



# LERNEN IN GLOBALEN ZUSAMMENHÄNGEN

---

Inklusive Unterrichtsgestaltung –  
Praxisbeispiele aus Berliner Schulen

## Impressum

### Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie  
Bernhard-Weiß-Straße 6, 10178 Berlin  
[www.berlin.de/sen/bjf](http://www.berlin.de/sen/bjf)

### Verantwortlich

Regina Ultze, II B, Allgemeinbildende Unterrichtsfächer, Fächer der Berliner Schule, Rahmenlehrpläne  
Dr. Martin Brendebach, Fachaufsicht gesellschaftswissenschaftliche Fächer und politische Bildung

### In Zusammenarbeit mit

EPIZ e.V. Zentrum für Globales Lernen in Berlin  
Schillerstraße 59, 10627 Berlin

### Autorinnen und Autoren

Dr. Lars Böhme (Carl-von-Linné-Schule), Frances Brenner und Rosemarie Grunert (Selma-Lagerlöf-Schule),  
Dr. Gisela Führung (ASET e.V.), Andrea Krigar (Sophie-Scholl-Schule), Katarina Roncevic (Greenpeace),  
Sabine Weiche (Nürtingen-Grundschule)

### Lektorat

TEXT-ARBEIT, Berlin

### Redaktion

Birgit Brenner, Länderinitiative Berlin, EPIZ e.V.  
Dr. Lars Böhme, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Konzeptionelle Entwicklung und Koordinierung  
von Maßnahmen zur Implementierung übergeordneter Lernbereiche „Globales Lernen“

### Layout

kipconcept gmbh, Bonn

### Gestaltung Umschlag

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie, Referat ZS, Titelfoto: Frances Brenner

### Druck

Medienhaus Plump GmbH, Rheinbreitbach

### 1. Auflage 2019

Gefördert durch



Mit Mitteln des



Diese Publikation wird gefördert durch Engagement Global mit Mitteln des BMZ und wurde im Rahmen der Länderinitiativen zur Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung erstellt. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie ist für den Inhalt allein verantwortlich. Der Inhalt spiegelt nicht die Ansichten des BMZ wider. Soweit die vorliegende Handreichung Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Sollten dennoch Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Grundsätzlich sind alle Inhalte (Texte, Bilder, Tabellen) dieser Publikation im vollen Umfang urheberrechtlich geschützt, sofern nicht anders gekennzeichnet (zum Beispiel als Creative-Commons-Lizenz). Bitte beachten Sie dies bei einer weiteren Nutzung.

# LERNEN IN GLOBALEN ZUSAMMENHÄNGEN

---

Inklusive Unterrichtsgestaltung –  
Praxisbeispiele aus Berliner Schulen

Jahrgang 1 bis 10



# Vorwort

Liebe Lehrkräfte,  
sehr geehrte Damen und Herren,

nachhaltig zu handeln und zu leben ist eine Grundvoraussetzung, um die Zukunft unseres Planeten zu sichern. Im Jahr 2015 verabschiedeten die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Ihre Ziele sollen bis zum Jahr 2030 weltweit umgesetzt werden, um die ökonomische, soziale und ökologische Entwicklung nachhaltig zu gestalten.



Es muss uns gelingen, möglichst viele Menschen für diese wichtige Aufgabe zu sensibilisieren. Bildung kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Aus diesem Grund hat das Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“ seinen Platz im Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 für Berlin und Brandenburg gefunden, als übergreifendes Thema, das sowohl gezielt in den Unterrichtsfächern als auch fachübergreifend oder fächerverbindend aufgegriffen wird. Die Schülerinnen und Schüler lernen so, sich aus verschiedenen Perspektiven mit Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit auseinanderzusetzen.

Zu globaler Gerechtigkeit gehört auch, dass die Bildungsangebote für alle zugänglich sind. Jede Schülerin und jeder Schüler muss entsprechend der eigenen Kompetenzen und Bedürfnisse gefördert werden. Für unsere Schulen heißt das: Wir brauchen und bieten inklusive und differenzierte Unterrichtsangebote, auch beim Thema Nachhaltigkeit.

Das Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“ eignet sich dabei besonders gut für den inklusiven Unterricht, weil es sich auch methodisch vielfältig vermitteln lässt. Die vorliegende Handreichung zeigt, wie Berliner Schulen inklusiven Unterricht im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gestalten. Sie enthält Vorschläge für Unterrichtseinheiten und Hinweise für die Schulentwicklung.

Bei den Autorinnen und Autoren der Publikation bedanke ich mich herzlich. Sie haben einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele in der schulischen Bildung geleistet. Die Handreichung bietet Lehrkräften zahlreiche Anregungen, um Schülerinnen und Schülern eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung im Sinne der Nachhaltigkeitsziele zu ermöglichen.

Viel Freude und Inspiration wünscht Ihnen

*Sandra Scheeres*

**Sandra Scheeres**

Senatorin für Bildung, Jugend und Familie

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Inhaltsverzeichnis

■ 1. Schulen auf dem Weg: Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion	7
■ 2. Die vierdimensionale Herangehensweise als didaktische Erschließungsweise im fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht	10
■ 3. Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv umgesetzt – Erfahrungen aus der Carl-von-Linné-Schule	12
■ 4. Weitere Praxisbeispiele von Schulen	23

## Anmerkung zur Schreibweise

In dieser Handreichung wird sich häufig auf den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bezogen. Dafür wird die Kurzform OR verwendet.

Die Berliner Curricularen Vorgaben für den Lernbereich Globale Entwicklung von 2012 wurden 2019 durch den Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen abgelöst. Dafür wird die Kurzform OHR verwendet.

Das übergreifende Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“ wird mit üT nE/LigZ abgekürzt.

Die Begriffe „Globaler Süden“ und „Globaler Norden“ benennen Positionen im globalen System, die durch unterschiedliche Erfahrungen mit Kolonialismus und Ausbeutung geprägt sind. Dabei verweist der Begriff „Globaler Süden“ auf eine strukturell benachteiligte gesellschaftliche Position. Der „Globale Norden“ dagegen beschreibt eine Position, die mit Vorteilen bedacht ist. Somit sind die Begriffe nicht als geografische Einteilung zu verstehen, sondern sie verweisen auf eine Positionierung von Personen, Gruppen, Ländern oder Regionen in globalen Machtstrukturen.

# Schulen auf dem Weg: Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion

Wie sieht die Welt von morgen aus? Was müssen Schülerinnen und Schüler über den Planeten wissen? Welcher Kompetenzen bedarf es, um sich in den Gesellschaften mit wachsenden globalen Herausforderungen zurechtzufinden? Wie bewerten Schülerinnen und Schüler die weltweiten sozialen Ungleichheiten, welche Handlungsoptionen erkennen sie? Und wie kann eine gerechte und nachhaltige Welt für alle gestaltet werden?

Eine pädagogische Antwort auf diese und weitere zukunftsrelevante Fragen kann Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) geben. In der Agenda 2030 haben die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen im Jahr 2015 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (engl.: Sustainable Development Goals, SDGs) formuliert. Ziel 4 beinhaltet inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle Lernenden.



Abb. 1: Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung

Quelle: Deutsche Bundesregierung: Globale Nachhaltigkeitsstrategie, unter: [www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-verstaendlich-erklart-232174](http://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-verstaendlich-erklart-232174) (Zugriff 20.11.2019)

Mit pädagogischen Ansätzen wie BNE sollen alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben. Auch die Bundesregierung hat mit dem 2017 verabschiedeten „Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung“<sup>1</sup> einen Meilenstein gesetzt, um BNE stärker im Bildungswesen zu verankern. Für den Berliner Schulkontext bildet unter anderem das übergreifende Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen (nE/LigZ) im Teil B des Rahmenlehrplans 1 bis 10 die rechtliche Grundlage für einen BNE-orientierten Unterricht im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

1 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017, unter: [www.bmbf.de/files/Nationaler\\_Aktionsplan\\_Bildung\\_f%C3%BCr\\_nachhaltige\\_Entwicklung.pdf](http://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung.pdf) (Zugriff 19.10.2019).

# 1

So heißt es im Berliner Orientierungs- und Handlungsrahmen (OHR) zum Kompetenzerwerb für das übergreifende Thema nE/LiGZ: „Folglich muss Schülerinnen und Schülern eine zukunftsorientierte Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglicht werden. Sie sollten Kompetenzen erlangen, um nachhaltiges und nicht nachhaltiges Handeln unterscheiden zu können und um Handlungsoptionen verschiedener Akteure von der lokalen bis zur globalen Ebene und für sich selbst daraus abzuleiten.“<sup>2</sup>

BNE im schulischen Kontext zeichnet sich insbesondere durch fachübergreifende Fragestellungen, ein hohes Maß an Methodenvielfalt sowie die Förderung von Partizipation der Schülerinnen und Schüler aus. Ein solcher Unterricht erhöht die Unterrichtsqualität und kann „den Blick und das Verständnis [...] für die Realitäten der Welt schärf[en] und [die Schülerinnen und Schüler] zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle“<sup>3</sup> ermutigen.

Mit BNE wird dem Paragraf 1 des Schulgesetzes für das Land Berlin Rechnung getragen, in dem es heißt: „[...] Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten“.<sup>4</sup> BNE erhebt den Anspruch, dem Ziel 4 der SDGs einer qualitativ hochwertigen und inklusiven Bildung gerecht zu werden. Dafür ist es notwendig, von einem weit gefassten Inklusionsbegriff auszugehen. Vor dem Hintergrund der UN-Behinderertenrechtskonvention, die im Jahr 2009 von Deutschland ratifiziert wurde, zielt Inklusion darauf ab, strukturelle (und rechtliche) Rahmenbedingungen zu schaffen, um die Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen. Dabei müssen Barrieren erkannt und abgebaut werden.

Inklusion kann als Prozess verstanden werden, bei dem sich die Gesellschaft an die Diversität der Individuen anpasst. Dabei gilt Diversität als Prinzip von Inklusion. Hinter dem Diversitätsansatz steht zum einen der Schutzgedanke, nach dem Menschen aufgrund ihrer Religion, ihres Geschlechts, ihres Aussehens, ihrer Sexualität, ihres Alters, ihrer Herkunft oder Migrationserfahrung, aufgrund von Beeinträchtigungen und Behinderungen nicht benachteiligt werden dürfen. Gleichzeitig soll es Menschen ermöglicht werden, so zu leben, wie sie leben wollen. Dabei soll die Teilhabe aller die Gemeinschaft um vielfältige Perspektiven bereichern.<sup>5</sup>

Inklusive Bildung bedeutet demnach, dass „alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, kultureller und sozialer Herkunft, kognitiven, physischen sowie psychischen Voraussetzungen – das Recht auf gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung haben und vorhandene Zugangsbarrieren abgebaut werden müssen“.<sup>6</sup> Abbildung 2 stellt den Begriff Inklusion und die verschiedenen Umgangsformen mit Menschen, die von der Mehrheit abweichende Merkmale aufweisen, dar.

2 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen, Ludwigsfelde 2019, unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/nachhaltigkeit/news/2019/OHR\\_Nachhaltige\\_Entwicklung\\_2019\\_01\\_final\\_-\\_ges.\\_publ.\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/nachhaltigkeit/news/2019/OHR_Nachhaltige_Entwicklung_2019_01_final_-_ges._publ._web.pdf) (Zugriff 20.11.2019).

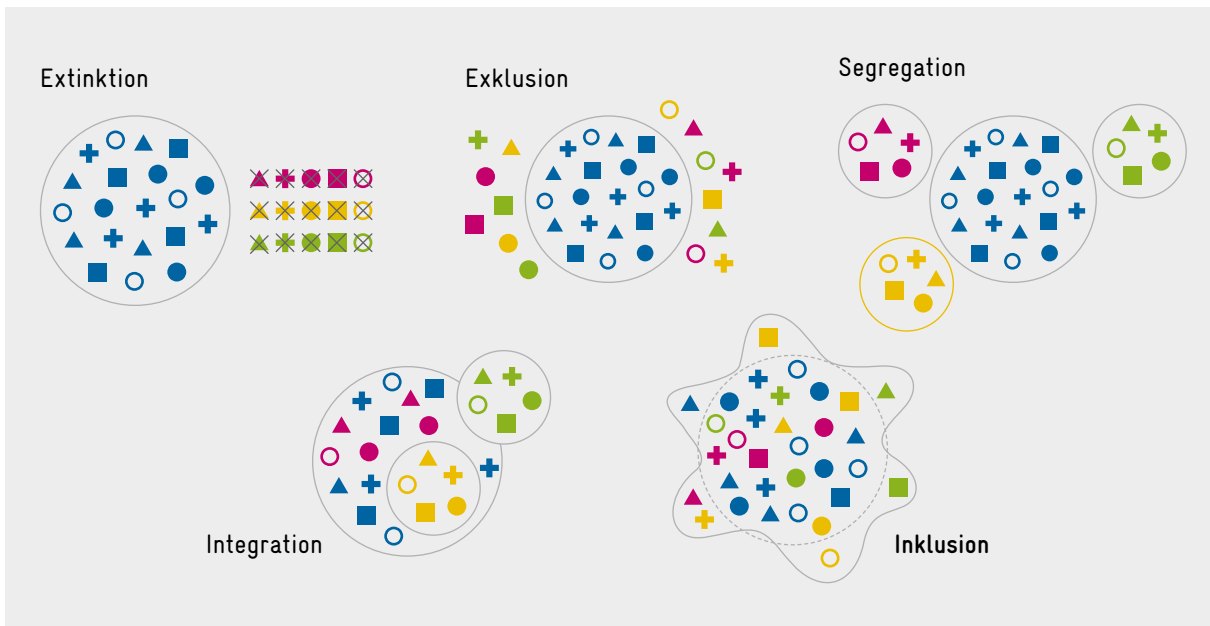
3 Definition Globales Lernen nach Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen, zit. nach: Nord-Süd-Zentrum des Europarats (Hrsg.): Leitlinien Globales Lernen, Lissabon 2012, S. 12, unter: <https://rm.coe.int/168070eb87> (Zugriff 20.11.2019).

4 Schulgesetz für das Land Berlin, 26.1.2004, unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> (Zugriff 20.11.2019).

5 Vgl. Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev): Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule. Eine Handreichung mit praktischen Anregungen für die Grundschule, Essen 2019.

6 Kultusministerkonferenz (KMK)/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung, 2., akt. und erw. Aufl., Bonn 2016, S. 56, unter: [www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html](http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html) (Zugriff 19.10.2019).





**Abb. 2:** Darstellung verschiedener Umgangsformen mit Menschen, die von der Mehrheit abweichende Merkmale aufweisen  
Quelle: Bezev 2019

Paragraf 2 des Schulgesetzes für das Land Berlin betont: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen.“<sup>7</sup>

Folglich gilt: Um allen Schülerinnen und Schülern den Zugang zu hochwertiger Bildung wie zum Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung gewährleisten zu können, muss Schule, und dabei insbesondere Unterricht, ausgehend von den individuellen Lernbedarfen gedacht und umgesetzt werden. Lernende mit spezifischen Förderbedarfen, zum Beispiel „Geistige Entwicklung“, „Körperliche und motorische Entwicklung“ oder „Lernen“, gehören zu den zentralen Zielgruppen inklusiver Bildung.<sup>8</sup> Mit inklusiver Bildung soll sichergestellt werden, dass allen Schülerinnen und Schülern ein Kompetenzzuwachs ermöglicht wird und sie zur aktiven Mitgestaltung ihrer Zukunft befähigt werden.

Ein inklusiver Unterricht berücksichtigt die Fertigkeiten und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen und ermöglicht ihnen „[...] eine Vielfalt von Perspektiven, unterschiedliche Lernzugänge und möglichst zahlreiche und nachhaltig wirkende Lernergebnisse“.<sup>9</sup> Konkret bedeutet dies auch, Lerninhalte, Methoden und Bildungsmaterialien entsprechend der Lernbedarfe zu differenzieren, beispielsweise durch das Lernen über alle Sinne, Leichte Sprache, Arbeitsformen mit Handlungsorientierung, durch passende Sozialformen oder unterschiedliche Lerntempi sowie die Sicherstellung des Lebensweltbezugs. Letzteres trägt insbesondere dazu bei, dass sich Schülerinnen und Schüler mit den Lerninhalten identifizieren können und sich das Erlernte im schulischen Umfeld, aber auch im Alltag widerspiegelt. Von besonderer Bedeutung ist es, die Diversität der Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen als Chance wahrzunehmen und so zu einer wertschätzenden Lernkultur inner- und außerhalb der Schule beizutragen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung sind zwei Ansätze, die sich gegenseitig bedingen, sowohl im Umgang mit globalen, komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen als auch im Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Kontext Schule.

<sup>7</sup> Schulgesetz für das Land Berlin, 26.1.2004, unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> (Zugriff 20.11.2019).

<sup>8</sup> Vgl. Böhme, Lars: Keine Transformation ohne Teilhabe! Globales Lernen im Kontext gesellschaftlicher Inklusion, in: VENRO (Hrsg.): Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele, Diskussionspapier, Berlin 2018, S. 51–53.

<sup>9</sup> Reich, Kersten: Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule, Weinheim/Basel 2014, S. 314.

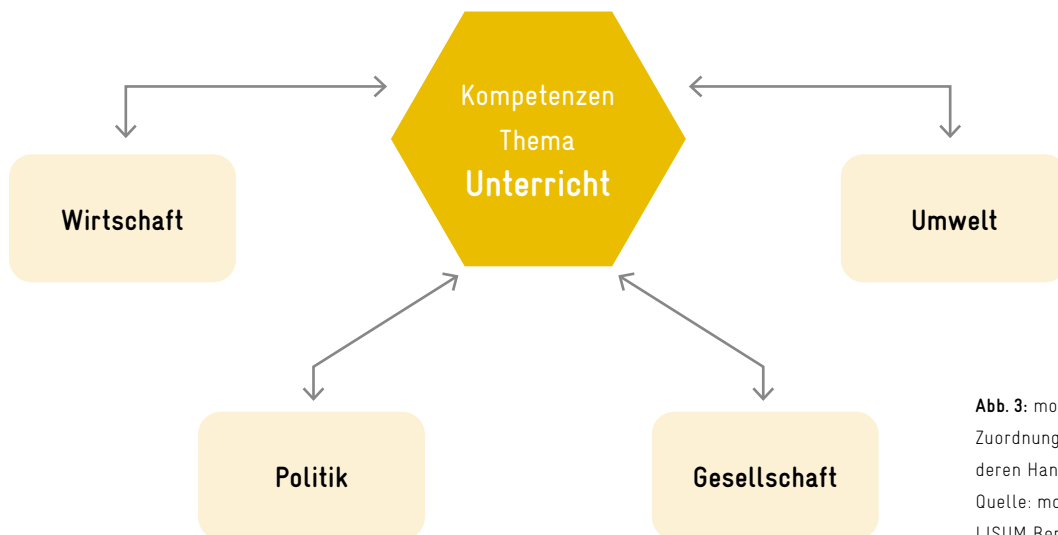
# 2

## Die vierdimensionale Herangehensweise als didaktische Erschließungsweise im fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht

Globalisierungsprozesse werden nicht nur von Schülerinnen und Schülern als unüberschaubar und komplex wahrgenommen. Um Lernen und Lehren in globalen Zusammenhängen überhaupt zu ermöglichen, ist eine didaktische Rekonstruktion nötig.

Im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und im Berliner Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema nE/LigZ (OHR) wird für die Erschließung von Globalisierungsprozessen folgende didaktische Übertragung vorgenommen: Die politisch verhandelten Leitplanken nachhaltiger Entwicklung (wirtschaftliche Produktivität, demokratische Prozesse, soziale Kohäsion, Gleichheit und Menschenrechte, ökologische Nachhaltigkeit) werden als die vier Bereiche Wirtschaft, Soziales, Politik und Umwelt dargestellt, um eine Mehrperspektivität von Anfang an sicherzustellen.

Ziel der didaktischen Übertragung ist es, Schülerinnen und Schülern Orientierung hinsichtlich der verschiedenen, zum Teil widersprüchlichen Interessenlagen der Beteiligten in einem gesellschaftlichen Gestaltungsprozess zu ermöglichen. Durch die modellhafte Zuordnung von Akteuren und deren Handlungsinteressen zu den Bereichen Soziales, Wirtschaft, Politik und Umwelt können Lernende Synergien und Konflikte klarer erkennen. Produktions- und Lebensweisen verschiedener Akteursgruppen lassen sich in nachhaltige und nicht nachhaltige Prozesse unterscheiden, Änderungsmöglichkeiten und mögliche Change Agents können auf verschiedenen Ebenen benannt werden. Das vierdimensionale Unterrichtsmodell für fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht aus dem Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen wird im Folgenden als Analysemodell für die Unterrichtsbeispiele aus Berliner Schulen verwendet.



**Abb. 3:** modellhafte Zuordnung von Akteuren und deren Handlungsinteressen  
Quelle: modifiziert nach LISUM Berlin Brandenburg

Das Zusammenwirken (Kohärenz) zwischen den vier Teilbereichen Wirtschaft, Soziales, Politik und Umwelt (*horizontale Kohärenz*) und das Zusammenwirken der verschiedenen lokalen und globalen Handlungsebenen (*vertikale Kohärenz*) gilt als entscheidendes Kriterium für das Gelingen einer großen Transformation hin zu einer zukunftsfähigen, vielfältigen Gesellschaft. Weil die unmittelbaren Handlungen des Einzelnen nicht die Kraft haben, die notwendigen Veränderungen zu bewirken, sollte es ein Anspruch des übergreifenden Themas nE/LigZ in der Praxis sein, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, auch die Dimensionen jenseits der individuellen und familiären Wirkungsebenen zu verstehen.

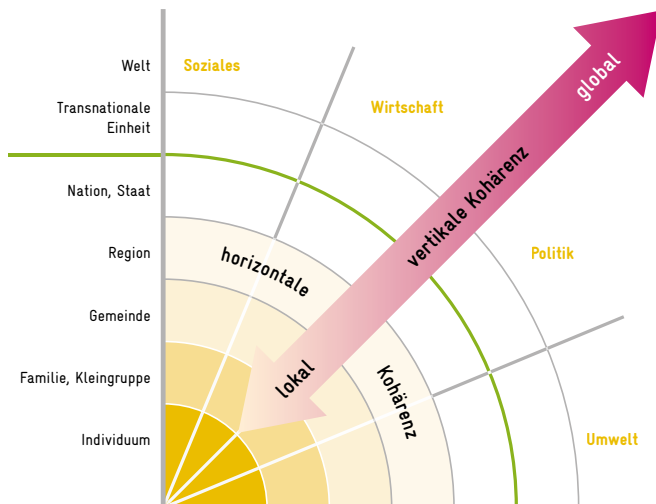


Abb. 4: Horizontale und vertikale Kohärenz  
Quelle: Orientierungsrahmen, 2016, S. 47

Mit dem didaktischen Dreischritt Erkennen, Bewerten und Handeln werden entscheidende Kompetenzbereiche<sup>10</sup> gefördert, die für eine sozial-ökologische Transformation grundlegend sind.

Eine schülerorientierte Didaktik konzentriert sich nicht nur auf explizit vermittelbares Wissen (z. B. Fachwissen, Wissen über Werte, Handeln) der Schülerinnen und Schüler, sondern berücksichtigt auch gelebte kulturelle und soziale Praktiken einer Gemeinschaft: Wenn sich die Zielgruppe in Bezug auf gesellschaftliche Fragen nicht als handlungswirksam begreift, dann gilt es hier anzusetzen.<sup>11</sup> Lernen in globalen Zusammenhängen sollte vor allem als politische Bildung verstanden werden, die Fragen von Partizipation und realistischen Gestaltungsmöglichkeiten der Zielgruppe einschließt. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung empfiehlt Schulen den Whole School Approach.<sup>12</sup> Neben der thematischen Abstimmung in Fächern und Lernbereichen wird die Bildungsinstitution dabei als Ganze durch die inhaltliche Verbindung von Gelerntem und Gelebtem wichtig. Dies bietet Schülerinnen und Schülern die Chance, Partizipation und Gestaltung und die eigene Handlungswirksamkeit zu erfahren. Auch das Schulmanagement und die Versorgung an der Schule sollten sozial und ökologisch verträglich gestaltet werden, um Schulen zu Modellen für eine zukunftsfähige Lebensgestaltung zu machen.

Der angestrebte handlungsorientierte Kompetenzerwerb mit Bezug auf das übergreifende Thema nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen wird durch fachübergreifenden und fachübergreifenden Unterricht unterstützt, in dem sich Kern- und Fachkompetenzen miteinander verbinden lassen.<sup>13</sup> Der Kompetenzzuwachs braucht die Moderation und Transparenz durch die Lehrkräfte, sodass auf Schülerinnen- und Schülerseite aus einem einzelnen situativen Lernprozess eine Problemlösekompetenz in variablen Situationen werden kann.



Abb. 5: Kinder-Weltkarte  
Quelle: Dr. Gisela Führung

10 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) / Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung, 2., akt. und erw. Aufl., Bonn 2016, S.85 ff., unter [www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html](http://www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html) (Zugriff 19.10.219).

11 Holfelder, Anne-Katrin: Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE, Wiesbaden 2018.

12 Vgl. KMK/BMZ: Orientierungsrahmen, 2016, S. 316 ff.

13 Franz Weinert definiert den Kompetenzbegriff wie folgt und dient hier als Grundlage für die weitere Betrachtung: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Weinert, Franz: Leistungsmessung in der Schulen, Weinheim Basel 2001: 27f.

## Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv umgesetzt – Erfahrungen aus der Carl-von-Linné-Schule



### Das übergreifende Thema nachhaltige Entwicklung/ Lernen in globalen Zusammenhängen an der Carl-von-Linné-Schule

Die Carl-von-Linné-Schule ist eine gebundene Ganztagschule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“ im Berliner Stadtbezirk Lichtenberg. Etwa 35 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben zusätzlich sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich „Lernen“. An der Carl-von-Linné-Schule können sich Schülerinnen und Schüler in ihrer zehnjährigen Schulzeit – im Berufsschulenteil auch darüber hinaus – auf die Abschlussprüfungen vorbereiten und mit Ausnahme des Abiturs alle Schulabschlüsse erwerben, die das Berliner Schulgesetz für allgemeinbildende Schulen vorsieht.

Die Pädagoginnen und Pädagogen der Carl-von-Linné-Schule fühlen sich der Maxime der individuellen und ganzheitlichen Förderung aller Kinder und Jugendlicher verpflichtet. Es gilt dabei, niemanden zurückzulassen (*leaving no one behind*)<sup>14</sup> und damit im Sinne der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung zu agieren.

Die vielfältigen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedarfe der Schülerinnen und Schüler bilden sich auch in den unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunkten der Schule ab. Der besondere Fokus auf den sportlichen Bereich sowie verschiedene musische und kreative Angebote gehören zu den charakteristischen Merkmalen der Schule. Auch der Lernbereich Globale Entwicklung gehört seit mittlerweile zehn Jahren zum festen Bestandteil der Schulkultur. Um komplexe Fragestellungen des übergreifenden Themas nE/LigZ aufzugreifen und damit den Kompetenzerwerb aller Schülerinnen und Schüler im Sinne einer transformativen Bildung zu fördern, orientieren sich die Pädagoginnen und Pädagogen der Carl-von-Linné-Schule am Whole School Approach, einem Ansatz, der die gesamte Schulöffentlichkeit einbezieht.<sup>15</sup> Mit der Nichtregierungsorganisation (NGO) ASET e. V. kooperiert die Schule seit über zehn Jahren, um gemeinsam den Lernbereich Globale Entwicklung im Unterricht und darüber hinaus zu implementieren.

### Der Whole School Approach im Kontext sonderpädagogischer Förderung

Bei der Umsetzung des übergreifenden Themas nE/LigZ nimmt der Whole School Approach neben dem Unterricht als Kernaufgabe von Schule weitere Bereiche schulischer Entwicklung in den Blick. Dazu gehören beispielsweise das Schulmanagement (einschließlich Beschaffungspraxis), unterrichtsergänzende Angebote, das Schulleben sowie Kooperationen mit außerschulischen Akteuren und (Süd-)Partnerschaften.<sup>16</sup> Diese Bereiche bieten vielfältige Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, sich mit globalen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Der Ansatz, den Lernbereich auf verschiedenen Ebenen der Carl-von-Linné-Schule umzusetzen, umfasst viele einzelne Maßnahmen, die in der Regel aufeinander abgestimmt sind. Exemplarisch werden hier die Maßnahmen vorgestellt, bei denen Lernende partizipativ und damit emanzipatorisch aktiv werden konnten.

<sup>14</sup> Leaving no one behind ist das Leitmotiv der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.

<sup>15</sup> Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) / Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung, 2., akt. und erw. Aufl., Bonn 2016, S. 412 ff., unter: [www.engagement-global.de/globaleentwicklung.html](http://www.engagement-global.de/globaleentwicklung.html) (Zugriff 19.10.2019).

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 413.

### Inklusive Unterrichtsentwicklung

Das übergeordnete Thema nE/LigZ eignet sich gut, um mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf gemeinsam an globalen Fragestellungen zu arbeiten.<sup>17</sup> Die ganzheitliche Ausrichtung des Themas ist insbesondere – jedoch keineswegs ausschließlich – für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf hilfreich, um sich globalen Fragestellungen in ihrer Komplexität nähern zu können.

Globale Fragestellungen zielen darauf ab, Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, globale Zusammenhänge zu erkennen und einzuordnen. Diese Zusammenhänge systematisch und in diesem Sinne ganzheitlich zu verstehen, ist für die individuelle Handlungsebene bedeutsam. Setzen sich Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit den Produktionsbedingungen in der Textilindustrie in Südasien auseinander und hinterfragen dabei nicht das eigene Konsumverhalten, wäre die Auseinandersetzung beliebig und bedeutungslos. Erst die Betrachtung der Produktionsverhältnisse in Bezug auf die eigene Lebensrealität führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler ganzheitliche Denkweisen entwickeln, sich als Teil eines komplexen Systems begreifen und Möglichkeiten sowie Grenzen des eigenen Handelns verstehen.

Für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf ist es wichtig, diese Zusammenhänge mittels unterschiedlicher Unterrichtsmaterialien so erfahrbar zu machen, dass Komplexität reduziert wird, ohne dabei Sachverhalte zu simplifizieren. Hier sind in erster Linie affektive Lernwege mit musischen, künstlerischen oder gestaltenden Methoden gemeint, die Schülerinnen und Schülern eine emotionale Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten ermöglichen.

Als Beispiel sei auf ein Theaterstück von Gisela Führung verwiesen, in dem Schülerinnen und Schüler die Rollen einer Kakaobauernfamilie in Westafrika einnehmen. Die Familienmitglieder berichten aus ihrem Alltag und über die Schwierigkeiten, die sie aufgrund schwankender Weltmarktpreise für Kakao erleben. Indem die Schülerinnen und Schüler sich mit den einzelnen Familienmitgliedern identifizieren, Produktionsbedingungen kennenlernen und sich mit der Funktionslogik des Weltmarktes auseinandersetzen, erhalten sie einen ganzheitlichen Zugang zum Thema und üben dabei gleichzeitig, die Perspektive zu wechseln. Durch das häufige Wiederholen der Texte während der Proben des Theaterstücks verinnerlichen die Schülerinnen und Schüler das Thema. Die verschiedenen Rollen erlangen dadurch eine emotionale Bedeutung für sie. Gibt man den Schülerinnen und Schülern dann die Möglichkeit, das offene Ende des Theaterstückes selbst zu gestalten, sind oft erstaunliche Kompetenzzuwächse zu beobachten, die bei einer ausschließlich faktenbasierten Inhaltsvermittlung nicht denkbar wären.

### Schule als Ort des Lernens und Gestaltens – Handlungsorientierung im Freizeitbereich

Viele Themen aus dem Lernbereich Globale Entwicklung bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, jenseits des Unterrichtsgeschehens eigene Projekte und Vorhaben in der Schule zu realisieren. Schülerinnen und Schüler sind oft sehr motiviert, Erkenntnisse aus dem Unterricht im Kontext der Schule umzusetzen – vorausgesetzt sie erhalten die nötige Unterstützung und die notwendigen Freiräume.

So besprachen in der Carl-von-Linné-Schule Schülerinnen und Schüler einer siebenten Klasse, alle mit Förderbedarf im Bereich „Lernen“, in verschiedenen Unterrichtskontexten wiederholt das Thema „Fairer Handel“. Als eine Schülerin die Frage aufwarf, weshalb es im Schulklub keine fair gehandelten Waren gebe, entwickelten die Schülerinnen und Schüler der



Abb. 6: Fair-Trade-Bar

Quelle: Mareike Walter

<sup>17</sup> Vgl. LISUM (Hrsg.): Orientierungs- und Handlungsrahmen, 2019, unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/nachhaltigkeit/news/2019/OHR\\_Nachhaltige\\_Entwicklung\\_2019\\_01\\_final\\_-\\_ges.\\_publ.\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/nachhaltigkeit/news/2019/OHR_Nachhaltige_Entwicklung_2019_01_final_-_ges._publ._web.pdf) (letzter Zugriff 29.10.2019)

# 3

Klasse innerhalb kürzester Zeit Ideen, wie das zu ändern wäre. Im Rahmen des Ganztags setzten sie sich freiwillig mit der für den Schulklub zuständigen Pädagogin zusammen und entwickelten Ideen für ein neues Angebot, das fair gehandelte Produkte beinhaltet. Dies war gleichzeitig eine Initialzündung für das freiwillige Engagement der Schülerinnen und Schüler im Schulklub über die folgenden Jahre. Gemeinsam mit der begleitenden Pädagogin sorgten sie für ein neues Warensortiment und veranstalteten verschiedene Aktionen, bei denen sich alle mit ihren jeweils spezifischen Fähigkeiten einbringen konnten. Bei der Gestaltung einer Fair-Trade-Bar zum Tag der offenen Tür und zum jährlichen Sommerfest brachten sich die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Funktionen ein. So entwickelten einige von ihnen Ratespiele für verschiedene Altersstufen zum Thema „Fairer Handel“ und unterstützten Schülerinnen und Schüler aller Klassenstufen beim Rätseln. Aber auch als Barkeeperin oder Barkeeper wurden sie aktiv und mixten alkoholfreie Cocktails aus fair gehandelten Zutaten, wobei sie mit Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Erwachsenen, über fairen Handel ins Gespräch kamen.

Bei diesen Aktionen wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich intensiv mit nachhaltigen Themen auseinandersetzen und sich diese aneignen können. Dadurch entwickelten sie Kompetenzen, die in klassischen Unterrichtssituationen so nicht zu fördern gewesen wären: die Wahrnehmung von Vielfalt, kritische Reflexion und Stellungnahme, Solidarität, Mitverantwortung und das Erkennen von persönlicher Handlungsfähigkeit im globalen Wandel.<sup>18</sup> Aus sonderpädagogischer Sicht zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler der Klasse zunehmend in der Lage waren, eigene Defizite zu überwinden. Die Projekte ermöglichten es ihnen, komplexere Arbeitsschritte zu erfassen und diese umzusetzen, eigene Standpunkte adäquat zu artikulieren und feinmotorische Aufgaben sauber auszuführen.

### Schule als Ort für soziales, transformatives Lernen – lokal und global

Wie an anderen Schulen werden Fragen des täglichen Umgangs miteinander immer wieder neu ausgehandelt. Fairness als oft genutzter Begriff im globalen Kontext ist für die unmittelbaren Beziehungen der Schulgemeinschaft, aber auch

im Hinblick auf andere Lebensbereiche innerhalb und außerhalb der Schule wichtig: faire Mitsprachemöglichkeiten, Demokratie und Umgang mit der Natur (z. B. Wassernutzung und Müllproblem). Anhand verschiedener Produkte und deren Wege auf unseren Tisch oder in unseren Kleiderschrank näherten sich die Schülerinnen und Schüler in einem Projekt dem Thema „Fairer Handel“ und analysierten dabei historische und sozioökologische Faktoren. Es konnten komplexe weltweite Vernetzungen und Gerechtigkeitsfragen angesprochen und mit Aktionen verknüpft werden. Beispielsweise ging es um die Frage, warum die Bananen im nahegelegenen Supermarkt nicht fair gehandelt sind. Eine entsprechende Nachfrage bewirkte, dass es nicht lange dauerte, bis es Fair-Trade-Bananen in jenem Supermarkt gab! In einer anderen Gruppe wurde gefragt, warum die Rosen für alle Kolleginnen zum Internationalen Frauentag aus Kenia kommen und ob sie zu fairen Konditionen gekauft wurden. So wurde der Lernbereich Globale Entwicklung als transformative Bildung konkretisiert. Dass dieser Weg nicht nur innerhalb der Carl-von-Linné-Schule gewürdigt, sondern auch außerhalb wahrgenommen wird, zeigt die seit 2013 inzwischen vierte Auszeichnung als Faire Schule.<sup>19</sup>



**Abb. 7:** Schülerinnen und Schüler gestalten einen Aufsteller mit einer Unterschriftensammlung zur Einführung fair gehandelter Bananen im nahe gelegenen Supermarkt

Quelle: Dr. Gisela Führung

<sup>18</sup> Vgl. KMK/BMZ: Orientierungsrahmen, 2016, S. 95.

<sup>19</sup> Carl-von-Linné Schule, ausgezeichnet 2013, 2015, 2017 und 2019, unter: [www.faire-schule.eu/carl-von-linne-schule/](http://www.faire-schule.eu/carl-von-linne-schule/) (Zugriff 19.10.2019).

## Strukturelle Maßnahmen

Ob pädagogische Anliegen dauerhaft an einer Schule implementiert werden können, hängt nicht zuletzt davon ab, ob es gelingt, diese strukturell in die Schule zu integrieren. Bleiben einzelne Themen im Verantwortungsbereich einzelner Kolleginnen oder Kollegen, besteht die Gefahr, dass bei deren Ausscheiden jahrelange Expertise und im schlimmsten Fall ganze Projekte verloren gehen. Um dem vorzubeugen und den Lernbereich Globale Entwicklung auch institutionell an der Carl-von-Linné-Schule zu verankern, wurden in den letzten Jahren zahlreiche Maßnahmen umgesetzt, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.<sup>20</sup>

### Strategiegruppe

In enger Abstimmung und mit Beteiligung des ASET e. V. wurde vor vielen Jahren die „Strategiegruppe Globales Lernen“ an der Carl-von-Linné-Schule etabliert, in der die Schulleitung, Pädagoginnen und Pädagogen aus allen Schulbereichen sowie der externe Partner ASET e. V. vertreten sind. In den halbjährlich stattfindenden Strategietreffen werden sowohl durchgeführte Projekte vorgestellt und evaluiert als auch geplante Vorhaben besprochen. Darüber hinaus werden strategische Entscheidungen, etwa mögliche Schuljahresthemen oder geplante Projektschwerpunkte, diskutiert und spezifische Bedarfe in den einzelnen Schulbereichen oder deren Vernetzung abgefragt.

### Globales Klassenzimmer

Im Jahr 2010 beschloss zunächst die Fachkonferenz der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und im Anschluss die Gesamtkonferenz der Lehrkräfte, ein „Globales Klassenzimmer“ in der Schule einzurichten. Denn weder die theoretischen Konzepte zu BNE oder Globalem Lernen noch das entsprechende übergeordnete Thema des Rahmenlehrplans besaßen für die Schülerinnen und Schüler konkrete Bezüge zur Lebenswirklichkeit. Das Globale Klassenzimmer soll globale Fragestellungen physisch präsent, anschaulich und erlebbar machen.

Das Globale Klassenzimmer steht allen Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung. Einerseits finden sich dort Materialien (Literatur, Unterrichtseinheiten, Kinderbücher, DVDs, Gegenstände, Moderationsmaterial u. v. m.), die von den Lehrenden für Unterricht und Freizeit genutzt werden können (Wissens- und Ideenpool). Andererseits stellt der Raum neben einer überdimensionalen Bodenweltkarte eine Vielzahl an internationalen Exponaten, Unterrichtsmaterialien, Spielen und Medien zur Verfügung, wobei das Angebot ständig erweitert wird. Das Globale Klassenzimmer bietet darüber hinaus Raum für Veranstaltungen mit externen Referentinnen und Referenten. Schülerinnen und Schüler können das Globale Klassenzimmer gemeinsam gestalten. Ausstellungen von Projektergebnissen würdigen die entstandenen Arbeiten und geben Anregungen für Mitschülerinnen und Mitschüler.

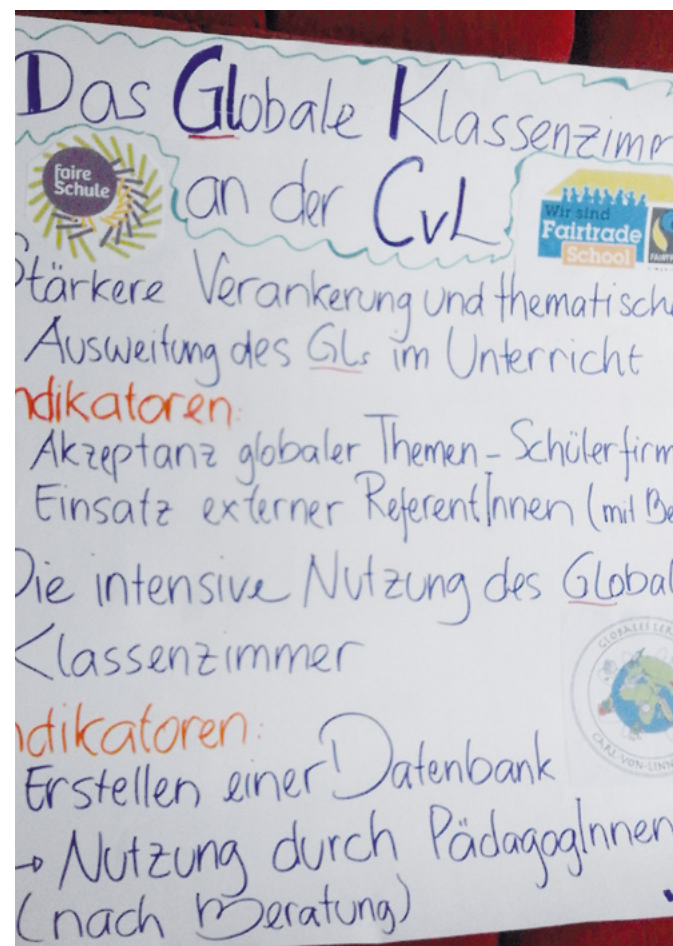


Abb. 8: Plakat Globales Klassenzimmer

Quelle: Dr. Gisela Führung

20 Vgl. Böhme, Lars: Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren, Frankfurt/Main 2019.

# 3

## Schuljahresthema

Seit dem Schuljahr 2010/11 widmet sich die Carl-von-Linné-Schule regelmäßig einem Thema, mit dem sich die Schulgemeinschaft über einen Zeitraum von zwei Schuljahren gezielt auseinandersetzt. Die Idee, Schuljahresthemen festzulegen, ist eng verbunden mit der Schulstruktur: Dass in der Carl-von-Linné-Schule alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam zehn Jahre in einer Klasse lernen, wirkt sich zwar positiv auf das Schulklima aus. Der große Entwicklungsabstand zwischen den Klassenstufen führt jedoch dazu, dass konkrete Unterrichtsinhalte nur wenige Anknüpfungspunkte bieten, um mit Schülerinnen und Schülern aller Klassenstufen an einem konkreten Thema zu arbeiten. Die Strategieguppe Globales Lernen stellte deshalb einen Antrag an die Gesamtkonferenz, ein Schuljahresthema in der schulischen Arbeit zu verankern. Ein Schuljahresthema umfasst jeweils einen weit gefassten Themenbereich, der in allen Klassenstufen aufgegriffen werden kann und eine inhaltliche Auseinandersetzung in möglichst vielen Fachgebieten erlaubt. Gleichzeitig werden durch die gemeinsame Bearbeitung eines Themas über einen langen Zeitraum alle Schulbereiche miteinander verbunden.



Abb. 9: Bodenkarte im Globalen Klassenzimmer  
Quelle: Dr. Lars Böhme

Schuljahr 2010/11	Schuljahr 2011/12	Schuljahr 2012/13	Schuljahr 2013/14* 2014/15
Kinderrechte	Wasser	Faire Schule	WELT-Stadt Berlin
Schuljahr 2015/16 2016/17	Schuljahr 2017/18 2018/19	Schuljahr 2020/21 2021/22	
Es ist normal, verschieden zu sein	Brücken bauen	Bewegte Schule – Schule bewegt	

Abb. 10:  
Schuljahresthemen  
Quelle: eigene Darstellung,  
Gestaltung kipconcept

\* Im Schuljahr 2013/14 beschloss die Gesamtkonferenz der Carl-von-Linné-Schule, die Dauer der Schuljahresthemen zukünftig auf zwei Jahre zu verlängern, da sich die Zeit zwischen dem Beschluss des Schuljahresthemas und der Planung und Durchführung einzelner Projekte als zu knapp erwiesen hatte.



Das Schuljahresthema wird in einem partizipativen Prozess von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit dem pädagogischen Personal der Schule bestimmt. Dabei ist jedes Mitglied der Schulgemeinschaft aufgerufen, sich mit Themenvorschlägen einzubringen. Anschließend werden die Ideen in den einzelnen Gremien – etwa in der Schülerversammlung und der Gesamtkonferenz – diskutiert und in einem demokratischen Verfahren ausgewählt, sodass sich der mehrheitliche Teil der Schulgemeinschaft mit dem Thema identifizieren kann.

#### FAZIT UND AUSBLICK

### Expertenstatus als neue Erfahrung

Die hier dargestellten Maßnahmen stellen nur einen kleinen Teil dessen dar, was im Rahmen des Whole School Approach unternommen wurde, um den Lernbereich Globale Entwicklung an der Carl-von-Linné-Schule zu festigen. Neben den förderlichen Bedingungen an der Schule, zu denen eine unterstützende Schulleitung, ein aufgeschlossenes Kollegium und die kontinuierliche Begleitung durch den ASET e. V. zählen, trugen insbesondere die positiven Ergebnisse im pädagogischen Prozess der letzten zehn Jahre dazu bei, den Lernbereich Globale Entwicklung an der Carl-von-Linné-Schule erfolgreich inklusiv im Sinne des SDG 4 (inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten) umzusetzen.

Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung ist festzustellen, dass viele Schülerinnen und Schüler, die an globalen Projekten teilnahmen, auf einer persönlichen Ebene deutlich gestärkt aus diesen hervorgingen. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit globalen Fragestellungen – gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Erwachsenen – zeigte vielen Teilnehmenden, dass sie in der Lage sind, sich Expertise anzueignen. Darüber und nicht etwa über defizitäre Lernvoraussetzungen oder Behinderungen definiert zu werden, ist für viele Schülerinnen und Schüler eine neue Erfahrung, die ihr positives Selbstbild stärkt. Auch das Erfahren unmittelbarer Handlungsmöglichkeiten und damit das Erleben von Eigenwirksamkeit tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler die Carl-von-Linné-Schule in dem Bewusstsein verlassen werden, sich aktiv an der Lösung globaler Probleme beteiligen zu können.



# 3

## Schulen und Nichtregierungsorganisationen (NGOs) für inklusives Globales Lernen – ein gemeinsamer Lernprozess?

Es klingt nach einer optimalen Verbindung: Schulen und NGOs ergänzen sich in der Bildungsarbeit für das gemeinsame zukunftsweisende Ziel, durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen die Welt zum Besseren zu verändern. Durch eine Kooperation bekommen NGOs Zugang zu potenziellen Teilnehmenden für ihre Bildungsangebote und die Pädagoginnen und Pädagogen der Schule erhalten passgenaue Angebote zu aktuellen globalen Themen.

Es ist davon auszugehen, dass es auf beiden Seiten unterschiedliche strukturelle Voraussetzungen und interne Selbstverständnisse gibt, die zu einem Spannungsverhältnis führen können. Um diesem vorzubeugen und jeweils Win-win-Situationen für beide Seiten zu entwickeln, sind bestimmte Bedingungen notwendig. Anhand eines langjährigen Kooperationsprojekts der kleinen NGO ASET e. V. und der Carl-von-Linné-Schule für Körperbehinderte in Berlin-Lichtenberg sollen wesentliche Aspekte einer gelungenen Kooperation vorgestellt werden.

### Voraussetzungen

ASET e. V. ist ein entwicklungspolitischer Verein, der im Jahr 2000 gegründet wurde. Seine Arbeit besteht zum einen darin, Menschen im Globalen Süden bei ihrer Bildung, Existenzgründung sowie gemeinschaftlichen Dorfentwicklung zu unterstützen. Zum anderen engagiert sich der Verein in der Bildungsarbeit für Globales Lernen an Schulen in Berlin. Als eine Art Verbindung zwischen diesen beiden Säulen ist der Bereich der Schulpartnerschaften zu sehen, in dessen Aktionsfeld sich Schülerinnen und Schüler im gleichberechtigten Dialog üben und dabei ihren persönlichen und politischen Horizont erweitern.

Eine Lehrkraft initiierte im Jahr 2009 die Zusammenarbeit mit dem Verein und steht seitdem stets als Ansprechperson in der Carl-von-Linné-Schule zur Verfügung. Im Laufe der Zeit konnten Projekte und Maßnahmen entwickelt werden, die allmählich größere Kreise im pädagogischen Kollegium zogen. Auch die Schulleitung war bald bereit, Initiativen von aktiven Kolleginnen und Kollegen zu unterstützen, die im Laufe der Jahre Anerkennung und wichtige Preise erhielten.

Derzeit wird der Schwerpunkt auf die Unterstützung von Lehrkräften gelegt, die Globales Lernen mittel- und langfristig in ihrer Schule verankern wollen (Whole School Approach). In der mehr als zehnjährigen Begleitung der Schulentwicklung an der Carl-von-Linné-Schule für Körperbehinderte entstand ein gemeinsamer Lernprozess, bei dem sich die Potenziale beider Seiten letztendlich ergänzten und positiv bereicherten. Dies ist das Ergebnis eines langen Weges, auf dem sich beide Seiten ihrer jeweiligen Rolle und der eigenen Grenzen bewusst werden mussten.

### Erste Schritte

In der ersten Phase der Kontakt- und Bestandsaufnahme konnte der ASET e. V. feststellen, dass es in der Carl-von-Linné-Schule bereits Erfahrungen mit globalen Inhalten gab. Diese beschränkten sich aber auf einzelne Projektstage und einen alten Kontakt nach Vietnam, der im Sande verlaufen war. Durch Fortbildungsangebote im Kollegium konnte das Interesse dafür geweckt werden, Globales Lernen auch im „normalen“ Unterricht einzubringen. Es ging um Themenvielfalt und die Vorstellung von konkreten methodischen Ansätzen zur Umsetzung in verschiedenen Klassenstufen. Aber noch war der Widerstand groß, neue Themen anzupacken, deren Komplexität zu groß schien. Zumal bei den Schülerinnen und Schülern andere Prioritäten gegeben waren („Erstmal sollen sie einfache Kulturtechniken lernen!“). Doch die Suche nach Anknüpfungspunkten im Rahmenlehrplan war erfolgreich und ermutigend.



Abb. 11: Gemeinsames Kochen von „fremden“ Gerichten

Quelle: Dr. Gisela Führung (ASET e.V.)

## Inklusives Lernen fördern

Durch die Akquise von Geldern konnten erfahrene Referentinnen und Referenten gewonnen werden, wenn auch die Beratungsarbeit zunächst ehrenamtlich erfolgte. Die Referentinnen und Referenten, die größtenteils über Migrationserfahrungen verfügen, vermittelten die verschiedenen Themen authentisch und altersentsprechend und ermöglichten einen Perspektivwechsel. Sie stellten sich schnell auf die heterogene Schülerschaft mit ihren Beeinträchtigungen ein. Dafür war die Begleitung von schulischer Seite durch die Pädagoginnen und Pädagogen zentral: Sie konnten durch ihre Kenntnis der Lerngruppen auf die Beeinträchtigungen der Kinder aufmerksam machen. Es war wichtig, dass die externen Referentinnen und Referenten diese Informationen erhalten, um sich auf die jeweiligen individuellen Bedarfe einstellen zu können. Wenn ein solcher positiver Kontakt hergestellt worden war, zeigte es sich, dass eine kontinuierliche gemeinsame Arbeit sinnvoll war, damit die Kinder und Jugendlichen sich nicht immer wieder auf neue Ansprechpersonen einstellen mussten. Daraus ergaben sich konstruktive Kooperationen (z. B. Unterrichtsreihen, Arbeitsgruppen, Theateraufführungen) zwischen Externen und Lehrenden. Auch die Expertise der Referentinnen und Referenten bezogen auf inklusives Lernen erhöhte sich: Um allen Teilnehmenden und ihren Förderbedarfen gerecht zu werden, wurden binnendifferenzierte Angebote für verschiedene Kompetenzniveaus entwickelt und Lernen mit allen Sinnen möglichst weitgehend integriert.

Die Teilnehmenden sollten an für sie persönlich relevanten Themen arbeiten. Wenn dann auch Handlungsaspekte angesprochen wurden, ergaben sich oft konkrete positive Ergebnisse für ihre Lebenswelt. Die Schülerinnen und Schüler konnten zum Beispiel beim Klimafrühstück (KATE e.V.) reflektieren, wie sich ihr eigenes Konsumverhalten auf den Klimawandel auswirkt. Manche Schülerinnen und Schüler nahmen diese Diskussion mit in ihr Elternhaus und debattierten dort kontrovers. Ein Schüler der sechsten Klasse überlegte, wie er denn jetzt mit seinem Vater, der Fernfahrer ist, über die CO<sub>2</sub>-Emissionen von langen Transporten sprechen könne.



**Abb. 12:** Briefe und Bilder wurden auf beiden Seiten interessiert aufgenommen  
Quelle: Dr. Gisela Führung (ASET e.V.)

gefalle, dass Briefe für ihn eine bessere Möglichkeit seien, um mit anderen Jugendlichen in Kontakt zu kommen, als persönliche Begegnungen, bei denen er sich häufig unwohl fühle.

An der Erstellung der Broschüre arbeiteten mehrere Fachbereiche. Im Deutschunterricht wurden die Fantasiegeschichten abschnittsweise geschrieben, dann wurde auf die Fortsetzung aus dem Senegal gewartet, bevor sie hier wieder weitergeschrieben wurden. So wurden die Geschichten viermal hin- und hergeschickt! Im Fach Kunst malten die Schülerinnen und Schüler Bilder zu den Geschichten. Zusätzlich wurden Bilder von Kindern aus dem Senegal einbezogen. Im Anschluss wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet (die Ziege aus dem Streichelzoo begegnet den Ziegen als existenzrelevanter Faktor). Im Französischunterricht konnten einfache Texte vorgelesen werden, um den Klang der Sprache zu erfahren und bekannte Worte zu entdecken.

Die Schule bekam für diesen globalen Dialog viel Anerkennung und mehrere Preise. Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden zu selbstbewussten Vertreterinnen und Vertretern ihrer Erfahrungen – manchmal zur Verwunderung ihrer Lehrkräfte und des Publikums.

**Abb. 13:** Titelbild der gemeinsamen Broschüre  
Quelle: Dr. Gisela Führung (ASET e.V.)

## Globaler Dialog

Durch ASET e. V. wurde auch die Südperspektive mit Leben gefüllt, indem zum Beispiel Kontakte im Grundschulbereich mit geflüchteten Kindern eines Projekts im Senegal geknüpft wurden. Der Austausch von Briefen und kleinen, selbst gebastelten Geschenken und Bildern, das Skypen mit den Partnern und Partnerinnen und die Erstellung einer deutsch-französischen Broschüre mit gemeinsam entwickelten Fantasiegeschichten waren Highlights der indirekten Begegnung von mehreren Grundschulklassen.

Dabei wurden von den Kindern auf beiden Seiten Kulturtechniken in ihrer Alltagsbedeutung erkannt und gefördert: Im Senegal meinte ein Neunjähriger, dass er doch nun mehr dafür tun müsse, Lesen und Schreiben zu lernen, damit er seinem deutschen Freund selbst schreiben könne und nicht einen Freund bitten müsse. In Berlin verfeinerten die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeit, Briefe zu schreiben: Begrüßung – Antworten – Erlebnisse – Fragen – Abschied.

Für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf haben diese Formen der indirekten Interaktion mit Kindern im Globalen Süden einen weiteren Vorteil. Sie können sich ganz gezielt und intensiv auf den Kontakt vorbereiten und auf ihn einlassen. Ein autistischer Junge antwortete auf die Frage, was ihm an der Brieffreundschaft mit einem Jungen im Senegal



## Reaktionen im Kollegium

Die Kolleginnen und Kollegen waren aus persönlichen oder beruflichen Gründen für globale Themen und Haltungen unterschiedlich ansprechbar. Manchmal brauchte es nur eine Fortbildung, manchmal die Begleitung von partnerschaftlichen Kontakten mit dem Senegal, um eine höhere Sensibilität für Themen der Nachhaltigkeit zu erreichen. Diese Lehrkräfte gaben später an, ihre eigene Haltung geändert zu haben, weil sie sich der globalen Dimension ihres Handelns bewusst geworden seien. Sie waren nun eher dazu bereit, Materialien nach bestimmten Kriterien auszusuchen: Welches Weltbild wird vermittelt, welche Perspektive und wessen Interessen werden vertreten?

Aber es mag nach vielen Kontakten und Gesprächen auch der Eindruck entstanden sein, dass man sich lieber an alten Konzepten orientiert, statt Neues auszuprobieren. Vielleicht waren einfach die vorgebrachten Argumente nicht adäquat oder die Situation nicht reif. So braucht es manchmal einen langen Atem und Durchhaltevermögen. Von außen kann manches sinnvoll erscheinen, was innen Widerstand erzeugt.

Um mehr über die Einstellungen und Einschätzungen der Pädagoginnen und Pädagogen zu erfahren, wurden regelmäßig Erhebungen mittels Fragebögen durchgeführt. Aus den Ergebnissen folgten Weichenstellungen, wie globale Unterrichtserfahrungen transparent kommuniziert werden können. Dies schlug sich in der Einrichtung des bereits erwähnten Globalen Klassenzimmers nieder. Außerdem entstand die Idee, in einem Newsletter deutlich zu machen, welche Erfahrungen jeweils im letzten halben Jahr mit Vorhaben zum inklusiven Globalen Lernen gemacht wurden. Es zeigte sich, dass dies nicht nur als Anerkennung für die betreffenden Kolleginnen und Kollegen empfunden wurde, sondern auch als Anregung für andere dienen konnte, Ähnliches durchzuführen. Über das Verteilen der Informationen an weitere Kreise konnten auch andere Interessierte erreicht werden.

Eine externe Evaluierung bestärkte die Lehrkräfte in ihrem breiten, in allen Schulbereichen agierenden Ansatz, Schule als Lernort mit vielen partizipatorischen Möglichkeiten für Globales Lernen zu nutzen.

### FAZIT UND AUSBLICK

## Mehrere Perspektiven füllen das Themen- und Handlungsfeld

Durch Kooperationen zwischen NGOs und Schulen kann die Rolle des übergreifenden Themas nE/LigZ als Element transformativer Bildung gestärkt werden, weil verschiedene Gruppen mit ihren jeweiligen Perspektiven das Themen- und Handlungsfeld füllen.

Die NGOs bringen in der Regel Informationen über aktuelle globale Themen und Debatten aus der Fachöffentlichkeit sowie neues Material mit. Sie müssen diese aber auf konkrete Themen der Bildungsarbeit herunterbrechen und sie für verschiedene Altersgruppen methodisch-didaktisch umsetzen. Sie lernen also, ihre inhaltlichen Impulse anwendungsfähig zu machen und dafür einerseits ihre Ressourcen zu erweitern und andererseits schulische Rahmenbedingungen wie Termine und (Zeit-)Räume zu respektieren.

Die Schulen ihrerseits lernen, sich zu öffnen und Anreize zum Verlassen ihrer Routinen zu akzeptieren, wobei sich die Lehrkräfte mehr und mehr auch persönlich hinterfragen und neue (auch fächerverbindende) Bezüge zum Rahmenlehrplan finden.

Auf der Basis von gegenseitigem Verständnis für die jeweiligen Bedarfe und Kompetenzen werden gemeinsame Ziel- und Machbarkeitsdiskussionen geführt und teils zusammen, teils getrennt konkretisiert. So ergibt sich die Chance, die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Transformation im Sinne zukunftssichernder Nachhaltigkeit pädagogisch zu füllen und den eigenen Beitrag als Change Agent zu definieren.



# 3

Diese Feststellungen sind trotz aller Verschiedenheiten von Schule zu Schule und von NGO zu NGO allgemeingültig, werden aber durch einen inklusiven Ansatz noch stärker herausgefordert. Hier sind die Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen um ein Vielfaches wichtiger (so wird auch der Kommunikationsaufwand größer), da sie aus der Kenntnis ihrer Lerngruppen die Anforderungen an einen individualisierten Unterricht („Niemand wird zurückgelassen!“) vermitteln und Hilfestellungen geben können.

Externe Referentinnen und Referenten müssen bereit sein, sich auch emotional einzubringen, denn es geht für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf oft auch um einen (langsamen oder stürmischen) Aufbau von Beziehungen, der möglichst durch weitere Einsätze vertrauensvoll gesichert werden sollte. Als entlastende Faktoren für den binnendifferenzierten Unterricht wirken oft kleinere Schülerzahlen und die zusätzliche Anwesenheit von Betreuerinnen und Betreuern. Gleichzeitig erleben die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler im Kontakt mit externen Referentinnen und Referenten in neuem Licht und lernen, ihnen Dinge zuzutrauen, an die sie vorher nie gedacht hätten. So entsteht ein gemeinsamer Vertrauens- und Lernprozess, in dem sich die Beteiligten allmählich aufeinander einlassen. Beide Seiten sollten ermutigt werden, Nischen und Freiräume zu nutzen, um innovative Ideen in Bezug auf transformative Bildung zu realisieren, die sich später möglicherweise zu neuen Ufern ausweiten.

Auch diese Einsichten im Zuge eines inklusiven Ansatzes können und sollten auf andere Schulen übertragen werden, denn die Sensibilisierung für individuelle Lernbedarfe sowie der Ansatz, alle mitzunehmen – Schule also von allen für alle –, sollten als allgemeine pädagogische Ziele akzeptiert werden.

Aus den Erfahrungen der Zusammenarbeit von ASET e. V. und der Carl-von-Linné-Schule können verschiedene, sich überschneidende Interessensfelder definiert werden. Außerdem lassen sich modellhaft Schritte festhalten (siehe Abb. 14), die sich überschneiden oder spiralförmig mit Reflexionsschleifen verbinden. Diese können auch für andere, ähnliche Kooperationen Anregungen bieten.

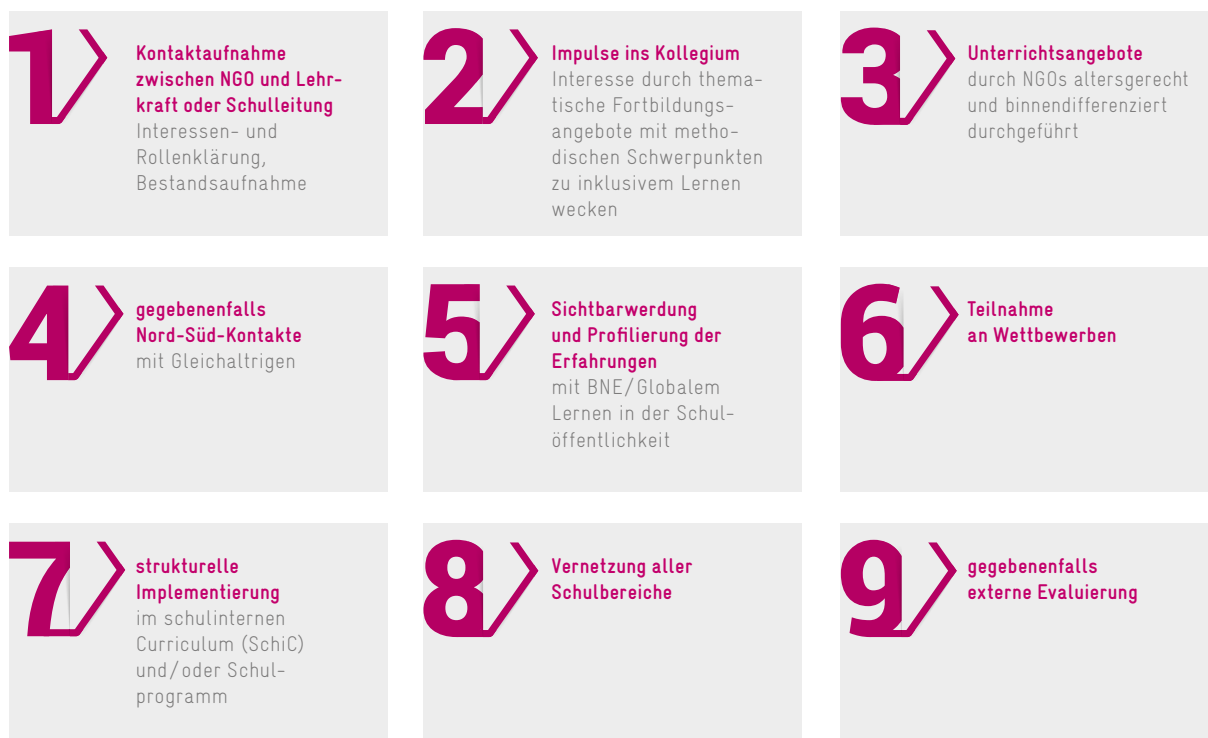


Abb. 14: Phasen der Zusammenarbeit zwischen Schule und NGO

Quelle: eigene Darstellung, Gestaltung kipconcept

## Weitere Praxisbeispiele von Schulen

# 4

Das übergreifende Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“ inklusiv umsetzen – wie kann das in der Praxis aussehen? In den folgenden Praxisbeispielen berichten Lehrerinnen aus drei Berliner Schulen, wie sie an die inklusive Umsetzung des fachübergreifenden Themas herangehen, welche pädagogischen und organisatorischen Herausforderungen ihnen dabei begegnen und warum sich inklusives fachübergreifendes Unterrichten aus ihrer Perspektive für alle Beteiligten lohnt.

### BEISPIEL 1

## Nürtingen-Grundschule: Individuell gestaltete Lernumgebung



In einer jahrgangsgemischten Klasse 4 bis 6 an der Nürtingen-Grundschule gibt es eine projektorientierte Einheit zum Rahmenlehrplan- und BNE-Thema „Ernährung“ in den Fächern Gesellschaftswissenschaften und Kunst.

### Die Schule: „Nürti-Uni“ für nachhaltige Themen

Die Nürtingen-Grundschule im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg ist eine Montessori-orientierte offene Ganztags-Grundschule. Die Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 3 und 4 bis 6 werden in altersgemischten Gruppen unterrichtet. Im Jahr 2009 wurden die Klassenzimmer in einem partizipatorischen Vorgehen zu individuell gestalteten Lernumgebungen umgebaut. Aufgrund der gegenseitigen Wertschätzung und Akzeptanz von Verschiedenheit ist das Schulleben sehr sozial und einander zugewandt. Die Schule steht in enger Kooperation mit dem außerschulischen Träger Kotti e. V., der eine Schulstation und einen Schulhort betreut. Auch das Schülerparlament, das Projekt „Faustlos“ und weitere partizipative Strukturen werden durch die Schulstation unterstützt. Die Schule arbeitet in vielen Projekten mit außerschulischen Akteuren in den Bereichen Theater, Musik, Sport, Film, Tanz und Demokratielernen zusammen. Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ist nichtdeutscher Herkunft.

In der betreuten Klasse lernen insgesamt 23 Kinder, davon zwei Kinder mit Förderbedarf im Bereich „Lernen“, zwei Kinder mit Förderbedarf im Bereich „Sprache“ und ein Kind mit Förderbedarf im Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“. Neun Schüler und Schülerinnen haben einen Migrationshintergrund. Das Klassenleitungsteam besteht aus zwei Lehrkräften, einem Bezugserzieher, einem Sonderpädagogen und einer Schulförderin.

Im Zusammenhang mit den Themen des Globalen Lernens rief die Schulleitung mit Unterstützung eines Teams von BildungsCent e. V. die „Nürti-Uni“ ins Leben. Hier erarbeiten Lerngruppen aus den Klassen 4 bis 6 mit Unterstützung von Expertinnen und Experten Vorlesungen zu nachhaltigen Themen (bisher: „Solarenergie“ und „Plastik“). Dadurch erlangen sie selbst Expertise. Anschließend moderieren sie eine Vorlesung für die anderen Lerngruppen und die Eltern.

### Das Projekt: „Wie werden Menschen satt?“

Zu Beginn jeder Einheit legen die Kinder eine Mindmap an. Die Fragen, die sich daraus ergeben, dienen als Wegweiser für den Umgang mit den Inhalten.

Der Rahmenlehrplan Berlin definiert den Inhalt des Faches Gesellschaftswissenschaften wie folgt: „Zentrales Anliegen des Unterrichtsfaches ist es, den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung in Raum, Zeit und Gesellschaft zu ermöglichen. Dazu erschließen sie sich Ereignisse, Prozesse und Strukturen in Vergangenheit und Gegen-

# 4

wart, beschäftigen sich mit Auswirkungen menschlichen Zusammenlebens auf den Lebensraum damals wie heute und lernen Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe kennen. Sie durchdenken und diskutieren Lösungsansätze für den Umgang mit Herausforderungen und erproben diese.“<sup>21</sup>

Für den projektorientierten Unterricht im Schuljahr 2018/19 wurde das Thema „Leben und Überleben in der Altsteinzeit und Jungsteinzeit“ gewählt. Die Klasse wurde zweigeteilt. Die Inhalte für die Epochen sollten in Kleingruppen erarbeitet werden. Anschließend kam es zum Austausch zwischen den Gruppen. Aus dem gesammelten Material wurden Theaterstücke entwickelt, in denen die Schülerinnen und Schüler das Gelernte reflektieren, festigen und transferieren konnten.

Inhalt	Medien und Unterstützung	Organisationsform und Aktivitäten
Die Schülerinnen und Schüler informieren sich in zwei Gruppen über das Leben und die Ernährung in der Alt- und Jungsteinzeit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Tagesablauf</li> <li>› altersgerechte thematische Bücher<sup>22</sup> (teilweise in Leichter Sprache)</li> <li>› Wortspeicher</li> <li>› Zeitleiste</li> <li>› Protokollpapier</li> <li>› Bilder</li> <li>› Fotos</li> <li>› Computer für Recherche</li> <li>› Lernbegleiterin/Lernbegleiter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in zwei altersgemischte Gruppen auf, die je eine Epoche behandeln.</li> <li>› Es gibt eine Leitung, einen Zeitwächter und einen Wortspeicherverantwortlichen.</li> <li>› Texte aufteilen</li> <li>› Texte lesen, Inhalte klären, Wörter nachschauen und nachfragen</li> <li>› Wortspeicher füllen</li> <li>› Wichtiges markieren, Skizzen anfertigen</li> <li>› Austausch über Inhalte mit der Gruppe</li> <li>› Fragen notieren</li> <li>› Feedback im Abschlusskreis</li> </ul>
Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten ein Theaterstück zu den Inhalten ihrer Epoche und präsentieren es.	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Ablaufplan</li> <li>› Protokolle mit den erarbeiteten Inhalten</li> <li>› Zeichnungen</li> <li>› Papier für Notizen</li> <li>› Requisiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Die Schülerinnen und Schüler einer Gruppe tragen ihre Inhalte zusammen und erarbeiten ein Theaterstück.</li> <li>› Die Gruppen erklären ihren Wortspeicher (teilweise mit Bildern), präsentieren ihr Stück, beantworten Fragen und erhalten Feedback.</li> </ul>

**Abb. 15:** Wie werden wir satt: Altsteinzeit – Jungsteinzeit – heute („Pädagogik des weißen Blattes“)

Quelle: eigene Darstellung, Gestaltung kipconcept

Ausgehend von den erarbeiteten Inhalten, den anfangs formulierten Fragen und den Gedanken zur Versorgung mit Essen heute wurden Flyer zu folgenden Unterthemen erstellt: konventionelle und ökologische Landwirtschaft, regionale und saisonale Produkte, Verbraucherschutz, Essen für die Tonne, Lebensmittelrettung, fairer Handel, Wege unseres Essens, Massentierhaltung, gesunde Ernährung.

<sup>21</sup> Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.): Rahmenlehrplan 1–10 kompakt. Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick, Berlin 2017, S. 36, unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/rlp1-10/rlp-kompakt-1-10.pdf>.

<sup>22</sup> Projekt G. Gesellschaftswissenschaften, Ausgabe BE, BB, Grundschule ab 2017 Schülerbuch Klasse 5/6, Stuttgart 2017; Christoffer, Sven u. a.: Mitmischen 1, Stuttgart 2007; Rübel, Doris: Wir entdecken die Steinzeit, Reihe Wieso? Weshalb? Warum? Bd. 37, Ravensburg 2006; Schlenker, Rolf/Bick, Almut: Steinzeit. Leben wie vor 5.000 Jahren, Stuttgart 2007; Memo Wissen entdecken: Erste Menschen. Jäger, Sammler, Höhlenmaler, München 2018; Beyerlein, Gabriele: Steinzeit. Die Welt unserer Vorfahren, Würzburg 2008.



Inhalt	Medien und Unterstützung	Aktivitäten und Organisation
Die Schülerinnen und Schüler erstellen in Kleingruppen einen Informationsflyer zu ihrem Thema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Ablaufplan</li> <li>› Flyer zur Ansicht</li> <li>› Texte zu den einzelnen Themen (teilweise in Leichter Sprache)</li> <li>› Fotos und Bilder</li> <li>› Bücher<sup>23</sup></li> <li>› verschiedenfarbiges Papier</li> <li>› Stifte</li> <li>› Wortspeicher</li> <li>› Checklisten</li> <li>› Computer</li> <li>› Lernbegleiterin/Lernbegleiter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten Kriterien für einen Flyer und notieren sie.</li> <li>› In jahrgangsgemischten Kleingruppen wählen sie ein Thema, lesen Texte, klären Wörter, unterstützen sich gegenseitig, tauschen sich über Inhalte aus, fertigen Zeichnungen an und machen sich Notizen.</li> <li>› Gemeinsam planen und gestalten sie den Flyer nach den festgelegten Kriterien und teilen die Arbeiten ein.</li> <li>› Nach jeder Arbeitsphase bewerten die Gruppen ihre eigene Arbeit.</li> </ul>
Die Schülerinnen und Schüler schreiben sich Rückmeldungen zu Form und Inhalt der Flyer.		<ul style="list-style-type: none"> <li>› Die Flyer werden ausgetauscht.</li> <li>› Die Rückmeldung erfolgt durch eine andere Gruppe in Briefform.</li> <li>› Museumsrundgang</li> <li>› Besprechen der Inhalte im Kreis</li> </ul>

Abb. 16: Gestaltung von Flyern zum Thema „Wie werden wir satt?“  
Quelle: eigene Darstellung, Gestaltung kipconcept

### Vierdimensionaler fachübergreifender Unterricht



Abb. 17: Wie werden wir satt?

Quelle: modifiziert nach LISUM Berlin-Brandenburg

23 Raidt, Gerda: Müll. Alles über die lästigste Sache der Welt, Weinheim 2019; Wilson, Hannah: Weniger ist Meer – was du tun kannst, um Plastik und Müll zu vermeiden, München 2019; Rübel, Doris: Unser Essen, Reihe Wieso? Weshalb? Warum? Bd. 19, Ravensburg 2002; Bone, Emily: So wächst unser Essen! Vom Korn zum Mehl, von der Kakaobohne zur Schokolade, London 2018; Leitzgen, Anke M./Rienermann, Lisa: Entdecke, was dir schmeckt: Kinder erobern die Küche, Weinheim 2017.

# 4

Die Schülerinnen und Schüler erwerben verschiedene Kompetenzen:

**Erkennen:** Die Schülerinnen und Schüler lernen die Geschichte der Versorgung mit Lebensmitteln kennen und erfahren etwas über die Bedingungen ihrer heutigen Verfügbarkeit.

**Bewerten:** Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit Aspekten der Produktion und Bereitstellung von Lebensmitteln (Umwelt, Herstellung, Verfügbarkeit, Landwirtschaft, Transport, Überfluss, Hunger, EU-Gesetzgebung, globale Aspekte) und beurteilen diese eigenständig.

**Handeln:** Die Schülerinnen und Schüler können ihr Wissen in einem nachhaltigen Frühstück einbringen und setzen sich mit den eigenen Möglichkeiten des Umgangs mit Lebensmitteln sowie mit der Versorgung auseinander. Dafür planen sie monatlich ein Frühstücksangebot in der Mensa.

## Pädagogisches Plus: Eigenverantwortliches Lernen und außerschulische Partner

Der Schwerpunkt dieser Einheit liegt auf dem sozialen Miteinander in der heterogenen Lerngruppe. Durch einen offenen, wertschätzenden Umgang mit den jeweiligen Unterschieden und in den Gesprächen innerhalb der Gruppen können die Inhalte erarbeitet werden. Die Entwicklung des Theaterstücks und des Flyers bieten vielfältige Möglichkeiten des kreativen Mitgestaltens.

Beim anschließenden Besuch eines Supermarktes sowie eines Bioladens wird dieses Wissen gemeinsam angewendet, überprüft und die Erkenntnisse in den eigenen Alltag als Handlungsoptionen eingeordnet.

Für den projektorientierten, selbstverantwortlichen und handlungsorientierten Umgang mit dem Thema ist es wichtig, den Ablauf des Unterrichts klar zu strukturieren und ritualisiert zu arbeiten. Das eigenverantwortliche Agieren in heterogenen Gruppen enthält einen Mehrwert für die Stärkung der Ich-Kompetenz, der Kreativität und der eigenen Handlungskompetenz. Inhalte des täglichen Lebens wie Zeitungsberichte, die Fernsehsendung „Logo“, Werbung oder die Bewegung „Fridays for Future“ verstehen zu können, offenbart Möglichkeiten, selbst Einfluss auf den Umgang etwa mit Lebensmitteln zu nehmen.

Auch die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Partnern KATE e. V. (Klimafrühstück), EPIZ e. V. (faire Schokolade) und Restlos Glücklich e. V. (Kochaktion mit geretteten Lebensmitteln) setzt neue Impulse für Lernbegleitende sowie für Schülerinnen und Schüler. Der professionelle Umgang, die Bereicherung des Lernraums durch Expertinnen und Experten, die nicht aus dem System Schule kommen, und das altersgerechte Aufgreifen der Inhalte in vielen Alltagsbereichen machen das Thema für die Schülerinnen und Schüler greifbar und transparent, sodass sie für sich Handlungsräume erkennen und nutzen können.

## Organisationsprozess: Heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigen

Bei der Organisation von fachübergreifendem Projektunterricht ist es wichtig, die heterogenen Lernvoraussetzungen und die sozialen Gefüge der Lerngruppe zu kennen und zu beachten.

Die Vorbereitungen beinhalten das Aushängen eines täglichen Ablaufplans, das Scaffolding<sup>24</sup> von Texten, das Bereitstellen und Umschreiben der Texte in Leichte Sprache, eine durchdachte Zusammenstellung der Arbeitsgruppen und die Sicherstellung der Mitarbeit einer zweiten Lehrkraft, die die Arbeit individuell unterstützt oder eine Gruppe zeitweise betreut. Die gestaltete Lernumgebung, die Bücherei oder andere ruhige Ecken bieten Rückzugsmöglichkeiten für die einzelnen Gruppen. Absprachen mit den Kolleginnen und Kollegen sind unerlässlich, wenn Projekttag mit den außerschulischen Partnern geplant werden. Dasselbe gilt für den Besuch der Märkte.

<sup>24</sup> Scaffolding meint in Lernprozessen die Unterstützung der Lernenden durch das Bereitstellen einer vollständigen Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen, um sie schrittweise an eigenständiges Arbeiten heranzuführen. Vgl. Schnotz, Wolfgang: Pädagogische Psychologie, Workbook, Weinheim 2006.

Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung und/oder Förderbedarf sollten stets Bildmaterial, bebilderte Sachbücher, eine Checkliste, eine Zeitleiste, Lexika, Möglichkeiten der Computerrecherche, Wortspeicher und mindestens eine zweite Lernbegleiterin bzw. ein zweiter Lernbegleiter zur Verfügung stehen. Das strukturierte Arbeiten mit einem Wortspeicher und Texten, das Erlernen von Kommunikations- und Kooperationskompetenz sowie die Achtsamkeit im Umgang miteinander stehen dabei stets im Fokus.

Die eigenverantwortliche Projektarbeit macht den Schülerinnen und Schülern Freude. Sie sind sehr wertschätzend und ehrlich bei der Bewertung der eigenen, aber auch der Arbeit anderer. Da die Themen ihr eigenes Handlungsumfeld betreffen und viele Fragen zum Thema „Ernährung und Umwelt“ von ihnen selbst kommen, gehen sie quasi ihrer eigenen Welt auf den Grund. Die soziale Form der Altersmischung, die Verantwortung als Gruppe für das Erarbeiten der Inhalte und die Bewertung des eigenen Arbeitsprozesses motivieren die Kinder zusätzlich.

#### FAZIT UND AUSBLICK

### Kompetenzzuwachs rechtfertigt Zeitaufwand

Der zeitliche Umfang der Einheit zog sich von den Herbstferien bis zu den Winterferien. Die Zeit für das gemeinsame Erarbeiten, die Projektstage mit den außerschulischen Partnern und die Besuche der Lebensmittelgeschäfte dauerten länger als geplant.

Das Wissen um das gemeinsam Geschaffene und der direkte Lebensbezug des Projekts haben die Kinder in ihrem individuellen Handeln und ihrer Lernmotivation bestärkt. Die Rückmeldung der Kinder war nach der langen Arbeit durchweg positiv, sodass weiterhin projektorientiert, fachübergreifend und selbstverantwortlich in Gruppen zu Themen aus den Bereichen nE/LigZ gearbeitet wird. Aufgrund der positiven Erfahrungen soll auch in den Treffen zu jahrgangsübergreifendem Lernen über entsprechende Projekte gesprochen werden; ein Frühstücksangebot von den Lerngruppen an je einem Tag der Woche in der Mensa ist geplant.

#### BEISPIEL 2

### Selma-Lagerlöf-Schule: Sei fair zu dir und anderen

Aus einem Workshop der NGO Fördern durch Spielmittel e. V. entstand eine langjährige Kooperation, die einerseits eine wertvolle inhaltliche Ergänzung des Unterrichts darstellt, andererseits aber auch viele Freiräume für die sonderpädagogische Förderung in einem anderen Rahmen ermöglicht.

#### Die Schule: Sprachliche Kompetenzen fördern

Bei der Selma-Lagerlöf-Schule handelt es sich um ein sonderpädagogisches Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ in Berlin-Lichtenberg. Ziel der Schule ist es, die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihre sprachlichen Kompetenzen auf- und auszubauen, um ihnen so früh wie möglich eine Rückschulung in eine wohnortnahe Grundschule zu ermöglichen.

In den letzten Jahren lernte der Großteil der Schülerinnen und Schüler in zehn jahrgangsübergreifenden Klassen der Schulanfangsphase (SAPh-Klassen). Die Klassen 3 und 4 sind zwei- bis dreizügig, die Klassen 5 und 6 werden einzügig unterrichtet. Nahezu alle Schülerinnen und Schüler haben den sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“, vereinzelt sind jedoch auch weitere bzw. andere Förderschwerpunkte wie „Hören und Kommunikation“, „Körperlich-motorische Entwicklung“, „Autismus“ und vermehrt der vermutete Förderschwerpunkt „Lernen“ vertreten.

# 4

An den Projekten zum Globalen Lernen des Vereins Fördern durch Spielmittel e. V. nahmen zwei SAPH-Klassen mit je zwölf Schülerinnen und Schülern regelmäßig teil. Die Veranstaltungen fanden während der regulären Unterrichtszeit in den Räumlichkeiten des Vereins mit einer Kostenbeteiligung der Eltern statt.

## Das Projekt: Herstellung einer fairen Spielzeugkiste

Angelegt war die Projektreihe für ein Schuljahr mit dem Ziel, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Spielzeugkiste unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit herzustellen. Wiederkehrendes Element bei allen Veranstaltungen war das Thema „Fair sein“.

Das Projekt startete im Schuljahr 2013/14 mit sechs Terminen bis Schuljahresende. Durch die sehr sach- und lebensweltbezogene Arbeit gelang es, alle Schülerinnen und Schüler für die Thematik zu begeistern. Im Laufe der Zeit wurden die Schülerinnen und Schüler befähigt, eigene Wertvorstellungen und das eigene Handeln hinsichtlich des fairen Umgangs mit sich, der Umwelt und der Natur sowie mit der Familie immer mehr zu hinterfragen. Dies veranlasste die Klassenlehrerinnen der beteiligten SAPH-Klassen, die Projektreihe bis ins Jahr 2016/17 mit fünf bis sechs Terminen pro Schuljahr fortzusetzen.



Abb. 18: Sei fair zu dir und anderen  
eigene Darstellung, Gestaltung kipconcept

## Vierdimensionaler fächerverbindender projektorientierter Unterricht

An der Selma-Lagerlöf-Schule wurden im Laufe eines Schuljahres im fächerverbindenden Unterricht verschiedene Themen globaler Entwicklung mithilfe der vier Entwicklungsdimensionen bearbeitet.<sup>25</sup>

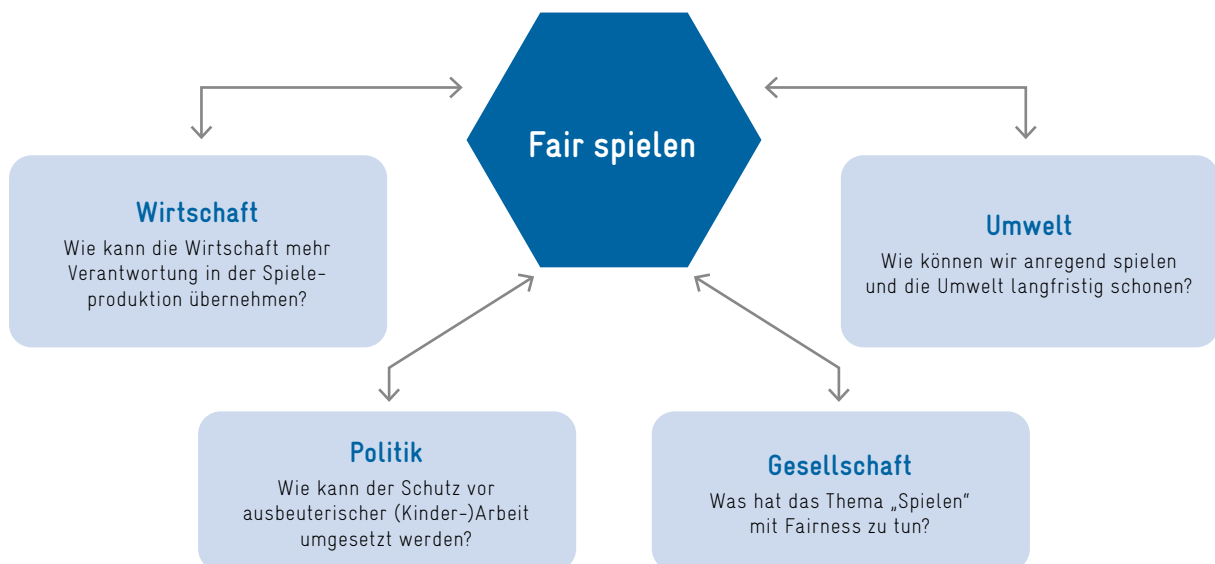


Abb. 19: Fair spielen

Quelle: modifiziert nach LISUM Berlin-Brandenburg

<sup>25</sup> Da sich die Projektzusammenarbeit über mehrere Schuljahre erstreckte, ist eine exakte Aufschlüsselung der miteinander verbundenen Unterrichtsfächer für die Projektarbeit pauschal nicht möglich. Je nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung sowie sonderpädagogischer Indikation wurden in unterschiedlicher Gewichtung Stunden der Sprachtherapie, des Kunst-, Deutsch-, Sach-, Mathematik- und Musikunterrichts verwendet, um die Aspekte des Globalen Lernens aufzugreifen und umsetzen zu können.

## Organisationsprozess: Heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigen

Alle Veranstaltungen wurden ähnlich strukturiert und ritualisiert in den Räumlichkeiten des Vereins durchgeführt, was den Schülerinnen und Schülern die notwendige Sicherheit bot. Nach einem kurzen theoretischen Einstieg in den Inhalt (z. B. Müllentstehung und -trennung), der sich stark an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte, folgte im Anschluss ein Praxisteil. Hier wurden Aspekte aus der Theorie aufgegriffen, ergänzt und umgesetzt. So wurden beispielsweise passend zum Thema diverse Spielzeuge aus unterschiedlichsten (Verpackungs-)Materialien und Rohstoffen hergestellt.

Persönliche Hilfen erhielten die Schülerinnen und Schüler durch unterstützendes Vereinspersonal wie Praktikantinnen und Praktikanten. Arbeitsaufträge und Redebeiträge wurden durch visuelle Angebote (Bilder, Piktogramme) unterstützt oder teilweise ersetzt. Pausen oder Wartezeiten, die sich aus dem Herstellungsprozess ergaben (z. B. Trocknungsphasen), wurden mithilfe von Spielen als Sequenzen zur motorischen Entlastung genutzt, um die Konzentration und Aufmerksamkeit im sich anschließenden Teil wieder schärfen zu können.

Der Begriff des „Fair seins“ wurde immer wieder in wechselnden Kontexten aufgegriffen und um neue theoretische Aspekte ergänzt. Hieraus ergaben sich für die Schülerinnen und Schüler zwei wesentliche sprachtherapeutische Förderbausteine: der Aufbau, die Erweiterung und Differenzierung der semantisch-lexikalischen Kompetenzen sowie die Förderung der kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen.

Ziele hinsichtlich des Globalen Lernens <sup>26</sup>	sprachtherapeutische Ziele auf semantisch-lexikalischer Sprachebene
<p><b>Die Schülerinnen und Schüler ...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› werden für globale Zusammenhänge sensibilisiert</li> <li>› üben sich in Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit im Umgang mit und in der Herstellung von eigenem Spielzeug</li> <li>› halten vereinbarte Regeln im Umgang miteinander und im Spiel ein</li> <li>› reflektieren das eigene Konsumverhalten bezogen auf ihr Spielzeug</li> <li>› entwickeln eigene Spielregeln und modifizieren Spielzeuge</li> <li>› reflektieren ihr eigenes Handeln/Spiel und Konsumverhalten</li> <li>› üben miteinander den fairen Umgang beim Spielen;</li> <li>› üben sich durch die Wiederverwendung von Verpackungsmaterialien im achtsamen und fairen Umgang mit Umweltressourcen</li> <li>› geben Informationen über die globale Realität hinsichtlich der Spielzeugproduktion und anderer Spielkulturen weiter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Nutzen prototypischer Kontexte für die Begriffsarbeit, die sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientiert</li> <li>› Elaborieren des mentalen Lexikons durch die Integration mehrerer Sinne</li> <li>› Schaffen bewegungsunterstützender Angebote und Verbinden mit Sprache</li> <li>› Absichern des Sprachverständnisses durch hinführende Fragestellungen und Wiederholungen</li> <li>› Nutzen einer besonderen Ansprache hinsichtlich Satzlänge, Sprachmelodie und Sprachrhythmus auf der kommunikativ-pragmatischen Sprachebene</li> <li>› Sich-Erleben in verschiedenen Präsentationsformen als sprachlich kompetent</li> <li>› Schaffen von genügend Raum und Zeit, um eigene Redebeiträge zu gestalten</li> <li>› Erhöhen der Sprechbereitschaft bei sprachgehemmten Kindern durch Spielen, dadurch Bewegung zur kommunikativen Öffnung</li> <li>› Orientierung ritualisierter Sprachanlässe an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler – diese geben somit Struktur und Sicherheit</li> </ul>

Abb. 20: Projektziele

eigene Darstellung, Gestaltung kipconcept

Bei der Herstellung des eigenen Spielzeugs hielten die Schülerinnen und Schüler am Ende des Projekttagess jeweils ihr Arbeitsergebnis in der Hand. Dabei wurden neben sprachlichen Kompetenzen auch grob- und feinmotorische Fertigkeiten (z. B. hämmern, kleben, schneiden, schleifen) geschult.

26 Vgl. Fördern durch Spielmittel e.V. (Hrsg.): Spielzeugkiste. Globales Lernen mit Weltspielzeug, Berlin 2014.

# 4

Beim Umgang mit verschiedenen Materialien und Werkzeugen sowie dem Fühlen von deren Beschaffenheit wird der sensorische Bereich aktiviert, der einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Speicherung und Vernetzung von Wortwissen hat. Das Ausprobieren verschiedener Materialien oder Spieltechniken, der Einsatz kooperativer Lernformen, die Integration von Bewegungsliedern, Sprach- und Wortspielen ließen die Fortschritte im Bereich der Semantik und des Lexikons merklich voranschreiten. Die Schülerinnen und Schüler waren im Laufe der Zeit immer mehr in der Lage, (eigene) Spielideen an- und einzubringen, Spiele zu verändern oder Regeln an ihre Bedürfnisse anzupassen.

Spielerisch wurden die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, den Herstellungsprozess ihres eigenen Spielzeugs mithilfe individueller Strukturierungshilfen wie Piktogrammen, Wortkarten oder vorgegebenen Satzstrukturen zu versprachlichen. Neben Übungen zur Genus-, Kasus- und Pluralmarkierung am Grundwortschatz fanden Trainingssequenzen zur Klassifikation von (Ober-)Begriffen Anklang. Diese Reflexionsphasen ergaben sich meist im Anschluss an die Projektarbeit im Klassenverband oder in Kleingruppenarbeit, die dann klassenübergreifend im Team stattfand. Hier konnten Unterrichtsfächer wie Deutsch und Sachunterricht hervorragend miteinander verknüpft werden.

So sammelte sich mit der Zeit eine Vielzahl verschiedenster Spielzeuge in der Spielzeugkiste an. Da jährlich immer wieder neue Kinder dazustießen (flexible SAPH), sind die Schülerinnen und Schüler stets angehalten, Regeln zum Umgang mit den Spielzeugen zu memorieren und zu verbalisieren. So wurde neben den sozialen Kompetenzen auch der notwendige Wortschatz ganz nebenbei weiter gefestigt.



**Abb. 21:** Anfertigen eines Spielzeugs (Schnapper)

Quelle: Frances Brenner



**Abb. 22:** Im Unterricht gefertigte

Kronkorkenschlange

Quelle: Frances Brenner

## Pädagogisches Plus: Wertvoller Perspektivwechsel

Den Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichte die Projektarbeit mit Spielmittel e. V. einen wertvollen Perspektivwechsel hin zu beobachtenden Lernbegleiterinnen und -begleitern. Sie entdeckten ganz neue Facetten und Eigenschaften ihrer Schülerinnen und Schüler, die ihnen im alltäglichen Unterrichtskontext vermutlich verborgen geblieben wären.

### FAZIT UND AUSBLICK

## Emotionen an außerschulischen Lernorten

Die Projektarbeit hat dazu geführt, dass die Pädagoginnen und Pädagogen außerschulischen Lernorten eine große Bedeutung für das (sprachliche) Lernen der Schülerinnen und Schüler beimessen. Erheblichen Anteil an dieser Erkenntnis haben Emotionen wie Freude über die persönlichen Arbeitsergebnisse. Sich selbst als sprachlich kompetent zu erleben, als Expertin oder Experten wahrzunehmen und andere an den eigenen Erfolgen teilhaben zu lassen, sind wesentliche Motivationsstränge für die lange Projektlaufzeit. Auch der zwischenmenschliche Umgang der Schülerinnen und Schüler, das achtsame und faire Miteinander-in-Kontakt-Treten, hat nachhaltig für ein besseres soziales Klima innerhalb der Klassenstrukturen gesorgt.

### BEISPIEL 3

## Sophie-Scholl-Schule: „Golden Globe“ – neue Wege zu mehr Nachhaltigkeit

An der Sophie-Scholl-Schule beschäftigte sich ein jahrgangsübergreifendes Filmprojekt in Kooperation mit der NGO Fairbindung e. V.<sup>27</sup> mit dem Thema „Nachhaltiger Gebrauch von Lebensmitteln“.

### Die Schule: „Das Gesetz ändert sich – das Gewissen nicht.“ (Sophie Scholl)

Die Sophie-Scholl-Schule in Berlin-Schöneberg ist eine Integrierte Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe. Ein Drittel der Klassen sind Klassen der Staatlichen Europa-Schule Berlin, die zum zweisprachigen Abitur (Deutsch und Französisch) führen. Die Schülerschaft ist sehr vielfältig. Hochbegabte Schülerinnen und Schüler lernen neben solchen mit Förderbedarf im Bereich „Geistige Entwicklung“. Alle Lernenden werden gemeinsam gefordert und gefördert. Die Schule arbeitet schon seit mehr als 35 Jahren integrativ. So gibt es in sehr vielen Klassen zwei bis vier Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Klassenleitungsteams bestehen in der Regel aus zwei Lehrkräften und einer Sozialpädagogin oder einem Sozialpädagogen. Die Klassenstärke liegt bei 26 bis 28 Schülerinnen und Schülern. In Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die einen Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ oder „Lernen“ haben, unterrichten in der Regel zwei Lehrkräfte. In Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die andere Förderbedarfe wie „Sehen“, „Hören und Kommunikation“ oder „Emotionale und soziale Entwicklung“ haben, wird individuell geprüft, in welchen Fächern eine Doppelsteckung nötig ist.

27 Weitere Informationen zum Verein unter: [www.fairbindung.org](http://www.fairbindung.org) (Zugriff 19.10.2019).

Die Schule ist seit dem Jahr 2015 UNESCO-Projektschule.<sup>28</sup> Damit setzt sich die Schule für Frieden, Weltoffenheit und nachhaltige Entwicklung ein. Das UNESCO-Netzwerk gibt Impulse zur Erreichung der Bildungsagenda 2030 in den Bereichen „Global Citizenship Education“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

## Das Projekt: Jahrgangsübergreifendes Filmprojekt mit Fairbindung e. V.

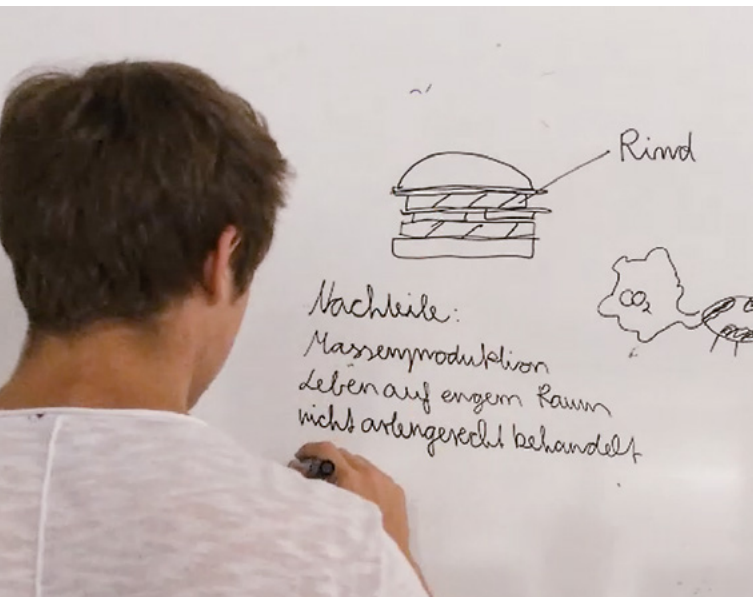
Seit einigen Jahren wird jeweils die letzte Woche vor den Sommerferien dafür genutzt, eine schulweite Projektwoche durchzuführen. Lehrende und Lernende bieten jahrgangsübergreifende Projekte an. Die Ergebnisse werden anschließend allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft auf einem „Markt der Möglichkeiten“ präsentiert.

Das Filmprojekt der Schülerinnen und Schüler von 2016 zielte darauf, sich mit der weltweiten Ernährungssituation und dem eigenen Umgang mit Lebensmitteln auseinanderzusetzen. Die Schülerinnen und Schüler lernten innovative Ansätze im Lebensmittelbereich kennen und wurden angeregt, ihr Handeln im Hinblick auf mehr Nachhaltigkeit zu überdenken und zu verändern. So wurden am ersten Tag Projekte vorgestellt, die das Thema Ernährung ganz unterschiedlich behandeln: die Firma Ecofriendly Farmsystems (ECF),<sup>29</sup> die Gemeinschaftsgärten in Tempelhof, der Lebensmittelladen „Original Unverpackt“ und Konzepte wie „Foodsharing“ und „Schnippelparty“.<sup>30</sup>

Die Schülerinnen und Schüler konnten selbst entscheiden, mit welchem Thema sie sich stärker beschäftigen wollten. Es wurden kleine Teams gebildet. Dabei war es wichtig, alle in für sie geeignete Gruppen unterzubringen. Nachsteuernde Gruppenvergrößerungen oder -verkleinerungen oblagen den Lehrkräften des Projekts.

Der zweite Tag des Projekts wurde hauptsächlich dafür genutzt, die Storyboards für die circa drei- bis fünfminütigen Filme zu erarbeiten. Dabei galt es, folgende Fragen zu beantworten: Was soll die Hauptaussage des Films

sein? Was soll erreicht werden? An welchen Orten soll gedreht werden? Sollen Interviews geführt werden? Welche Requisiten werden benötigt? Ist die nötige technische Ausstattung vorhanden?<sup>31</sup> Der dritte Tag wurde für die Dreharbeiten benötigt. Am vierten Tag erfolgte der Schnitt in kleinen Gruppen an Laptops.<sup>32</sup> Höhepunkte des letzten Tages waren die Vorführungen aller Filme vor der Projektgruppe (am Vormittag) sowie vor den Eltern der Teilnehmenden (am Abend) (siehe Abb. 23). Dazu wurde von allen ein Buffet zusammengetragen, bei dem die Aspekte der Nachhaltigkeit berücksichtigt wurden. Dies stellte eine andere Herangehensweise dar als diejenige bei der klassischen Verpflegung während der Schulveranstaltungen. Selbst gemachte Zitronenlimonade, Hamburger aus roten Bohnen (siehe Abb. 25) und „gerettetes Brot und Kuchen“ waren nur einige der vielen Leckereien. Ein weiteres Mal wurden die Filme schließlich auf dem „Markt der Möglichkeiten“ am darauffolgenden Montag gezeigt und besprochen.



**Abb. 23:** Ein Schüler erklärt im Film die Nachteile der Massentierhaltung

Quelle: Ausschnitt aus dem in der Projektwoche mit Peter Plappert und Doris Enders erstellten Film

<sup>28</sup> UNESCO-Projektschulen unter: [www.unesco.de/bildung/unesco-projektschulen](http://www.unesco.de/bildung/unesco-projektschulen) (Zugriff 19.10.2019).

<sup>29</sup> Das ECF-Farmsystem kombiniert im Sinne der Kreislaufwirtschaft beispielsweise Fischzucht mit Gemüseanbau, um ressourcenschonende Landwirtschaft zu betreiben. Das nährstoffreiche Wasser aus der Fischzucht wirkt als umweltfreundlicher Dünger für Gewächshäuser. Das spart Wasser, CO<sub>2</sub> und Transportwege.

<sup>30</sup> „Schnippelparty“ meint das gemeinsame Zubereiten, Verteilen und Verspeisen von Essen, z. B. mit Nachbarinnen und Nachbarn.

<sup>31</sup> In der Regel reicht ein gutes Smartphone. Für Interviews ist ein Mikrofon hilfreich.

<sup>32</sup> Die Laptops wurden von Fairbindung e. V. gestellt, teilweise aber auch von Schülerinnen und Schülern mitgebracht. Mittlerweile verfügt die Schule über eigene Laptops in genügend großer Anzahl.



**Montag**

- › Einführung: „Wie stehe ich zu ...?“<sup>33</sup>
- › „Feld-Markt-Teller-Tonne“<sup>34</sup>
- › Impulsreferat: „Welche Alternativen im Bereich Lebensmittel bieten sich in Berlin?“
- › Gruppenbildung
- › individuelle Recherche zum selbst gewählten Thema
- › Filmvorführung „Taste the Waste“ (2011)<sup>35</sup>

**Dienstag**

- › Gesprächskreis: Womit möchten wir uns beschäftigen? Welchen Schwerpunkt setzen wir?
- › Kurze Einführung in die Filmfunktion des Smartphones: „Worauf muss ich achten?“
- › Erarbeitung eines Filmskripts
- › Erste Filmszenen werden gedreht.

**Mittwoch**

- › Umsetzung des Filmskripts in Kleingruppen
- › Aufsuchen verschiedener Drehorte
- › Erstellen des Filmmaterials
- › erste mögliche Einführung in die Videoschnittsoftware „Movie Maker“

**Donnerstag**

- › Einführung in die Videoschnittsoftware „Movie Maker“
- › Frühstück mit „geretteten“ Nahrungsmitteln durch eine Teamerin von Fairbindung e.V.
- › Kleingruppen schneiden und bearbeiten ihre Filme zu verschiedenen Themen.

**Freitag**

- › Endbearbeitung der Filme
- › Frühstück mit „geretteten“ Nahrungsmitteln durch eine Teamerin von Fairbindung e.V.
- › Präsentation der „Golden Globe“-Filme vor allen Projektteilnehmenden
- › Evaluation des Projekts durch die Lehrenden und Lernenden
- › Fazitrunde
- › Elternabend mit alternativem Buffet und Vorführung der Filme

**Abb. 24:** Ablaufplan der Projektwoche „Golden Globe“ – neue Wege zu mehr Nachhaltigkeit  
Quelle: eigene Darstellung, Gestaltung kipconcept

33 „Wie stehe ich zu...? Ein Positionsbarometer zum thematischen Einstieg“, in: Fairbindung e.V.: Methodenset „Lebensmittel zum Zweck“. Wirtschaftswachstum und Ernährung, Materialien für die Bildungsarbeit, Berlin 2015, S. 8.

34 Eine einführende Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Ernährung, in: ebd., S. 13. Fairbindung e.V. bietet weitere Materialien zum Thema: Endlich Wirtschaftswachstum! Materialien für die Bildungsarbeit, Berlin 2015; Endlich Wirtschaftswachstum! ZWEI, Berlin, Ergänzungsheft zu Kapitalismus, Wachstumskultur, Alternativen, Berlin 2017.

35 Valentin Thurn: „Taste the Waste. Warum schmeißen wir unser Essen auf den Müll?“ (2011); vgl. weitere alternative Filme: „Tomorrow. Die Welt ist voller Lösungen“ (2016), „10 Milliarden – wie werden wir alle satt?“ (2015).



**Abb. 25:** Bewertung der vegetarischen Hamburger, die von einer Projektgruppe selbst zubereitet wurden  
Quelle: Ausschnitt aus dem in der Projektwoche mit Peter Plappert und Doris Enders erstellten Film

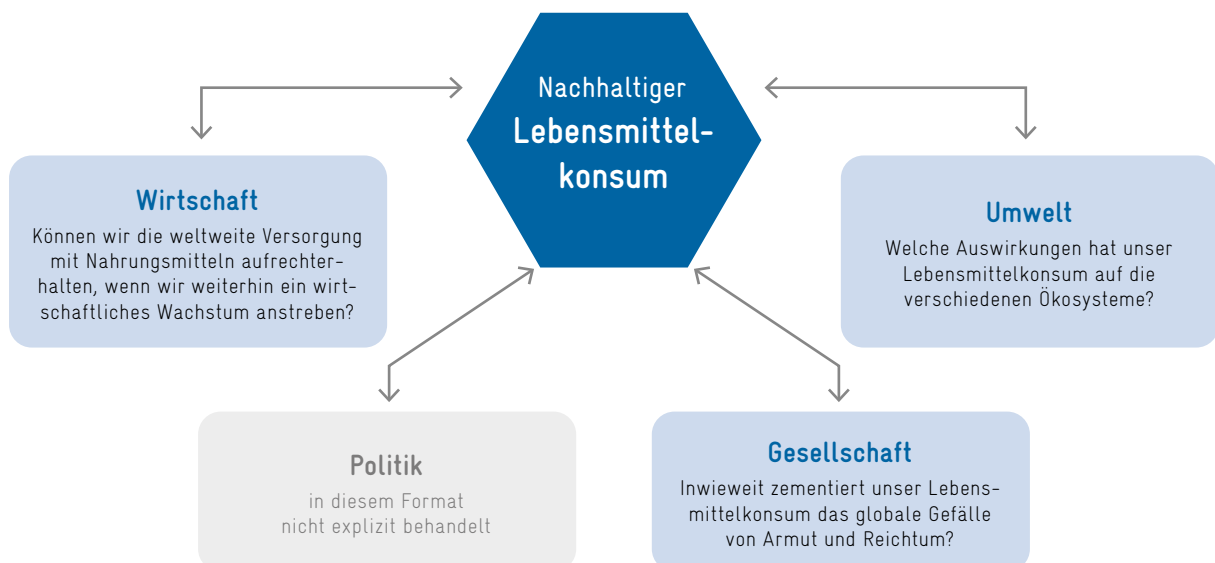
Die Schülerinnen und Schüler erwarben verschiedene Kompetenzen:

**Erkennen:** Die Schülerinnen und Schüler erkennen die schwerwiegenden ökologischen und ethischen Folgen der profitorientierten Lebensmittelindustrie und lernen Gegenentwürfe kennen.

**Bewerten:** Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Alternativen im Bereich Ernährung auseinander und bewerten diese hinsichtlich ihrer ökologischen und/oder sozialen Aspekte, indem sie ein Filmskript erarbeiten.

**Handeln:** Die Schülerinnen und Schüler drehen kurze Filme zu selbst gewählten Themen aus dem Bereich Ernährung und entwickeln daraus Ideen für ein nachhaltiges Buffet (zum abschließenden Elternabend) und für einen veränderten Lebensmittelkonsum im Alltag.

### Vierdimensionaler fachübergreifender projektorientierter Unterricht



**Abb. 26:** Nachhaltige Ernährung

Quelle: modifiziert nach LISUM Berlin-Brandenburg

## Organisationsprozess: Gute personelle Ausstattung ermöglicht individuelle Hilfestellung

Durch die Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Partner ergab sich in dem Projekt ein sehr guter Betreuungsschlüssel. Für viele Lernende mit pädagogischem Förderbedarf ist es wichtig, dass der Unterricht eine klare und nachvollziehbare Struktur aufweist. Daher sind ein Überblick zu Beginn der Projektwoche sowie eine tägliche Verlaufsplanung sehr hilfreich für sie. Eine weitere Hilfe ist die Markierung von Schlüsselwörtern in der Aufgabenstellung. Unterstützend wirken auch Strukturierungshilfen bei komplexen Aufgabenstellungen, wie zum Beispiel Checklisten. Ebenso sollten die Schülerinnen und Schüler immer wieder an das Ziel ihres Handelns erinnert werden. Es hat sich als vorteilhaft herausgestellt, wenn Schülerinnen und Schüler mit pädagogischem Förderbedarf mit leistungsstärkeren und sozial kompetenten Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten. Es ist gut, individuelle Hilfestellung zu geben und gegebenenfalls die Unterrichtsgänge dieser Gruppen zu begleiten oder die Durchführung im Einzelnen mit der Gruppe zu besprechen. Vielleicht gelingt es auch, einen ablenkungsräumigeren Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen. Ein kleinerer Gruppenraum oder ein leerer Klassenraum hilft Schülerinnen und Schülern mit pädagogischem Förderbedarf in besonderer Weise, sich auf die Projektarbeit zu konzentrieren. Die begleitenden Personen konnten den Schülerinnen und Schülern während der Projektwoche häufig ermutigende und wertschätzende Rückmeldungen, aber auch mahnende Hinweise bei fehlender Mitarbeit geben.

## Pädagogisches Plus: Die Zusammenarbeit mit einer außerschulischen Organisation setzt Kräfte frei

Die alljährlich am Ende des Schuljahres stattfindende Projektwoche wird jeweils von einer Arbeitsgemeinschaft interessierter Lehrkräfte gemeinsam mit der Schulleitung vorbereitet.

Das Nachhaltigkeitsprojekt wurde von Beginn an in Zusammenarbeit mit der NGO Fairbindung e. V. durchgeführt. Zwei längere Treffen mit allen Beteiligten dienten dazu, das Thema für die Woche einzugrenzen und die einzelnen Tage zu strukturieren. Themenschwerpunkte wurden abgestimmt, Aufgaben verteilt. Das Projekt wurde von zwei Lehrkräften und zwei Teamern der NGO Fairbindung e. V. durchgeführt. Gemeinsam wurde ein Projektplan entwickelt. Die gute personelle Ausstattung ermöglichte es in besonderer Weise, auf die Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler einzugehen. Den Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf konnte man insbesondere dadurch gerecht werden, dass ganz individuell beraten und Hilfestellung geleistet werden konnte.

Da weite Teile der Projektwoche inhaltlich von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der NGO vorbereitet wurden, hatten die Lehrkräfte mehr Zeit, sich den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu widmen.

### FAZIT UND AUSBLICK

## Umfassendes Nachhaltigkeitsprofil

Nach dem Motto „Ein Moskito kann nichts gegen ein Nashorn ausrichten. Aber 1000 Moskitos können ein Nashorn dazu bringen, die Richtung zu wechseln“<sup>36</sup> wird die Schule weiterhin Inklusion und daran gekoppelt BNE in den Fokus stellen. Denkbar wäre es, die jährliche Projektwoche ganz dem Thema „Nachhaltigkeit“ mit seinen vielen Facetten zu widmen. Für die Schülerinnen und Schüler der Schule besteht schon jetzt die Möglichkeit, eigene Projekte anzubieten. Dies wird bisher aber noch nicht ausreichend genutzt. Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich stärker auch in Planung und Durchführung einzubringen, soll mehr gefördert werden. Die großen globalen Veränderungen, aber auch die „Fridays for Future“-Bewegung verlangen eine stärkere Auseinandersetzung mit den Themenfeldern – möglichst gemeinsam mit allen an der Schule Beteiligten.

Durch die kürzlich gebildete Arbeitsgruppe Nachhaltigkeit will das Lehrerkollegium in den kommenden Jahren ein umfassendes Nachhaltigkeits-Qualitätsprofil (Whole Institution Approach) an der Schule schaffen.

36 Finkbeiner, Felix: „Ein Moskito kann nichts gegen ein Nashorn ausrichten. Aber 1.000 Moskitos können ein Nashorn dazu bringen, die Richtung zu wechseln.“, unter: [https://trenntmagazin.de/herden-wie-wir-felix-finkbeiner/felix\\_finkbeiner\\_0054/](https://trenntmagazin.de/herden-wie-wir-felix-finkbeiner/felix_finkbeiner_0054/) (Zugriff 9.9.2019).



# Globales Lernen mit Erfahrungen aus dem Globalen Süden



Foto: Anja Lehmann

**BtE Berlin Brandenburg – Schulprogramm Berlin –**

Marly Barry/Joachim Kobold/  
Philipp Heintze/Susanne Schneider

Pangea-Haus  
Trautenastraße 5  
10717 Berlin

Tel. (030) 25 46 45 78 / (030) 88 91 74 87 / (030) 25 46 45 79 · Fax (030) 25 46 45 80  
Mail [bte-bbb@engagement-global.de](mailto:bte-bbb@engagement-global.de)

[www.engagement-global.de/schulprogramm-berlin.html](http://www.engagement-global.de/schulprogramm-berlin.html) · [www.bildung-trifft-entwicklung.de](http://www.bildung-trifft-entwicklung.de)

## Das Programm BtE Berlin Brandenburg – Schulprogramm Berlin ...

... will zu einer nachhaltigen, sozialverantwortlichen Gestaltung von Globalisierung in Deutschland beitragen.

## Unsere Referentinnen und Referenten ...

... machen mit vielfältigen, aktivierenden Methoden globale Zusammenhänge für Schülerinnen und Schüler erfahrbar. In den Veranstaltungen des Globalen Lernens bringen die Referentinnen und Referenten ihre Erfahrungen aus Ländern des Globalen Südens ein. Die Veranstaltungen orientieren sich an den Lebenswelten der Teilnehmenden und zeigen auf, wie diese auf vielen verschiedenen Ebenen mit anderen Regionen der Welt in Verbindung stehen. Unsere Bildungsveranstaltungen richten sich an alle Schulformen und Altersgruppen. Sie können sowohl in der Schule als auch am außerschulischen Lernort im Pangea-Haus in Berlin-Wilmersdorf stattfinden.

## Beispiele für inklusive Angebote des Globalen Lernens

- Heike Kammer: Interaktives Puppentheater aus Mexiko zu den Themen Menschenrechte, Gerechtigkeit, Konflikte. Mit Basteln von Handpuppen und eigener Entwicklung von Geschichten
- Susana Fernández: Die Reise der Kartoffel von Peru bis zu uns. Globalisierung am Beispiel der Kartoffel
- Erica Eken: Alltag und Feste in Kamerun – inklusives Kochen
- Gisela Führung: Export von Hühnerteilen aus der EU nach Westafrika – ein Planspiel
- Mark Kofi Asamoah: Jugendliche in Ghana – Alltag und Wünsche (Rollenspiele, Bewegung, Musik)
- Yuliana Gubernath: Der Tropische Regenwald Indonesiens – palmölfrei?!

Das Programm bietet eine Vielzahl weiterer Themen. Kontaktieren Sie uns!



## Mediothek & Portal Globales Lernen

[www.epizberlin.de/Mediothek](http://www.epizberlin.de/Mediothek)



Foto: EPIZ



Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e. V.

Schillerstraße 59  
U 2 Sophie-Charlotte-Platz  
10627 Berlin

Tel (030) 692 64 18 · Fax (030) 692 64 19  
Mail [epiz@epiz-berlin.de](mailto:epiz@epiz-berlin.de)

[www.epiz-berlin.de](http://www.epiz-berlin.de)

**Sie suchen inklusive, pädagogisch-didaktische und Informations-Materialien zu Themen der nachhaltigen Entwicklung/ Lernen in globalen Zusammenhängen bzw. zu Nord-Süd-Beziehungen?**

**– Dann sind Sie bei uns richtig!**

Das EPIZ verfügt über eine spezialisierte Mediothek für alle Schulstufen mit über 5.000 Titeln zum kostenlosen Entleihen: Unterrichtsmaterialien mit Arbeitsbögen und Aktionsvorschlägen, Bücher, Zeitschriften, Filme, Spiele und Themenkoffer wie das Bildungs-Bag „Die Schokoexpedition“.

Die Materialien unserer Mediothek sind auch über das Internet unter der Adresse [www.epiz-berlin.de/mediothek](http://www.epiz-berlin.de/mediothek) recherchierbar. Nachdem Sie sich bei uns das erste Mal angemeldet haben, können Sie sich die gewünschten Materialien bequem nach Hause schicken lassen.

Kommen Sie vorbei oder stöbern Sie online von zu Hause!

Die **Öffnungszeiten sind dienstags und donnerstags von 15 bis 18 Uhr.**

In Ausnahmefällen können Sie auch nach Absprache außerhalb der Öffnungszeiten vorbeikommen.

Die Benutzung der Mediothek ist gebührenfrei.

## ► Globales Lernen in Berlin: Ausleihe von Materialien

# Medienforum



Foto: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

### Medienforum – Pädagogische Bibliothek/ Audio-visueller Medienverleih

Levetzowstr. 1–2  
10555 Berlin

Tel (030) 902 299 111  
Fax (030) 902 299 123  
Mail [mf.info@senbjf.berlin.de](mailto:mf.info@senbjf.berlin.de)

Das Medienforum unterstützt das pädagogische Personal in Berliner Bildungseinrichtungen durch das Angebot von Online-Medien, Präsentation und Verleih von audio-visuellen Medien sowie von Fachbüchern, Lehr- und Lernwerken und Zeitschriften zu Bildungszwecken. Darüber hinaus bietet das Medienforum qualifizierte (medien-)pädagogische Beratung mit dem Ziel, Qualität in Schule und Unterricht zu sichern und zu verbessern. Lehrkräfte an Berliner Bildungseinrichtungen, Lehramtsanwärterinnen/Lehramtsanwärter, Funktionsträgerinnen/Funktionsträger aus der Berliner Schule und Schulverwaltung, regionale Multiplikatoren und außerschulische Bildungseinrichtungen in Berlin können entgeltfrei Medien ausleihen.

Näheres siehe: [www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/medien/medienforum](http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/medien/medienforum)

### Medienforum/ Pädagogische Bibliothek

In der Bibliothek stehen Ihnen ca. **94.000 – vorwiegend gedruckte – Medieneinheiten zu allen Unterrichtsfächern** der Berliner Schule zur Verfügung. Der Bestand umfasst sowohl Fachdidaktiken, Unterrichtsentwürfe, Unterrichtsmaterial und Schulbücher einschließlich dazugehöriger digitaler Medien als auch ca. **150 abonnierte schulpraxisrelevante Fachzeitschriften**. Medienkoffer und Materialpakete zu einigen ausgewählten Themen gehören ebenso zum Angebot wie Modelle und Lernspiele.

### Medienforum

Zum Bestand gehören auch ca. **5000 digitale Medien** in Form von DVDs, CD-ROMs und CDs zu fast allen Themen der Berliner Rahmenpläne. Die audio-visuellen Medien sind im Besitz einer Lizenz für die öffentliche Vorführung im Unterricht und in der Regel didaktisch aufbereitet.

### MOM – Medienforum Online-Medien

Das Portal „Medienforum Online-Medien“ stellt zurzeit mehr als **900 didaktische Online-Medien** mit ausführlichem Unterrichtsmaterial zum Download bereit. Außerdem finden Sie über **10.000 aktuelle Online-Medien des Schulfunks bzw. -fernsehens und anderer Anbieter** – darunter Videos, Audiodateien, Dateien mit zahlreichen interaktiven Tafelbildern und Online-Dokumente zu unterrichtsrelevanten Themen.



Senatsverwaltung  
für Bildung, Jugend  
und Familie



Bernhard-Weiß-Straße 6  
10178 Berlin  
Telefon (030) 90227-5050  
[www.berlin.de/sen/bjf](http://www.berlin.de/sen/bjf)  
[post@senbjf.berlin.de](mailto:post@senbjf.berlin.de)