise durch die soziale und geografische Herkunft, durch körperliche und geistige Voraussetzungen, durch Umwelteinflüsse oder auch durch individuelle Dispositionen – bedingt sein. Die Deutsche UNESCO-Kommission definiert inklusive Bildung als Möglichkeit, alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben zu lassen und sie damit zu befähigen, ihre Potenziale entwickeln zu können (Deutsche UNESCO-Kommission, o.J.b). Inklusiv Bildung ist demnach kein pädagogischer Ansatz, der auf eine bestimmte Zielgruppe, etwa Menschen mit Förderbedarf oder Menschen mit Migrationshintergrund, ausgerichtet ist. Gleichwohl werde ich in der vorliegenden Arbeit Potenziale Globalen Lernens als Bildung für alle vorrangig im Hinblick auf SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf analysieren.

Menschen mit Behinderung werden auch heute noch gesellschaftlich in erster Linie über ihre Behinderung definiert, eine Tatsache, die Günther Cloerkes mit dem „master status“ des Merkmals der Behinderung beschreibt (vgl. Cloerkes 2001, 30). Damit einher geht die gesellschaftliche Wahrnehmung dieser Menschen als Randgruppe, die in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt ist (vgl. Cloerkes 2001, 30). So lange eine Anerkennung von Menschen mit Behinderung aufgrund persönlicher Merkmale und individueller Fähigkeiten und die damit verbundene gesellschaftliche Inklusion nicht selbstverständlich sind, scheint es mir notwendig, spezifische Angebote für Menschen mit Behinderungen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, aktiv und eigenverantwortlich eigene Interessen zu definieren und durchzusetzen. In diesem Zusammenhang kann Globales Lernen als ein Angebot im Sinne des Empowerment-Paradigmas (vgl. Cloerkes 2001, 60) verstanden werden.

Doch geht es nicht allein um die Durchsetzung eigener Interessen. Sind Menschen mit Behinderung in der Lage, Globalisierungsprozesse zu gestalten und somit zu einer gerechteren und sozialeren weltweiten Ressourcenverteilung beizutragen, ist dies ein wichtiger Schritt zur gesellschaftlichen Teilhabe auf dem Weg in eine inklusive Gesellschaft. Menschen mit Behinderung können damit die passive Rolle als HilfeempfängerInnen, die ihnen heute noch zu oft zugewiesen wird, ablegen. Aktiv handelnd können sie, mit ihren Kompetenzen und ihrem Engagement, individuell ihren Platz in der Gesellschaft finden, um so den *master status* des Merkmals Behinderung zu überwinden.

Um dies zu ermöglichen, sind neben geeigneten Inhalten auch methodisch passend aufbereitete Bildungsangebote für SchülerInnen mit Förderbedarf notwendig. Für den Großteil der SchülerInnen ohne Förderbedarf gibt es mittlerweile von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II altersgerechte Angebote, die globale Fragestellungen methodisch ansprechend aufgreifen. Für SchülerInnen mit Förderbedarf hingegen ist die Suche nach passenden Materialien, die die Lernausgangslagen der SchülerInnen berücksichtigen, und ebenso die nach BildungsreferentInnen mit entsprechenden Erfahrungen, aufwendig und bleibt oft erfolglos.

In der vorliegenden Untersuchung untersuche ich die These, wonach Globales Lernen ein Ansatz ist, mit dem SchülerInnen mit Förderbedarf Kompetenzen erwerben können, die ihnen ermöglichen, Globalisierungsprozesse aktiv zu beeinflussen. Die daraus resultierende Frage, wie pädagogische Ansätze Globalen Lernens und die Förderung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf didaktisch aufzubereiten sind, ist ebenfalls Gegenstand meiner Untersuchung. Damit möchte ich dazu beitragen, dass Globales Lernen stärker auch als inklusiver pädagogischer Ansatz verstanden und umgesetzt wird. Um

dies zu ermöglichen, ist es notwendig, Globales Lernen zunächst zu theoretisieren. Dabei möchte ich den vielfältigen vorhandenen Definitionsversuchen keinen weiteren hinzufügen. Vielmehr werde ich auf theoretischer Basis herausarbeiten, weshalb Globales Lernen insbesondere für die sonderpädagogische Förderung geeignet ist.

Globales Lernen bietet durch Prinzipien wie Kompetenzorientierung, Individualisierung und Methodenvielfalt (vgl. Schreiber 2012, 127) einen inklusiven Bezugsrahmen, der es mehr als andere Bildungskonzeptionen ermöglicht, inklusiven Unterricht in der Schule zu gestalten. So können selbstständiges Lernen und Voneinanderlernen (*peer-to-peer*) durch eine Anerkennungskultur, was die Stärken der einzelnen SchülerInnen angeht, nicht nur das Klima in einer Gruppe fördern und Mut machen, sondern auch auf allen Seiten Lernerfolge nachhaltig sichern (vgl. Böhme/Führung 2014, XIV). In dieser Arbeit gehe ich der Frage nach, wie Themen Globalen Lernens derart aufbereitet werden können, dass SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen die Komplexität globaler Entwicklungen erfassen und daraus für sich sinnhafte Handlungsoptionen ableiten können.

Es mag zunächst paradox erscheinen, dass Bedingungen für inklusiven Unterricht ausgerechnet anhand des Unterrichts in einem Förderzentrum beschrieben werden sollen, in dem per Definition segregativ unterrichtet wird. Dieser Widerspruch ist jedoch leicht aufzulösen. Mein Bildungsverständnis, wonach alle Lernenden individuelle Fähigkeiten und Stärken besitzen, die es individuell zu fördern gilt, macht eine eingehende Analyse individueller Lernvoraussetzungen nötig. Bei der Analyse der Lernvoraussetzungen von SchülerInnen mit Förderbedarf wird deutlich, dass das Spektrum der Fähigkeiten und Fertigkeiten sehr stark differiert. Eine Homogenität, wie es das Kriterium des sonderpädagogischen Förderbedarfs suggeriert, existiert nicht. Daraus resultiert für mich die Notwendigkeit, den Unterricht in einem sonderpädagogischen Förderzentrum individualisiert zu planen und zu gestalten. Nur so ist es mir möglich, den Bedürfnissen und Voraussetzungen aller SchülerInnen gerecht zu werden. Solche individualisierten Unterrichtskonzepte sind auch für den Unterricht grundlegend, in dem SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden (vgl. Meister/Schnell 2013, 186). Die Planung dafür muss ebenso individuell ausgerichtet sein wie in Förderzentren. Entsprechend ist für die Vermittlung von Inhalten Globalen Lernens für SchülerInnen mit Förderbedarf weniger die Schulform als vielmehr der individuelle pädagogische Ansatz bedeutsam.

Ausgehend von der begründeten Annahme, dass die vorliegenden Erkenntnisse auch für den gemeinsamen Unterricht gelten, möchte ich mit dieser Ar-

beit Globales Lernen als möglichen Baustein zur Verwirklichung einer inklusiven Schullandschaft verstanden wissen. Ich stelle pädagogische Prinzipien vor, die SchülerInnen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen<sup>3</sup> in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen. Damit zeige ich zugleich, dass es möglich und nötig ist, alle SchülerInnen mit Inhalten und Methoden Globalen Lernens zu erreichen.

### 1.3.2 Globales Lernen im Whole School Approach

Transformative Prozesse allein auf Individuen beschränken zu wollen, wird der Notwendigkeit umfassender gesellschaftlicher Veränderungen nicht gerecht. Schule als Lebens- und Erfahrungsraum sollte daher jungen Menschen Gelegenheiten eröffnen, transformatives Handeln zu erlernen und anzuwenden. Gleichzeitig hat Schule als Institution heute nach wie vor gravierende strukturelle Defizite in der Partizipation und es fehlt an Gestaltungsmöglichkeiten für SchülerInnen. So besitzen SchülerInnen heute zwar die Möglichkeit, durch die Wahl von KlassensprecherInnen und Mitgliedern in den Schulgremien Einfluss auszuüben. Möglichkeiten, Schule als Lebensumfeld zu gestalten, über die Wahl ihrer RepräsentantInnen hinaus, hängen jedoch in der Regel stark von der Bereitschaft der betreuenden PädagogInnen ab, SchülerInnen in dieser Beziehung zu unterstützen.

In der vorliegenden Untersuchung möchte ich die These, wonach Globales Lernen im Kontext von Schulentwicklungsprozessen transformativ auf das System Schule wirken kann, belegen, indem ich folgender Frage nachgehe: Welche Maßnahmen und Prozesse sind erforderlich, damit die Institution Schule für die gesamte Schulgemeinschaft als Lernort Globalen Lernens im Sinne transformativer Prozesse konkret erlebbar wird. Dabei verstehe ich Lernen nicht als reine Wissensvermittlung im Unterrichtsgeschehen mit klarer Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden. Vielmehr muss sich Schule zu einem Ort entwickeln, an dem SchülerInnen eigenen Ideen selbstständig entwickeln und umsetzen können, um anschließend aus gemachten Erfahrungen zu lernen. Solcherlei Vorhaben haben häufig experimentellen Charakter und bieten damit sowohl SchülerInnen als auch PädagogInnen die Möglichkeit, gemeinsam und auf Augenhöhe neue Erfahrungen zu machen. Nur so kann es gelingen, SchülerInnen zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, die wissen, was es bedeutet, Verantwortung für sich und ihr Handeln zu übernehmen. Indem

---

3 Heterogenität der Lernvoraussetzungen möchte ich hier nicht auf das Merkmal der Behinderung begrenzen, sondern alle Formen und Ursachen unterschiedlicher Lernvoraussetzungen einbeziehen.

SchülerInnen mit Unterstützung durch PädagogInnen beispielsweise Projekte des Fairen Handels initiieren oder die Bausubstanz der Schule auf mögliche energetische Unzulänglichkeiten untersuchen und sich für deren Behebung einsetzen, lernen sie, wie abstrakte globale Herausforderungen mit der eigenen Lebenswirklichkeit verbunden sind und in welcher Weise sie, als SchülerInnen, (politisch) aktiv werden können.

Neben dem Aspekt der Beteiligung ist es von zentraler Bedeutung, dass die Institution Schule für SchülerInnen als glaubwürdig erlebbar wird, indem normative Zielstellungen auch institutionell umgesetzt werden. Neben der Verankerung von Strategien und Zielen im Schulprogramm zählt Reiner Mathar (2015, 25) ein entsprechendes Bewusstsein bei MitarbeiterInnen und SchulleiterInnen sowie eine Schulkultur, die Aspekte der Globalisierung und Nachhaltigkeit aufgreift, zu den Grundsäulen einer nachhaltigen Bildungseinrichtung. So sind Projekttag und -wochen zu Themen Globalen Lernens ebenso wie die Verwendung von Recyclingpapier oder der regelmäßige Kontakt zu externen KooperationspartnerInnen im Globalen Süden Beispiele einer Schulkultur, die Globales Lernen als Whole School Approach versteht und umsetzt. Entsprechend gilt es, zu untersuchen, welche Bedingungen notwendig sind, damit eine gesamtschulische Verankerung Globalen Lernens gelingen kann. Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zur Diskussion um Schulentwicklungsprozesse, wie sie im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich *Globale Entwicklung*“ (BMZ/KMK 2015) unter dem Stichwort Whole School Approach diskutiert werden, leisten. Anhand der Entwicklungen an einer Berliner Körperbehindertenschule zeige ich Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen auf, die die Implementierung Globalen Lernens in das schulinterne Curriculum – insbesondere im Hinblick auf die Schulentwicklung – mit sich bringt.

### 1.3.3 Der transformative und normative Charakter Globalen Lernens

Ein wesentliches Differenzierungsmerkmal im Vergleich zu anderen pädagogischen Konzeptionen ist der Anspruch Globalen Lernens, Teil einer „transformativen Pädagogik“ (vgl. Selby/Rathenow 2003, 9) zu sein. Globales Lernen will SchülerInnen ermächtigen, sich – im Sinne von WeltbürgerInnen – als Teil der Welt zu verstehen und ihre Position und Handlungsoptionen darin wahrnehmen zu können. Ziel Globalen Lernens ist es also einerseits, SchülerInnen das Verhältnis zu sich selbst und zu ihrer unmittelbaren Umwelt bewusst zu machen, sich also in der Welt zu verorten. Eine solche Reflexion der eigenen Rolle in der Welt geht häufig mit Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Lernenden einher, zu denen ich ausdrücklich auch PädagogInnen zähle. Andererseits sollen