



Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN



LERNEN IN GLOBALEN ZUSAMMENHÄNGEN

Wie politische Bildung zu Themen nachhaltiger
Entwicklung und globaler Gerechtigkeit gelingen kann



Impressum

Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
Bernhard-Weiß-Straße 6, 10178 Berlin
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
Am Sudhaus 2, 12053 Berlin

Autorinnen und Autoren

Tatjana Beilenhoff-Nowicki (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie), Dr. Lars Böhme (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie), Carina Flores (Trainerin politische Bildung und Antirassismus), Magdalena Freudenschuss (RAA Brandenburg), Henrike Lindemann und Helya Gieseler (Green Legal Impact Germany e.V.), Cihan Mutlu (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie), Dr. Heidi Grobbauer (KOMMENT), Dr. Leonard Schmieding (Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz), Lina Urvat (EPIZ e.V.), Sjelle Hiebner (EPIZ e.V.) im Gespräch mit Marion Leser (Clara-Grunwald-Grundschule), Eva Schröder (Käthe-Kollwitz-Gymnasium)

Lektorat

Kyra Sell, TEXT-ARBEIT, Berlin

Redaktion

Sjelle Hiebner, EPIZ e.V.

Dr. Lars Böhme, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Konzeptionelle Entwicklung und Koordinierung von Maßnahmen zur Implementierung des übergreifenden Themas Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen

Layout

kipconcept gmbh, Bonn

Umschlaggestaltung

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Familie, Referat ZS

Druck

Medienhaus Plump GmbH, Rheinbreitbach

1. Auflage 2021

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.

Vorwort

Liebe Lehrkräfte,
sehr geehrte Damen und Herren,

zu den zentralen Aufgaben von Schule gehört es, Schülerinnen und Schüler auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Dabei sollen sie unter anderem Kompetenzen erlangen, die es ihnen ermöglichen, „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“ (§ 1 Schulgesetz Berlin). Dieser Anspruch ist genauso wichtig wie anspruchsvoll umzusetzen.



In der Berliner Schule gibt es mit der Gesamtstrategie Politische Bildung und den übergreifenden Themen Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen sowie Demokratiebildung Möglichkeiten, gesellschaftlich relevante Fragen im Unterricht und darüber hinaus in der Schule zu thematisieren.

Bei der seit 2019 jährlich stattfindenden Klimazukunftskonferenz konnten wir viele Berliner Schülerinnen und Schüler erleben, die Bildung für nachhaltige Entwicklung ganz konkret als Form der politischen Bildung erfahren und gelebt haben. Immer mehr Kinder und Jugendliche, das zeigen die Fridays-for-Future-Bewegung und die Demonstrationen rund um UN-Klimakonferenzen der letzten Jahre, verstehen Klimabildung eng mit Fragen politischer Partizipation und Entscheidung auf allen Ebenen, von der Kommune bis zur Weltpolitik, verknüpft. Diese gesellschaftliche Realität kann auch in der Schule aufgegriffen werden, wenn das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen und politische Bildung als eng verwobene Aspekte schulischen Lernens verstanden werden.

In der vorliegenden Handreichung erhalten Lehrkräfte durch Umsetzungsbeispiele für den Unterricht aller Schulstufen und den Bereich des Ganztags Anregungen, wie das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen im Kontext einer politischen Bildung partizipativ und mit konkreten Lebensweltbezügen umgesetzt werden kann.

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei den Autorinnen und Autoren der Handreichung bedanken. Die von ihnen entworfenen Beispiele zeigen anschaulich, wie Angebote aussehen können, die dazu beitragen eine Förderung von Schülerinnen und Schülern im Sinne des § 1 des Berliner Schulgesetzes zu ermöglichen.

Viel Freude und Inspiration wünscht Ihnen

A handwritten signature in blue ink that reads "Astrid-Sabine Busse".

Astrid-Sabine Busse

Senatorin für Bildung, Jugend und Familie

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Abkürzungsverzeichnis	2
Einleitung:	
Was verbindet gute Schule, politische Bildung und das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen?	3
■ Teil 1:	
Nachhaltig. Global. Politisch. Nachhaltige Entwicklung, globale Gerechtigkeit und politische Bildung – Anregungen für Unterricht und Schule	6
Exkurs: Der Klima-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts	16
■ Teil 2: Umsetzungsmöglichkeiten in Unterricht und Schule	19
2.1 Menschenrechte im Grundschulunterricht	19
2.2 Migration im Unterricht der Sekundarstufe I und II	23
2.3 Politische Bildung und das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen im Museum (Sekundarstufe)	29
2.4 Schulische Praxisbeispiele	32
Clara-Grunwald-Grundschule: Klimapunkte	32
Käthe-Kollwitz-Gymnasium: Nachhaltigkeitswoche	34
■ Anhang	37
Menschenrechte im Grundschulunterricht – fachspezifisch, fachübergreifend und fächerverbindend	37
Migration in der Grundschule	39
Migration als Thema im Unterricht aus der Perspektive von Global Citizenship Education	41
Politische Bildung und das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen im Museum (Sek I)	44

Abkürzungsverzeichnis

BIKO	Förderprogramm „Bildungsarbeit in Schulen zu Kolonialismus und Verantwortung“
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
GCE	Global Citizenship Education
KMK	Kultusministerkonferenz
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
NE/LigZ	Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen
RLP	Rahmenlehrplan
SDGs	Sustainable Development Goals (Nachhaltigkeitsziele)
SenBJF	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

Einleitung:

Was verbindet gute Schule, politische Bildung und das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen?

Was macht eine gute Schule aus? Was ist guter Unterricht? Das sind Kernfragen, die sich alle Beteiligten im Bildungsbereich immer wieder stellen. Es sind gleichzeitig Fragen, auf die es viele Antworten gibt. Eines aber ist sicher: Guter Unterricht ist einer, der Schülerinnen und Schüler interessiert, der ihnen hilft, Themen, die ihnen wichtig sind, besser zu verstehen. Guter Unterricht thematisiert die drängenden Herausforderungen der Gegenwart und fördert Kompetenzen, die für deren zukünftige Bewältigung notwendig sind.

Nachhaltige Entwicklung, die Klimakrise und globale Gerechtigkeit – das sind solche Themen, und es sind globale Herausforderungen, die die Menschheit nur gemeinsam bewältigen kann. Hunderttausende Kinder und Jugendliche, Schülerinnen und Schüler haben das mit ihren weltweiten Demonstrationen in den letzten Jahren deutlich gemacht.

Eine gute Schule schafft Schülerinnen und Schülern, aber auch ihren Lehrerinnen und Lehrern Räume, diese wichtigen Fragen zu diskutieren und konkrete Veränderungen anzustoßen. Schülerinnen und Schüler können eine gute Schule als ihren Lebensraum direkt beeinflussen und sie beispielsweise zu einem nachhaltigeren Ort machen.

Außerdem ermöglichen gute Schule und guter Unterricht Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein zu entwickeln, dass sie als Bürgerinnen und Bürger dieser einen Erde eine Verantwortung tragen, zu der sie sich positionieren sollten. Egal ob es um die Klimakrise, die Pandemiebekämpfung oder Migrationspolitik geht: Das individuelle und gesellschaftliche Denken und Handeln in einer Region hat auch Einfluss auf andere Länder und Kontinente. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit globaler Perspektive macht diese Zusammenhänge bewusst und wirft damit zugleich neue Fragen auf:

- Wie müsste eine Weltgesellschaft gestaltet sein, damit sie nachhaltig und gerecht ist?
- Was kann jeder und jede Einzelne dazu beitragen?
- Welche persönlichen Entscheidungen sind hier möglich, und wo bedarf es politischer Rahmenbedingungen auf kommunaler, nationaler oder gar globaler Ebene?
- Wie kann ich als Einzelne oder Einzelner diese Entscheidungen mit beeinflussen?

Werden politische Bildung und das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen (NE/LigZ) zusammen gedacht, ergeben sich viele Fragen, die den Blick für übergreifende Inhalte weiten:

- Wie kommen legitime politische Entscheidungen zustande?
- Welche Rolle spielen politische und gesellschaftliche Interessen, Strukturen und Werteorientierungen dabei?
- Wie sind die gegenwärtigen Strukturen und Herausforderungen im historischen Kontext (z. B. Kolonialismus) verankert?
- Welche Handlungsmöglichkeiten hat der einzelne Bürger bzw. die einzelne Bürgerin und in welchen Bereichen liegen Handlungsmöglichkeiten im politischen Raum?
- Wie können Perspektiven aus dem Globalen Süden im Kontext politischer Bildung berücksichtigt werden?
- Wie können verschiedene Positionen im Sinne des Kontroversitätsgebotes im Unterricht aufgegriffen werden?

Werden also das übergreifende Thema NE/LigZ und das Fach Politische Bildung zusammen gedacht, ergeben sich eine Themenvielfalt und eine Bandbreite an methodischen Zugängen, die den Unterricht sehr bereichern können. Durch den Bezug der Politischen Bildung zu den „brennenden Themen unserer Zeit“ gewinnt das Fach außerdem auch für Schülerinnen und Schüler an Relevanz.

Um die beschriebenen Fragen mit Schülerinnen und Schüler im Unterricht und darüber hinaus auch in der Schule als Ganzes (Whole School Approach) aufzugreifen, gibt es vielfältige Unterstützungsformate für Berliner Schulen und Lehrkräfte:

- Seit dem Schuljahr 2017/18 ist der Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 – 10¹ unterrichtswirksam, der zentrale Themen wie NE/LigZ und Demokratiebildung verbindlich als übergreifende Themen für alle Fächer verankert. Für diese beiden Themen ist zudem ein Orientierungs- und Handlungsrahmen² erschienen.
- Zum Schuljahr 2022/23 wird für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ein neuer Rahmenlehrplan unterrichtswirksam und gestaffelt eingeführt. Auch hier sind in Teil B (Fachübergreifende Kompetenzentwicklung) die übergreifenden Themen für alle Unterrichtsfächer verbindlich verankert.³
- Die Gesamtstrategie „Politische Bildung an Berliner Schulen“⁴ ist ein wichtiger Baustein, um Schülerinnen und Schüler für politische Bildung auch im Kontext des übergreifenden Themas NE/LigZ zu sensibilisieren. Die Strategie stärkt das Fach Politische Bildung in der Studentafel, fördert Partizipation von Schülerinnen und Schülern und ermöglicht außerdem jeder öffentlichen Berliner Schule, ein bestimmtes Budget für Maßnahmen der demokratischen Schulentwicklung und der politischen Bildung auszugeben. In diesem Rahmen können auch Projekte einer BNE finanziert werden.
- Seit 2019 veranstaltet die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie in Kooperation mit Akteurinnen und Akteuren aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft jährlich eine große „Klimazukunftskonferenz“⁵ mit Hunderten von Schülerinnen und Schülern. An der Konzeption, Planung und Durchführung der Konferenz sind Schülerinnen und Schüler maßgeblich beteiligt.
- Seit dem Schuljahr 2021/22 können Schülerinnen und Schüler Klimavereinbarungen mit ihrer Schule abschließen.⁶ Zentrales Merkmal der Klimavereinbarungen ist, dass Schülerinnen und Schüler die Vereinbarung als Vertragspartnerinnen und -partner mit der Schulleitung oder der Schulkonferenz abschließen und die zeitnahe und konkrete Umsetzung von Klimaschutzmaßnahmen in der Schule festgelegt wird.
- Mit dem 2020 veröffentlichten Förderprogramm „Bildungsarbeit zu Kolonialismus und Verantwortung an Berliner Schulen“ (BIKO)⁷ unterstützt die SenBJF die Entwicklung von Bildungsmaterialien und Angeboten außerschulischer Bildungspartner, die Berliner Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften eine kritische Auseinandersetzung mit dem deutschen und europäischen Kolonialismus und seinen Auswirkungen bis in die Gegenwart ermöglichen und zur Entwicklung einer neuen Erinnerungskultur beitragen sollen.
- In Kooperation mit dem Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag e. V. (BER), EPIZ e. V. und Bildung trifft Entwicklung Berlin und Brandenburg/Schulprogramm Berlin veröffentlicht die SenBJF jährlich eine Liste mit empfohlenen außerschulischen Kooperationspartnern des Globalen Lernens sowie einer BNE mit globaler Perspektive.⁸ Eine Handreichung mit Angeboten dieser außerschulischen Kooperationspartner zum übergreifenden Thema NE/LigZ ist im Jahr 2021 erschienen und steht zum Download zur Verfügung.⁹
- Im Mai 2021 veröffentlichte die SenBJF einen Fachbrief zum Themenschwerpunkt NE/LigZ (Fachbrief Nr. 42, Geschichte, Politische Bildung, Politikwissenschaft, Ethik/Philosophie, Geografie, Gesellschaftswissenschaften 5/6, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften).¹⁰ Neben der Vorstellung von Unterstützungsprogrammen werden in dem Fachbrief konkrete Umsetzungsbeispiele, Materialien, Onlineresourcen sowie Informationen zu Auszeichnungen und Wettbewerben und zu Angeboten außerschulischer Partner vorgestellt.

1 Online unter: www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/, 16.12.2021.

2 Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/nachhaltigkeit/news/2019/OHR_Nachhaltige_Entwicklung_2019_01_final_ges._publ._web.pdf, 16.12.2021 und https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf, 16.12.2021.

3 Vgl. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen>, 16.12.2021 und www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/, 16.12.2021.

4 Online unter: www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/politische-bildung/, 16.12.2021.

5 Webseite des Projekts: <https://klimazukunftskonferenz.de/>, 16.12.2021.

6 Online unter: www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifende-themen/globale-entwicklung/klimavereinbarung.pdf, 16.12.2021.

7 Online unter: <https://nord-sued-bruecken.de/foerderung/foerderprogramme/inland-biko/>, 16.12.2021.

8 Online unter: www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/kooperationen/, 16.12.2021.

9 Online unter: www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifende-themen/globale-entwicklung/, 16.12.2021.

10 Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/Fachbrief_Geschichte_42.pdf, 16.12.2021.

- Bei Fragen zum übergreifenden Thema NE/LigZ und dessen Umsetzung im Unterricht und der Schule als Ganzes können Sie sich an ein Team in der SenBJF wenden, das Ihnen bei Ihren Anliegen gerne behilflich ist.

- **martin.brendebach@senbjf.berlin.de**
(Fachreferent für politische Bildung; Fachaufsicht für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer)
- **tatjana.beilenhoff-nowicki@senbjf.berlin.de**
(Landeskoordinatorin Bildung für nachhaltige Entwicklung in der SenBJF)
- **petra.brandstaedter@senbjf.berlin.de**
(übergreifendes Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen in der Grundschule)
- **bettina.dettendorfer@senbjf.berlin.de**
(Programm „Politische Bildung an Berliner Schulen“)
- **harry.funk@senbjf.berlin.de**
(Referent für Klimabildung und für Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Berliner Schule)
- **lars.boehme@senbjf.berlin.de**
(Konzeptionelle Entwicklung und Koordinierung von Maßnahmen zur Implementierung des übergreifenden Themas Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen)

In der vorliegenden Handreichung finden Sie konkrete inhaltliche und methodische Anregungen, um das übergreifende Thema NE/LigZ im Kontext des Fachs Politische Bildung für den Unterricht und die politische Bildungsarbeit in der Schule als Ganzes umzusetzen.

In einem einführenden Text (**Teil 1, S. 14**) werden mögliche inhaltliche Zusammenhänge und didaktische Erfordernisse an der Schnittstelle des übergreifenden Themas NE/LigZ und der politischen Bildung beschrieben. Wie eine konkrete Umsetzung sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I und II aussehen kann, zeigen zwei Beiträge mit den Schwerpunkten Menschenrechte (**Grundschule, Kapitel 2.1, S. 19**) und Migration (**Sek I und II, Kapitel 2.2, S. 23**). Darüber hinaus können außerschulische Lernorte sowie außerschulische Akteure wichtige Impulse für den Unterricht bieten. In **Kapitel 2.3 (S. 29)** wird exemplarisch vorgestellt, wie mithilfe von Museen und in Kooperation mit außerschulischen Partnern neue Perspektiven und Lebensweltbezüge in den Unterricht einfließen können. Lehrkräfte, die das übergreifende Thema NE/LigZ im Sinne von Schulentwicklungsprozessen im Rahmen des Whole School Approach umsetzen wollen, finden dazu hilfreiche Anregungen im abschließenden Kapitel, in dem zwei Praxisbeispiele aus Berliner Schulen vorgestellt werden (**Kapitel 2.4, S. 32**).

Kapitel 1 und 2.2 basieren auf bereits veröffentlichten Texten, die inhaltlich und im Umfang für diese Handreichung angepasst wurden. Die Originaltexte finden Sie unter folgender Adresse: <https://www.epiz-berlin.de/publikationen/>.

1

Teil 1: Nachhaltig. Global. Politisch. Nachhaltige Entwicklung, globale Gerechtigkeit und politische Bildung – Anregungen für Unterricht und Schule

2015 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. In der Präambel zu den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) heißt es: „Wir sind entschlossen, die kühnen und transformativen Schritte zu unternehmen, die dringend notwendig sind, um die Welt auf den Pfad der Nachhaltigkeit und der Widerstandsfähigkeit zu bringen.“¹¹ Zumindest auf dem Papier sind sich damit die Regierungen dieser Welt einig, dass sich für eine gerechte und nachhaltige Zukunft Grundlegendes in unseren lokalen, nationalen und globalen Gesellschaften verändern muss. Dazu braucht es eine umfassende Transformation. Bildung kommt dabei eine Katalysatorfunktion zu.

Abbildung 1: Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung



Quelle: Engagement Global (2021)

11 Vereinte Nationen 2015, 1.

In der Berliner Erklärung, die im Rahmen der UNESCO-Weltkonferenz „Learn for our Planet. Act for sustainability“¹² von Bildungsministerinnen und Bildungsministern aus aller Welt im Frühjahr 2021 verabschiedet wurde, heißt es: „Wir sind zuversichtlich, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung [...] die Grundlage für den erforderlichen Wandel bietet, indem sie jedem und jeder Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen vermittelt, die notwendig sind, um den Wandel hin zu einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten.“¹³

Schulen kommt dabei die Schlüsselfunktion zu, Fragen von nachhaltiger Entwicklung und globaler Gerechtigkeit als Querschnittsaufgabe in den Schulalltag und Fachunterricht zu integrieren.

Im Kontext der Berliner Schule bildet sich dies u. a. in der Implementierung des übergreifenden Themas Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen (NE/LigZ) ab. In der Auseinandersetzung mit Fragestellungen des übergreifenden Themas sollen Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, „... gemeinsam mit anderen, aktiv und verantwortungsbewusst an lokalen und globalen gesellschaftlichen Entwicklungen teilzuhaben und Entscheidungen für die Zukunft mitzutreffen. Sie erwerben Kompetenzen, gesellschaftliche Tendenzen und politische Positionen nach den Kriterien Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit zu analysieren und zu bewerten sowie zwischen verschiedenen Handlungsoptionen zu wählen.“¹⁴

Dies trifft sich mit dem Anspruch der politischen Bildung, für die Berliner Schule, „... Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer politischen Mündigkeit zu unterstützen. Politische Mündigkeit zu fördern heißt, dass Politische Bildung den Lernenden die Möglichkeit aufzeigt, auf der Basis einer kritischen Urteilsfähigkeit an politischen und gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben. Das bedeutet auch, die Folgen politischer Entscheidungen für sich und andere aus verschiedenen Perspektiven abzuschätzen: sozial, ökologisch, ökonomisch und global.“¹⁵

Überfachlich angelegte politische Bildung ebenso wie das übergreifende Thema NE/LigZ bedürfen dabei einer starken fachlichen Verankerung, bieten als schulische Querschnittsaufgaben aber auch die Möglichkeit der fachübergreifenden Auseinandersetzung und sind Aufgabe der Schule als Ganzes.

Die hier kurz angedeuteten bildungspolitischen Parallelen der politischen Bildung und des übergreifenden Themas NE/LigZ, lassen es sinnvoll erscheinen, beides zusammenzudenken.

Im Folgenden finden Sie einige Gedanken, Perspektiven und Anregungen, die für die Unterrichtsgestaltung an der Schnittstelle des übergreifenden Themas NE/LigZ und der politischen Bildung hilfreich sein können.

12 Mit der UNESCO-Weltkonferenz „Learn for our Planet. Act for sustainability“ vom 17. bis 19. Mai 2021 hat die UNESCO ihr neues Programm „Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen (BNE 2030)“ offiziell gestartet. BNE 2030 ist das globale Rahmenprogramm für die Umsetzung von BNE im Zeitraum 2020–2030.

13 UNESCO 2021, Abs. 4 und 9.

14 LISUM 2019, 5.

15 SenBJF 2019, 25.



Im Nachhaltigkeitsziel 4.7 verpflichten sich die unterzeichnenden Staaten: „... bis 2030 sicher[zu]stellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt.“

Global Citizenship Education: politische Bildung für die Weltgesellschaft

Das übergreifende Thema NE/LigZ nimmt unter anderem expliziten Bezug auf Global Citizenship Education (GCE) als relevantes pädagogisches Praxisfeld (vgl. hierzu auch Textfeld zu SDG 4.7).¹⁶ In ihrem Selbstverständnis als politische Bildung für die Weltgesellschaft bietet GCE gerade an der Schnittstelle zur politischen Bildung wichtige Perspektiven für die Unterrichtsgestaltung.

Das übergeordnete Ziel von GCE ist die Hinführung zu einem Denken und Handeln als Weltbürger und Weltbürgerin. Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler sollen die Globalität der Lebensverhältnisse als Rahmenbedingungen ihres Alltagslebens erkennen und die Herausforderungen gesellschaftlicher Entwicklungen in ihren lokalen und globalen Dimensionen verstehen.

Im Mittelpunkt der pädagogischen Konzeption GCE stehen mit *citizenship* bzw. *global citizenship* zentrale politische Begriffe. Als politische Bildung setzt sich GCE mit diesen Begriffen intensiv auseinander. Der Terminus *citizenship* wird zunächst einmal als rechtlicher Status von Staatsbürgerinnen und -bürgern verstanden, der primär an den Nationalstaat gebunden ist und Rechte und Pflichten definiert. Neben dem rechtlichen Status verweist *citizenship* aber auch auf die Zugehörigkeit zu einer politischen Gemeinschaft und die Praxis politischer Teilhabe. Diese Dimensionen von *citizenship* geben auch eine Orientierung für das Verständnis einer *global citizenship*. Die gegenwärtigen Krisen zeigen, dass Fehlentwicklungen und Probleme heute nur im globalen Kontext verstanden werden können und lösbar sind. Sie erfordern nicht nur internationale Zusammenarbeit, sondern auch ein Bewusstsein jedes/ jeder Einzelnen, Teil einer größeren Gemeinschaft, einer „Weltgesellschaft“ oder einer „planetarischen Schicksalsgemeinschaft“ (Edgar Morin) zu sein. Der Begriff *global citizenship* bezieht sich auf diese Zugehörigkeit, die zwar keinen rechtlichen Status ausdrückt, aber unser Eingebundensein in eine, über den Nationalstaat hinausgehende Weltgesellschaft ausdrückt. Damit kommen auch Rechte und Pflichten bzw. Möglichkeiten der Partizipation als Weltbürger bzw. Weltbürgerin zur Diskussion.

GCE fokussiert nicht nur auf die individuelle Entwicklung einer kosmopolitischen, weltoffenen und verantwortungsvollen Haltung als *global citizen*, sondern regt auch an, sich mit politischen Strukturen und Rahmenbedingungen globaler Entwicklungen zu beschäftigen, globale Gerechtigkeit zu thematisieren, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick zu nehmen und schließlich Visionen für die Gestaltung einer menschenwürdigen Weltgesellschaft zu entwickeln.

Darüber hinaus wird GCE auch als ein Bildungsansatz verstanden, der Ansätze einer postkolonialen Pädagogik einbezieht. Machtverhältnisse und die Reproduktion von Ungleichheiten als Folge kolonial geprägten Denkens und Handelns bilden wichtige Kriterien für die Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen und wissenschaftlicher Theorien.

Schule ist politisch normativ

Ausgehend von der Annahme, dass Politik als Einflussnahme und Gestaltung sowie Durchsetzung von Forderungen und Zielen im privaten oder im öffentlichen Bereich definiert werden kann,¹⁷ wird deutlich, dass Unterricht per se nicht unpolitisch sein kann. Wenn im Unterricht und in der Schule im Sinne des § 1 des Berliner Schulgesetzes die Heranbildung von demokratischen und mündigen Bürgerinnen und Bürgern gefördert wird, werden gesellschaftlich legitimierte Normen wie etwa das Berliner Schulgesetz, die Verfassung des Landes Berlin, das Grundgesetz der BRD und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als normative Leitplanken des Unterrichts definiert. Diese politischen Normen gelten dabei sowohl für den Unterricht im Allgemeinen, für die politische Bildung als Querschnittsaufgabe der gesamten Schule sowie für das Fach Politische Bildung. Für das übergreifende Thema NE/LigZ als Format politischer Bildung dient darüber hinaus insbesondere die Agenda 2030 als normativer Orientierungspunkt.

Politische Bildung, die sich auf diese normativen Grundlagen bezieht, fördert Analyse- und Urteils Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie die Fähigkeit, alternative Handlungs- und Denkmöglichkeiten zu entwickeln, also mündig zu handeln. Sie zielt auf die Stärkung der kritischen (Selbst-)Reflexion und Selbstwirksamkeit.¹⁸ Dabei lernen Schülerinnen und Schüler, Machtverhältnisse, Normen und Werte und die davon geprägten eigenen Denk-, Fühl- und Handlungsweisen kritisch zu hinterfragen. Diese Kompetenzen finden ihre Entsprechung in den Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten, Handeln des übergreifenden Themas Ne/LigZ. Somit kann die Kompetenzförderung im Bereich der politischen Bildung immer auch als kompetenzfördernd im Hinblick auf das übergreifende Thema verstanden werden.

Grundlagen der politischen Bildung und des übergreifenden Themas NE/LigZ an Berliner Schulen sind der Beutelsbacher Konsens¹⁹ und die Prinzipien der „Frankfurter Erklärung“.²⁰ Kernprinzipien des Beutelsbacher Konsenses sind

1. das Überwältigungsverbot von Schülerinnen und Schülern,
2. die Verpflichtung, kontroverse Inhalte im Unterricht auch kontrovers darzustellen, sowie
3. die Stärkung der analytischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Sinne ihrer eigenen Interessen.

Die „Frankfurter Erklärung“ verweist auf die zentrale Rolle eines machtkritischen Blicks im Kontext der politischen Bildung. Sie geht davon aus, dass Wissen und damit politische Bildung nie neutral, sondern in gesellschaftliche Strukturen und damit in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet sind. Wissen und Wissensvermittlung sind politisch. Hier sind Pädagoginnen und Pädagogen gefragt, die Gestaltung von Lernräumen zu reflektieren und zu analysieren, ob der Unterricht im Hinblick auf folgende Fragestellungen abgesichert ist:

- Gibt es genügend Raum für die individuelle und kollektive Meinungsbildung?
- Wird im Unterricht kontrovers moderiert?
- Sind Diskussionen dabei wertschätzend und respektvoll gestaltet?
- Werden unterschiedliche Perspektiven in den Unterricht eingebracht und dabei kritisch reflektiert und kontextualisiert?
- Wessen Wissen gilt als legitim?
- Nach welchen Kriterien und entlang welcher Maßstäbe werden Inhalte ausgewählt?
- Werden vorhandene Perspektiven auf transparente und machtbewusste Weise erweitert? (Vgl. Kapitel 2.2)

17 Schubert/Klein (2003), 223.

18 LISUM 2019.

19 bpb 2011.

20 Eis et al. 2015.

1

Reflexionen für die Gestaltung von Unterricht – und darüber hinaus

Angesichts sich vervielfachender globaler Krisen ist der Anspruch des übergreifenden Themas NE/LigZ ebenso wie der politischen Bildung, Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, gemeinsam mit anderen, aktiv und verantwortungsbewusst an lokalen und globalen gesellschaftlichen und damit auch an politischen Entwicklungen teilzuhaben und Entscheidungen für die Zukunft mitzutreffen. Dazu gehört auch, Schülerinnen und Schülern für den Umgang mit Komplexität und Widersprüchlichkeiten zu sensibilisieren. Um diese Kompetenzen zu fördern, sind gemeinsame Reflexionen, kritische Analysen und die gemeinsame Suche nach möglichen Alternativen ein Merkmal der Unterrichtsgestaltung.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist es aber ebenso notwendig, die eigenen Zugänge und Perspektiven im pädagogischen Denken und Handeln kritisch zu reflektieren. Niemand kann sich vollkommen von medialen, politischen und gesellschaftlichen Diskursen und Kontroversen abkoppeln. Diese Diskurse prägen Einstellungen, Meinungen und Haltungen. Jeder Mensch sollte sich daher seiner eigenen Eingebundenheit in gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse bewusst sein (vgl. hierzu **Kapitel 2.2** sowie die Handreichung für das übergreifende Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt [Diversity]²¹).

Dabei kann es hilfreich sein, unterschiedliche Fragen und Perspektiven bei der Gestaltung von Unterricht zu berücksichtigen:

- Perspektiven aus dem Globalen Süden²² erweitern den Blick auf die globalen Herausforderungen und ergänzen den gegenwärtig dominanten Wissenskanon. Sie ermöglichen sowohl die kritische Analyse als auch die Entwicklung neuer Strategien und widerlegen gleichzeitig das Stereotyp, es gäbe im Globalen Süden keine zukunftsweisenden Innovationen, politischen Visionen oder relevanten Wissensbestände. Materialien des Globalen Lernens²³ bieten einen hilfreichen Einstiegspunkt.²⁴
- Lehrkräfte können und müssen nicht den „richtigen“ Weg vorgeben. Es geht auch nicht darum, Antworten zur Verfügung zu stellen. Vielmehr sollen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, aktuelle lokale und globale Herausforderungen im Kontext von Nachhaltigkeit und globalen Ungleichverhältnissen zu recherchieren, zu analysieren und zu bewerten. Häufig stoßen Schülerinnen und Schüler dabei auf Fragen, die (noch) nicht eindeutig beantwortet werden können. Diese Ungewissheit auszuhalten und mit Nichtwissen umzugehen ist sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte unumgänglich und sollte entsprechend auch thematisiert werden. Eine zentrale Aufgabe politischer Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung ist demnach, den Umgang mit Komplexität und Widersprüchlichkeiten zu erlernen. Sie schließt die gemeinsame Reflexion, kritische Analyse und die gemeinsame Suche nach möglichen Alternativen mit ein.
- Wer lernt, wer lehrt? Die lateinamerikanische Bildungsbewegung *educación popular* (dt. Bildung von unten) unterstützt als partizipatorischer Bildungsansatz Lernende dabei, ihre eigene Geschichte und die Geschichten anderer anzunehmen, zu verstehen und anschließend zu erzählen. Wissensproduktion ist hier nicht einseitiger Prozess der Vermittlung, sondern ein Prozess des Miteinander-Lernens, in dem unterschiedliche Wissensbestände wertgeschätzt werden.

21 In der Handreichung für das übergreifende Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity) wird – ebenfalls ausgehend von den eigenen Verstrickungen in gesellschaftliche Hierarchieverhältnisse und Diskriminierungsformen – die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der (eigenen) pädagogischen Praxis differenziert und praxisrelevant dargelegt. Die Hinweise für einen diversitätssensiblen Unterricht sind handlungsleitend für die Thematisierung von Integration. Die Handreichung plädiert für eine kritische Selbstreflexion und Reflexion in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln, die Auswahl und den Einsatz von Bildungsmaterialien und in Bezug auf das System Schule (LISUM 2018, 17–22). Die in der Handreichung ausgearbeiteten Empfehlungen zur Reflexion und Selbstreflexion geben auch für die Reflexion zum Themenbereich Migration und Flucht wichtige Hinweise.

22 Die Begriffe Globaler Süden und Globaler Norden werden hier als politische Begriffe, nicht als geografische Zuordnungen genutzt. Der Globale Süden umfasst all jene Länder und Regionen, die politisch, ökonomisch und kulturell abgewertet, ausgebeutet und strukturell benachteiligt werden. Der Globale Norden ist im Verhältnis dazu jener Teil der Welt, der diese Ausbeutung und Abwertung historisch und aktuell zu verantworten hat.

23 Deutschsprachige Materialien sind auf dem Portal Globales Lernen kostenfrei zugänglich: <https://globaleslernen.de/>, 16.12.2021.

24 Vgl. z. B. Demokratie und Integration Brandenburg e.V. (Hg.) 2018.

- Außerschulische Kooperationspartner und Lernorte: In der Umsetzung des übergreifenden Themas NE/LigZ bietet es sich an, die Expertisen und Perspektiven außerschulischer Kooperationspartner und Lernorte zu nutzen (vgl. Kapitel 2.3). Eine Kooperation kann den Lernprozess insbesondere dann fördern, wenn Schülerinnen und Schüler sich beispielsweise mit Formen und Wirkungsweisen nachbarschaftlichen, zivilgesellschaftlichen oder politischen Engagements auseinandersetzen, mit denen oftmals auch konkrete Selbstwirksamkeitserfahrungen verbunden sind. Außerschulische Kooperationspartner können mit ihren Bildungsangeboten den Unterricht, aber auch den Lern- und Lebensraum Schule sinnvoll ergänzen, wobei die Angebote sowohl in der Schule als auch an außerschulischen Lernorten stattfinden können. Darüber hinaus können Kooperationen auch im Ganztags- und für Schulentwicklungsprozesse im Sinne des Whole School Approach fruchtbar sein.²⁵

Global denken – lokal handeln

Im Unterricht die Verbindung von globalem Denken und lokalem Handeln zu verdeutlichen, ist ein wichtiger Grundsatz des übergreifenden Themas NE/LigZ. Dieser Grundsatz hat seinen Ursprung in der antikolonialen Bewegung der Négritude:²⁶ Ein Blick auf globale Zusammenhänge beinhaltet die Möglichkeit, gesellschaftlich wichtige Fragestellungen und Zusammenhänge im Lokalen, also im unmittelbaren Umfeld, für die Aufarbeitung im Unterricht zu identifizieren und sie zu bearbeiten. Für Schülerinnen und Schüler in der Grundschule kann dies beispielsweise durch die Banane in der Brotbox (Stichwort: Verteilungsgerechtigkeit) geschehen. Für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I und II können es ihre Social-Media-Interessen (Stichworte: Meinungsfreiheit, politische Kommunikation, Aktivismus), ihre Reiseträume (Stichwort: Bewegungsfreiheit) oder ihr Engagement bei Fridays for Future (Stichworte: politische Partizipation, soziale Bewegungen) sein. Diese Themen stehen beispielhaft für eine Vielzahl von Themen, die an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ansetzen und gleichzeitig Ausgangspunkt für die Auseinandersetzungen mit globalen Fragestellungen sein können. Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im Unterricht herzustellen, also auf die alltägliche individuelle Relevanz der jeweiligen Fragestellung zu verweisen, ist außerdem einer der einfachsten und unmittelbarsten Wege, Interesse zu wecken.

Neben inhaltlichen Zugängen im Unterricht kann die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in der Schule darüber hinaus auch ein Bereich sein, in dem sie im geschützten Rahmen erste konkrete Erfahrungen der (politischen) Mitgestaltung sammeln können. Für Schülerinnen und Schüler in der Grundschule bedeutet dies vielleicht ein kooperatives Miteinander im Klassenrat, in dem demokratische Grundregeln geübt werden und der respektvolle Umgang mit der sie umgebenden Natur. Das fächerverbindende Themenfeld „Armut und Reichtum“ in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 kann Ausgangspunkt für Recherchen lokal-globaler Verbindungen im eigenen Umfeld sein (Stichwort faire Beschaffung in der Schule). Deren Ergebnisse können in einem weiteren Schritt, beispielsweise im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft, mit Kommunalpolitikerinnen und -politikern diskutiert werden.

Indem Schülerinnen und Schüler in ihrer lokalen Umwelt für globale Fragestellungen sensibilisiert werden, kann ein persönlicher selbstreflexiver Entwicklungsprozess gefördert werden, der untrennbar mit äußeren gesellschaftlichen und politischen Prozessen verbunden ist. Damit werden die Grundlagen von Mündigkeit gelegt, da es Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, sich zunehmend als agierender Teil der lokalen und globalen Welt zu verstehen.

25 Eine Übersicht mit möglichen Angeboten außerschulischer Kooperationspartner im Kontext des übergreifenden Themas finden Sie beispielsweise hier: www.bildung-trifft-entwicklung.de/files/media/Dokumente/04_Regionale-Traeger/4_BtE-Berlin-Brandenburg/210625-lernen-globalen-zusammenhaengen-barrierefrei.pdf, 16.12.2021.

26 Die Philosophie der Négritude unternimmt den Versuch, das durch den Kolonialismus geprägte Verhältnis der afrikanischen zur europäischen Kultur zu klären. Vgl. Kopfmüller 2005.

1

Notwendigerweise diskriminierungskritisch

In der Auseinandersetzung mit Fragestellungen zu Nachhaltiger Entwicklung und globaler Gerechtigkeit ist angesichts der komplex verflochtenen Geschichte und des Eingebundenseins in globale Machtverhältnisse, ein besonderes Maß an Diskriminierungsbewusstsein wichtig.

Für eine inklusive und diskriminierungssensible Schulpraxis bedeutet dies, Inhalte, Materialien und Methoden für den Unterricht immer wieder kritisch zu begutachten und nach diskriminierungssensiblen Kriterien auszuwählen²⁷:

- Bei der **Verwendung von Bildern im Unterricht** sollte darauf geachtet werden, dass diese die Menschenwürde der abgebildeten Personen wahren und nicht dazu beitragen, stereotype Deutungsmuster zu verfestigen. So sollte beispielsweise darauf geachtet werden, dass Menschen aus dem Globalen Süden nicht als hilflose Opfer dargestellt werden. Im Themenfeld „Konflikte und Konfliktlösungen“ (Politische Bildung 9/10) erfüllt die Verwendung von Bildern von Friedensvermittlerinnen und -vermittlern aus dem Globalen Süden diesen Anspruch während Bilder von Kriegsoptionen stereotype Vorstellungen über den Globalen Süden reproduzieren können.
- **Sprache im Unterricht** kann ebenfalls rassistische und diskriminierende Konzepte reproduzieren. Sprache ist nicht neutral, sie hat immer einen symbolischen und politischen Charakter. Rassistische und andere diskriminierende Bezeichnungen müssen im Unterricht vermieden werden. Tauchen sie doch auf, müssen Lehrkräfte sie aktiv hinterfragen und dekonstruieren. Indem man zum Beispiel von Versklavung anstatt von Sklaverei spricht, wird die Handlung stärker in den Fokus gerückt: Menschen haben andere Menschen versklavt.
- Schülerinnen und Schüler, die eine persönliche oder familiäre Migrationsgeschichte mitbringen und/oder selbst Rassismuserfahrungen machen, können im Unterricht stigmatisiert oder gar retraumatisiert werden. Das kann durch harmlos klingende Fragen geschehen, die dazu dienen sollen, den Unterricht mit konkreten Lebensweltbezügen zu gestalten. Die Frage „Erzähl doch mal, wie war es, als du aus Syrien geflüchtet bist?“ kann für betroffene Schülerinnen und Schüler unangenehme Erlebnisse in Erinnerung rufen und sie gleichzeitig im Klassenverband ungewollt exponieren. Deshalb sollten gerade diese Schülerinnen und Schüler für sich selbst entscheiden können, wie viel sie zur Diskussion beitragen wollen. Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe, Schule als einen (so gut wie möglich) sicheren **Lernraum für alle Schülerinnen und Schüler** maßgeblich mitzugestalten.

27 Autor*innenKollektiv: Rassismuskritischer Leitfaden 2015. Auch der Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e.V. hat Materialien zur rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungsarbeit veröffentlicht, online unter: https://eineweltstadt.berlin/wp-content/uploads/2022_checklisten_antirassistische-oeffentlichkeitsarbeit_BER-web.pdf, 16.12.2021.

Unvermeidbar emotional

Emotionen spielen sowohl im Kontext des übergreifenden Themas NE/LigZ als auch in der politischen Bildung allgemein eine wichtige Rolle. Die Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern profitiert, wenn vorhandene Emotionen im Unterricht wahrgenommen werden und mit ihnen adäquat umgegangen wird. Emotionen lassen sich für den Unterrichtsprozess insbesondere dann nutzbar machen, wenn dieser auf methodisch vielfältige und diskriminierungskritisch reflektierte Weise angelegt ist. Dies trifft insbesondere auf die politische Bildung zu: Erfahrungs- und körperorientierte Übungen wie Simulationsspiele, Rollenspiele oder theaterpädagogische Ansätze, künstlerische und musikalische Elemente, partizipative Methoden und vielfältige Materialien zum Anfassen, Ansehen, Lesen, Hören, Fühlen, Ausprobieren und zum Selbstgestalten sowie Methoden, die Begegnung und soziales Lernen befördern, können dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die sie in ihrer Rolle als politisch mündige Bürgerinnen und Bürger bestärken.

In der Auseinandersetzung mit globalen Fragestellungen, spielen Emotionen nicht nur in Bezug auf die Lernmethodik eine Rolle. Sie sind auch im Lernprozess relevant und sollten daher berücksichtigt werden: Geht es um ökologische und soziale Krisen, um Umweltzerstörung, Ausbeutung und Ungerechtigkeit? Sind Angst und Trauer zum Beispiel als Zukunftsängste im Zusammenhang mit der Klimakrise zunehmend präsent? Dabei ist es sinnvoll, nach der Verantwortung der Menschen (auch jeder und jedes Einzelnen) zu fragen und der Angst durch die Stärkung des Gefühls von Selbstwirksamkeit zu begegnen.

Es kann unbequem sein zu erkennen, wie man selbst in globale Strukturen verwickelt ist. Die Erkenntnis kann Widerstände, Ärger und Unwillen auslösen. Unterricht im Kontext des übergreifenden Themas NE/LigZ als Teil politischer Bildung kann Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte darin bestärken, sich dem Unbehagen und der Verunsicherung zu stellen und sie als Teil von Politik und politischen Lernprozessen anzuerkennen. Praktisch fängt dies damit an, Gefühlen überhaupt Raum zu geben.

Doch auch positiv besetzte Emotionen wie Freude, Neugier und Offenheit fördern Lernprozesse. Die Auseinandersetzung mit globalen Fragestellungen im Rahmen des übergreifenden Themas kann auch Verbundenheit und Empathie bei den Schülerinnen und Schülern hervorrufen: Das Verhältnis zu anderen Menschen und zur Natur sind sowohl in der Grundschule als auch in den Sekundarstufen Teil des Curriculums und fördern positive Emotionen, die Schülerinnen und Schülern Mut machen und Zuversicht geben.

Emotionen als Teil der pädagogischen Arbeit wahrzunehmen setzt voraus, auch als Lehrkraft die eigenen Haltungen und Emotionen insbesondere im Hinblick auf den pädagogischen Prozess zu reflektieren (vgl. Kapitel 2.2).

1

Unvermeidbar historisch

Um global relevante Fragestellungen mit Blick auf die Zukunft zu bearbeiten, müssen verschiedene Perspektiven erschlossen werden. Dabei geht es im Sinne eines vernetzenden (und fachübergreifenden) Ansatzes nicht allein darum, eine global-lokale Herausforderung in ihrer gegenwärtigen Form zu begreifen, sondern – im Sinne der historisch-politischen Bildung – auch nach historischen Ursachen zu fragen. „Nur, wer gesellschaftliche Fragen und Probleme im historischen Kontext versteht, kann wiederum reflektiert urteilen und Maßstäbe für das eigene Handeln entwickeln, aber auch diese Maßstäbe kritisch hinterfragen. [...] Die zunehmende Komplexität und der ständige Wandel in demokratisch-pluralistischen Gesellschaften sowie die Demokratie gefährdende Vereinnahmung von Geschichte und (Um-)Deutung von Erinnerungskultur machen eine fundierte Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zusätzlich relevant für die Entwicklung politischer Mündigkeit.“²⁸

Viele der heutigen globalen Ungerechtigkeiten sind auf mehr oder minder direkte Weise mit dem Kolonialismus und den in dieser Zeit entwickelten, über die Jahrhunderte hinweg immer wieder angepassten Rechtfertigungsmustern verbunden. Koloniales Unrecht wurde durch rassistische Konstruktionen legitimiert. Ganze Kontinente wurden ihrer kulturellen Reichtümer beraubt und in den Dienst Europas gestellt. Die westliche Welt profitierte von der Versklavung von Millionen von Menschen und tut dies bis heute.²⁹

In dieser historischen Traditionslinie stehen viele der klassischen Themen des Lernens in globalen Zusammenhängen: Die Popularisierung des Kakaos erfolgte im Zuge der Kolonialisierung Amerikas. Die Abwertung von Wissensbeständen anderer Zivilisationen nahm in dieser Zeit Fahrt auf und schreibt sich bis heute fort. Post- und dekoloniale Ansätze machen darauf aufmerksam, wie der ausschließliche Blick auf die Gegenwart Teil des Problems sein kann. Sie laden dazu ein, sich von der Ebene sichtbarer Symptome den historischen, politischen und ökonomischen Ursachen globaler Ungleichheit und fehlender Nachhaltigkeit zuzuwenden.³⁰

„We are here because you were with us“³¹ – Mit dem Slogan „Wir sind hier, weil ihr bei uns wart“ brachte der Schriftsteller und Aktivist Ambalavaner Sivanandan bereits 1980 die globalen Zusammenhänge zwischen europäischer Kolonialisierung und gegenwärtiger Migration auf den Punkt. Seitdem wiederholen Geflüchtete ihn in ihren Protesten. Mit dem Satz verweisen sie auf die globalen Verknüpfungen historischer und gegenwärtiger Ausbeutungsstrukturen in Ländern des Globalen Südens und kritisieren diese. Migrationsbewegungen nach Europa verdeutlichen die Verflechtungen zwischen dem politischen Handeln des Globalen Nordens und der Lage in Ländern des Globalen Südens. Im Unterricht lässt sich beispielsweise analysieren, inwieweit die Zielländer, transnationale Unternehmen aus dem Globalen Norden und internationale Finanzinstitutionen durch neoliberale Wirtschaftspolitik Flucht mitverursachen (Politische Bildung: „Migration und Bevölkerung“ 7/8; Migrationsursachen).

Aus dieser Perspektive wird Lernen in globalen Zusammenhängen zu Erinnerungsarbeit, zum Versuch, historische Voraussetzungen von Globalisierung zu vergegenwärtigen. Ob in der Bearbeitung des Themenkomplexes „Kriege und Konflikte“ (Politische Bildung 9/10) oder „Welt als globales Dorf“ (Politische Bildung 7/8): Globale Zusammenhänge und Entwicklungen haben eine Geschichte und diese wurde und wird maßgeblich von Akteurinnen und Akteuren im Globalen Süden mit vorangetrieben. Deshalb bedeutet eine solche Verknüpfung von Gegenwart und Vergangenheit auch, konkrete Wissensbestände und Kämpfe aus dem Globalen Süden, zum Beispiel von antikolonialen Bewegungen, zu berücksichtigen und dies zum Lerngegenstand zu machen.³² Unterricht im Kontext des übergreifenden Themas NE/LigZ regt dazu an, multiperspektivisch zu arbeiten und damit Leerstellen im eigenen Weltverständnis zu identifizieren.

28 Bildungsserver Berlin Brandenburg o. J.

29 Vgl. Carpus e.V. 2021.

30 Vgl. z. B. Material „The Winner takes it all“ des EPIZ e.V., online unter: <https://www.epiz-berlin.de/publications/the-winner-takes-it-all/>; Materialien der Initiative Perspektivwechsel e.V., Webseite des Vereins: www.initiative-perspektivwechsel.org/ und von Pen Paper Peace e.V., Webseite des Vereins: www.pen-paper-peace.org/; Materialien, die im Kontext des BIKO-Programms entstanden sind/entstehen, Webseite des Programms: <https://nord-sued-bruecken.de/foerderung/foerderprogramme/inland-biko/>, alle 16.12.2021.

31 Sivanandan zit. n. Srilangarajah 2018.

32 Für gesellschaftliche und institutionelle Impulse zur Dekolonialisierung bietet die Koordinierungsstelle von Decolonize Berlin e.V. eine Anlaufstelle. Sie setzt sich für die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte und Gegenwart von Kolonialismus und Rassismus, für die Anerkennung und Aufarbeitung von kolonialem Unrecht und für eine gesamtgesellschaftliche Dekolonisierung ein.

Die Welt mitgestalten und Selbstwirksamkeit erfahren

Neben dem Erlangen von Hintergrundwissen und dem Verstehen von Zusammenhängen geht es in der Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung und globaler Gerechtigkeit um die Stärkung von Schülerinnen und Schülern in ihrer Rolle als handlungsmächtige Subjekte. Auch wenn kleine Schritte im Alltag die großen gesellschaftlichen, ökologischen, ökonomischen und politischen Ungerechtigkeiten nicht unmittelbar lösen, sind sie doch eine Übung, selbst tätig zu werden (vgl. Kap. 2.4).

Durch machtkritische Perspektiven kann verdeutlicht werden, dass die Einschätzung der eigenen Wirkmächtigkeit in globale Machtverhältnisse eingebettet ist: Die Idee, „die Welt retten zu können“ oder „den Armen helfen zu müssen“, wurzelt tief in europäisch-westlichen Überlegenheitsvorstellungen (z. B. bei Spendenaktionen).³³ Statt solcher (in der Regel gut gemeinten) Aktionen kann die Frage gestellt werden, wie privilegierte Menschen den globalen Schaden, den sie mitverantworten, reduzieren können. Dabei ist es wichtig, die eigene Positionierung in Bezug auf historische wie aktuelle Verhältnisse zu reflektieren.

Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht, der Aspekte des übergreifenden Themas NE/LigZ aufgreift, als politisch handelnde Subjekte adressiert. Dieser Schwerpunkt ist für alle Schulstufen umsetzbar: Als Lehrkraft ist es hilfreich, die für die jeweilige Altersstufe relevanten und zugänglichen Handlungsebenen und -felder zu identifizieren und diese mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten.

Die Schülerinnen und Schüler können politische Partizipation beispielsweise durch Klassenräte oder im Rahmen der Schülervvertretung durch gemeinsame Entscheidungsprozesse üben. Schulintern bietet der Whole School Approach³⁴ Anregungen für altersspezifisch modulierbare Möglichkeiten der Partizipation.³⁵ Weiterführend kann die kommunale Ebene ein spannendes politisches Lernfeld für global-lokale Fragen sein. Aber auch die Auseinandersetzung mit den politischen Institutionen kann ein ergiebiges Thema im Rahmen des Faches Politische Bildung und des übergreifenden Themas NE/LigZ sein: Die erfolgreiche Klage vor dem Bundesverfassungsgericht gegen das Klimaschutzgesetz (siehe Exkurs, S. 16f) ist ein Beispiel, das die Wirkungsmächtigkeit der Gewaltenteilung in der BRD belegt.

Auch wenn das Engagement für gewaltfreie Konfliktbearbeitung in der eigenen Klasse, der Aufbau einer Schülerfirma mit fairen Produkten oder das Gespräch mit dem oder der lokalen Landtags- oder Bundestagsabgeordneten nicht „die Welt retten“ werden, sind die Auseinandersetzung und praktische Erprobung solcher Schritte wichtig, um das eigene Tun zu stärken. Und das zählt.

33 Am Beispiel von Schulpatenschaften verdeutlicht Marina Wagener in ihrer Forschung beispielsweise, wie diese – anders als Partnerschaften – die Tendenz zur Reproduktion von Stereotypen und Unterkomplexität stützen können. Wagener 2018.

34 Vgl. LISUM 2019; SenBJF 2019.

35 Weiterführende Informationen zum Whole School Approach: Handreichung von Greenpeace e.V., online unter: www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/publications/sfe_handreichung_wsa_210419.pdf, 16.12.2021; Projektbericht von bezev e. V., online unter: www.bezev.de/de/home/bildungsarbeit-fuer-nachhaltige-entwicklung/inklusive-bne-in-der-schule/whole-school-approach/wie-kann-eine-inklusive-bildungsarbeit-fuer-nachhaltige-entwicklung-an-grundschulen-ganzheitlich-umgesetzt-werden/, 16.12.2021; Schulentwicklungsprogramm Faire Schule, Webseite des Programms: www.faire-schule.eu, 16.12.2021; Böhme 2019.

1

Fazit

Zu den für die Mitgestaltung einer nachhaltigen und gerechten Zukunft zentralen Kompetenzen zählt das kritische Hinterfragen der eigenen Rolle in einem bestimmten Gefüge. Durch (macht-)kritische Perspektiven kann das, was oft als selbstverständlich, als „normal“ angesehen wird, hinterfragt werden. Das Aufgreifen von Aspekten des übergreifenden Themas NE/LigZ als Teil der politischen Bildung stärkt die Kompetenzen, unübersichtliche Situationen zu bewältigen, sich in komplexen, mitunter widersprüchlichen Entwicklungen zurechtzufinden, vernetzt zu denken und Gestaltungsperspektiven zu entwickeln. Gleichmaßen verdeutlicht die Beschäftigung mit Fragen globaler Gerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung die Grenzen monokausaler Ansätze und die Notwendigkeit, sich mit Fragen auseinanderzusetzen, auf die es (noch) keine eindeutigen Antworten gibt.

Die Verknüpfung von Aspekten des übergreifenden Themas NE/LigZ mit den Fächern Sachunterricht, Gesellschaftswissenschaften 5/6, Politische Bildung, Geschichte und Geografie ebenso wie mit der politischen Bildung als Aufgabe der ganzen Schule, schafft einen Raum für offene Lern- und Reflexionsprozesse, die ihrerseits Grundlage für eine mündige Mitgestaltung einer nachhaltigeren und gerechteren Zukunft sind.

Unterricht mit Bezügen zum übergreifenden Thema NE/LigZ lädt ein, unbequeme, aber notwendige Fragen zu stellen, nach den Auslassungen und Leerstellen in Erzählungen und Erklärungen zu suchen, neue Perspektiven kennenzulernen und sich schrittweise eine eigene Meinung zu bilden. Dabei können die Aufforderung Kants, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen (*sapere aude!*), sowie die *Maxime* der indigenen Befreiungsbewegung der Zapatistas *preguntando caminamos* (dt. fragend schreiten wir voran) ein Leitfaden sein.

Exkurs: Der Klima-Beschluss des Bundesverfassungsgerichts

Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat in seinem Beschluss vom 24. März 2021 (sogenannter Klimabeschluss) über vier ähnliche Verfassungsbeschwerden entschieden und dabei den Klima- und Umweltschutz und das Prinzip der Generationengerechtigkeit deutlich gestärkt.

Wer hat geklagt?

In den Jahren 2018 und 2019 hatten verschiedene Gruppen, unter anderem einige Jugendliche von Fridays For Future und Klägerinnen und Kläger aus Nepal und Bangladesch, Verfassungsbeschwerde eingelegt, weil sie der Auffassung waren, dass das sogenannte Klimaschutzgesetz der Bundesrepublik zur Reduktion der Treibhausgasemissionen nicht genüge, um den Klimawandel zu bekämpfen bzw. um die im Pariser Abkommen international vereinbarten Ziele zu erreichen. Der mangelhafte Einsatz der Regierung verletze die Klägerinnen und Kläger in ihren Grundrechten, zum Beispiel in ihrem Recht auf körperliche Unversehrtheit, da der Staat sie nicht ausreichend vor den Gefahren des Klimawandels schütze.

Was hat das Gericht entschieden?

Das Gericht hat der Klage zugestimmt und den Gesetzgeber dazu verpflichtet, exakte Treibhausgasreduktionsziele nicht nur bis zum Jahr 2030, sondern auch für die Jahre nach 2030 im Klimaschutzgesetz zu benennen. Aus der Staatszielbestimmung Umweltschutz in Artikel 20a des Grundgesetzes³⁶ und dem Abkommen von Paris leitet das Gericht eine Verpflichtung des Staates gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern zum Klimaschutz ab. Außerdem müssen aufgrund der verfassungsrechtlich verankerten Generationengerechtigkeit Klimaschutzmaßnahmen gerecht über die Zeit verteilt werden. Einzelne Maßnahmen gibt das Gericht allerdings nicht vor – das ist Aufgabe der Politik. Der Gesetzgeber muss bis Ende 2022 die Ziele für die Zeit nach 2030 konkretisieren. Ob die – von der Politik fast hektisch in die Wege geleitete und beschlossene – Veränderung des Klimaschutzgesetzes den Anforderungen des Gerichts entspricht, wird nach dieser Frist zu überprüfen sein.

36 Art. 20a GG: „Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung.“

... nicht für einzelne Personen

Wichtig zu erwähnen ist, dass sich aus dem Urteil keine Verpflichtung für den Einzelnen bzw. die Einzelne ergibt. In erster Linie muss das Parlament durch Gesetze regeln, wie die Vorgaben des Pariser Abkommens erreicht werden können. Dabei adressiert sie insbesondere Industriezweige wie Verkehr, Landwirtschaft und Energiewirtschaft. In der Umsetzung können sich dann auch Ge- und Verbote für einzelne Personen ergeben, zum Beispiel bei einem Tempolimit. Das Klimaschutzgesetz gibt vor, dass alle Träger öffentlicher Aufgaben – auch Bildungseinrichtungen – den Klimaschutz bei ihren Entscheidungen berücksichtigen sollen.

Natürlich können auch Einzelne eigenverantwortlich zum Klimaschutz beitragen – zum Beispiel durch das eigene Konsum- oder Reiseverhalten – das war jedoch nicht Thema der Entscheidung, weil es hier allein um die Verpflichtung der Regierung ging: Wir haben als Einzelperson den Anspruch an den Staat, dass er uns schützt – auch vor dem Klimawandel. Und wir haben einen Anspruch darauf, dass solche Schutzmaßnahmen rechtzeitig eingeleitet werden und nicht auf Kosten der jüngeren Generationen immer weiter in die Zukunft verschoben werden.

Die Verfassungsbeschwerde im Kontext des übergreifenden Themas Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen und der Politischen Bildung

Die Entscheidung des BVerfG ist im Kontext des übergreifenden Themas NE/LigZ und der Politischen Bildung als Unterrichtsfach in doppelter Hinsicht interessant. Zum einen bietet das Thema konkrete Bezüge zum Rahmenlehrplan, etwa zu Fragen der Gewaltenteilung und des Gesetzgebungsprozesses oder auch zu Menschenrechten, Migration und Konflikten (neben den nationalen gibt es auch internationale Klimaklagen bspw. der Fall Huaraz³⁷) im Politikunterricht mit entsprechenden Anknüpfungspunkten für den Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund (v. a. Geografie). Zum anderen zeigt das Urteil exemplarisch, dass die Verfassungsklage eine ganz konkrete Form politischer Beteiligung ist, die zu konkreten Ergebnissen führen kann. Im Grundgesetz steht, dass jede und jeder beim Bundesverfassungsgericht eine Beschwerde einlegen kann, wenn er oder sie denkt, dass seine bzw. ihre verfassungsrechtlich abgesicherten Grundrechte durch die öffentliche Gewalt, also durch Maßnahmen und Unterlassungen des Staates, verletzt werden (vgl. Art. 93 Abs. 1 Nr. 4a GG). In diesem Kontext leistet das Urteil des BVerfG auch einen wichtigen Beitrag zur politischen Bildung in der Schule.

Literatur

- Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*: www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf, 16.12.2021
- Bildungsserver Berlin Brandenburg (o. J.): *Historisch-politische Bildung*: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/demokratiebildung-neu/themen/historisch-politische-bildung>, 29.10.2021
- Böhme, Lars (2019): *Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren*, Wochenschau-Verlag
- bbp – Bundeszentrale für politische Bildung (2011): *Beutelsbacher Konsens*: www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens, 16.12.2021
- Carpus e. V. (2021): *Globales Lernen. Inspirationen für den transformativen Unterricht*. wbv Publikation
- Demokratie und Integration Brandenburg e. V. (Hg.) (2018): *Gesellschaft gestalten. Perspektiven junger Menschen aus Deutschland, Bolivien, Tansania und den Philippinen*: www.brebit.org/Media/public/Website/3-Angebote/32-Materialien/Interviewbuch_deutsch.pdf, 16.12.2021
- Eis, Andreas; Lösch, Bettina; Schröder, Achim; Steffens, Gerd (2015): *Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung*: https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf, 16.12.2021
- Engagement Global (2021): *17 Ziele Icons*: <https://17ziele.de/downloads.html>, 16.12.2021
- Germanwatch e. V. (o. J.): *Der Fall Huaraz*: www.germanwatch.org/de/huaraz, 16.12.2021
- KMK – Kultusministerkonferenz; BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016) und Engagement Global: *Orientierungsrahmen*: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf, 16.12.2021
- Kopfmüller, Simone (2005): *Politische Ideen der Unabhängigkeitsbewegung*: www.bpb.de/themen/afrika/dossier-afrika/58872/politische-ideen-der-unabhaengigkeitsbewegung/?p=all, 16.12.2021
- LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2019): *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen*: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/nachhaltigkeit/news/2019/OHR_Nachhaltige_Entwicklung_2019_01_final__ges__publ__web.pdf, 16.12.2021
- Österreichische UNESCO-Kommission (2018): *Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele in österreichischen Schulen*: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2018_GCED_in_der_Praxis.pdf, 16.12.2021
- SenBJF – Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (2015a): *Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf, 16.12.2021
- SenBJF – Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (2015b): *Teil C Gesellschaftswissenschaften Jahrgangsstufen 5/6*: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Gesellschaftswissenschaften_2015_11_10_WEB.pdf, 16.12.2021
- SenBJF – Senatsverwaltung Bildung, Jugend und Familie (2019): *Politische Bildung an Berliner Schulen. Eine integrative Gesamtstrategie*: www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/politische-bildung/gesamtstrategie_politische_bildung_an_berliner_schulen.pdf, 16.12.2021
- Schubert, Klaus/ Klein, Martina (2003): *Das Politiklexikon*. 3. aktualisierte Auflage. Dietz-Verlag.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee*. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (1), 13 – 17
- Srilangarajah, Virou (2018): *We Are Here Because You Were With Us: Remembering A. Sivanandan (1923–2018)*. Virou Srilangarajah on the life and work of A. Sivanandan: <https://www.versobooks.com/blogs/3608-we-are-here-because-you-were-with-us-remembering-a-sivanandan-1923-201>, 16.12.2021
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015): *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>, 16.12.2021
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021): *Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*: www.unesco.de/sites/default/files/2021-05/Berliner%20Erkl%C3%A4rung%20f%C3%BCr%20BNE.pdf, 31.10.2021
- Vereinte Nationen (2015): *Generalversammlung. Siebzigste Tagung. Tagesordnungspunkte 15 und 16*: www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf, 16.12.2021
- Wagener, Marina (2018): *Weltgesellschaftliches Lernen in Kinderpatenschaften? Empirische Befunde zu Lernerfahrungen jugendlicher Patinnen und Paten*. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (1), 4–9

Teil 2: Umsetzungsmöglichkeiten in Unterricht und Schule

2.1 Menschenrechte im Grundschulunterricht

Kinder haben ein Recht auf politische Bildung und Partizipation. Um diese Rechte einfordern zu können, muss Menschenrechtsbildung ein fundamentaler Bestandteil des Grundschulunterrichts und damit auch der politischen Bildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung sein.

Auf Kinder zugeschnittene Menschenrechte sind die Überlebens-, Schutz-, Entwicklungs- und Beteiligungsrechte der UN-Kinderrechtskonvention von 1989, zu deren Einhaltung sich die Bundesrepublik 1992 verpflichtet hat. Auch die 2015 von der internationalen Staatengemeinschaft in der Agenda 2030 verabschiedeten Nachhaltigkeitsziele berücksichtigen selbstverständlich die Rechte von Kindern. Dies wird im Leitsatz „Leave no one behind“ (dt. niemanden zurücklassen) deutlich.

Bei der Beschäftigung mit Menschen- bzw. Kinderrechten im Unterricht geht es im Kern darum, die eigenen Rechte kennenzulernen, diese Rechte auch für andere anzuerkennen und zu achten sowie sich nach Möglichkeit gegen Kinderrechtsverletzungen einzusetzen.

In der Grundschule sieht der Rahmenlehrplan 1 – 10 Berlin Brandenburg in den Fachteilen C Sachunterricht (Jahrgangsstufen 1 – 4) sowie Gesellschaftswissenschaften 5/6 die Thematisierung von Menschen- bzw. Kinderrechten explizit vor.

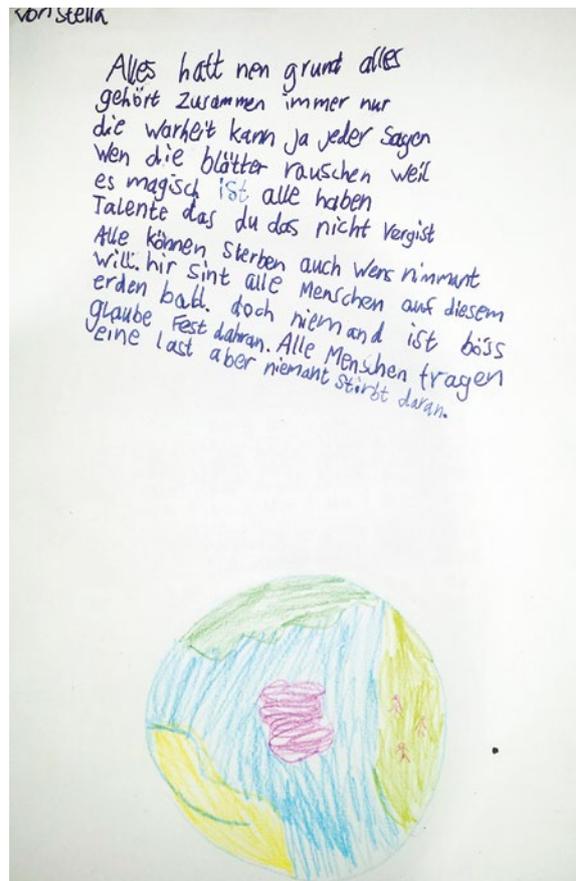


Abbildung 2: Gedicht von Stella Blatt, Klasse 3a, Lenau-Grundschule

Quelle: Cihan Mutlu

Tabelle 1: Kinderrechte im Sachunterricht

Sachunterricht 1 – 4

„3.2 Kind“: Themen und Inhalte

- Kinderrechte – früher und heute
- Beachtung der Kinderrechte hier und anderswo (z. B. Wegbereiter und Organisationen)
- Kinderrechte in Schule, Kommune und Land einfordern und umsetzen
- Kinder werden beteiligt und beteiligen sich (z. B. Klassenrat, Kinderparlament, kommunale Ausschüsse).
- Kinder dürfen und müssen auch „Nein“ sagen können (z. B. sexueller Missbrauch, Diskriminierung, Ausgrenzung).

Quelle: LISUM 2015

Tabelle 2: Kinderrechte in den Gesellschaftswissenschaften 5/6

Gesellschaftswissenschaften 5/6

„3.7 Kinderwelten – heile Welten?": Themen und Inhalte

- Kinderarbeit in der Geschichte (z. B. in der Antike, im Mittelalter, in der Industrialisierung) anhand von Beispielen
- Lebensbedingungen von Kindern in der Einen Welt (jeweils in Beispielen): Kinderarbeit und -armut rund um den Globus, Kinderrechte und Kinderrechtskonvention (Umsetzung und Missachtung), Kindersoldaten, Kinderschutzorganisationen

Quelle: LISUM 2015

Menschen- bzw. Kinderrechte sind ein zentraler inhaltlicher Bestandteil des übergreifenden Themas Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen (NE/LigZ).³⁸ Dieses übergreifende Thema kann im Unterricht der Grundschule gut aufgegriffen werden, da es nicht nur viele Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bietet, sondern auch das vorhandene politische Interesse der Kinder für Umwelt- und Tierschutz sowie für Fragen der sozialen Gerechtigkeit bedient.

Bereits in der Grundschule muss die Entwicklung eines Bewusstseins für Nachhaltigkeit angebahnt werden: Welchen Einfluss hat das eigene (Konsum-)Verhalten und die Lebensweise auf ökologische und soziale Probleme in der Welt und was hat das mit Menschen- und Kinderrechten zu tun? Grundschul Kinder der Jahrgangsstufen 1-6 sind erfahrungsgemäß besonders dann motiviert, wenn sie einen Sachverhalt im Sinne des vernetzten Lernens behandeln können und dadurch ökologische oder soziale Probleme und Herausforderungen aus einer sowohl regionalen als auch globalen Perspektive deutlich werden.

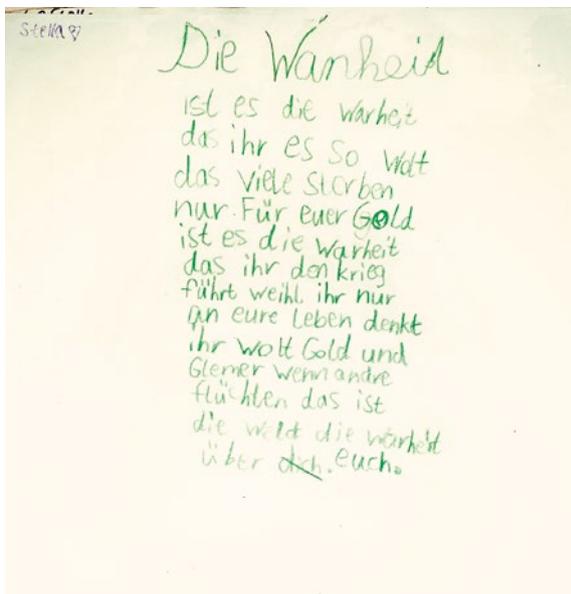


Abbildung 3: Gedicht von Stella Blatt,

Klasse 3a, Lenau-Grundschule

Quelle: Cihan Mutlu

Viele Themen mit gesellschafts- und naturwissenschaftlichem Kontext können auch aus der Perspektive der Nachhaltigkeitsbildung in globalen Zusammenhängen betrachtet werden. Somit ist es möglich, Bezüge zu Menschen- bzw. Kinderrechten herzustellen. In der Grundschulpraxis unterrichten Lehrkräfte üblicherweise viele Fächer in einer Klasse. Umso mehr ist dadurch die Möglichkeit gegeben, sich einem Thema interdisziplinär und vertiefend zu widmen. Für die genannten gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Themen lassen sich auch Zugänge der anderen Fächer sinnstiftend nutzen. Eine Übersicht von thematischen Vorschlägen, didaktischen Zugängen, Materialien und möglichen Rahmenlehrplanbezügen (auch fachübergreifend und fächerverbindend) finden Sie ab S. 37.

38 Vgl. LISUM 2019.

Unterrichtsbeispiele zum Thema „Kinderrechte“ anhand der kognitiven Landkarte

Mithilfe einer kognitiven Landkarte kann eine Unterrichtsreihe anhand von fünf allgemeinen Kompetenzen (AEIOU: Argumentieren, Erkunden, Imaginieren, Ordnen, Urteilen) geplant werden. Sie ermöglicht den Lernenden dabei unterschiedliche kognitive Zugänge. Die Reihenfolge der Kompetenzen ist dabei variabel. Gleichzeitig eignet sie sich insbesondere bei fachübergreifenden Themen, die Kompetenzen vieler Fächer zusammenzuführen.³⁹ Als didaktischer Doppeldecker lässt sich die kognitive Landkarte auch als Aufgabenangebot einsetzen, aus dem die Schülerinnen und Schüler kompetenz- und interessengetriebene Aufgaben wählen können (vgl. Abb. 4 bzw. Tabelle 3). Im Folgenden werden mithilfe der kognitiven Landkarte entwickelte Unterrichtsideen vorgestellt, die Bildung über, durch und für Kinderrechte in Einklang bringen.

Tabelle 3: AEIOU zu Kinderrechten für Jahrgangsstufen 1–4

Kompetenzen	Aufgaben	Fächerbezüge
Argumentieren	<ul style="list-style-type: none"> • Können Kinder Verantwortung übernehmen? • Die Erwachsenen bestimmen über alles?! Zu Recht? 	
Erkunden	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderrechte kennen lernen: Bildkarten den Kinderrechten zuordnen, Kinderrechte anhand von ausgewählten Kinderrechted Liedern sammeln • Biografien über Kinder weltweit lesen 	Sachunterricht: 3.2 Kind Deutsch: Sprechen und Zuhören, mit Texten und Medien umgehen
Ordnen	<ul style="list-style-type: none"> • Priorisieren: Kinder in einem sinkenden Boot müssen Kinderrechte über Bord werfen und dürfen begründet nur drei behalten; Anschlussfrage: Wie würdet ihr euch ohne die anderen Kinderrechte fühlen? • Umfragen zu Kinderrechten (zu Hause/in der Schule) durchführen und Ergebnisse in einer Tabelle darstellen • Kinderrechtsverletzungen identifizieren 	Mathematik: Mathematische Darstellungen verwenden
Imaginieren	<ul style="list-style-type: none"> • Was würdest du als Bundeskanzlerin oder Bundeskanzler für Kinderrechte tun? • Rollenspiele durchführen • zu Bildern Geschichten schreiben • Postkarten zu Kinderrechten bemalen, schreiben und verschicken • ein Kinderrechte-Lied schreiben zu einer bekannten Melodie 	Musik: Vokalmusik, Ausdruck und Wirkung Kunst: Zeichnen, Malen, Sammeln und Collagieren, Medien
Urteilen	In der Schule und zu Hause: Werden Kinderrechte verletzt? Wie steht es um die Kinderrechte (bei uns und weltweit)?	

Quelle: Cihan Mutlu

Abbildung 4: Aufgabenangebot zu Kinderrechten für die Doppeljahrgangsstufe 5/6

2

Kinderrechte



Argumentieren

- Um dein Taschengeld aufzubessern, findest du einen Job, der dir gefällt. Erzähle bei einem Vorstellungsgespräch deiner Chefin oder deinem Chef von deinen Stärken und Fähigkeiten. Deine Chefin oder dein Chef sagt dir zu oder **mit Begründung** ab (Tipp: Informiert euch über das Jugendarbeitsschutzgesetz!)
- Ihr fühlt euch im Unterricht überlastet, gelangweilt, nicht wertgeschätzt und/oder nicht in Entscheidungen eingebunden.

Ordnen

- Ordnet die Kinderrechte nach ihrer Wichtigkeit für euch!
- Führt eine Umfrage zu Kinderrechten in der Klasse/Schule durch und präsentiert eure Ergebnisse!
- Vergleicht das Leben eines Kindes aus einem Land des Globalen Südens mit eurem in einer Tabelle! Fertigt dabei eine Rangliste an: Was muss dringend verändert werden?
- Wo kommen eure Klamotten her? Schaut nach und markiert die Herkunftsorte auf einer Weltkarte!
- Berechnet den virtuellen Wasserverbrauch in eurer Klasse und präsentiert die Ergebnisse in einem Diagramm!

Urteilen

- Herr Unmut: „Den Kindern in Deutschland geht es viel zu gut! Die müssten erst einmal lernen, was es heißt zu arbeiten!“
Frau Großmut: „Kinder müssen spielen.“
Erarbeitet eine Talkshow mit Moderation!
- Eure Schule/Klassenleitung hat neue Regeln eingeführt: Auf Toilette gehen und Wasser trinken dürft ihr NUR in den Pausen.
Wer im Unterricht nicht aufpasst, muss nachsitzen.
Wie reagiert ihr und warum?

Erkunden

- Findet heraus, welche Rechte Kinder haben!
- Recherchiert, welche Organisationen es gibt, die sich für Kinderrechte auf der Welt einsetzen!
- Handys, Schokolade oder unsere Klamotten:
Was haben sie eigentlich mit Kinderrechten zu tun? Findet es heraus!

**Bearbeitet
mindestens eine Aufgabe
aus jeder Box
in 2er- bis 3er-Teams!**

Imaginieren

- Wie sieht eure Traumschule aus, die Kinderrechte umsetzt?
- Entwickelt ein Projekt zur Förderung der Kinderrechte an eurer Schule!
- Denkt euch drei Aktionen für Kinderrechte aus und lasst über die Durchführung von einer davon in der Klasse abstimmen!
- Ihr trefft im Urlaub ein Kind in einem Land, in dem Kinderarbeit nicht verboten ist. Ihr unterhaltet euch. Spielt das Gespräch vor!
- Entwickelt ein Spiel, z. B. zum Thema „Kinderrechte“, „arm/reich“ oder „Klimawandel“!

2.2 Migration im Unterricht der Sekundarstufe I und II

Migration, Flucht und Vertreibung sind Teil der Menschheitsgeschichte und gehören ebenso wie die Suche nach einem friedlichen Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft auch in Zukunft zu den globalen Herausforderungen. Schule kommt die Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche auf das Leben in einer Migrationsgesellschaft vorzubereiten und die Entwicklung von Kompetenzen zu fördern, die die Achtung der Menschenrechte für alle, die Mitgestaltung eines inklusiven und friedlichen Zusammenlebens und die Dialogfähigkeit auch in Zeiten von Verunsicherung ermöglichen.

Rahmenlehrplanbezüge

Für die Berliner Schule ist der Themenkomplex Migration ein wichtiger inhaltlicher Schwerpunkt der übergreifenden Themen nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen (vgl. Tabelle 5) und Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt. Die Auseinandersetzung mit Fragestellungen, die das Thema Migration betreffen und damit gleichzeitig die Einbindung von übergreifenden Themen in den Fachunterricht ermöglichen, weist von der Grundschule bis in die Sekundarstufe II in vielen Fächern Bezugspunkte zum Rahmenlehrplan auf.⁴⁰

Tabelle 5: Ziel- und Entwicklungsdimensionen nachhaltiger Entwicklung im Themenbereich Migration

Entwicklungsdimensionen	Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung	Themenbereich Migration (Beispiel)
Gesellschaft	soziale Gerechtigkeit	Aspekte der sozialen Sicherheit und Integration; förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung einer integrativen Gesellschaft; soziale Gerechtigkeit im Kontext von Migration und Flucht (arm-reich)
Politik	demokratische Politikgestaltung	Dimensionen von <i>citizenship</i> (Status, Gefühl der Zugehörigkeit, Möglichkeiten politischer Mitbestimmung); Welche Rechte sind an Staatsbürgerschaft gekoppelt? Wer hat Wahlrecht, wer nicht? Was bedeutet das für demokratische Entwicklung? Demokratiegefährdende Entwicklungen infolge von Migration
Wirtschaft	wirtschaftliche Leistungsfähigkeit	global: ungleiche Entwicklung und Wohlstandsverteilung; Arbeitsmigration (ausgewählte Beispiele: Arbeitsmigration von Frauen als Haushaltshilfen, Pflegekräfte) national/lokal: Arbeit und Arbeitsteilung, Arbeitsbereiche und Arbeitsverhältnisse für Migrantinnen und Migranten; Migration und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit in der Gegenwart; Zukunftsprognosen
Umwelt	ökologische Verträglichkeit	Klimakrise und Umweltzerstörung als Faktoren für Migration; Prognosen (inklusive kritischer Perspektiven)

Quelle: eigene Darstellung

⁴⁰ Die im weiteren Text eingefügten Bezüge zum Rahmenlehrplan sind daher nur exemplarisch zu verstehen und können problemlos durch andere Fachbezüge ergänzt werden.

2

Migration als Unterrichtsinhalt ist darüber hinaus prädestiniert, um einzelne Aspekte des Themas aus fachspezifischer Perspektive der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geschichte, Politische Bildung und Geografie zu thematisieren, wie es im Modul „Migration und Bevölkerung“ (Doppeljahrgangsstufe 7/8) vorgesehen ist (vgl. dazu auch das Unterrichtsbeispiel auf S. 26).

Eine Übersicht von thematischen Vorschlägen, didaktischen Zugängen, Materialien und möglichen Rahmenlehrplanbezügen (auch fachübergreifend und fächerverbindend) für alle Schularten finden Sie ab S. 39.

Didaktische Annäherung

Im Folgenden finden Sie Hinweise, welche für Auseinandersetzung mit / Annäherung an Aspekte/n des Themas Migration im Unterricht und in der Schule als Ganzes in der Vorbereitung und praktischen Umsetzung hilfreich sein können.

Inhaltliche Aspekte

Folgende inhaltliche Aspekte können in der Auseinandersetzung mit Migration als Unterrichtsgegenstand im Vordergrund stehen:

- Flucht- und Migrationsbewegungen finden weltweit statt und betreffen viele Länder – sowohl in Bezug auf Ab- als auch auf Zuwanderung. Die Zahl der Migrantinnen und Migranten ist in den letzten zehn Jahren gestiegen und liegt derzeit bei circa 3,5 Prozent der Weltbevölkerung (grenzüberschreitende Migration inklusive Arbeits-, Bildungsmigration, Flucht, Familienzusammenführungen oder Pensions- und Wohlstandsmigration). Migration ist auch im Unterricht als globales Phänomen zu betrachten. Damit kann ein realistischeres Bild vom Umfang von Migrations- und Fluchtbewegungen und auch von Herkunfts- und Zielregionen vermittelt werden (z. B. Süd-Nord- und Süd-Süd-Migration).
- Migration als Lernbereich umfasst verschiedene Themen, vor allem spannt es einen Bogen vom „Weggehen“ (als freiwillige Entscheidung aufgrund fehlender Lebenschancen und Zukunftsperspektiven oder durch Zwang, Vertreibung oder andere lebensbedrohende Umstände), über das „Dazwischen“ (Migrations- und Fluchtwege, Erfahrungen des „Dazwischen“) hin zum „Ankommen“ (das Fragen nach einer verhinderten oder gelungenen Integration aufwirft).
- Ursachen und Motive für Migration gehen über ökonomische Faktoren, wie es die Darstellung von Push-Pull-Faktoren vermittelt, hinaus. Migrationsentscheidungen beruhen auf einer komplexen Verbindung von realen Lebensbedingungen, persönlichen Zukunftsvorstellungen und Einschätzungen von Zukunftschancen (für sich selbst, für den Familienverbund, für die Kinder) sowie realen Möglichkeiten für Migration. Flüchtende sowie Migrantinnen und Migranten haben zwar die gemeinsame Erfahrung von Flucht oder Migration. Die dahinter liegenden Gründe, Entscheidungsvoraussetzungen und Bedingungen sind jedoch sehr unterschiedlich. Im Unterricht kann eine differenziertere Sicht auf Migration und Flucht erfolgen (z. B. Migration aus der Geschlechterperspektive, der Anteil von migrierenden Frauen beträgt etwa 50 Prozent).
- Die zunehmenden Fluchtbewegungen nach Europa haben die Lebensbedingungen in den Herkunftsregionen von Flüchtenden in den letzten Jahren zwar stärker in den Mittelpunkt gerückt. Eine umfassende Analyse der Ursachen und Gründe für erzwungene Migration kann nicht nur bei aktuellen Kriegen, Konflikten und anderen Krisenphänomenen stehen bleiben, sondern muss auch strukturelle globale Ungleichheitsverhältnisse, die häufig Folgen kolonialer Verhältnisse oder ungleicher politischer und weltwirtschaftlicher Dynamiken und Prozesse sind, herausarbeiten.
- Aufgabe von Bildung in Bezug auf Migration und Integration ist es auch, eine sachliche Debatte zu fördern, bei gleichzeitigem Verständnis für die Unsicherheiten und Emotionen, die in Bezug auf die gesellschaftlichen Herausforderungen durch Migration und Flucht Schülerinnen und Schüler wie Lehrkräfte bewegen. „Es kann nicht nur noch darum gehen, bestimmte Einstellungen und Haltungen zu bilden und zu kultivieren, die für ein Einwanderungsland oder eine Willkommenskultur förderlich oder nötig sind. Daneben oder besser: Zuvor muss die Anstrengung geleistet werden, neben einer adäquaten Problembeschreibung die Auseinandersetzung mit wichtigen Argumenten für und wider verschiedene migrationspolitische Konzeptionen (von *open borders* bis zur Abschottung) zu ermöglichen. Ihnen muss ein angemessener Raum in der praktischen Urteilsbildung zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen zur Migration beigemessen werden.“⁴¹ Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Migration sollte also auch Einblick in die politische Steuerung von Migration ermöglichen und über entsprechende internationale Regelwerke informieren (z. B. UNO-Migrationspakt). Von der Grundschule bis in die Sekundarstufe II können altersangemessen außerdem grundlegende ethische Fragen in den Fokus gerückt und Dilemmata im Kontext von Migration und Integration aufgegriffen werden.

41 Wendelborn 2018, 291.

Empfehlung für die Unterrichtspraxis

Unter dem Titel „Lernen zwischen Migration und Populismus“ hat die Universität Kassel eine Handreichung mit Unterrichtsmodulen zu den Schwerpunkten Populismus, Flucht und Migration sowie Migration, Kultur, Identität veröffentlicht. Die neun Unterrichtsmodule wurden für je 90 Minuten konzipiert. Sie sind sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der gymnasialen Oberstufe einsetzbar und stehen hier zum Download bereit:

https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/materialheft_-_lernen_zwischen_migration_und_populismus.pdf

Zur Bedeutung von Reflexion und Selbstreflexivität in der Auseinandersetzung mit Migration

In Kapitel 1 wurde bereits auf die Bedeutung von Reflexionsprozessen vor dem Hintergrund der eigenen gesellschaftlichen und politischen Eingebundenheit hingewiesen. Selbstreflexion und Reflexion des Lernorts Schule können, mit Blick auf das Thema Migration, unter anderem folgende Bereiche und exemplarische Fragestellungen umfassen:

Reflexion der eigenen Positionierung und des eigenen pädagogischen Handelns:

- Welches Verständnis von Migration habe ich? Wie stehe ich dazu, dass Menschen freiwillig ihre Herkunftsorte verlassen, um in einer anderen Region/einem anderen Land (berufliche) Erfahrungen zu sammeln, zu arbeiten, zu studieren oder ihre Lebenssituation zu verbessern? Sollen alle Menschen die Freiheit haben, ihren Wohnsitz/ihren Lebensmittelpunkt selbst zu wählen?
- Welche Gründe gäbe es für mich selbst, freiwillig oder aufgrund von bestimmten Umständen zu migrieren/zu flüchten? Welche Erfahrungen in Bezug auf Migration/Flucht kann ich nachvollziehen, welche nicht?
- Was bedeutet für mich Heimat?
- Wie sehe ich Integration (als Anpassungsleistung, als gesamtgesellschaftlichen Prozess der Inklusion)?
- Welche Erfahrungen habe ich selbst zum Beispiel mit dem Verlassen von Vertrautem, mit dem Gefühl von Fremdheit, mit eigenen Erfahrungen von Migration?
- Handlungsleitend: Wie gestalten sich meine Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie zu Kolleginnen und Kollegen mit Migrations- oder Fluchterfahrungen? Inwiefern beeinflussen meine eigenen Einstellungen/meine eigenen Erfahrungen den Umgang mit ihnen?

Reflexion in Bezug auf Bildungsmaterialien:

Die Reflexion soll dazu anregen, die Darstellung von Migration und Integration kritisch zu analysieren und Normsetzungen sowie diskriminierende Darstellungen zu erkennen.

- Mit welchen Begriffen werden Migrations- und Fluchtbewegungen beschrieben? Welche Bilder werden zur Illustration benutzt und welche Assoziationen werden geweckt? Welche unhinterfragten Annahmen und „Normalitäten“ weist das Material auf?
- Wer wird gehört? Welche Positionen werden gezeigt und beschrieben? Welche ausgeschlossen? Welches Wissen wird als relevant erachtet? Was fehlt?
- Was fehlt mir an Wissen, Kompetenzen, Materialien in Bezug auf die Thematisierung von Migration und Integration im Unterricht? Welche Möglichkeiten für eine interdisziplinäre Herangehensweise und eventuell fächerverbindende oder fachübergreifende Zusammenarbeit zu diesem Thema gäbe es im Kollegium?

Reflexion in Bezug auf das Gesamtsystem der eigenen Schule:

- Sehen sich alle Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigt in der Schule repräsentiert? Wie wird das sichtbar (gemacht)? Haben alle Schülerinnen und Schüler in gleichberechtigter Form Zugang zu den Angeboten der Schule?
- Gibt es Lehrkräfte mit Migrations- oder Fluchterfahrungen im Kollegium? Können sie in gleichberechtigter Form partizipieren? Werden ihre Erfahrungen als Potenzial angesehen und genutzt (sofern sie selbst dazu bereit sind, ihre Erfahrungen einzubringen, da die Gefahr des *otherings* besteht)?
- Wie wird mit Diskriminierungen und Kritik daran umgegangen und welche Maßnahmen gibt es dazu?

2

Praxisbeispiel Sekundarstufe I

Fluchtgründe und das Asylverfahren in Deutschland⁴²

Bezug zum Rahmenlehrplan:

Migration und Bevölkerung 7/8

(Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund, Schwerpunkt Politische Bildung)

Inhalt: Asylrecht in Deutschland, Migrationspolitik in Deutschland, Leben von Geflüchteten in Deutschland, Migrationsursachen

Verwendete Methoden: Kartenabfrage, Mehrheitsentscheid, Input, Diskussion

Dauer: ca. 45 Minuten

Material: Moderationskarten, Stifte, rote und grüne runde Karten

Ablauf: Diese Methode gliedert sich in fünf Phasen. Zuerst werden Fluchtgründe im Klassenverband gesammelt. Anschließend sollen Schülerinnen und Schüler anhand von kurzen Fluchtgeschichten entscheiden, ob sie den Personen Schutz gewähren würden. Im dritten Teil werden diese Entscheidungen mit dem deutschen Asylsystem abgeglichen und anschließend Informationen zur Lebenssituation von Asylsuchenden in Deutschland vermittelt. Abschließend erfolgt eine gemeinsame Reflexion zu verschiedenen Aspekten des Themas.

PHASE 1 – FLUCHTGRÜNDE SAMMELN: Die Schülerinnen und Schüler erhalten Moderationskarten und Stifte. Sie sollen in Kleingruppen auf je einen Zettel einen Fluchtgrund aufschreiben und diesen auf den Boden legen oder an die Tafel heften. Ähnliche Gründe werden von der Lehrkraft geclustert.

PHASE 2 – VORSTELLUNG VON FLUCHTGESCHICHTEN UND ENTSCHEIDUNGEN DER GRUPPE: Nun simuliert die Gruppe eine Härtefallkommission in Deutschland. Dieses Gremium gibt es in jedem Bundesland. Es kann unabhängig von einer asylrechtlichen Ablehnung ein Bleiberecht für Asylsuchende aus humanitären Gründen aussprechen. Diese Simulation ist fiktiv und soll nicht ausdiskutiert werden, sondern einen persönlichen Bezug zu der Schülerinnen und Schüler zum Thema herstellen ohne die Entscheidung zu bewerten. Zu jedem Cluster von Fluchtgründen erzählt die Lehrkraft eine kurze Geschichte (s. **Vorschläge**, S. 27 f). Die Gruppe soll am Ende durch Mehrheitsentscheid beschließen, ob sie ein Bleiberecht gewähren würde. Dies kann durch individuelles Zeigen des Daumens nach oben (Ja), nach unten (Nein) oder zur Seite (Enthaltung) passieren. Die Lehrkraft heftet je nach Entscheidung einen grünen Kreis (mehrheitlich Ja) oder roten Kreis (Nein) neben den Cluster. Wird keine klare Entscheidung getroffen, bedeutet dies eine Ablehnung.

PHASE 3 – DEUTSCHES ASYLSYSTEM: In einem kurzen Vortrag klärt die Lehrkraft über die Gewährung von Asyl in Deutschland auf. Anerkannte Asylgründe sind politische und religiöse Verfolgung, sowie die Verfolgung aufgrund der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität, sofern diese individuell nachgewiesen werden können. Den weniger sicheren subsidiären Schutz bekommen Menschen aus Kriegsgebieten, wenn ihnen eine ernsthafte Gefahr droht. Die Lehrkraft korrigiert bzw. ergänzt ggf. die roten und grünen Entscheidungskreise bei den Clustern.

PHASE 4 – DEUTSCHES ASYLVERFAHREN UND LEBENSITUATION VON GEFLÜCHTETEN: Abschließend werden Aspekte des Asylverfahrens angesprochen. Beispielsweise wird durch das Dublin-Verfahren, welches 2015 teilweise ausgesetzt wurde, vorgeschrieben, dass Geflüchtete in dem Land einen Asylantrag stellen, indem sie zuerst europäischen Boden betreten haben. Dies betrifft oft Länder an der Mittelmeerküste – Asyl in Deutschland ist (fast) nur dann beantragbar, wenn der Fluchtweg oder die eigene Identität verheimlicht wird. Andere Aspekte sind die aktuellen Zahlen von Asylsuchenden (2021: ca. 150.000 Erst- und Folgeanträge), Hauptherkunftsländer (2021: Syrien mit ca. 70.000 Anträge, Afghanistan ca. 31.000 Anträge, Irak ca. 17.000 Anträge), Schutzquote (2021: Syrien 62,6 %, Irak 31,9 %, Afghanistan 42,9 %, gesamt 39,9 %) oder Altersstruktur (2021: 0 – 18 Jahre 49,4 %, 18 – 30 Jahre 27 %).⁴³

⁴² Das Unterrichtsbeispiel stammt aus der Handreichung: FLUCHTGRÜNDE, ASYL UND LEBENSITUATION VON GEFLÜCHTETEN von EPIZ Berlin (2017) und wurde für diese Handreichung leicht modifiziert und aktualisiert.

⁴³ Monatlich aktualisierte Zahlen sind auf der Webseite des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge zu finden: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/AsylFluechtlingsschutz/Asylverfahren/das-deutsche-asylverfahren.pdf;jsessionid=BCCAFE1EFE6D544AC909C5EFB66A801F.intranet241?__blob=publicationFile&v=22, 16.12.2021.

Gelingt es Geflüchteten in Deutschland um Asyl zu bitten, werden sie auf Sammelunterkünfte in den Bundesländern nach einem bestimmten Verteilungsschlüssel und teilweise nach Herkunftsland aufgeteilt. Sie haben Anspruch auf eine Grundversorgung wie Verpflegung, Unterkunft und Kleidung. Dies bekommen sie meist als Sachleistungen oder Gutscheine, weniger durch frei verwendbares Geld. Krankenversorgung steht ihnen anfangs nur in akuten Situationen zu. Ein Recht auf einen Deutschkurs haben Geflüchtete erst, nachdem ihr Asylantrag genehmigt wurde.⁴⁴

PHASE 5 – REFLEXIONEN: Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert die Lehrkraft die Ergebnisse der Erarbeitungsphase, um ein individuelles Verständnis von Migration zu ermöglichen und ein Erkennen der eigenen (Macht-)Position zu fördern. Folgende Fragen können dafür u. a. hilfreich sein:

Welche Gründe gäbe es für mich selbst, freiwillig oder aufgrund von bestimmten Umständen zu migrieren/zu flüchten? Sollen alle Menschen die Freiheit haben, ihren Wohnsitz/ihren Lebensmittelpunkt selbst zu wählen? Wer entscheidet in welchen Fällen darüber, ob ein Mensch seinen Lebensmittelpunkt verlegen darf oder nicht?

Beispielgeschichten für Fluchtursachen:

Die folgende Kurzgeschichten dienen als Anregung und können frei gestaltet werden. Sie sind in der Ich-Perspektive beschrieben und enden mit der Frage: „Bekomme ich von euch ein Bleiberecht?“

Armut, Perspektivlosigkeit, Arbeitssuche: Ich bin eine Geflügelbäuerin aus Ghana. Bis zur Jahrtausendwende konnten wir gut von unserem kleinen Geflügelbetrieb leben. Nachdem aber verschiedene EU-Unternehmen unter anderem auch aus Deutschland massiv Geflügelteile zu Dumpingpreisen nach Ghana exportierten, ist unser Betrieb bankrottgegangen. Gegen diese Übermacht hatten wir keine Chance. Ich bin nun arbeitslos und lebe in Armut. Viele Perspektiven habe ich in meinem Alter nicht. In Deutschland erhoffe ich mir eine berufliche Perspektive. Ich will hier leben.

Bessere Berufsausbildung, gutes Studium: Ich lebe in Marokko und will Informatik studieren. Zwar gibt es in Marokko einen derartigen Studiengang, jedoch sind die Berufsmöglichkeiten sehr schlecht. Ich will später in einem Land leben, was mir mehr Freiheit bietet. Ich habe von Deutschland gehört, dass Informatikerinnen gesucht werden. Deshalb will ich hier leben, studieren und arbeiten.

Bürgerkrieg: Ich komme aus dem Jemen, wo seit 2015 ein Bürgerkrieg zwischen der Regierung und Angehörigen der Huthi stattfindet. Bisher gab es schon über 230.000 Tote durch den Krieg und dessen Folgen, wie zum Beispiel Hunger, Krankheiten, Armut. Mein Vater und meine Cousine sind bereits gestorben. Ich suche in Deutschland Schutz vor dem Krieg und dessen Folgen.

Epidemien: Ich komme aus Liberia, wo es vor wenigen Jahren einen großen Ausbruch des Ebolafiebers gab. Zwei Menschen aus meiner Familie und etliche Personen aus meinem Freundeskreis sind dadurch gestorben. Auch wenn es momentan keine Ebola Erkrankungen gibt, habe ich Angst, dass die Epidemie erneut ausbrechen könnte. Ich will mit meiner Familie Zuflucht in Deutschland finden.

Gesundheit: Ich bin in Albanien aufgewachsen, lebe und arbeite dort. Vor fünf Jahren wurde bei mir Diabetes, eine Blutzuckerkrankheit festgestellt. Die Krankheit hat sich nun verschlimmert und mir droht eine Erblindung. In Albanien ist es für mich nicht möglich, die dringend notwendige Therapie zu bekommen. Deshalb bin ich mit meinem Sohn nach Deutschland gekommen, da ich hier medizinische Unterstützung erhalten kann.

Hunger: Ich komme aus Guatemala und meine Familie arbeitet seit vielen Generationen in der Landwirtschaft. Bisher konnten wir uns selbst versorgen und die überschüssige Ernte auf dem Markt verkaufen. In den letzten Jahren gab es Dürrekatastrophen, die Ernten fielen aus und viele Menschen sind unterernährt. Das Land Guatemala hat sogar den Notstand ausgerufen. Die Rücklagen in meiner Familie sind aufgebraucht und wir müssen hungern. Deshalb kommen wir nach Deutschland, um nicht mehr zu hungern und in der Landwirtschaft zu arbeiten.

⁴⁴ Weitere Informationen zum Asylbewerberleistungsgesetz finden sich auf der Seite des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge: <https://www.bamf.de>, 16.12.2021.

2

Menschenrechtsverletzungen: Ich bin Näherin und arbeite seit meinem 14. Lebensjahr in Textilfabriken in Bangladesch. Die Arbeitsbedingungen sind sehr schlecht. Ich arbeite teilweise bis zu 100 Stunden in einer Woche und der psychische Druck der Vorgesetzten ist groß. Wenn ich krank bin, muss ich trotzdem zur Arbeit, um meinen Job nicht zu verlieren. Der Lohn reicht zum Überleben. Ich kann allerdings nichts für meine Zukunft ansparen. Gewerkschaften sprechen davon, dass diese Arbeitsbedingungen gegen die Menschenrechte verstoßen. Da in meiner Fabrik viele Textilien für den deutschen Markt produziert wurden, bin ich nach Deutschland gekommen, um direkt hier unter besseren Bedingungen Textilien für die Deutschen zu nähen.

Naturkatastrophen, Klimawandel: Ich stamme aus Tuvalu, einem Inselstaat im Pazifischen Ozean, der nördlich von Neuseeland liegt. Es ist der viertkleinste Staat auf der Welt. Mein Land ist akut vom Klimawandel und dem steigenden Meeresspiegel bedroht. Die höchste Erhebung meiner Insel liegt fünf Meter über dem Meeresspiegel. Es wird erwartet, dass schon im nächsten Jahrzehnt ein Teil der Inseln unbewohnbar wird. Da mein Land bald überschwemmt sein wird, suche ich eine neue Heimat für mich und meine Familie.

Politische Verfolgung: Ich bin eine kurdische Schriftstellerin aus der Türkei. Als Mitglied einer verfolgten Gruppe musste ich schon immer aufpassen, was ich in meinen Büchern schreibe oder was ich nur andeute. Seitdem ich jedoch international erfolgreich bin, hat der politische Druck in meiner Heimat auf mich zugenommen. Ich wurde bereits mehrmals grundlos verhaftet. Mir wurde gedroht, dass ich zum Schweigen gebracht werde, wenn ich weiter über die Verfolgung von Kurden und Kurdinnen in der Türkei schreibe. In meiner Heimat fühle ich mich nicht mehr sicher und habe Angst um mein Leben.

Religiöse Verfolgung: Ich stamme aus Indien – der größten Demokratie der Welt. Wir gehören zur Minderheit der Muslime und unsere Situation hat sich seit dem Wahlsieg der Indischen Volkspartei, die in einer hinduistischen Tradition steht, enorm verschlechtert. Anfeindungen und Gewalt durch die hinduistische Mehrheitsbevölkerung erlebe ich tagtäglich. In einem Nachbarbezirk gab es im letzten Jahr sogar mehrere Mordfälle. Die staatlichen Stellen unternehmen dagegen viel zu wenig oder schauen gar weg. Indische Bürgerrechtsbewegungen bestätigen diese zunehmende Gewalt gegen Muslime in Indien. Ich kann in Indien meine Religion nicht mehr ausüben und fühle mich enorm bedroht.

Sexualisierte Verfolgung: In meiner Heimat – der Insel Jamaika – kann ich meine Homosexualität nicht öffentlich zeigen. Mehrere Menschen sind bereits getötet worden, als sie bei homosexuellen Handlungen erwischt wurden. Ich möchte mich aber nicht verstecken und mich in der Öffentlichkeit mit dem Menschen zeigen, in den ich mich verliebt habe. Deshalb bin ich mit meinem Partner nach Deutschland gekommen.

Unterdrückung, Folter, Diktatur: Ich komme aus Belarus, welches auch „die letzte Diktatur Europas“ genannt wird. In meinem Land regiert ein autoritärer Präsident, der seine Macht mit Geheimdiensten sichert und gegen Oppositionelle vorgeht. Nachdem ich im letzten Jahr einen kritischen Redebeitrag auf einer Demonstration gehalten hatte, wurde ich verhaftet und gefoltert. Bei meiner Entlassung aus dem Gefängnis wurde mir gedroht, dass ich für immer verschwinden würde, wenn ich weiter auf Demonstrationen reden würde.

Unzufriedenheit mit der Politik, Bürgerproteste: Ich bin in der Demokratischen Republik Kongo geboren. Trotz des Rohstoffreichtums in meinem Land zählt die DR Kongo aufgrund von Kolonialismus, jahrzehntelanger Ausbeutung, Korruption und jahrelangen Kriegen zu einem der ärmsten Länder der Welt. Der letzte Bürgerkrieg wurde zwar 2002 durch einen Friedensvertrag beendet, jedoch gibt es weiterhin Kämpfe von Rebellenarmeen. Ich habe den Eindruck, dass viele Länder von unseren Rohstoffen z. B. in der Computer- und Handyproduktion profitieren, jedoch wegschauen, wenn es um unsere Situation geht. Ich habe auch nicht die Hoffnung, dass sich die Politik in den nächsten Jahren ändert. Deshalb bin ich nach Deutschland gekommen.

2.3 Politische Bildung und das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/ Lernen in globalen Zusammenhängen im Museum (Sekundarstufe)

Politische Bildung ist weit mehr als das Wissen über Demokratie und Funktionsweisen der staatlichen Institutionen in der Bundesrepublik Deutschland. Politische Bildung zielt darauf ab, Menschen dabei zu begleiten, ihre Antworten auf folgende zentrale Fragen zu finden: Wie will ich in der Welt sein? Wie kann ich die Welt um mich herum verändern? Junge Menschen sollen durch politische Bildung auf ihrem Weg zu mündigen und selbstbestimmten Individuen bestmöglich begleitet werden.

Hier setzt die Konzeption von politischer Bildung in Museen an: Anhand von Objekten und ihren Biografien können sich Museumsbesucherinnen und -besucher mit der politisch sinnhaften Einrichtung und Aneignung von Welt auseinandersetzen. Das heißt, dass die Bildungs- und Vermittlungsangebote im Museum die Besucherinnen und Besucher dabei unterstützen, die jeweilige Gewordenheit von Kulturen und Gesellschaften zu erkennen, dadurch neue – vor allem globale – Perspektiven auf die eigene Gegenwart zu gewinnen und gemeinsam zu diskutieren, wie sie sich an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen beteiligen können.

Museen eignen sich aber auch deshalb so gut für politische Bildung im Kontext des übergreifenden Themas Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen (NE/LigZ), weil sie globale Institutionen sind. Ohne Globalisierung – und vor allem ohne den Kolonialismus – hätten viele Museen ihre Sammlungen nicht zusammentragen können. Über die Biografien der Objekte lässt sich viel über Kolonialgeschichte lernen, die sich nach wie vor stark auf die Gegenwart auswirkt. Hierbei ist es wichtig, die Perspektive der Akteurinnen und Akteure aus Ländern des Globalen Südens kennenzulernen und mit einzubeziehen, vor allem wenn es darum geht, mehr über die Bedeutung von Objekten in ihren Ursprungsgesellschaften herauszufinden.

Ein Plädoyer für die Verknüpfung von Schule und Museum

Insbesondere im Kontext des übergreifenden Themas NE/LigZ und politischer Bildung bietet es sich an, die Lernorte Schule und Museum miteinander zu verknüpfen. Das stärker objektbasierte Lernen ergänzt schulisches Lernen gut. Im Museum sind darüber hinaus spiel-, orts- und projektbasierte Lernformen in anderen räumlichen Dimensionen umsetzbar und führen zu anderen Lernerfahrungen, die die Bedürfnisse, Fragen, Expertisen und Interessen der Schülerinnen und Schüler anders berücksichtigen können.

Ein Beispiel für eine solche Verknüpfung zwischen Schule und Museum findet sich im Haus Bastian – Zentrum für kulturelle Bildung der Staatlichen Museen zu Berlin. Im Projekt „Politische Bildung in Museen“ (siehe Kasten) hat eine Arbeitsgruppe des Schiller-Gymnasiums in Kooperation mit dem EPIZ e. V. einen Projekttag entwickelt, an dem sich Schülerinnen und Schüler mithilfe von Museumsobjekten mit der Geschichte des Kolonialismus und seinen Auswirkungen auf die Gegenwart in Berlin auseinandersetzen können. Mit einem Fokus auf Lateinamerika und einem besonderen Augenmerk auf Körper und Schönheit haben sie Aktionsformen zusammengestellt, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an das Thema annähern, Fragestellungen an die Objekte finden und ihre Antworten in Bezug zu ihrer Lebenswelt setzen. Zu diesen Aktionsformen gehören Theaterübungen mit Standbildern, Audiowalks durch Museen sowie die künstlerische Arbeit mit Textilien als eine Form der Geschichtsschreibung. Auf diese Weise erschließen sich die Schülerinnen und Schüler die Museen, erkunden die Verflechtungen zwischen Kolonialgeschichte und europäischer Kunst und erforschen, welche kolonial geprägten Bildwelten sie heute noch umgeben. Dabei entwickeln sie eine Haltung zu ihren Erkenntnissen und bringen sie in den Aktionsformen zum Ausdruck.



Haus Bastian⁴⁵

Das Zentrum für kulturelle Bildung ist ein Haus für die Besucherinnen und Besucher der Staatlichen Museen zu Berlin. Die großzügigen Räume laden die Besucherinnen und Besucher dazu ein, ihre Beobachtungen, Erfahrungen und Fragestellungen in kreativer Form nachzubereiten, zu erweitern und zu diskutieren. Zudem bietet Haus Bastian ein Forum, um über aktuelle und zukunftsweisende Fragestellungen der Bildungsarbeit in Museen zu verhandeln. Im Projekt „Politische Bildung in Museen“ entstehen unter anderem Projektstage für Schülerinnen und Schüler, aus denen gute Praktiken zur weiteren Etablierung von politischer Bildung in Museen generiert werden.

45 Link zum QR-Code: www.smb.museum/museen-einrichtungen/haus-bastian-zentrum-fuer-kulturelle-bildung/projekte/politische-bildung-in-museen/

2

Der Schulunterricht als Vorbereitung auf den Museumsbesuch

Im Schulunterricht ist es einerseits notwendig, den geografischen Raum und die chronologisch zeitliche Dimension von Kolonialgeschichte zu verstehen, um sich auf den Museumsbesuch vorzubereiten. Andererseits braucht es eine Sensibilisierung für Kontinuitäten und Brüche, für die Konstruktion des Eigenen und des Fremden und für die verschiedenen Machtpositionen im Kolonialismus. Dazu bietet es sich an, die vom Berliner Verein für machtkritische Bildungsarbeit und Beratung global e. V. erarbeitete Zeitstrahlmethode „Connecting the Dots: Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand“ zu nutzen (siehe Kasten 2): Im Klassenzimmer wird eine Zeitachse (ab 1500) an der Wand befestigt. Anschließend werden je sechs bis acht Zitate von Akteurinnen und Akteuren aus der Kolonialgeschichte bzw. dem Postkolonialismus ausgesucht und in der Klasse verteilt. Bei den Zitaten fehlt die Angabe der Autorinnen bzw. Autoren sowie der Jahreszahl. Die Schülerinnen und Schüler wissen also nicht, von wem und von wann das Zitat stammt. Zu zweit oder dritt diskutieren sie die Zitate und schätzen ein, wann und aus welcher Perspektive die Aussagen entstanden sein könnten. Dazu kleben sie das Zitat an die entsprechende Stelle auf dem Zeitstrahl. Nachdem alle Gruppen ihr Ergebnis präsentiert und begründet haben, erfolgt eine Auflösung und Reflexion.

Bevor es zum Projekttag ins Haus Bastian und in die Museen geht, erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, in ihrem Alltag selbst auf die Suche nach Persönlichkeiten, Zitaten und Objekten zu gehen, die sie auf dem Zeitstrahl anbringen möchten. Hierbei geht es darum, einen Blick für die lokale und gleichzeitig globale Geschichte des Kolonialismus und seine Auswirkungen bis heute zu entwickeln: Welche Berliner Persönlichkeiten kennen die Schülerinnen und Schüler? Welche Objekte – Straßennamen, Gebäude und Denkmäler, aber auch Konsumgüter wie Kaffee, Tee, Schokolade, Kosmetika und Mode sowie die Werbekampagnen dafür – begegnen ihnen? Sind sie vielleicht sogar mit Diskussionen oder Debatten vertraut? Auf diese Weise kommen die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Fragen, Emotionen und Bedürfnissen ins Museum und bringen diese in die Diskussion um die Geschichte des Kolonialismus und die Zukunft der Dekolonisierung ein. Dabei entsteht eine für jede Gruppe einzigartige Collage, die die Erkenntnisse aus der Arbeit im Museum mit dem Sammeln aus dem eigenen Alltag objektbasiert verknüpft und Ideen für einen zukünftigen Umgang mit dem kolonialen Erbe Berlins bildhaft zum Ausdruck bringt.



Connecting the Dots⁴⁶

In den Zitaten werden machstrukturelle und/oder koloniale Kontinuitäten und Brüche in Bezug auf das behandelte Thema (z. B. Rassismus im Wahlmodul 7/8 „Europäische Expansion und Kolonialismus“, Fachteil Geschichte RLP 1–10) deutlich. Es handelt sich sowohl um Aussagen, die hegemoniale, im „Westen“ vorherrschende Sprechweisen über „die Anderen“ und „das Eigene“ repräsentieren, als auch um (rassismus-)kritische Zitate und solche aus dem (z. B. antikolonialen) Widerstand.

Die Auswahl der Zitate sollte gut durchdacht sein. Sie sollte es ermöglichen, Stimmen nebeneinanderzustellen, die sonst nicht miteinander in Verbindung gebracht werden. Die Arbeit mit einem postkolonialen Zeitstrahl ermöglicht es einerseits, marginalisiertes historisches Wissen zu vermitteln und dadurch diesen Perspektiven eine Öffentlichkeit zu schaffen. Andererseits lernen die Schülerinnen und Schüler durch diese Multiperspektivität die Vielfältigkeit und Konstruiertheit von Welt und Wissen kennen. Die Zitate überraschen, schaffen Irritationen, hinterfragen Denkmuster und empowern.

⁴⁶ Link zum QR-Code: www.connecting-the-dots.org/kategorie/kolonialismus/

Konkrete Bezüge zum Rahmenlehrplan

Der Rahmenlehrplan 1 – 10 Berlin Brandenburg bietet eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten zum Thema Kolonialismus. Verbindungen zur Auseinandersetzung mit Kolonialismus und kolonialen Kontinuitäten sowie diskriminierungs- und kolonialismuskritische Lerninhalte finden sich zum einen im Teil B des Rahmenlehrplans 1 – 10 Berlin Brandenburg vorrangig in den übergreifenden Themen Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt und NE/LiGZ, womit auch die fachübergreifende Bedeutung der Themen widergespiegelt wird.

Zum anderen sind die Themen im Teil C vor allem in den Fachteilen der Fächer Geschichte, Politische Bildung und Ethik verankert, hier wiederum insbesondere im Fachteil C Geschichte mit dem in der Doppeljahrgangsstufe 7/8 vorgesehenen Wahlpflichtthema „Europäische Expansion und Kolonialismus“ sowie dem in der Doppeljahrgangsstufe 9/10 vorgesehenen Wahlpflichtthema „Völkermorde und Massengewalt“, in dessen Zusammenhang zentrale Aspekte der Aufarbeitung Deutschlands kolonialer Vergangenheit behandelt werden können.

Der Rahmenlehrplan 1 – 10 Berlin Brandenburg sieht im Fachteil Geschichte für jede Doppeljahrgangsstufe den Besuch zweier außerschulischer Lernorte vor, der Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe II den Besuch eines außerschulischen Lernorts je Kurshalbjahr.

Im Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe II nimmt der kritische Umgang mit Geschichtskultur viel Raum ein. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler Denkmäler, Gedenktage, -feiern oder -stätten selbstständig analysieren und vergleichen, ihre Funktion reflektieren und weitgehend selbstständig Kriterien für „Gedenkwürdigkeit“ entwickeln, kriteriengeleitet bewerten sowie einen Gegenentwurf vorstellen und begründet vertreten.

In den einzelnen Kurshalbjahren der Wahlbereiche sind explizit einschlägige Themen beschrieben, wie zum Beispiel „Antike und moderne Sklaverei“, „Kolonialreiche“ und „Imperialismus“.

Eine Übersicht von thematischen Vorschlägen, didaktischen Zugängen, Materialien und möglichen Rahmenlehrplanbezügen (auch fachübergreifend und fächerverbindend) finden Sie auf S. 44.

2

2.4 Schulische Praxisbeispiele

Clara-Grunwald-Grundschule: Klimapunkte

Die Clara-Grunwald-Grundschule ist eine zweizügige verlässliche Halbtagsgrundschule mit ergänzenden Betreuungsangeboten in Berlin. An der Montessori-Schule unterrichten 33 Lehrkräfte 300 Schülerinnen und Schüler in jahrgangsübergreifenden Gruppen. Seit 2018 ist die Grundschule „Faire Schule“⁴⁷ und wird damit vom EPZ e. V. für ihr Engagement in den Bereichen demokratische Schulkultur, ökologische Verantwortung und Globales Lernen ausgezeichnet.

Im September 2021 hat die Clara-Grunwald-Grundschule ein Klimapunkteprojekt durchgeführt, das sowohl Aspekte politischer Bildung als auch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) vereint. Als Inspiration dienten die „Grünen Meilen“ für das Weltklima,⁴⁸ eine Kampagne des Klima-Bündnisses. Jedes Jahr entscheiden sich dabei Kinder aus Kindertagesstätten sowie Schülerinnen und Schüler dafür, sich in ihrem Alltag klimafreundlich zu Fuß, mit dem Fahrrad oder öffentlichen Verkehrsmitteln fortzubewegen. Die so gesammelten Meilen wurden in diesem Jahr genutzt, um symbolisch den Weg zur UN-Klimakonferenz in Glasgow zurückzulegen. Dort wurden sie als Zeichen des Einsatzes der Kinder und Jugendlichen für den Klimaschutz offiziell überreicht.

Die Klimapunkte der Clara-Grunwald-Schule zielen ebenfalls auf klimafreundliches Verhalten ab. Das Projekt legt den Fokus aber nicht nur auf Mobilität, sondern stellt darüber hinaus vor allem die Gestaltung des Projekts durch die Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund. Während Eltern die Idee in die Schule einbrachten, waren es die Schülerinnen und Schüler, die das Projekt im Schülerparlament organisierten.



Abbildung 6: Die Punktetafel in der Aula gibt der ganzen Schule eine Übersicht über den aktuellen Stand

Quelle: Marion Leser

Ziel war es, gemeinsam mit der ganzen Schule in einem Zeitraum von drei Wochen 100 Klimapunkte zu erreichen. Eine Punkteübersicht in der Aula zeigte den aktuellen Punktestand an, damit die Schülerinnen und Schüler den Fortschritt des Projekts mitverfolgen konnten (siehe Abb. 6). Die gemeinsame Übersicht verdeutlichte außerdem, dass die Schülerinnen und Schüler das Projekt gemeinsam verfolgten und es nicht darum ging, welche Klasse am meisten Punkte sammelte.

Die Klassen bekamen Punkte für klimafreundliches Verhalten und Aktionen. Dabei entschieden die Schülerinnen und Schüler darüber, wie viele Punkte es für was gab. Innerhalb der verschiedenen Schulklassen sammelten sie zunächst mögliche Themen und entsprechende Aktionen und entschieden dann gemeinsam: Mit welchen Themen wollen wir uns beschäftigen? Welche Aktionen wollen wir umsetzen? Sie steckten auch den Aktionszeitraum ab: Wollen wir eine intensive Woche mit vielen Aktionen machen oder alltägliches Handeln verändern? Außerdem zogen sie nicht nur das individuelle Handeln in Betracht, sondern besprachen auch Möglichkeiten, wie das Handeln anderer beeinflusst werden kann.

47 Information zur Fairen Schule: www.faire-schule.eu/faire-schule-allgemein/, 16.12.2021.

48 Information zu den Grünen Meilen: www.kindermeilen.de/home.html, 16.12.2021.

Ein Beispiel: Eine Klasse wollte sich im Rahmen des Klimapunkteprojekts mit Plastikmüll auseinandersetzen. Zuerst informierten sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht über das Thema Plastikmüll und sammelten Ideen, was sie gegen Plastikmüll tun könnten. Neben Möglichkeiten, selbst Plastikmüll zu vermeiden, schrieben sie einen Brief an Supermärkte mit der Bitte, weniger stark mit Plastik eingepackte Lebensmittel zu verkaufen, um so weitreichendere Veränderungen anzustoßen, die über die Verantwortung der Konsumentinnen und Konsumenten hinausgehen.

Das Erreichen der 100 Punkte wurde vom Förderverein der Schule mit Geld für die Klassenkassen belohnt. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden in ihrem jeweiligen Klassenrat, ob sie das Geld zum Beispiel für einen Ausflug oder eine Anschaffung für die Klasse verwenden wollen. Der Klassenrat tagt regelmäßig und bietet Raum, um alle für das Zusammenleben in der Klasse erforderlichen Dinge besprechen zu können. So lagen alle wichtigen Entscheidungen während des Projekts und auch danach bei den Schülerinnen und Schülern.

Der Bezug des Klimapunkteprojekts der Clara-Grundwald-Grundschule zur BNE liegt auf der Hand. Während der Projektwochen haben sich die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fragestellungen zu Nachhaltigkeit auseinandergesetzt und dabei auch reflektiert, welche Auswirkungen ihr persönliches Handeln auf die Umwelt hat. Sie diskutierten vielfältige Lösungsmöglichkeiten, um weniger Ressourcen zu verbrauchen, und verwendeten Produkte wieder oder verzichteten ganz auf sie. Darüber hinaus bot der zeitliche Rahmen des Projekts Anknüpfungspunkte an die UN-Klimakonferenz und verdeutlichte, dass die Auseinandersetzung mit dem Klimawandel nicht nur ein lokales Klassen- oder Schulprojekt, sondern eine globale Herausforderung ist, die alle Menschen betrifft.

Auch politische Bildung und das übergreifende Thema Demokratiebildung waren Teil des Projekts der Grundschule. Die Organisation auf Klassen- und Schulebene durch die beiden Gremien Klassenräte und Schülerparlament ermöglichte es den Schülerinnen und Schülern, Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse zu gestalten und zu erleben. Bei der Auswahl der Aktionen und der Verteilung von Punkten für diese Aktionen konnten sie zunächst ihre Ideen vorstellen und ihre Meinung gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern vertreten. Anschließend erprobten sie verschiedene Abstimmungssysteme. Demokratische Prozesse und Prinzipien wurden so auf den Schulkontext übertragen und erfahrbar gemacht.



Abbildung 7: Die Schulgarten-AG hat Dosen mit Sand und Saatgut vorbereitet, damit alle Klassen Wildblumensamen auf dem Ida-Wolff-Platz aussähen konnten

Quelle: Marion Leser



Abbildung 8: Statt alte Pappe wegzuschmeißen, haben die Schülerinnen und Schüler daraus Karteikästen für den Deutschunterricht gefertigt

Quelle: Marion Leser

2

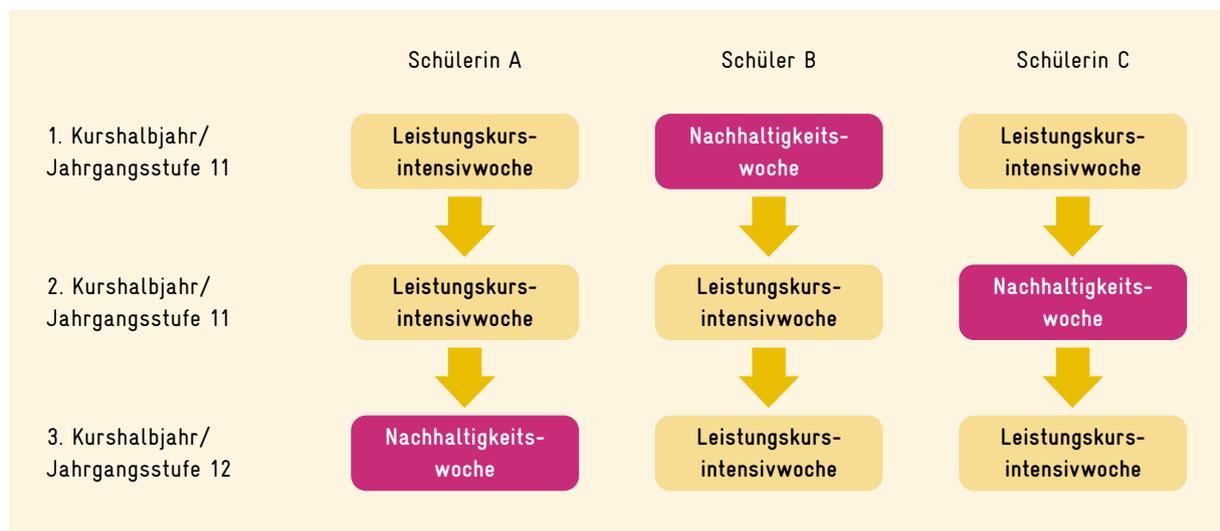
Käthe-Kollwitz-Gymnasium: Nachhaltigkeitswoche

Worum geht es?

Nach dem Motto „Tomorrow - die Welt in deinen Händen“ wird am Käthe-Kollwitz-Gymnasium⁴⁹ die Umsetzung der globalen Nachhaltigkeitsagenda und der Nachhaltigkeitsziele unterstützt. Im Rahmen der Nachhaltigkeitswoche informieren und engagieren sich seit dem Schuljahr 2017/18 die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe in zahlreichen und sehr diversen Workshops und Projekten. Unterstützt werden sie dabei von externen Partnern und Lehrkräften.

Einordnung in den Schulkontext

Die Nachhaltigkeitswoche findet zweimal jährlich jahrgangsübergreifend in der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufen 11 und 12) statt. Jede Schülerin und jeder Schüler der Oberstufe mit zwei Leistungskursen durchläuft im Zuge der Kurshalbjahre eins bis drei der Qualifikationsphase zwei Leistungskursintensivwochen und eine Nachhaltigkeitswoche, sodass stets ein Teil der Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 11 und 12 die Leistungskursintensivwoche durchläuft, während ein anderer Teil an der Nachhaltigkeitswoche teilnimmt. Dies rotiert im Laufe der Kurshalbjahre eins bis drei, sodass am Ende jede Schülerin und jeder Schüler an jedem Angebot einmal teilgenommen hat.⁵⁰



Inhaltliches – So kann es aussehen

Im Rahmen des vielfältigen Programms wurden bereits Themen wie virtuelles Wasser, Trinkwasser und das Abwasser der Hauptstadt untersucht und in den Blick genommen, klimafreundlich gefrühstückt und Handys auf ihre Nachhaltigkeit getestet. Schülerinnen und Schüler haben die Berliner Stadtentwicklung sowie das Stadtleben auf Nachhaltigkeit überprüft und philosophisch erkundet, was Mensch und Natur verbindet und wie wir verbunden bleiben können. Sie haben kommunalpolitische Bezüge hergestellt und Klimaszenarien digital durchgespielt, nachhaltige Erinnerungskultur reflektiert, die weltweite Hygiene- und Sanitärversorgung und Entwicklungszusammenarbeit in den Blick genommen, nachhaltige Mode diskutiert und selbst hergestellt. Die Perspektive auf Diskriminierung wurde um die Betrachtung von Themen geschlechtlicher Vielfalt und sexueller Orientierung erweitert. Ein Gemeinschaftsgartenprojekt wurde unterstützt. Schülerinnen und Schüler gingen Ungerechtigkeiten der Tabakindustrie auf den Grund, untersuchten den weltweiten Ernährungswandel und dessen Folgen für Umwelt und Nachhaltigkeit und diskutierten Fragen zur (In-)Kompatibilität von wirtschaftlichem Wachstum und Nachhaltigkeit. Anlässlich des Welttags der Menschen mit Behinderung am 3. Dezember 2017 gaben Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der German Toilet Organization eine Pressekonferenz und veranstalteten einen Flashmob am Brandenburger Tor. Produkte und ein von Schülerinnen und Schülern erstelltes Modell aus einem Projekt mit der Architektenkammer Berlin waren in der Ausstellung „da! Architektur in und aus Berlin“ im stilwerk Berlin zu sehen. Die erste Nachhaltigkeitswoche im Schuljahr 2017/18 hat eine Nachhaltigkeits-AG hervorgebracht, die sich seither mit verschiedenen Projekten etabliert hat.

⁴⁹ Ansprechperson bei Fragen: Eva Schröder, erreichbar: sekretariat@kkos.net .

⁵⁰ Wenige Schülerinnen und Schüler belegen insgesamt drei Leistungskurse und durchlaufen damit drei Leistungskursintensivwochen, jedoch keine Nachhaltigkeitswoche.

Organisatorisches

Mo	Di/Mi	Do/Fr
Gemeinsamer Auftakt zur Einstimmung in die Woche: Anschauen eines Films zum Gesamtthema (z. B. „Tomorrow – Die Welt ist voller Lösungen“ ⁵¹ oder „Die Welt ist noch zu retten?!“ ⁵²) in der Großgruppe, dann Nachbereitung des Films und Herstellung eines Bezugs zu den globalen Nachhaltigkeitszielen in Kleingruppen	Projektdurchlauf I: Zweitägiges Projekt / Workshop mit 12 – 15 Schülerinnen und Schülern pro Gruppe	Projektdurchlauf II: Zweitägiges Projekt / Workshop mit 12 – 15 Schülerinnen und Schülern pro Gruppe

- Die Schülerinnen und Schüler wählen im Vorfeld der Projektwoche je ein Projekt für Di/Mi und Do/Fr aus und erstellen somit eigenständig ihren Wochenplan. Die Projekte bauen in der Regel nicht aufeinander auf. Das hat aus organisatorischer Sicht den Vorteil, dass Projekte zweifach angeboten werden können und Lehrkräfte, die selbst ein Projekt anbieten möchten, den Aufwand besser bewältigen können. Ein Vorteil für die Schülerinnen und Schüler liegt darin, dass sie zwei verschiedene Projekte/Themengebiete auswählen können.
- Die Projektstage sind jeweils für den Zeitraum von 9:00 Uhr bis 14:00 Uhr angelegt.
- Honorarmittel für externe Partner werden teils von der Schule zur Verfügung gestellt, teils unterstützt der Förderverein, teils decken die Anbieter ihre Finanzierung aus eigenen Projektmitteln ab.
- Die Woche wird durch eine koordinierende Lehrkraft mit einem Vorlauf von circa fünf Monaten federführend geplant. Die koordinierende Lehrkraft gewinnt Projektpartner und sorgt für ein inhaltlich breit angelegtes Projektangebot. Die Projekte und Workshops werden von je einer Lehrkraft begleitet (jedoch nicht inhaltlich mitgestaltet). Mitunter bieten Lehrkräfte ein eigens konzipiertes Projekt an. Die Nachbereitung des Films am Auftakttag wird durch die projektbetreuenden Lehrkräfte des ersten Projektdurchlaufs vorgenommen. Das Material zur Nachbereitung des Auftakts wird den betreuenden Lehrkräften durch die koordinierende Lehrkraft bereitgestellt. Die koordinierende Lehrkraft betreut selbst kein Projekt, sondern agiert auch während der Projektwoche koordinierend und bei Bedarf „feuerlöschend“. Eine weitere Lehrkraft ist als Reserve eingeplant.

Zum Abschluss der Woche erfolgt eine Evaluation durch die koordinierende Lehrkraft, auf deren Basis die nächste Nachhaltigkeitswoche geplant wird.

Pädagogisches Plus

Die kreative, kollaborative und kommunikative Kleingruppenarbeit im leistungsfreien Raum empfinden die Schülerinnen und Schüler als sehr motivierend. Sie setzen sich kritisch mit unterschiedlichen Themen auseinander, stellen Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt her, machen Selbstwirksamkeitserfahrungen und gehen wichtige weitere Schritte hin zu mündigen und partizipierenden Mitgliedern unserer demokratischen Gesellschaft.

Bisherige Kooperationspartner

ABqueer e. V.; ALBA Recycling GmbH; Architektenkammer Berlin; arche noVa; a tip: tap e. V.; Berlin-Chemie; BLUE 21 e. V.; Botanik-Schule; BUNDjugend; Engagement Global; Friedrich-Ebert-Stiftung; Future Fashion Forward e. V.; Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau; German Toilet Organization e. V.; Jugend Museum Schöneberg; KATE e. V.; Keep Cool Klimaszenario-Spiel; Klärwerk Ruhleben; Stiftung Gedenkstätte Lindenstraße Potsdam; Topographie des Terrors; Umweltbüro Berlin-Brandenburg – Gemeinschaftsgartenprojekt der Pankower Umweltgruppe

51 Film von Mélanie Laurent und Cyril Dion (2015). Originaltitel: Demain.

52 Film von John Webster (2017). Über die ARD-Mediathek abrufbar. Originaltitel: Little Yellow Boots: A Story for the Future.

Literatur

- Bildungsserver Berlin-Brandenburg (o. J.): *Demokratiebildung*: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/demokratiebildung>, 16.12.2021
- EPIZ Berlin (2017): FLUCHTGRÜNDE, ASYL UND LEBENSITUATION VON GEFLÜCHTETEN – Didaktisches Material für die Sekundarstufe: http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/170518_Migration_Epiz_W.pdf, 16.12.2021
- Europarat (2015): *Kontroverse Themen im Unterricht. Fortbildungsprogramm für das Unterrichten kontroverser Themen*: <https://rm.coe.int/16806cb5d5>, 08.11.2021
- Frieters-Reermann, Norbert; Sylla, Nadine (2017): *Kontrapunktisches Lesen von fluchtbezogenen Bildungsmaterialien. Anfragen an die Bildungsarbeit über/mit/durch Geflüchtete(n) aus postkolonialer Perspektive*. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (1), 22–26
- Hütter, Eva-Maria (2009): *Schüler eigene Wege gehen lassen – Erfahrungen mit der kognitiven Landkarte*. Raabe Verlag
- KMK – Kultusministerkonferenz; BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): *Orientierungsrahmen*: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf, 16.12.2021
- LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2015): *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 der Berliner und Brandenburger Schulen*: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung>, 16.12.2021
- LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2018): *Handreichung für das übergreifende Thema Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)*: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/HR_uebergreifendeThema_AkzeptanzVonVielfalt_2018_10_15.pdf, 16.12.2021
- LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2019): *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen*: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/nachhaltigkeit/news/2019/OHR_Nachhaltige_Entwicklung_2019_01_final_ges._publ._web.pdf, 16.12.2021
- LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2020): *Orientierungs- und Handlungsrahmen zum Kompetenzerwerb für das übergreifende Thema Demokratiebildung*: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Demokratiebildung/Schulentwicklung_Demokratie/2020_12_15_OHR_Demokratiebildung.pdf, 16.12.2021
- Niehaus, Inga; Hoppe, Rosa; Otto, Marcus (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*: www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf, 16.12.2021
- Stiftung Bildung und Entwicklung (2010): *Globales Lernen – ein Leitfaden*: www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Stiftung%20Bildung%20und%20Entwicklung%20Leitfaden%20Globales%20Lernen.pdf, 20.09.2021
- Wendelborn, Christian (2018): *Ethische Fragen zur Regulierung von Migration in der Bildungsarbeit. Vier Thesen*. In: Maier, Robert (Hg.): *Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen*. Eckert Dossiers 20

Anhang

Auf den folgenden Seiten finden Sie konkrete Unterrichtshinweise zu den in der Handreichung im Teil 2 vorgestellten Themen. Neben inhaltlichen Konkretisierungen mit entsprechenden Bezügen zu den Fachteilen C des Rahmenlehrplans, werden auch Kompetenzbezüge dargestellt sowie didaktische Zugänge und Unterrichtsmaterialien vorgestellt.

Menschenrechte im Grundschulunterricht – fachspezifisch, fachübergreifend und fächerverbindend

Exemplarische Themen und Inhalte	Themenfelder einzelner Fächer
Klimawandel <ul style="list-style-type: none"> • Eingriffe durch den Menschen in Lebensräume von Menschen, Tieren und Pflanzen • Konsumverhalten • Folgen für Mensch und Natur • Naturschutz, Umweltverhalten 	SU: 3.1 Erde, 3.5 Tier GeWi 5/6: 3.1 Ernährung – wie werden Menschen satt?, 3.2 Wasser – nur Natur oder in Menschenhand?, 3.3 Stadt und städtische Vielfalt – Gewinn oder ein Problem?, 3.4 Europa – grenzenlos?, 3.5 Tourismus und Mobilität – schneller, weiter, klüger?, 3.6 Demokratie und Mitbestimmung – Gleichberechtigung für alle?, 3.7 Kinderwelten – heile Welten?, 3.8 Mode und Konsum – mitmachen um jeden Preis?, 3.9 Medien – immer ein Gewinn? NaWi 5/6: 3.3 Die Sonne als Energiequelle, 3.5 Pflanzen, Tiere, Lebensräume, 3.9 Technik
Kindsein weltweit <ul style="list-style-type: none"> • Spielen, Freizeit, Schule, Schulwege, Wohnen • alle Kinder sind verschieden (Werte, Kultur, Religion ...) • Entwicklung von Geschlechtsidentität und Sexualität unter Berücksichtigung der Vielfalt von Lebensentwürfen • Kinder können Pflichten und Verantwortung übernehmen, Entscheidungen treffen und mitgestalten • Kinder brauchen andere (z. B. zum Spielen, Kommunizieren, Streiten, Sich-Vertragen, Finden von Kompromissen, Sich-Helfen) 	SU: 3.2 Kind, 3.7 Wohnen GeWi 5/6: 3.6 Demokratie und Mitbestimmung – Gleichberechtigung für alle?, 3.7 Kinderwelten – heile Welten? NaWi 5/6: 3.7 Körper und Gesundheit, 3.8 Sexualerziehung Deutsch: Sprechen und Zuhören
Globaler Markt (Ernährung und Kleidung) <ul style="list-style-type: none"> • Was in unsere Einkaufstüte kommt, Einflüsse auf unser Kaufverhalten (z. B. Werbung, Freundinnen und Freunde, Trends, Qualität, Preis), saisonale und regionale Produkte • Überfluss und Mangel in der Einen Welt: Globalisierung im Supermarkt (z. B. Was kommt woher?, Transportwege, Nachhaltigkeit) • Verpackungen, Materialien, Rohstoffe • Transport des Eingekauften (Plastiktüte, Stofftasche, Korb) • Mülltrennung, -entsorgung • Lebensmittelkennzeichnung und -verschwendung • Landwirtschaftsformen, Tierhaltung, Fischerei • Verbraucherschutz: Lebensmittelstandards und Lebensmittelskandale, Verbraucherzentralen und -schutzorganisationen, Siegel • Ursachen und Auswirkungen von Überfluss und Mangel auf die Lebensbedingungen in der „Einen Welt“, Lieferketten, Fairer Handel 	SU: 3.3 Markt, 3.5 Tier GeWi 5/6: 3.1 Ernährung – wie werden Menschen satt?, 3.4 Europa – grenzenlos?, 3.7 Kinderwelten – heile Welten?, 3.8 Mode und Konsum – Mitmachen um jeden Preis?, 3.9 Medien – immer ein Gewinn?, 3.11 Arbeiten, um zu leben – leben, um zu arbeiten? NaWi 5/6: 3.2 Stoffe im Alltag, 3.7 Körper und Gesundheit, 3.9 Technik
Räumliche Mobilität <ul style="list-style-type: none"> • zirkuläre Mobilität: Tourismus (Formen, Folgen für Mensch und Natur), Alltagswege (Verkehrsmittel im Vergleich) • residenzielle Mobilität: Formen von Migration und ihre Ursachen (z. B. Fluchtfaktoren und Vertreibung) 	SU: 3.4 Rad GeWi 5/6: 3.3 Stadt und städtische Vielfalt – Gewinn oder ein Problem?, 3.4 Europa – grenzenlos?, 3.5 Tourismus und Mobilität – schneller, weiter, klüger? NaWi 5/6: 3.6 Bewegung zu Wasser, zu Lande und in der Luft, 3.7 Körper und Gesundheit
Wasser <ul style="list-style-type: none"> • Folgen des Klimawandels (Überflutungen, Trockenheit, Wassermangel, Lebensraum) • Wasserverschwendung (mein Verbrauch, virtuelles Wasser) und -verschmutzung (z. B. Plastik, Öl, Abwässer) • Wasser als Überlebens- und Konfliktfaktor (z. B. natürliche Voraussetzungen, Zugang zu Trinkwasser, Brunnenbau, Staudämme, Kampf um Wasser zwischen Staaten und Firmen) • Wasser als Wirtschaftsfaktor (z. B. Fischfang, Transportwege, Häfen, Energiegewinnung) • Wasser als Freizeitfaktor (z. B. natürliche und künstliche Seengebiete, Sport und Erholung) 	SU: 3.6 Wasser GeWi 5/6: 3.2 Wasser – nur Natur oder in Menschenhand?, 3.7 Kinderwelten – heile Welten?, NaWi 5/6: 3.2 Stoffe im Alltag, 3.3 Die Sonne als Energiequelle, 3.4 Welt des Großen – Welt des Kleinen, 3.5 Pflanzen – Tiere – Lebensräume, 3.7 Körper und Gesundheit

Deutsch	<ul style="list-style-type: none"> • Lektüren (die „Fachstelle Kinderwelten“⁵³ bietet z. B. mehrere nach Themen sortierte Empfehlungslisten für vorurteilsbewusste Kinderliteratur mit Inhaltsangaben und Kommentaren) • Lyrische Zugänge (Besprechung von Gedichten, z. B. „Das Kindergedicht vom Mikroplastik“,⁵⁴ Verarbeiten von Unterrichtsinhalten in Gedichten) • Sprachbildung (z. B. Meinungen formulieren, Gewaltfreie Kommunikation) • Erstellen von Lernprodukten (Infolyer, Plakat, Leserolle, Kindernachrichten, Podcast, Zeitschrift/Magazin, Begleittexte z. B. für eine Foto-Ausstellung ...)
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> • Berechnen z. B. des eigenen virtuellen Wasserverbrauchs, der produzierten Müllmenge pro Tag in der Klasse (inkl. Hochrechnungen) • Berechnung der Maße für den Bau eines Insektenhotels/eines Hochbeets/einer Bienenwiese (inkl. der Berechnung von Materialmenge und -kosten) • Berechnungen im Rahmen von sozialen Projekten (z. B. Pfandflaschenspendenaktion in der Schule: Wie viele Pfandflaschen benötigen wir, um unser Spendenziel von 200 Euro für ein Kinderrechteprojekt zu erreichen?) • Erstellen von Tabellen und Grafiken zu Recherche- und Umfrageergebnissen (z. B. Wo kommt unsere Kleidung her? Wie viel Müll produzieren wir in der Klasse? Wie oft nutze ich welche Verkehrsmittel?)
Kunst	<ul style="list-style-type: none"> • Gestalten von Lernprodukten (Postkarten, Plakaten, Leserollen ...) • Fotos machen, Bilder malen, Collagen erstellen zu Kinderrechten • Vorbereiten und Durchführen von Ausstellungen oder Kunstauktionen in der Schule
Musik	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben von eigenen Liedern (z. B. zur Melodie bekannter Kinderlieder) • Singen und Besprechen (Inhalt und Wirkung) von Kinderrechteliedern, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> ◦ „Alle Kinder haben Rechte, doch das reicht nicht aus“ (Friedrichshainer Spatzen)⁵⁵ ◦ „Bundeskanzlerin“ (Reinhard Horn)⁵⁶ ◦ „Ein Kinderleben lang“ (Sternsinger-Kinderrechte-Song)⁵⁷ ◦ „Wir Kinder haben Rechte“ (Reinhard Horn)⁵⁸ ◦ „Du hast Recht“ (UNICEF, Fleischmann/Lürig)⁵⁹ ◦ „Hand in Hand“ (Reinhard Horn)⁶⁰ ◦ „Weißt du, was jedes Kind braucht?“ (Reinhard Horn)⁶¹ ◦ „Kinderrechte“ (Florian Müller)⁶² ◦ „Song für Syrien“ (UNICEF, arabisch)⁶³ ◦ „Hey du!“ (Reinhard Horn, Adultismus)⁶⁴ • Vorbereiten und Durchführen eines Musikfestes zum Thema „Kinderrechte“, „Umwelt“ usw.
Sport	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsspiele zum Thema „Kinderrechte“⁶⁵ • Sportfest, Laufaktionen usw. mit Bezügen zum Thema „Kinderrechte“ organisieren

53 Online unter: <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/>, 16.12.2021.

54 Online unter: www.ritaapel.de, 16.12.2021.

55 Online unter: www.youtube.com/watch?v=e4CxL5JjoxA, 16.12.2021.

56 Online unter: www.youtube.com/watch?v=7wIbEt7Qd4, 16.12.2021.

57 Online unter: www.youtube.com/watch?v=sqPt1SBfC6w, 16.12.2021.

58 Online unter: www.youtube.com/watch?v=ZI7DV9XoPbc, 16.12.2021.

59 Online unter: www.youtube.com/watch?v=rNr1yE8L_e8, 16.12.2021.

60 Online unter: www.youtube.com/watch?v=KLnxTFGUj2A, 16.12.2021.

61 Online unter: www.youtube.com/watch?v=6Z62EeWFGGQ, 16.12.2021.

62 Online unter: www.youtube.com/watch?v=wme056D00Ms, 16.12.2021.

63 Online unter: www.youtube.com/watch?v=x6lQyJ8XVIU, 16.12.2021.

64 Online unter: www.youtube.com/watch?v=HpeI5SDe6MI, 16.12.2021.

65 Vgl. www.sportjugend-rheinland.de/fileadmin/sportjugend/user_upload/bilder/Service/Materialsammlung/Tag_der_Kinderrechte.pdf, 16.12.2021.

Migration in der Grundschule

Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften 5/6	
Migration – Themen (exemplarisch)	Didaktische Möglichkeiten
<p>Sachunterricht 3.1 Erde <i>Wo leben wir?</i> <i>Wie leben wir hier?</i> <i>Wie ist es so geworden?</i> Migration und Migrationsformen in der Geschichte der lokalen Umgebung kennenlernen</p> <p>Gesellschaftswissenschaften 5/6 3.10 Vielfalt in der Gesellschaft – Herausforderung und/oder Chance? 3.12 Religionen in der Gesellschaft – Miteinander oder Gegeneinander? Eine Gesellschaft der Vielfalt Deutschland als Einwanderungsland: Die Vielfalt erkunden – Spuren von Zuwanderung wahrnehmen</p>	<p>Erkundungen in der eigenen Umgebung (Gemeinde, Bezirk, Stadt, Region...), um verschiedene Formen der Migration (auch Binnenmigration, Auswanderung) kennenzulernen, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • an Orten, die im Kontext von Industrialisierung und Zuwanderung von sog. Gastarbeiterinnen und -arbeitern stehen oder standen, • an Orten, die von Auswanderung oder Binnenmigration erzählen, • an Orten, die ein Leben in kultureller Vielfalt ermöglichen (Märkte, Restaurants, verschiedene Sportarten in Sportvereinen und auf Sportplätzen...), • an Begegnungsorten (Kirchen, Moscheen, Kulturzentren, Jugendtreffpunkten...).
<p>Sachunterricht 3.1 Erde/3.2 Kind/3.8 Zeit <i>Wie ist es so geworden?</i></p> <p>Migration und Migrationsformen in der Geschichte der lokalen Umgebung kennenlernen</p> <p><i>Wie lebten Kinder früher?</i> Historische Auswanderung im lokalen Umfeld, Leben von Kindern, die ausgewandert sind</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg mit einem Bilderbuch (z. B. „Wilhelms Reise“, s. u.) • Historische Persönlichkeiten, die in der lokalen Umgebung weg- oder zugezogen sind • Zeitleiste im Kontext von lokaler Migration • Interviews durchführen mit Anwohnerinnen und Anwohnern, ggf. mit Familienmitgliedern • Besuch eines Heimatmuseums, z. B. Kreuzberg-Museum usw. <p>Kinderbücher zum Thema, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „In die neue Welt. Eine Familiengeschichte in zwei Jahrhunderten.“ (Christa Holtei/Gerda Raidt 2013, Beltz & Gelberg) Eine Familiengeschichte, die als Auswanderung im 19. Jahrhundert beginnt und als Deutschlandreise im Jahr 2013 endet. Das Buch spricht Migration, Armut als Migrationsursache, Migrationswege und die Frage von Heimat an. • „Wilhelms Reise. Eine Auswanderergeschichte.“ (Anke Bär 2012, Gerstenberg Verlag) Im Mittelpunkt steht die Geschichte des 14-jährigen Wilhelm und die Auswanderung der Familie. Das Buch ist wie ein Skizzenbuch aufgemacht und vermittelt eine Vielfalt an Sachinformationen. Für die Grundschule ist eine Auswahl der Themen notwendig.
<p>Sachunterricht 3.1 Erde <i>Wo leben wir hier?</i> (Politik und Verwaltung)</p> <p>Politik: Wahlen, Entscheidungsfindungen, Möglichkeiten der Interessensvertretung</p> <p>Gesellschaftswissenschaften 5/6 3.6 Demokratie und Mitbestimmung – Gleichberechtigung für alle? Demokratische Rechte über das Wahlrecht hinaus Was bedeutet politische Partizipation?</p>	<p>Informationen zu Staatsbürgerschaft sammeln und aufbereiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Rechte und Pflichten haben wir als Staatsbürgerinnen und -bürger? • Sind alle Menschen, die in Deutschland leben, Staatsbürgerinnen und -bürger? Wenn nicht, was bedeutet das für ihre Rechte und Pflichten? • Können alle Menschen, die hier in der Gemeinde/Region/Bundesland leben, wählen? (Recherchen zum Wahlrecht) • Personen aus migrantischen Organisationen oder aus Selbstorganisationen von Geflüchteten einladen und mit ihnen über ihre Möglichkeiten zur Partizipation sprechen
<p>Sachunterricht 3.2 Kind <i>Wie leben Kinder?</i> Kinder als Teil der Familie und als Individuum</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für die Situation von Kindern mit Flucht- oder Migrationserfahrungen schaffen, z. B. mit Kinderbüchern⁶⁶
<p>Was bedeutet Gemeinschaft? Was bedeutet Inklusion? Wie können wir gemeinsam ein friedliches und inklusives Zusammenleben fördern?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für das Bedürfnis nach eigener Identität und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit fördern • Identitätsblume
<p><i>Welche Rechte haben Kinder?</i> (Kinder als Teil der Gesellschaft)</p> <p>Welchen rechtlichen Status können Kinder haben, die nach Deutschland eingewandert/geflüchtet sind? Recht auf Partizipation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderrechte thematisieren • Kinderrechte im Kontext von Migration und Flucht analysieren • Sich mit Kinderrechten und ihren Intentionen/Aussagen in Bezug auf Inklusion beschäftigen • Kinderrecht auf Partizipation (Welche Möglichkeiten der Beteiligung haben Kinder?)

66 Beispiele hierfür: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/11/FluchtMigration_Kinderbuecher.pdf, 16.12.2021.

Sachunterricht und Gesellschaftswissenschaften 5/6	
<p>Gesellschaftswissenschaften 5/6: 3.7 Kinderwelten – Heile Welten?</p> <p>Lebensbedingungen von Kindern mit Fluchterfahrung</p> <p>Verletzungen durch Fluchterfahrungen, Einblick in Faktoren, die zu „heilenden“ Prozessen beitragen können</p>	<p>Bilderbücher, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wir Kinder aus dem (Flüchtlings) Heim“⁶⁷ • „Flucht“ (Francesca Sanna) • „Ramas Flucht“ (Margriet Ruurs, Nizar Ali Badr) <p>• „Am Tag, als Saida zu uns kam“ (Susanna Gomez Redondo/ Sonja Wimmer 2016, Peter Hammer Verlag). Die deutschsprachige Ich-Erzählerin sucht nach der Sprache Saidas, eines Mädchens aus Marokko. Die ästhetische Bildsprache unterstützt die Erzählung über die Gefühle, die mit Migration verbunden sind. Im Fokus steht der gegenseitige Austausch über Sprache und das Erlernen der jeweiligen Sprache der anderen. Damit können zusätzlich zu Migrationserfahrungen sowohl Sprachenrechte als auch die Bedeutung von Mehrsprachigkeit thematisiert werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • KINDERWELTEN – Bücherliste zum Thema Flucht & Migration⁶⁸
<p><i>Welche Rechte haben Kinder?</i> Missachtung von Kinderrechten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderrechte thematisieren • Missachtung von Kinderrechten in Deutschland und weltweit exemplarisch erarbeiteten z. B.: Kindersoldatinnen und -soldaten • Kinderarbeit: Kinderarbeit aus der Sicht betroffener Kinder thematisieren (z. B. Ridoy – Kinderarbeit für Fußballschuhe Schau in meine Welt SWR Kindernetz);⁶⁹ Schülerinnen und Schüler schreiben z. B. ein Tagebuch aus der Sicht des Protagonisten

67 Online unter: www.vielundmehr.de/bilderbuecher/wir-kinder-aus-dem-fluechtlingsheim/, 16.12.2021.

68 Online unter: https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/11/FluchtMigration_Kinderbuecher.pdf, 16.12.2021.

69 Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Sghug8jVgWg>, 16.12.2021.

Migration als Thema im Unterricht aus der Perspektive von Global Citizenship Education⁷⁰

Inhalte/Themenbereich	Mögliche Fachbezüge zum RLP Sek I/Sek II	Kompetenzen übergreifendes Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen	Themenbezogene Kompetenzen/mögliche Themenkonkretisierungen	Didaktische Zugänge/Material
Thema: Migration allgemein	Sek I Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) 7/8	Informationsbeschaffung und -verarbeitung	Migration – Begriff klären und sich über verschiedene Formen von Migration informieren	<ul style="list-style-type: none"> • (Größere) Migrationsbewegungen der Gegenwart recherchieren und auf Weltkarten einzeichnen • Informationen über die Ursachen von Migration recherchieren und ein Glossar erstellen • M4 aus dem Materialheft „Lernen zwischen Migration und Populismus. Neun Unterrichtsmodule für die Fächer Politik & Wirtschaft und Geschichte (Sek I & II)“⁷¹
	Sek II Politikwissenschaft 4.3 Europa T 6: Migrationen (Wahlbereich)	Informationsbeschaffung und -verarbeitung	Migrationsursachen: Informationen zu strukturellen globalen Ungleichheitsverhältnissen sammeln	<ul style="list-style-type: none"> • Migrationsbewegungen im Kontext von Kolonialismus recherchieren und auf Weltkarte festhalten • Factsheets verfassen • M5 aus dem Materialheft „Lernen zwischen Migration und Populismus“⁷²
Thema: Staatsbürgerschaft	Sek I Politische Bildung 3.4 Leben in einem Rechtsstaat 7/8	Informationsbeschaffung und -verarbeitung	Wissen zu den Begriffen Staatsangehörigkeit und Staatsbürgerschaft, zu Rechten und Pflichten im Kontext von Staatsbürgerschaft aufbauen	
	Sek II Politikwissenschaft 4.2 Bundesrepublik Deutschland heute T 1: Verfassungsrechtliche Grundlagen der Bundesrepublik Deutschland		Pflichten im Kontext von Staatsbürgerschaft aufbauen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen zu Herausforderungen für citizenship⁷³
Thema: Migrationsgesellschaft	Sek I Migration und Bevölkerung – Integration und Teilhabe (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) 7/8	Erkennen von (soziokultureller) Vielfalt	Migrationsgesellschaft – Welche Rahmenbedingungen braucht ein gelingendes Zusammenleben?	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Ungleichheiten erkennen und diskutieren, welche Probleme damit verbunden sind (Übung: „Ein Schritt nach vorn“⁷⁴) • Ausgewählte Methoden aus den Bausteinen 1–3 aus dem Materialset „Demokratie und Partizipation in der Migrationsgesellschaft“ des BMBF⁷⁵
	Sek II Sozialwissenschaften 4.1 Individuum, Gesellschaft und sozialer Wandel	Erkennen von (soziokultureller) Vielfalt	Beschäftigung mit dem Konzept der Intersektionalität Inklusion und Exklusion: Mechanismen und Formen erkennen	<ul style="list-style-type: none"> • Übungen z. B.: „Alle gleich, alle verschieden“, „Ein Schritt nach vorn“, in „Intersektionale Pädagogik“, Handreichung u. a. für Lehrkräfte⁷⁶ (gute Einführung, enthält auch einige Methoden für den Unterricht) • M8 aus dem Materialheft „Lernen zwischen Migration und Populismus“⁷⁷
Thema: Rechtliche und politische Rahmenbedingungen von Flucht und Migration	Sek I 3.8 Europa in der Welt (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) 9/10	Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen	Auseinandersetzung mit den rechtlichen Rahmenbedingungen auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene (Entstehung des Asylrechts, Genfer Flüchtlingskonvention, EU-Flüchtlingschutz/Europäisches Asylsystem, nationale Asylpolitik) Internationales Flucht- und Migrationsregime: Akteurinnen und Akteure kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> • s. Kurzdossiers zu Zuwanderung, Flucht und Asyl der Bundeszentrale für politische Bildung: „Akteure im (inter-)nationalen (Flucht-)Migrationsregime“⁷⁸ • Materialien unter „Europa im Unterricht“⁷⁹

Erkennen

70 Allgemeine Empfehlung: www.archivderflucht-bildung.org/de/, 16.12.2021.71 Online unter: www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/materialheft_-_lernen_zwischen_migration_und_populismus.pdf, 16.12.2021.

72 Ebd.

73 Beispiele dafür: www.demokratiezentrum.org/bildung/ressourcen/themenmodule/virtuelle-agera/, 16.12.2021.74 Online unter: www.composito-zmrb.ch/uploads/tx_usercompositoex/9_schritt_nach_vorn_ganz_s_96_b101.pdf, 16.12.2021.75 Online unter: www.welcome-democracy.de/politische-bildungsarbeit, 16.12.2021.76 Online unter: <http://ipaed.blogspot.de/images/IPD.pdf>, 16.12.2021.77 Online unter: www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/materialheft_-_lernen_zwischen_migration_und_populismus.pdf, 16.12.2021.78 Online unter: www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/229610/akteure-im-inter-nationalen-flucht-migrationsregime, 16.12.2021.79 Online unter: www.europaimunterricht.de/fileadmin/europaimunterricht/pdf/Unterrichtseinheiten/du_e_2016_fluechtlinge_eu_asylrecht.pdf, 16.12.2021, und www.europaimunterricht.de/fileadmin/europaimunterricht/pdf/Unterrichtseinheiten/du_e_2019_eu_migrationspolitik.pdf, 16.12.2021.

Inhalte/Themenbereich	Mögliche Fachbezüge zum RLP Sek I/Sek II	Kompetenzen übergreifendes Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen	Themenbezogene Kompetenzen/mögliche Themenkonkretisierungen	Didaktische Zugänge/Material	Bewerten
Thema: Mediale und politische Diskurse über Migration und Flucht		Kritische Reflexion und Stellungnahme	Medienbildung: Berichterstattung über Flucht und Migration analysieren und diskutieren (Analyse von Sprache und Sprachbildern, Analyse von Bildern zu Darstellung von Migration und Flucht) Politische Bildung: Darstellung von Migration und Flucht im politischen Diskurs analysieren und diskutieren	<ul style="list-style-type: none"> • Materialien zur Förderung eines reflektierten Umgangs mit Medien im Rahmen des EU-Projekts „detect“⁸⁰ (Methodenhandbuch je für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler) 	
	Sek II Deutsch Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen	Kritische Reflexion und Stellungnahme	Wer spricht wie über Migration/Flucht? Welche Ziele werden damit verfolgt?	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich von Texten zu den Themen Flucht und Migration in Zeitungen • Analyse von Kommentaren in Medien (einschließlich sozialer Netzwerke) 	
Thema: Migrations- und Fluchterfahrungen	Sek I 3.3 Migration und Bevölkerung 7/8 (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund)	Perspektivenwechsel und Empathie		<ul style="list-style-type: none"> • Film „Eine Giraffe im Regen“:⁸¹ Kurzfilm (ohne Worte, 12 Min.) spricht anhand der Geschichte einer Giraffe, die ihres Landes verwiesen wird, die Themen Vertreibung, Asyl, Asylverfahren, Leben in der Fremde, aber auch Solidarität und Freundschaft an. Der Film endet mit der neuerlichen Ausweisung, der Abspann des Films thematisiert Fluchtwege und Ablehnung von Asylverfahren. 	
Thema: Migration und Entwicklung	Sek II Politikwissenschaft 4.4 Internationale Entwicklungen im 21. Jahrhundert T 1: Globalisierung als ökonomischer, politischer (völkerrechtlicher), gesellschaftlicher und ökologischer Prozess – unter Berücksichtigung der Interdependenzen zwischen Nord und Süd (Pflichtbereich)	Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen	Zusammenhänge von Migration und Entwicklung, Beiträge von Migration zur Entwicklung von Herkunfts- und Zielländern, Rolle von Migrantinnen und Migranten als Akteurinnen und Akteure von Entwicklung (Rücküberweisungen/Remittances, Diaspora als Akteur für Entwicklung/Entwicklungszusammenarbeit) Fluchtursachen „bekämpfen“: Das Konzept „Hilfe vor Ort“ diskutieren Das Konzept der sicheren Drittstaaten – Analyse und Reflexion Globaler Migrationspakt Normen und rechtliche Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • s. Kurzdossiers zu Zuwanderung, Flucht und Asyl der Bundeszentrale für politische Bildung: Migration und Entwicklung⁸² • Thema internationale Wirtschaftspolitik als Fluchtursache aus „Welt aus den Fugen? – Krisen, Konflikte, Widerstand“, Handreichung zur Durchführung eines Blog-Projekts an Schulen sowie verschiedener Workshopmodule der Universität Kassel⁸³ • Arbeitsblatt „UN-Migrationspakt“⁸⁴ 	

80 Online unter: www.demokratiezentrum.org/forschung/publikationen/weitere-materialien/detect-materialien/, 16.12.2021.

81 Online unter: <https://blogs.rpi-virtuell.de/kurzfilme/giraffe-im-regen/>; Begleitmaterial zum Film: https://www.baobab.at/images/doku/3_eine_giraffe_im_regen.pdf, 16.12.2021.

82 Online unter: www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/260889/migration-und-entwicklung, 16.12.2021.

83 Online unter: http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/welt_aus_den_fugen_-_material_barrierefrei_.pdf, 16.12.2021.

84 Online unter: https://jugend-und-bildung.de/fileadmin/user_upload/jubi/02_PDFs/Frieden___Sicherheit/un-migrationspakt-arbeitsblatt-2019.pdf, 16.12.2021.

Inhalte/Themenbereich	Mögliche Fachbezüge zum RLP Sek I/Sek II	Kompetenzen übergreifendes Thema Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen	Themenbezogene Kompetenzen/ mögliche Themenkonkretisierungen	Didaktische Zugänge/ Material	
Thema: Zugehörigkeit	Sek I Politische Bildung 3.6 Konflikte und Konfliktlösungen 9/10	Verständigung und Konfliktlösung	Ein Verständnis für das menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Identität entwickeln, sich mit Mechanismen und Dynamiken von Inklusion und Exklusion auseinandersetzen	<ul style="list-style-type: none"> Ausgewählte Methoden aus den Bausteinen 1–3 aus dem Materialset „Demokratie und Partizipation in der Migrationsgesellschaft“ des BMBF⁸⁵ 	Handeln
	Sek II Sozialwissenschaften Wirtschaft und Gesellschaft, Recht und Politik im internationalen System	Verständigung und Konfliktlösung	Mechanismen und Dynamiken von Inklusion und Exklusion kennen und wahrnehmen	<ul style="list-style-type: none"> Ausgewählte Methoden aus den Bausteinen 1–3 aus dem Materialset „Demokratie und Partizipation in der Migrationsgesellschaft“ des BMBF⁸⁶ 	
Thema: Ethische Dilemmata in Bezug auf Migration	Sek II Philosophie Wahlthemenfeld 2: Probleme des Handelns	Handlungsfähigkeit im globalen Wandel	<p>Ethische Dilemmata in Bezug auf Migration und Flucht kennenlernen, verschiedene Positionen kennenlernen, analysieren und bewerten, z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fragen der Legitimität und Rechtfertigung der Steuerung von Migration (Haben Staaten das Recht, über die Zulassung von Migration zu bestimmen? Pro und Contra) Wozu sind Staaten oder Gesellschaften angesichts verschiedener Formen der Migration verpflichtet? Wie sollte eine ethisch-moralische Gesichtspunkte gerecht werdende Gestaltung von Migrationspolitik vor dem Hintergrund globaler Entwicklungen aussehen (auf globaler und nationaler Ebene)? Gestaltung von Asylpolitik und -gesetzgebung auf Basis der Menschenrechte 	<ul style="list-style-type: none"> „Flucht und Migration. Fakten, Probleme, Positionen. Texte und Materialien für den Unterricht.“ (Elif Özmen/Anita Rösch 2018, Reclam). Der Band bietet eine didaktisch strukturierte Materialsammlung mit sehr unterschiedlichen Texten zur Auseinandersetzung mit ethischen Fragen in Bezug auf Flucht und Migration. Text „Ausblicke“ aus „Warum Menschen fliehen“ von medico international 2018⁸⁷ 	
Thema: Solidarität und Mitverantwortung	Sek I Ethik 3.2 Wie frei bin ich? – Freiheit und Verantwortung	Solidarität und Mitverantwortung	Was bedeutet Solidarität? Selbsthilfeorganisationen von Migrantinnen und Migranten/ Geflüchteten kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> Baustein 4 „Demokratie und Selbstorganisation“ aus dem Materialset Demokratie und Partizipation in der Migrationsgesellschaft des BMBF⁸⁸ Buchtip: „Mein Weg vom Kongo nach Europa. Zwischen Widerstand, Flucht und Exil“ (Emmanuel Mbolela 2014, Mandelbaum Verlag) 	

85 Online unter: www.welcome-democracy.de/politische-bildungsarbeit, 16.12.2021.

86 Ebd.

87 Online unter: www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/Warum_Menschen_fliehen.pdf, 16.12.2021.88 Online unter: www.welcome-democracy.de/politische-bildungsarbeit, 16.12.2021.

**Politische Bildung und das übergreifende Thema
Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen im Museum (Sek I)**

Fach	Modul	Themen
Jahrgangsstufen 7 – 10		
Geschichte	3.5 Europäische Expansion und Kolonialismus 7/8 3.6 Wirtschaft und Handel 9/10	<ul style="list-style-type: none"> • Kolumbus und der frühneuzeitliche Kolonialismus • Kolonialismus und Sklavenhandeln im 17. und 18. Jahrhundert • Imperialismus und Rassismus • Weltwirtschaft zwischen Imperialismus und Dekolonialisierung
Geografie	3.7 Wirtschaftliche Verflechtungen und Globalisierung 9/10	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensionen der Globalisierung • Wandel lokaler und regionaler Wirtschaftsstandorte im Zuge der Globalisierung • Wertschöpfungsketten
Politische Bildung	3.2 Leben in einer globalisierten Welt 7/8	<ul style="list-style-type: none"> • Kultur – die Welt als globales Dorf • Globale Risiken und Nachhaltigkeit
Ethik	3.5 Was ist gerecht? – Recht und Gerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Müssen wir uns gegen Ungerechtigkeit in anderen Ländern einsetzen? • Widerstandsrecht • Sollte es ein Weltgericht geben? • Ist es ungerecht, dass es Arme und Reiche gibt? • Gibt es moralische Verpflichtungen zu spenden?
W-A-T	3.6 Markt, Wirtschaftskreisläufe und politische Rahmenbedingungen 7/8	<ul style="list-style-type: none"> • Wandel der Märkte • Wandel des Kaufverhaltens • Individuelles Verhalten und staatliche Aktivität
Gymnasiale Oberstufe		
Geschichte (Wahlbereiche)	1. Kurshalbjahr	<ul style="list-style-type: none"> • Sklaverei in der Antike → Vergleich mit der neuzeitlichen Sklaverei
	2. Kurshalbjahr	<ul style="list-style-type: none"> • Die Europäisierung der Erde → Kolonialreiche
	3. Kurshalbjahr	<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismus → Kolonien → Ideologische Begründungen: Sozialdarwinismus/Rassismus → Dekolonialisierung



Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN



Bernhard-Weiß-Straße 6
10178 Berlin
Telefon +49 (30) 90227-5050
www.berlin.de/sen/bjf

Stand 12/2021