



BNE inklusiv

Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des
Fachtreffens Bildung für nachhaltige
Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen
der Umsetzung des Orientierungsrahmens
Globale Entwicklung in der Schule

Autor: Kersten Reich

unter Mitarbeit von Marie Bludau, Lars Böhme, René Danz, Lydia Kater-Wettstädt,
Katarina Roncevic, Robert Schreiber

Reihe: Veröffentlichungen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung

Veröffentlicht am: 14. Februar 2020

Im Auftrag des



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Inhalt

1. Ausgangspositionen.....	3
1.1 Hintergrund	3
1.2 Beteiligungsprozess und Vorgehen bei der Erstellung dieser Handlungsempfehlungen	4
1.3 BNE inklusiv	7
2. BNE inklusiv in der Schule.....	10
2.1 Unterricht	10
2.2 Lernmaterialien	17
2.3 Lehramtsaus-, Fort- und Weiterbildung	21
2.4 Whole School Approach (WSA)	26
Anhang 1: Weiterführende Informationen	34
Anhang 2: Tagesordnung Fachtreffen BNE inklusiv	35
Literatur.....	37

1. Ausgangspositionen

1.1 Hintergrund

Gegenwärtige Herausforderungen wie Klimawandel, Kriege und gewaltsame Konflikte, Missachtung der Menschenrechte, Verbrauch natürlicher Ressourcen, Verlust der Biodiversität und existenzielle Armut oder Extremismus haben Auswirkungen auf das Leben aller Menschen und unsere Zukunft. Sie benötigen globale Lösungskonzepte, aber auch lokale Handlungsansätze und individuelle Bereitschaft und Engagement für Veränderungen.

Die Vereinten Nationen haben im September 2015 die Sustainable Development Goals (SDG) im Rahmen der Agenda 2030 zur Bekämpfung der globalen Entwicklungsprobleme verabschiedet. Zur Erreichung dieser Ziele ist eine gesamtgesellschaftliche Transformation notwendig, um ökologische Verträglichkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und demokratische politische Steuerung weltweit und auch für zukünftige Generationen möglichst umfassend zu sichern. Vor diesem Hintergrund muss es in der Bildung eine grundlegende Neuorientierung geben, um einer zukunftsfähigen Entwicklung den Weg zu ebnet. SDG 4 unterstützt dies, indem es auf die Förderung einer inklusiven, hochwertigen und gleichberechtigten Bildung abzielt. Dem Unterziel 4.7 folgend sollen dabei alle Lernenden bis 2030 das notwendige Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben. Dies bedeutet unter anderem, dass sie eine verstärkte Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erfahren.¹

Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)² haben die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) mit wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Unterstützung und der organisatorischen Umsetzung durch Engagement Global einen Referenzrahmen zur Einbindung von BNE im Bereich Schule auf den Weg gebracht. Der OR ist konzeptionelle Grundlage und Impulsgeber für die Verankerung des Leitbilds einer Nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der schulischen Bildung und in vielen Bereichen der außerschulischen Bildung, ist aber bisher noch nicht bindend.

Damit hochwertige Bildung im Einklang mit dem SDG 4 erreicht wird, müssen BNE und Inklusion zusammen gedacht und in schulischer Bildung umgesetzt werden. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die 2009 in Deutschland ratifiziert wurde, stellt hierfür einen

¹ Vgl. einführend UNESCO (Hrsg.), 2017, Unpacking SDG 4, verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Unpacking_SDG4_web_2017.pdf [30. November 2019].

² Vgl. KMK/BMZ/Engagement Global (Hrsg.), 2015, Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, verfügbar unter: https://ges.engagement-global.de/orientierungsrahmen-globale-entwicklung.html?file=files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Orientierungsrahmen/01_OR-GE_Kurzfassung_bf.pdf [30. November 2019].

rechtlichen Rahmen dar.³ Nicht nur in BNE, sondern auch in der Inklusion müssen verstärkte Anstrengungen unternommen werden, um auch Menschen mit Benachteiligungen, Beeinträchtigungen oder Behinderungen aktiv einzubinden. In den Angeboten zu BNE geht es immer auch im Kern um die Entwicklung einer gemeinsamen Idee eines guten Zusammenlebens im Rahmen ökologischer Verträglichkeit aller menschlicher Handlungen. Auch die Idee von Gerechtigkeit geht alle Menschen inklusiv an, niemand darf ausgeschlossen sein (vgl. Maaz, 2017). Damit alle an einer nachhaltigen Entwicklung teilhaben und aktiv mitwirken können, müssen BNE und Inklusion deshalb auch gemeinsam konzipiert und realisiert werden.⁴ Um dieser Herausforderung einen Namen zu geben, sprechen wir hier von BNE inklusiv.

In der Schul- und Unterrichtspraxis handelt es sich um eine komplexe Aufgabe, weil die verstärkte Umsetzung von Inklusion von Lehrkräften oft als zusätzlich belastende Anforderung gesehen wird, die noch neben BNE erfüllt werden muss (vgl. Reich, 2018). Beide Anliegen stehen jedoch nicht in Konkurrenz zueinander, sondern sollen sich gegenseitig stützen und stärken.

Im Rahmen des Umsetzungsprozesses des OR erfolgt die Auseinandersetzung mit der Frage nach einer wechselseitigen Ergänzung von BNE und Inklusion deshalb heute verstärkt auf den Ebenen Unterricht, Lernmaterialien, Lehramtsausbildung und -fortbildung sowie in der gesamten Schule mit dem sogenannten Whole School Approach. Diese werden in den nachfolgenden Handlungsempfehlungen besprochen.

1.2 Beteiligungsprozess und Vorgehen bei der Erstellung dieser Handlungsempfehlungen

Am 16. und 17. Mai 2019 fand in Köln das Fachtreffen BNE inklusiv statt (siehe Anhang 2). Eingeladen waren 60 Lehrerinnen und Lehrer, Fachexpertinnen und Fachexperten, Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft und Lehre, Trägerorganisationen, Verbänden, Bildungseinrichtungen, Stiftungen sowie Interessensvertretungen der Bereiche BNE und

³ Vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.), 2018, Die UN-Behindertenrechtskonvention, verfügbar unter: <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a729-un-konvention.html> [30. November 2019].

⁴ Dabei fordert die Agenda 2030 ausdrücklich, die Schwächsten und Verwundbarsten in den Mittelpunkt zu stellen und niemanden zurückzulassen: „Leave no one behind“; vgl. https://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/index.html [30. November 2019].

Inklusion.⁵ Im Fokus des Fachtreffens stand die Frage, wie Unterricht und Schule gestaltet werden müssen, damit alle Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten Kompetenzen erwerben können, die sie auf die Herausforderung einer globalisierten Welt vorbereiten und sie zur aktiven Mitgestaltung einer zukunftsfähigen Entwicklung befähigen. Folgende zwei Fragen interessierten dabei besonders:

- Wie sähen Unterricht, Lernmaterialien, Lehrer- und Lehrerinnenausbildung wie auch die breitere Schulentwicklung in ihren Kontexten aus, wenn sie sowohl den Ansprüchen von BNE als auch von Inklusion gerecht würden? Diese Frage wurde in vier Arbeitsgruppen jeweils auf einen der genannten Aspekte fokussiert.
- Was bedarf es dafür und was können wir als Akteurinnen und Akteure einer BNE inklusiv dazu beitragen?

Im ersten Teil, dem sogenannten „Forecasting“, entwickelten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gruppen Visionen einer inklusiven BNE in verschiedenen Bereichen. Visionen, in diesem Verständnis, sind immer noch realistische, aber vor allem ideale, zukünftige Zustände. Die Grenzen zwischen Möglichem und Unmöglichem werden gedanklich aufgelöst. Ziel dieser Methode war es, Impulse für Veränderungen zu finden. Methodische Entwicklungs- und Darstellungsformen waren dabei die Erstellung einer kreativen Collage oder die Methode des Storytellings. Auf diese Weise sollten Visionen als Leitbilder der Gegenwart gedacht werden.

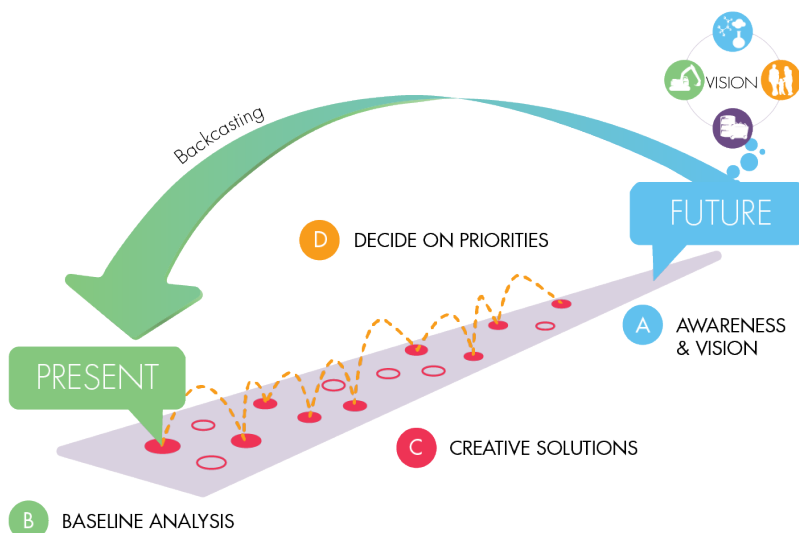
Die so entwickelten Visionen wurden durch die Teilnehmenden in einem zweiten Schritt, dem sogenannten „Backcasting“ (siehe Abb. 1), mit konkreten Handlungsempfehlungen unterlegt. Durch das Backcasting wurden Wege und Schritte diskutiert, die notwendig sind, um die Vision in Zukunft konkret zu gestalten.

Die Erarbeitung wurde so gestaltet, dass sie den Prinzipien einer BNE inklusiv selbst gerecht wurde: Der Prozess war kollaborativ und partizipativ, ergebnisoffen, zukunfts- und lösungsorientiert. Die dabei erarbeiteten Handlungsempfehlungen wurden auf der Basis eines gemeinsamen stichwortartigen Textes der Fachtagung, der Collagen und mündlicher Diskussionen für die Veröffentlichung zusammengefasst. Einige Literaturhinweise, die in den Diskussionen vorkamen oder zum Verständnis beitragen können, wurden mit aufgenommen, um so den stattgefundenen Diskussionsprozess der Fachtagung in seinen Ergebnissen adäquat zu dokumentieren. Das Hauptanliegen des hier zusammengefassten Textes ist damit

⁵ In die Vorbereitung des Fachtreffens „BNE inklusiv“ sind Erfahrungen und Ergebnisse des OR Umsetzungsprozesses eingeflossen, der vom BMZ seit 2009 zum Beispiel durch OR-Umsetzungsprojekte bzw. OR-Länderinitiativen gefördert wird (vgl. ges.engagement-global.de/laenderinitiativen.html [30. November 2019]). Eines der Handlungsfelder ist die Erarbeitung von Unterrichtsmodellen. Die bundeslandübergreifende AG Inklusion erarbeitete dabei grundlegende Hinweise für die Entwicklung von inklusiven BNE-Lern- und Lehrmaterialien. Zudem wurde auch die auch die Perspektive von Partnerinnen und Partnern aus dem Globalen Süden berücksichtigt. Im Kontext der OR-Länderinitiative Berlin kam es zum kollegialen Fachaustausch südafrikanischer und deutscher Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zum Thema „BNE-inklusive“. Im Rahmen eines Workshops am 5. September 2018 wurden dabei erste Ansätze eines gemeinsamen Verständnisses einer inklusiven BNE entwickelt.

die Dokumentation eines Entwicklungsprozesses mit mehreren Stationen und vielen Beteiligten. Das Anliegen ist nicht, eine umfassende wissenschaftliche Abhandlung vorzulegen.

BACKCASTING FROM SUSTAINABILITY PRINCIPLES



© The Natural Step

Infographic: The Natural Step Germany | This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. To view a copy of this license, visit creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/



Abb. 1: Backcasting from Sustainability Principles by The Natural Step Germany, CC BY NC SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>), <https://www.thenaturalstep.de/wp-content/uploads/TNS-backcasting-from-sustainability-principles-.png> [30. November 2019].

Die nachfolgende Darstellung erläutert zunächst kurz den Begriff BNE inklusiv. Anschließend werden die Workshop-Bereiche (Unterricht, Lernmaterialien, Lehrkräfteausbildung und -fortbildung sowie Whole School Approach) in den Arbeitsergebnissen der Gruppen dargestellt. Dabei wird jeweils einführend der gegenwärtige Wandel der Lernkultur beschrieben, wie er auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorlag. Dann wird exemplarisch auf jeweils ein internationales oder nationales Schulbeispiel mit bereits sehr guter Praxis verwiesen. In den Diskussionen der vier Workshop-Gruppen spielten solche Beispiele dort eine Rolle, wo es um die Veranschaulichung möglicher Umsetzungen ging. Anschließend werden die Empfehlungen pro Workshop-Bereich thematisch gegliedert und zusammengefasst.

Die hier vorgelegten Handlungsempfehlungen lassen sich nicht einfach übernehmen, sondern bedürfen immer der kritischen Diskussion und Reflexion, um die Passung vor Ort für gegebene Umstände zu prüfen. Die Veröffentlichung versteht sich auch nicht als erschöpfende Darstellung des Themas BNE inklusiv. Sie beschränkt sich aus Gründen der Übersichtlichkeit und Handhabbarkeit auf die unmittelbaren pädagogischen Handlungsempfehlungen. Sie möchte brauchbare und umsetzbare Vorschläge in der schulischen Bildung im

Feld BNE inklusiv aufzeigen und den handelnden Akteurinnen und Akteuren Mut machen, einzelne Schritte im Rahmen ihrer konkreten, lokalen Bedingungen anzugehen.

Die Ergebnisse des Fachtreffens gingen über die hier dargestellten Ergebnisse und Handlungsempfehlungen hinaus. In den Arbeitsgruppen wurden auch mögliche kurz-, mittel- und langfristige Maßnahmen zur Realisierung der Visionen diskutiert und beurteilt. Die vorgeschlagenen Maßnahmen fordern neben konkreten praktischen Ideen zu Unterricht und Bildung auch zu bildungspolitischen Diskussionen heraus, für die es eines breiten bildungspolitischen Willens zur Umsetzung bedürfte.⁶

1.3 BNE inklusiv

BNE⁷ ist als umfassendes Bildungskonzept auf ein gestaltungsoffenes Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet, wie es als Ziel in der Agenda 2030 vereinbart wurde. Sie wird in der formalen Bildung durch aktive, schülerinnen- und schülerorientierte Unterrichtsformen begünstigt und ist mit ihrer Handlungsorientierung auf den Erwerb von Kompetenzen für die Transformation hin zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft ausgerichtet. Als pädagogische Antwort auf globale Herausforderungen orientiert sich BNE am Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung.

BNE richtet sich an alle Bildungseinrichtungen und Lernenden. Weiter oben wurde bereits ausgeführt, dass sich BNE und Inklusion in großen Teilen gegenseitig bedingen. Bei der Umsetzung der Menschenrechte und der Verfolgung nachhaltiger Entwicklungsziele ist Inklusion, d. h. die Einbeziehung und aktive Teilhabe aller Menschen, zu einem wesentlichen Grundsatz geworden. Inklusion sichert allen Menschen eine gleichberechtigte, demokratische Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu, wobei eine qualitativ hochwertige Bildung als wesentliche Vorbedingung einer umfassenden Teilhabe verstanden wird (OECD 2009). Auch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verbrieft das Recht aller auf eine Bildung, die im Hinblick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und bestehende Benachteiligungen von Menschen gerechte Chancen eröffnen soll. Bei einer exklusiven Praxis werden sehr oft nicht nur die Menschenrechte verletzt, sondern auch die demokratischen und friedlichen Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens nicht hinreichend genug gefördert (UNESCO, 2014). Die UN-Konvention wird je nach Bundesland in den zuständigen Ministerien und den Schulbehörden noch sehr unterschiedlich hinsichtlich der rechtlichen Bindungen umgesetzt. Auf der anderen Seite bestehen sehr viele Beharrungskräfte in der schulischen Praxis, denen eine Umstellung auf Inklusion schwer fällt. Inklusion ist deshalb ein

⁶ Es ist vorgesehen, die weitergehenden Denkanstöße aus den Arbeitsgruppen auf dem Portal Globales Lernen (www.globaleslernen.de) zur Verfügung zu stellen.

⁷ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) umfasst in diesem Verständnis zahlreiche Bildungsansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie Umweltbildung, Globales Lernen, Global Citizenship Education, Friedens- und Menschenrechtsbildung, Interkulturelle Bildung und andere sowie kulturelle Bildungsbeiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung.

längerer Weg, der nicht ohne Überzeugungsarbeit für ihre nachhaltige Wirkung und die Verbesserung des Lebens aller zu erreichen ist (vgl. Reich, 2018; zu den deutschen Inklusionsdaten: Klemm, 2015).

Der OR zeigt, dass alle Lernvorhaben der BNE prinzipiell offen für inklusives Lernen sind (vgl. Fußnote 2). BNE inklusiv zeichnet sich vor diesem Hintergrund durch eine hohe Handlungsorientierung im Lernen, Partizipationsorientierung sowie individuelle Differenzierungsmöglichkeiten aus, weil BNE-Maßnahmen fast immer eine Handlungsdimension besitzen, die Möglichkeit unterschiedlicher Zugänge eröffnen und die Beteiligung aller Lernenden mit unterschiedlichen Kompetenzen erreichen soll (vgl. Böhme, 2019). Dabei wird oft ein ganzheitliches Vorgehen gewählt, um einen fachübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht zu ermöglichen, der der Komplexität der BNE-Themen entspricht. Dabei werden Ansätze bevorzugt, die einen Lebensweltbezug eröffnen.

In den Zielen der BNE wird deutlich, dass es immer auch um Inklusion, d. h. Teilhabe, bei der Analyse und Lösung von Problemen geht. Diversität wird sowohl in BNE als auch in der UN-BRK als Chance für alle Lernenden gesehen. Die Qualität des Unterrichts verbessert sich, wenn neben gemeinsamen Vorgehensweisen auch hinreichend Differenzierungen und Förderungen für besondere Bedürfnisse ermöglicht werden.

Der weite Inklusionsbegriff betrifft fünf Standards, die sich international herausgebildet haben (vgl. Reich, 2012):

- 1) ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken,
- 2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen,
- 3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern,
- 4) sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern,
- 5) Chancengerechtigkeit für Menschen mit Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und/oder Behinderungen herstellen.

BNE inklusiv orientiert sich am Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung sowie an den Standards der Inklusion, damit Schülerinnen und Schüler lernen, ihr Leben nachhaltig und inklusiv zu gestalten. Alle Lernenden sind dabei auf unterschiedliche Art und Weise gefordert. Niemand darf zurückgelassen werden.

Der OR bietet hierfür eine gute Grundlage, er sollte in Zukunft im Bildungssystem, so lautet die Empfehlung aus der Fachtagung, verbindlich und mit der Inklusion verbunden werden.



Abb. 2: Gruppenarbeitsphase, Foto: Luca Volker/Engagement Global

2. BNE inklusiv in der Schule

Für die Handlungsempfehlungen von BNE inklusiv wurden vier Bereiche herausgegriffen, die zentrale Eckpfeiler der Schulpraxis sind und deren Ausgestaltung eine Orientierung im praktischen pädagogischen Handeln geben. Dazu gehören der *Unterricht* und die in ihm eingesetzten Lehr- und Lernformate, die *Lernmaterialien* und ihre Gestaltung, die *Lehramtsausbildung*, aber auch die Fort- und Weiterbildung sowie der *Whole School Approach* mit Veränderungsansätzen für die Schule als Institution.

2.1 Unterricht⁸

Der gegenwärtige Wandel der Lernkultur

Nach und nach nehmen frontale Unterrichtsformen als dominierende Praxis in der Schule ab. Weil heterogene Lerngruppen in allen Schulformen der Regelfall sind,⁹ ist eine zunehmende Differenzierung sowohl im Tempo und im Lernniveau als auch bei den eingesetzten Lernmethoden und -materialien notwendig. Dies gilt insbesondere dann, wenn auch Lernende mit Förderbedarf die Schule besuchen. Deshalb geht die pädagogisch-psychologische Forschung heute in den Ländern mit bereits gut ausgebauter inklusiver Beschulung von einer allgemeinen Förderquote mit zusätzlichen Mitteln und Personal von etwa 20-30 Prozent aus (Schulbehörde der Stadt Helsinki). Eine solche Quote ist über die herkömmliche Grundausstattung hinaus für die Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler einer Schule sinnvoll,¹⁰ aber sie stellt auch eine große Anforderung an die Finanzierung eines solchen Systems, um das finnische Niveau zu erreichen.

Die deutsche Situation ist, sowohl was Mittel als auch Durchführungen betrifft, sehr heterogen, da es nicht nur zahlreiche länderspezifische Umsetzungen, sondern auch noch lokal bei den fast 33.000 Schulen unterschiedliche Profile gibt. Einigkeit besteht aber überwiegend darin, dass nicht nur die Finanzierung optimaler Bedingungen herausfordernd ist, sondern dass auch alle Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal sich umstellen müssen, um einen qualitätsvollen, leistungsbezogenen und zugleich die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden beachtenden Unterricht zu gestalten.¹¹ Sie müssen heute mit Lernenden mit sehr unterschiedlichen sprachlichen, verhaltensbezogenen, sozial-emotionalen, psychischen und körperlichen sowie kognitiven Voraussetzungen rechnen. Insgesamt besteht ein umfangreicher Bedarf an Förderungen aufgrund von Benachteiligungen besonders durch schwierige Erziehungsverhältnisse wie Armut, Migration oder Flucht (Autorengruppe, 2016),

⁸ Der gleichnamige Workshop im Rahmen des Fachtreffens wurde von Dr. Marie Bludau, Niedersächsisches Kultusministerium, moderiert (siehe Anhang 2).

⁹ Selbst in Gymnasien wird mittlerweile von einer steigenden Heterogenität der Lernenden ausgegangen, was insbesondere mit der Bildungsexpansion zusammenhängt.

¹⁰ Vgl. dazu auch https://www.umweltschulen.de/internat/fi_welfare.html [30. November 2019].

¹¹ Insbesondere die Meta-Analyse von John Hattie (2009, 2012) zu den Bedingungen guten Lehrens und Lernens gibt Hinweise, welche Qualitätsaspekte dabei beachtet werden sollten.

durch unterschiedliche kognitive und sozial-emotionale Fähigkeiten, durch Unterschiede in der Sprache und im Verhalten als auch durch Auswirkungen von Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und/oder Behinderungen (vgl. zum OECD-Vergleich z. B. Bertelsmann-Stiftung, 2010).

Eine wesentliche Chance, diesen Herausforderungen zu begegnen, bietet eine Umgestaltung des Unterrichts in seinen Lernformaten durch eine Abnahme von frontalen Phasen bei gleichzeitiger Differenzierung der Lernwege und Lernmethoden sowie Lernmaterialien (siehe unten) in Form

- einer Differenzierung der Lernformate nach Selbstlernphasen, Projekten, Werkstätten bzw. Arbeitsgemeinschaften mit Wahl- und Pflichtteilen, wobei längere Selbstlernphasen eine individuelle Verbesserung des Lernens mit geeignetem Lernmaterial auch unter Einchluss digitaler Anwendungen erreichen können,
- einer personellen Differenzierung durch ein multiprofessionelles Team, das Ressourcen bündelt und Synergien in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung schafft,
- gestufter Kompetenzen nach Niveaustufen (vgl. z. B. Rahmenlehrplan Berlin) bei gleichzeitiger Sicherung eines Basiswissens für alle, was helfen kann, möglichst hohe Abschlüsse für viele zu erreichen,
- einer Individualisierung nach Umfang, Breite und Tiefe als auch intensiviert im Feedback und den vor allem verbalen Beurteilungen, dabei auch einer Verstärkung von Selbstreflexion der Lernenden im Sinne eigener Lernwirksamkeit und eines Peer-Feedbacks, was helfen kann, die Qualität der Lernprozesse zu stärken und höhere Leistungsergebnisse bei vielen zu erzielen,
- räumlich und sozial differenzierter Lernorte, Lernphasen und bewusst gewählter Lerngruppenzusammensetzungen, um eine anregende, herausfordernde und fördernde Lernumgebung zu erzeugen,
- klarer Pflichten der Lernenden, festgehalten in Arbeitsplänen (Woche, Monat, Halbjahr) und einer aktiven und verantwortlichen Lernbegleitung, um niemanden aus den Augen zu verlieren,
- von Förderangeboten für alle mit Zielvereinbarungen, Förder- und Beurteilungsgesprächen, um eine gute Lernbegleitung zu leisten.

Vor Ort fallen solche oder andere Maßnahmen sehr unterschiedlich aus. BNE inklusiv ist eine Chance, hier in bestimmten Phasen des Schullebens insbesondere fachübergreifende Strategien zu wählen, für die exemplarisch mit vielen Beteiligten gezeigt werden kann, wie ein inklusiver Unterricht in BNE gestaltet wird. Ein solches Vorgehen kann sich auch als Vorbild für die Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort insgesamt im Sinne des SDG 4 erweisen.

Internationales Beispiel (nach Kricke et al., 2018, S. 175)

Aus der Vielzahl möglicher Beispiele wird hier eine kanadische Schule ausgewählt. Kanada gilt in der Inklusion als besonders vorbildlich. Auch BNE-Themen werden in diesem inklusiven Setting im Fachunterricht und in Projektform vermittelt. Hier soll schwerpunktmäßig das inklusive Konzept betrachtet werden, das als anregender Rahmen für BNE gesehen werden kann. Die Meduxnekeag Consolidated School ist eine Schule für alle, die einen Kindergarten, eine Vorschulklasse und die Jahrgänge 1 bis 8 umfasst. Der Kommune ist es wichtig, ein durchgehendes inklusives Konzept über die Jahrgänge hinweg zu verfolgen. Sie liegt in der kanadischen Kleinstadt Woodstock in der östlichen Provinz New Brunswick. Die Schule verfolgt ein weites Inklusionsverständnis, das alle Lernenden in ihrer Individualität anerkennt und wertschätzt. Seit den 1980er Jahren ist ein inklusives Bildungsverständnis in der kanadischen Provinz fest verankert und wird von den beteiligten Akteurinnen und Akteuren im Bildungsgeschehen gelebt. Für den Unterricht gilt: Den ersten Block des Tages nimmt eine Selbstlernphase ein. Im Klassenraum stehen den Lernenden dazu, neben dem eigenen Sitzplatz, eine Reihe von unterschiedlichen Materialien zum Schreiben und Lesen zur Auswahl bzw. Zonierungen zum Lernen zur Verfügung, in denen sie an eigenen Projekten und Wochenplänen arbeiten können. Unterstützt werden sie individuell stets von einem multiprofessionellen Team, das sich neben der Klassenlehrperson aus Assistenzlehrkräften, Schulbegleitung oder, je nach Bedarf, aus speziell ausgebildeten Professionen zusammensetzt. In der Regel sind zwei Lehrkräfte pro Klasse anwesend. Einzelförderungen oder Therapiestunden finden während dieser Phase auch statt – zum Teil mit externem therapeutischen Personal. Ziel ist es, dass die Lernenden aktiv am eigenen Lerngeschehen partizipieren können. Neben den Selbstlernphasen, die sich zur Differenzierung eignen, gibt es verschiedene Zonen im Klassenraum, die für Gruppenlernphasen genutzt werden. Hier können die Lernenden in Kleingruppen an gleichen Themen und an differenzierten Aufgaben, auch auf unterschiedlichen Niveaus, arbeiten. Der Fokus liegt auf aktivierenden, Problem-based-learning-Arrangements. Besonders das Arbeiten in Gruppen wird an der Meduxnekeag Consolidated School stark gefördert. Instruktionsphasen werden vorrangig für Themeneinführungen genutzt. Unterstützung erhalten Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf vonseiten der Assistenzlehrkräfte bzw. Schulbegleitungen, teilweise auch durch sonderpädagogische Fachkräfte. Ein generell höherer Instruktionsanteil ist erst ab der Sekundarstufe zu verzeichnen. Generell können die Lernenden stärker als in Deutschland üblich in Projektarbeiten oder offen gestellten Aufgabenformaten Schwerpunkte auswählen. In freien Lernzeiten stehen ihnen verschiedene Angebote im sehr großen Klassenraum als anregende Lernumgebung zur Verfügung. Generell gilt, dass sie nach der Mittagspause aus einer Reihe von Aktivitäten (z. B. Sport, Musik, Kunst) und Clubs auswählen können. Zudem können die Lernenden eigene „Clubs“ anbieten. Diese werden von ihnen beworben, selbst initiiert und gestaltet. Dadurch, dass die heterogen zusammengesetzten Lerngruppen größtenteils an gleichen Themen, aber auf unterschiedlichen Niveaustufen, lernen, können sie sich gegenseitig im Klassenverband in ihren Stärken unterstützen und im Unterrichtsetting behilflich sein. Die Schule gilt in Leistungsvergleichen und in Bezug auf das Sozialverhalten der Lernenden in Kanada als vorbildlich.

Raum für Individualisierungen: Im Grunde können diese Umstellungen im Lernsetting nur bewältigt werden, wenn die oft überladenen Lehrpläne strukturiert erfüllt werden und gleichzeitig hinreichend Raum für Individualisierungen bleibt. Dies stellt nach Ansicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops aber einen Zielkonflikt dar, der nur bedingt durch die Qualifikation, Bereitschaft und Haltung der Lehrkräfte ausgeglichen werden kann. Ob wir in Deutschland einen so abgespeckten Lehrplan wie in Kanada erreichen können oder sollten, ist gegenwärtig umstritten, aber die Empfehlung geht dahin, die schon eingesetzte Lehrplanrevision in den Bundesländern weiter zu nutzen, um einerseits den Lebensweltbezug der Lehrpläne zu stärken und andererseits überwiegend reproduktives Wissen nur dann einzusetzen, wenn es für die Kompetenz der Lernenden unerlässlich ist. In jedem Fall bedeutet der Raum für Individualisierungen, dass es hinreichend Zeit und Gelegenheiten in der Schule geben sollte, sich vertiefend mit relevanten Lerngegenständen im schnellen Wandel der Zeit zu beschäftigen. Einige Bundesländer zeigen bereits bei der Umsetzung der Digitalisierung, dass hier Chancen sowohl bei der Neubestimmung des relevanten Wissens als auch für die weitere Individualisierung des Lernens bestehen.

Fokus auf Kompetenzen: Unabhängig von der Schulform sollten immer die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen im Vordergrund stehen. Im Hinblick auf inklusiven Unterricht bedeutet dies eine notwendige Stärkung von handlungsorientierten Lernarrangements. Die Vermittlung rein reproduktiven Lernens sollte zugunsten einer anwendungsbezogenen Kompetenzvermittlung zurücktreten. In einer Zeit, in der von jedem Smartphone aus Reproduktionswissen abrufbar ist, bedarf es einer Betonung eines Lernens, in dem insbesondere verstanden wird, wie Wissen erlangt und beurteilt werden kann. Auch das Verstehen von Inhalten in ihren Wechselwirkungen und Vernetzungen ist stärker als bisher zu fördern. Der Frontalunterricht muss zwar nicht komplett abgeschafft werden, da er bei der Einführung neuer Themen und für die Erarbeitung von Grundkenntnissen hilfreich sein kann. Für Anwendungen, Übungen und Wiederholungen, die alle Lernenden mitnehmen, muss jedoch stets hinreichend Zeit sein. Zudem sollte der Frontalunterricht nur eine Methode neben Selbstlernzeiten, Projekten, Werkstätten bzw. Arbeitsgemeinschaften und anderen Lernformen sein. Wie im kanadischen Beispiel gezeigt, können frontale Phasen in höheren Klassenstufen zunehmen, weil je nach Bildungsgang ein gemeinsames Grundverständnis auch in den Abschlussprüfungen notwendig ist. Eine Verankerung von BNE, d. h. eine Orientierung am Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung in allen Lernprozessen, Unterrichtsformen und schulischen Aktivitäten, ist dabei wünschenswert.

Strittig ist es immer wieder, wie groß Lerngruppen sein sollten, wenn kompetenzorientiert unterrichtet wird. Im kanadischen Modell gibt es in den unteren Klassen maximal 16 Lernende bis zur zweiten Klasse und weniger als 23 danach. Dies lässt sich nicht nur finanzpolitisch, sondern auch wegen des Lehrkräftemangels derzeit kaum auf Deutschland übertragen. Dagegen könnte ein verändertes Rollenverständnis der Lehrkraft im Sinne einer stärkeren pädagogisch-psychologischen Ausbildung sehr hilfreich sein. Eine hohe Selbstwirksamkeit des Lernens im Sinne von BNE inklusiv gelingt dann besonders gut, wenn sowohl individuelles Arbeiten als auch Teamarbeit für die Lernenden angeregt werden und die Lehr-

kräfte die Lernprozesse umfassend fördernd für alle begleiten. Hierbei sind auch Teamstrukturen für Lehrkräfte günstiger als der Einzelkampf der Lehrenden, weil eine gemeinsame Vorbereitung und teilweise gemeinsame Durchführung des Unterrichts, beispielsweise in einer Jahrgangsstufe, zu besseren Ergebnissen führen können (siehe unten zur Lehramtsausbildung).

Raum für Inklusion: In der Inklusion ist es üblich, dass gezielte Förderpläne für die Lernenden erstellt werden. Nach Hollenweger (2012) ist diese Strategie am erfolgreichsten, wenn sie nicht nur für bestimmte Lernende mit Förderbedarf, sondern für alle Lernenden nach dem ICF-Verfahren der WHO durchgeführt wird¹², um Stigmatisierungen zu vermeiden. Zudem hilft dieses Vorgehen auch, leistungsstarke Lernende hinreichend zu fördern und niemanden aus den Augen zu verlieren. Förderpläne sollten grundsätzlich in einem Zusammenspiel aus Lehrkräften mit Lernenden, Eltern und ggf. weiterem pädagogisch-psychologischen Personal erstellt, besprochen und angepasst werden. Die Lernbedürfnisse der Lernenden im Blick auf erreichbare Lernergebnisse sollten dabei stets im Mittelpunkt stehen.

In den Schulformen gibt es gegenwärtig sehr viele Modelle, die mit altersgemischten Gruppen – insbesondere in der Grundschule – arbeiten, um die Bedingungen für Inklusion durch Peer-to-Peer-Lernen zu verbessern. International ist dies weniger üblich, da das soziale Lernen in den meisten Ländern stark altersbezogen bevorzugt wird. Dies gilt auch für das kanadische Beispiel. Ergebnisse aus dem Grundschulbereich und der Sekundarstufe I in Deutschland zeigen jedoch, dass bei guter Lernbegleitung altersgemischte Gruppen durchaus erfolgreich im Sinne einer Individualisierung in der Inklusion sein können (vgl. Grundschulbeispiele in Reich, 2017). Vorsicht ist allerdings geboten, wenn dies einseitig im Sinne bloß kognitiver Lernzuwächse geschieht, da es Heranwachsende in eine soziale Isolation treiben kann, was gerade im kanadischen Modell abgelehnt wird (vgl. auch Hattie, 2009, S. 91 ff.).

In der Fachliteratur gibt es bereits zahlreiche Konzepte für neue inklusive Lernräume (vgl. Kricke et al., 2018) und eine inklusive Didaktik. Reich (2014) hat diese vor allem aus dem englischen Sprachraum und aus Ländern mit positiver Inklusionserfahrung auf Deutschland übertragen. Booth & Ainscow (2011) geben mit dem Index für Inklusion ein Instrument an die Hand, das allen Schulen helfen kann, mit entsprechenden Fragestellungen sich eigenständig und partizipativ auf den Weg zu machen.

Öffnung in die Kommunen: Schulen öffnen sich bereits heute stärker in die Kommune, um die Bildung auf Besonderheiten in der Umgebung zu beziehen. Dieser Prozess findet oft Beachtung in BNE, beispielsweise um die ökologische Situation vor Ort zum Anlass für Unterrichtsthemen zu nehmen und diese um globale Zusammenhänge zu erweitern. Auf diese Weise können einerseits lokale Anregungen auch im Unterricht nützlich sein und zum Beispiel politisches, soziales, ökologisches oder kulturelles Engagement fördern, andererseits könnten Impulse aus der Schule auch der lokalen Öffentlichkeit bekannt gemacht werden und zu nachhaltigen Aktionen anregen. Bei der Umsetzung ist allerdings immer zu beachten,

¹² Vgl. <https://www.who.int/classifications/icf/en/> [30. November 2019].

dass sich eine Schule unter den lokalen Bedingungen vor Ort auf den Weg hin zu BNE inklusiv machen muss, um dabei auch entsprechend der Haltung der Beteiligten ein schlüssiges Handlungskonzept zu entwickeln, das tatsächlich umgesetzt werden kann. In solchen Prozessen sind auch die Lernenden, die Eltern und Beteiligte aus der Kommune umfassend mit einzubeziehen (s. Whole School Approach).

Herausforderungen: Zwei Aspekte berühren den Kern von BNE inklusiv, sie stellen wesentliche Herausforderungen dar:

Erstens gibt es die grundsätzliche Frage, wie viele Gemeinsamkeiten in den Leistungsanforderungen und Vorgehensweisen im Vordergrund stehen sollten und wie viel Variation hierbei möglich oder schulrechtlich zulässig ist. International gibt es hier meist deutlich mehr Freiheiten als in Deutschland, das – beispielsweise gegenüber dem kanadischen Modell – eine auf mehreren Ebenen tätige Schulverwaltung vorhält. Die meisten Länder haben eine kommunale Schulverwaltung, in der nur sehr formale Richtlinien des Landes vor Ort konkret entschieden werden und die Lehrkräfte und die Schule stärker in Verantwortung nehmen. In dem Workshop wurden Vor- und Nachteile zentraler oder dezentraler Schulverwaltung und -entwicklung diskutiert. Es wurde problematisiert, ob es nicht angesichts der Entbürokratisierungsdebatte sinnvoll wäre, den Schulen deutlich mehr Verantwortung als bisher zu geben. In jedem Fall bedarf es in BNE inklusiv eines vor Ort verantworteten Einsatzes unterschiedlicher Lernformate, um neben den Gemeinsamkeiten auch Unterschiede im Lernen zu ermöglichen. Hierzu ist Teamarbeit auf Seiten der Lehrkräfte eine zunehmende Notwendigkeit, da die einzelne Lehrkraft deutlich überfordert wäre, solche Lernformate alleine vorzubereiten.

Zweitens sind die gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Orientierungen sowohl in Bezug auf BNE als auch auf Inklusion strittig. Wie weitreichend müssen wirtschaftliche und politische Normen hinterfragt und vielfältiger gestaltet werden, um das Lernen auf eine Zukunft hin zu orientieren? Inwieweit sind vorgegebene Bildungsabschlüsse und bestimmte verpflichtende Fächerkombinationen, frühe Selektionsverfahren und traditionelle Schulformen noch zeitgemäß, um ein erfolgreiches Lernen für alle zu ermöglichen?

Auf beide Fragebereiche gibt es keine einfachen Antworten. Aber es besteht die Notwendigkeit, dass die Schulen vor Ort, die BNE inklusiv leben und verwirklichen wollen, hierauf eigene Antworten im Rahmen der bestehenden Vorgaben finden.

2.2 Lernmaterialien¹³

Der gegenwärtige Wandel der Lernkultur

Inklusive Beschulung heterogener Lerngruppen und global-gesellschaftliche Herausforderungen stellen wachsende Anforderungen auch an die Lernmaterialien. Sie spielen eine wichtige Rolle, da sie zur Vermittlung ausgewählter Themen herangezogen werden können, die in BNE inklusiv nachhaltige Herausforderungen darstellen. Für BNE inklusiv ist es wesentlich, dass die Lernmaterialien Lerninhalte enthalten, die die Herausforderungen der SDGs aufgreifen, um die Lernenden zu einer Auseinandersetzung anzuregen. Es erscheint sinnvoll, eine Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Agenda 2030 und einer Orientierung am Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung in allen Lernprozessen, Unterrichtsformen und schulischen Aktivitäten zu verstärken. Zudem sind die jeweiligen Lernvoraussetzungen, Interessen und Neigungen der Lernenden wichtige Wirkfaktoren für Lernerfolge.

BNE inklusiv bedeutet auch, dass Lernende und Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal vor Ort daran beteiligt sind, Lerninhalte auszusuchen, hilfreiche Informationen zu finden, Material auszuwählen und zusammenzustellen. Die zunehmende Digitalisierung und das Internet können helfen, bestehende Lernmaterialien kontinuierlich mit neueren gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen, ökologischen, aber auch didaktischen Entwicklungen abzugleichen. Die Lehrkräfte können mit ihrem Fachwissen hierbei stets ergänzend und vertiefend einwirken. Darüber hinaus können Nichtregierungsorganisationen bei der Erstellung von BNE-Materialien eine wichtige Rolle einnehmen, da inhaltliche Bezüge oft über die klassischen Fächergrenzen hinausreichen und Lehrkräfte sich dieser Herausforderungen auf Grund ihrer spezifischen Ausbildung häufig nicht gewachsen fühlen. Eine produktive Nutzung der Lernmaterialien im Sinne einer eigenständigen Verarbeitung und kreativen Verwendung, eines ergebnisorientierten Vorgehens, das Experimente und eine Vertiefung des Verständnisses zulässt, sollte stets im Vordergrund stehen. Die ästhetisch-kreative Arbeit mit Lernmaterialien sollte inklusiv für alle Lernenden bei hinreichender Differenzierung angelegt sein, dabei sollten Inhalte und Formen in geeigneter Weise zusammenwirken.

Nationales Beispiel (nach Kricke et al., 2018, S. 58 ff.)¹⁴

Die Grundschule auf dem Süsteresch liegt im Zentrum der niedersächsischen Stadt Schüttorf. Die dreizügige Grundschule ist seit 2007 eine offene Ganztagschule. Die Schule erhielt 2016 den deutschen Schulpreis, weil sie insbesondere sehr gute Lernmaterialien mit Lernaufgaben und einer Lerndifferenzierung mit einer lernförderlichen Raumnutzung in einem Bestandsbau verbinden konnte. Die Schule verfolgt als pädagogisches Leitbild den inklusiven Grundsatz: „Jedes Kind hat das Recht, anders zu sein als andere, seinen eigenen Weg zu finden, sich auszuprobieren, sich zu erleben und seinen individuellen Weg in die Mitte unserer Gemeinschaft zu finden.“ Dabei werden

¹³ Der gleichnamige Workshop im Rahmen des Fachtreffens wurde von Katarina Roncevic, Greenpeace e. V., moderiert (siehe Anhang 2).

¹⁴ Ein weiteres Praxisbeispiel: siehe Anhang 1.

den Kindern als eigenen Didaktikerinnen und Didaktikern mitgestaltbare Freiräume geschaffen, um das eigene Lernen im Rahmen des Schulalltags zu konstruieren. Großzügige Selbstlernphasen, Gruppenlernphase und Phasen des sozialen Miteinanders bei guten Teamstrukturen bilden die Basis eines täglichen Austausches. Mögliche Lernhindernisse werden durch ein hohes Engagement der Lehrkräfte ausgeglichen. Ein offenes Ganztagsangebot ist Teil der Schule und fest im Schulalltag verankert. Vorbereitetes Material, das Freiraum in der kreativen Nutzung und Erweiterung zulässt, ermöglicht ein Lernen, das staunende eigene Entdecken von Strukturen und Mustern, von Regelmäßigkeit und Abweichung, von Zusammenhängen, von Ursachen und Wechselwirkungen, von Erscheinungsformen und Wesen der Dinge, von Widersprüchen und Ambivalenzen ermöglicht. Das Lernmaterial stimuliert das Lernen. Die Lernumgebung unterstützt das Vorgehen. In den einzelnen Lernräumen findet sich eine Vielzahl von erprobten und offenen Materialien, die die Lernenden anregen, ihre Kompetenzen zu entwickeln. Unterstützt wird dieser Gedanke durch die transparenten Inhalte der Lehrpläne, die auf Kinderebene in Lernlandkarten übersetzt wurden. Im Sinne eines Kompetenzrasters können die Lernenden selbsttätig und eigenverantwortlich – im Dialog mit ihren Lehrkräften – ihren Lernprozess steuern. Durch die eigenständige Wahl des Lernortes während der freien Lernzeit wird den Lernenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung gegeben. Der Partizipationsgedanke steht dabei im Mittelpunkt der pädagogischen Raumnutzung: Die Lernenden wählen neben Inhalt und Lernort auch die Sozialform, in der sie lernen möchten. Der Erfolg dieses Lernens ist an der Grundschule auf dem Süsteresch in jeder Sekunde spürbar: Den Dingen auf den Grund gehen, immer neugieriger werden auf die Welt, Vermutungen haben, sie überprüfen, wissen wollen, ob sich die alte endlos wiederholte Kinderfrage „Warum?“ nicht doch hier und da befriedigend beantworten lässt. Als Zeichen der gegenseitigen Wertschätzung werden Lernprodukte anderen präsentiert und rückgemeldet. Raum für individuelle Rückmeldungen und Planungs- bzw. Beratungsgespräche stehen innerhalb der Lernzeit zur Verfügung. Die Rolle der Lehrkräfte besteht in einer umfassenden Lernbegleitung. Insgesamt kann ein solches Lernarrangement als besonders günstig angesehen werden, um die Ziele eines BNE-Unterrichts zu verwirklichen.

Empfehlungen zu Lernmaterialien

Im Unterricht werden zunächst vorhandene Kompetenzstände – auch nach den im OR beschriebenen Kompetenzen – aller Lernenden ermittelt, um ein angemessenes und differenziertes Material nach Niveaustufen innerhalb einer heterogenen Lerngruppe einzusetzen. Ein gemeinsames Basisniveau sollten alle Lernenden durchlaufen, bevor Differenzierungen einsetzen. Um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden hinreichend entsprechen zu können, muss das gemeinsame Basismaterial vielseitig, anpassbar und niedrigschwellig sein. Mögliche Hindernisse sowohl beim Verständnis als auch bezüglich der Barrierefreiheit des Materials sind zu beachten. Die umfassende Beteiligung der Lernenden an der Zusammenstellung und Entwicklung dieses Materials sichert einen Bottom-up-Ansatz, der alle mitnimmt und ganzheitlich vorgeht. Eine kontinuierliche Evaluation der Eignung des Materials hilft bei seiner weiteren Entwicklung. All dies lässt sich aus dem Beispiel Süsteresch für BNE inklusiv als Vorbild ableiten.

darauf aufbauend Differenzierungen notwendig. Es sollen auch die Interessen der Lernenden und die örtlichen Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden. Das Material soll nicht nur das eigenständige und kritische Lernen fördern, sondern auch zu persönlichem Engagement im Themenfeld BNE inklusiv anregen. Angebote werden außerdem in verschiedenen Sprachen und Sprachniveaus benötigt, um auch die Eltern sowie das Umfeld der Lernenden anzusprechen.

Wichtig für Lernmaterialien ist, dass sie einen stärkeren Bezug zu den Lebensrealitäten, Herausforderungen und Interessen der Lernenden als bisher herstellen und somit stärker zu eigenem Lernen und Handeln motivieren. Dies kann unter anderem dadurch erreicht werden, dass sich das Material konkret an Alltagssituationen der Lernenden, aber auch an Lebenswelten, z. B. Gleichaltriger, in anderen Teilen der Welt orientiert. Aus konkreten Situationen und Handlungsfeldern heraus könnte erarbeitet werden, wie sich das Gelernte im Alltag umsetzen lässt. Dabei ließe sich auch das Vorwissen der Lernenden gut nutzen, sie können auf diese Weise als „Experten“ und „Expertinnen“ ihre Rolle als Beteiligte finden und das Erleben ihrer Selbstwirksamkeit stärken.

Für Lernende ist es hilfreich, wenn weniger Themen intensiver behandelt werden, anstatt viele Themen nur kurz anzureißen. BNE-Kompetenzen lassen sich bei einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit lebensnahen Themen erfolgreich entwickeln. Dazu ist es aber notwendig, dass die Lernaufgaben für das Material dabei helfen, die Breite und Tiefe erwünschter Kompetenzen schrittweise auszubilden. Lernmaterialien sollen zudem stärker jahrgangsübergreifend als aufbauende Bausteine konzipiert werden, um im Sinne eines Spiralcurriculums Wiederholungen und stufenweise Vertiefungen zu ermöglichen. All diese Aspekte sind auch für eine gelingende Inklusion wesentlich.

Materialvielfalt und Variation: Es sollte auf eine große Materialvielfalt und methodische Variation im Einsatz geachtet werden. Inklusive Bedarfe müssen berücksichtigt werden. Dies kann dazu beitragen, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten und Kreativität zu fördern. Auch der Einsatz unterschiedlicher Medien und der Besuch außerschulischer Lernorte unterstützen dieses Ziel. Dazu gehört auch, dass sich solches Lernmaterial auch in der Elternarbeit einsetzen lässt, da erfahrungsgemäß BNE-Unterricht immer Diskussionen im Umfeld der Lernenden auslöst.

Achtsamkeit durch Lernmaterial fördern: Gutes Lernmaterial dient dem Ziel, Achtsamkeit gegenüber eigenen Bedürfnissen, Mitmenschen und der Umwelt zu fördern. Es regt an, in Alternativen zu denken. Diese Erfahrung ist ein wichtiger Ausgangspunkt für Haltungsänderungen, die für eine nachhaltige Entwicklung eine Voraussetzung sind. Bei der Erstellung von Lernmaterialien für BNE inklusiv sollten deshalb immer Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis berücksichtigt und Fachleute verschiedener Richtungen eingebunden werden.

Digitalisiertes Material: Wichtig ist im Rahmen der Digitalisierung auch eine Mischung aus analogen und digitalen Formaten. Es muss gut überlegt sein, wann digitale Informationen

oder Lernaufgaben in ein analoges Format zurückverwandelt werden, um z. B. Klassenarbeiten oder Abschlussprüfungen, die noch analog erfolgen, vorzubereiten. Auch in der Inklusion gibt es Schülerinnen und Schüler, die durch digitales Arbeiten überfordert oder abgelenkt sind. Insgesamt bedarf es einer ganzheitlichen, abgestimmten Strategie im Schulsystem, um den jeweiligen Anteil und die Wechselwirkungen von analogen und digitalen Medien in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen näher festzulegen. Dazu scheinen wissenschaftlich begleitete Erprobungen unerlässlich, um solche Mischungen wissenschaftlich begründet durchzuführen. Zudem erscheint es sinnvoll, zu wichtigen BNE-Themen bundesweit digitale Lernmaterialien durch gezielte Förderungen zu entwickeln, um der Bedeutung des Themas zu entsprechen und den Lehrkräften bei der Praxisumsetzung Anreize und Hilfestellungen zu geben.

2.3 Lehramtsaus-, Fort- und Weiterbildung¹⁵

Der gegenwärtige Wandel der Lehramtsausbildung

Die Lehramtsausbildung vieler Länder unterliegt derzeit großen Veränderungen, um die Zukunftsfähigkeit der Schulsysteme zu sichern.¹⁶ Prinzipiell erfolgreich zeigen sich Systeme, die gezielt in Lehruniversitäten die Studierenden in Bezug auf zeitgemäße Anforderungen der Schule ausbilden, hierbei vor allem auch pädagogische, psychologische und soziale, kommunikative und kooperative, sprachliche und inklusive Aspekte des Lehrens und Lernens umfassend berücksichtigen. Dabei gehört ein sonderpädagogisches Grundlagenwissen in der Regel zur Standardausbildung für das gemeinsame Lernen. Hierzu gibt es auch an einigen deutschen Universitäten erste Ansätze, eine Verbindung zu BNE fehlt dann allerdings meist. International wie national wäre es wünschenswert, BNE inklusiv als Anliegen systematisch zu verankern, damit es nicht nur in einigen Fachwissenschaften integriert wird, sondern auch gezielt eine fachübergreifende Ausbildung möglich wird.

In Deutschland wird die Lehramtsausbildung in der Regel traditionell von den Fachwissenschaften wahrgenommen und setzt hohe inhaltliche Standards. Die fachwissenschaftliche Ausbildung steht der Umsetzung von inklusiver BNE im Unterricht nicht selten entgegen, u.a. weil komplexe Fragestellungen und deren didaktische Aufarbeitung (vgl. KMK/BMZ/Engagement Global (Hrsg.), 2016, S. 36 und 41) die Fachgrenzen in der Regel überschreiten. In der Schulpraxis müssen die wissenschaftlichen Fachinhalte aber immer erst auf das mögliche Leistungsniveau der Lernenden in der Schule bezogen und entsprechend elementarisiert werden. Viele Lehrkräfte erleben dies als Praxisschock. Eine hinreichende Vorbereitung auf den gegenwärtigen Wandel der Lernkultur, die der Zunahme an Diversität in den Lernvoraussetzungen als Herausforderung für die Berufsbiographie und der Arbeit in BNE inklusiv Rechnung trägt, fehlt vielerorts noch. Lehrkräfte müssen im Sinne der Kompetenzorientierung stärker den Fokus darauf setzen, inklusive Lehr-Lernumgebungen zu

¹⁵ Der gleichnamige Workshop im Rahmen des Fachtreffens wurde von Dr. Lydia Kater-Wettstädt und Katja Sellin, Leuphana Universität Lüneburg, moderiert (siehe Anhang 2).

¹⁶ Vgl. Nationale Plattform BNE (Hrsg.), 2017, Nationaler Aktionsplan BNE, verfügbar unter: <https://www.bne-portal.de/de/infothek/publikationen/1891> [30. November 2019].

schaffen, die es den Lernenden ermöglichen, Kompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung (vgl. KMK/BMZ/Engagement Global (Hrsg.), 2016, S. 84-110) zu erwerben. Dafür benötigen sie Strategien und Methoden, aber auch zeitliche oder organisatorische Freiräume, die bei der Auseinandersetzung mit nachhaltigen Zielen als besonders zielführend und erfolgreich gelten können. Zugleich sind schwierige Erziehungsverhältnisse in den Familien heute immer stärker von der Schule auszugleichen, insbesondere auch um die Chancen auf Erreichbarkeit der Leistungsabschlüsse für viele Lernende zu erhöhen und diese Angebote hinreichend durchlässig im Sinne der Forderung nach Chancengerechtigkeit des SDG 4 zu halten. In der Lehramtsausbildung gilt es, Lehrkräfte zum einen inhaltlich, aber auch didaktisch für die Auseinandersetzung mit global-gesellschaftlich relevanten Fragestellungen einer nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren und vorzubereiten sowie gleichzeitig im direkten Zusammenhang damit ihr Wissen und ihre Fähigkeiten für eine konstruktive Gestaltung inklusiver Lehr-Lernumgebungen zu erhöhen.¹⁷

Es besteht die Aufgabe in der Lehramtsausbildung, besondere Impulse im Ausbildungssystem zu geben, um

- die Lehrkräfte gezielt auf die Lehr- und Lernniveaus der Schulpraxis in ihrer Realität vorzubereiten,
- dabei gezielt Kompetenzen aus dem Feld Inklusion und BNE zu fördern und zu vernetzen und dies in den Ausbildungsgängen plausibel und qualitativ zu verankern,
- die sozial-emotionalen Aspekte der Lehrerpersönlichkeit für den Berufseinstieg zu stärken, was eine Förderung der Haltungen, die in BNE inklusiv notwendig sind, einschließt.

Internationales Beispiel (vgl. Kricke et al., 2018, S. 402 ff.)

Die Gemeinschaftsschule Oulun Normaalkoulu für die Jahrgänge 1 bis 9 plus gymnasiale Oberstufe liegt in der westfinnischen Stadt Oulu. Sie ist eine an die University of Oulu angegliederte Schule, die als Teacher Training School auch als Ausbildungsstätte für angehende Lehrkräfte fungiert. So absolvieren die Lehramtsstudierenden der Universität einen Großteil ihrer Praxisphasen an der Schule. Die Lehrkräfte verfügen über eine Beratungszusatzausbildung und sind Mentorinnen und Mentoren der Studierenden. Sie kooperieren mit dem Department of Teacher Education und den Fachdidaktiken an der Universität, indem sie Begleitkonzepte für die Studierenden konzipieren und gemeinsame Forschungsprojekte an der Schule durchführen. Ein räumlich-pädagogisches Projekt – das UBIKO-Projekt – verbindet ein lehr-lerntheoretisches Konzept mit einer neuen räumlichen Gestaltung einer Lernlandschaft. Der pädagogische Leitgedanke an der Oulun Normaalkoulu ist im finnischen Bildungsauftrag verankert, der allen Lernenden gleiche Bildungschancen an der Schulbildung ermöglichen möchte. Dazu wird an der Schule das selbstregulierte Lernen (SRL) als eine Grundvoraussetzung für den schulischen und außerschulischen Wissenserwerb genutzt und als Einstieg in das lebenslange Lernen betrachtet und gefördert. Das SRL lässt sich als ein zielorientierter Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs beschreiben. Die weiter oben beim Unterricht und den Lernmaterialien schon beschriebenen Lernformate sind Kern der

¹⁷ Zur Vorbereitung von Lehrkräften auf BNE im Kontext der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung vgl. Böhme, Börner & Kühne, 2019, 28 f. und Knittel, Kühne & Litz, 2019, S. 35 ff.

schulischen Arbeit. Die Lehramtsstudierenden sollen in einem Best-Practice-Modell lernen, um eine hohe Qualität und Praxisorientierung der Ausbildung zu sichern. Der Teamgedanke spielt dabei sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrkräften eine tragende Rolle. Seit der Curriculumreform von 2016 sind individualisierte, fächerübergreifende Lernsettings an finnischen Schulen einzurichten. Inhaltlich orientiert sich der Unterricht an lebensweltlich relevanten Phänomenen, wozu auch BNE gehört. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass hierfür die herkömmlichen Schulfächer 20 Prozent der Unterrichtszeit abgeben und sich neu ausrichten mussten, womit auch eine strukturelle, methodisch-didaktische und inhaltliche Verbindung zwischen Inklusion und BNE vom Ansatz her möglich wird.

Empfehlungen zur Lehramtsausbildung

Die deutsche Lehramtsausbildung unterscheidet sich fundamental von anderen Ländern, in denen weltweit fast durchgängig eine einphasige Lehramtsausbildung gesondert von den reinen Fachwissenschaften betrieben wird. Traditionell stehen in Deutschland dagegen die Fachwissenschaften mit einer Mischung aus Fachstudierenden und Lehramtsstudierenden in der Ausbildung in einer ersten Phase im Vordergrund und machen in der Regel 80 Prozent der Ausbildungsinhalte aus. Grundlagenfächer wie die Erziehungs- und Bildungswissenschaften, sonderpädagogische Grundlagen, die noch nicht für alle Lehrkräfte vermittelt werden, pädagogisch-psychologische Ausbildungsbestandteile kommen zwar hinzu, aber sie lassen kaum ein einheitliches und für die späteren Bedarfe des Berufes vorbereitendes Konzept an allen Ausbildungsorten erkennen. Hier könnte das Beispiel Finnland mit einem Auswahlverfahren für Lehrkräfte und einer engen Verzahnung von Theorie- und Praxisausbildung, wie z. B. in Oulu, ein mögliches Zukunftsmodell sein. Für das finnische Modell spricht zudem eine sehr hohe gesellschaftliche Zufriedenheit mit der Schule und ihren Lehrkräften. Allerdings ist zu bedenken, dass dies sowohl bildungs- als auch finanzpolitische Veränderungen nach sich ziehen würde, die gegenwärtig in der deutschen Diskussion nicht absehbar sind. Was impliziert das finnische Modell?

Die Inhalte der Fachwissenschaften werden fachdidaktisch gefiltert und klar auf die Berufsanforderungen der Lehrkräfte in einer eigenständigen Ausbildungsinstitution bezogen. Dazu gehört auch eine grundständige inklusive Ausbildung mit sonderpädagogischen Grundlagen für alle Lehrkräfte. Zudem stehen pädagogisch-psychologische und kommunikative Studien sehr klar im Vordergrund der Ausbildung. Es wird auch für wichtig gehalten, dass alle Lehrkräfte über eine exzellente und gezielt im Studium vermittelte Allgemeinbildung zusätzlich zu der konzentrierten und didaktisch fokussierten Fachausbildung verfügen.

Deutschland verfügt zur schulpraktischen Qualifizierung neben der fachlich vorherrschenden ersten über eine zweite Phase der Ausbildung, in der berufsbezogene Erfordernisse im Vordergrund stehen. So gelingt es erst spät, eine Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen.

Vor diesem Hintergrund entstanden auch in unserem Workshop Wünsche und Empfehlungen, die nicht immer einfach zu lösen sind und die Veränderungen im bestehenden

System erfordern. Angesichts erfolgreicher Modelle wie in Skandinavien, Kanada, Australien oder Neuseeland entstand bei den Teilnehmenden die Frage, wie sich auch Deutschland auf den Weg in eine zukunftsfähige Lehramtsausbildung machen kann.

Damit die Herausforderungen von BNE inklusiv in der Lehramtsausbildung erfolgreich bewältigt werden können, bedarf es zumindest zweier Umorientierungen im bestehenden System:

Einerseits bedarf es der Einstellung und Ausbildung von Lehrkräften, die in ihrer persönlichen Qualifikation und Haltung auf den Wandel der Lernkulturen eingestellt sind, wobei sie die Veränderungen der Lernbedürfnisse und die herausfordernden Themen der Nachhaltigkeit und der Inklusion erkennen und diese in eigene Handlungschancen übersetzen können.

Andererseits bedarf auch das Schulsystem einer Veränderung, um das Verständnis und die Umsetzung von Nachhaltigkeit und Inklusion zu fördern. In der Lehramtsausbildung sollte dabei eine breit qualifizierte Lehrperson im Mittelpunkt von Maßnahmen stehen und dabei auch als Ausgangspunkt für Schulveränderungen verstanden werden. Vor diesem Hintergrund gibt es Empfehlungen aus dem Workshop für schrittweise Veränderungen in der Lehramtsausbildung.

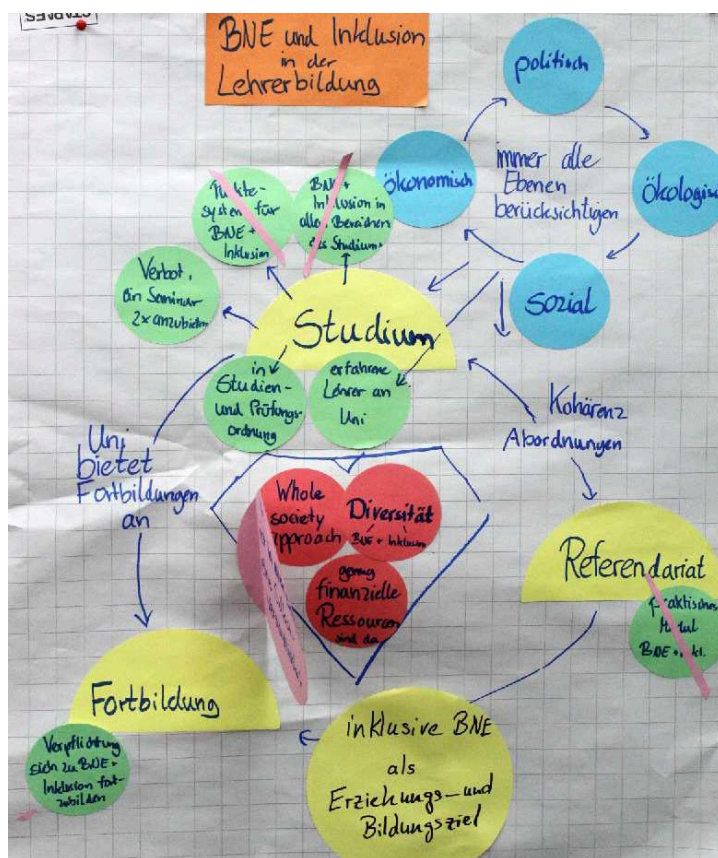


Abb. 5: Arbeitsergebnis des Workshops Lehramtsaus-, Fort- und Weiterbildung, Foto: Luca Volker/Engagement Global

Theorie und Praxis konzeptionell miteinander verbinden: Zunächst sollten fachspezifische, pädagogische und psychologische Inhalte ausgewogener und stärker aufeinander aufbauend als bisher angeboten werden. Dabei sollten theoretische und praxisbezogene Inhalte stärker als Einheit gesehen werden. Auf diese Art könnte verhindert werden, dass eine Art „Praxischock“ in den späteren Phasen der Ausbildung eintritt. Teacher-Training-Schulen wie in Oulu wären eine sehr gute Maßnahme, dazu gibt es erste Ansätze auch in Deutschland (vgl. Die Deutsche Schule, Heft 1/2019). Ein höherer Praxisbezug ab Beginn der Ausbildung würde die Motivation der angehenden Lehrkräfte erhöhen. Notwendig ist in der Ausbildung von Beginn an eine stärkere und explizite Berücksichtigung der kommunikativen und pädagogisch-psychologischen Ebene, damit die zukünftigen Lehrkräfte sich mit sich selbst und dem eigenen Werdegang, persönlichen Einstellungen und Haltungen, Herausforderungen der Diversität, Nachhaltigkeit und Besonderheiten der Inklusion reflexiv auseinandersetzen und die beständige Reflexion der eigenen Praxis als lebenslanger Prozess angelegt wird. Auch eine verbindliche Grundlagenausbildung in Aspekten von BNE für alle Fächer erscheint notwendig, um die Nachhaltigkeitsagenda im Blick auf die studierte Fachwissenschaft stärker einzubeziehen.

Die Lehramtsausbildung dem Wandel der Lernkultur anpassen: In der Schule nimmt im Wandel der Lernkultur heute die Sozialisation als Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse einen deutlich größeren Raum im Unterricht als früher ein. Auch die Bedeutung der sozial-ökonomischen Ressourcen als Voraussetzung von Bildungschancen der Lernenden müssen im Sinne des SDG 4 beachtet werden. In der Ausbildung müssen Lehrkräfte kompetenzorientiert qualifiziert werden, wie sie Unterrichtsinhalte näher an den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebensrealitäten der Lernenden orientieren können, um den Lernerfolg für alle zu sichern. Die Rolle der Lehrkräfte wird in Zukunft dabei auch mehr Beratungs- und Begleitungstätigkeiten in vielfältigen Formen erforderlich machen. Lehrende stehen angesichts einer heterogenen Lerngruppe und großer Veränderungen im sozialen Verhalten hier vor erheblichen Herausforderungen (vgl. zur Ausgangslage der Lernenden z. B. Deutsche Shell (Hrsg.), 2019). Ihre Ausbildung bedarf einer Profilierung, die verbindliche Bestandteile in BNE und Inklusion aufweist, aber auch weiterführende, individuelle Professionalisierung erlaubt, wie z. B. Fortbildungen innerhalb des Studiums (Gewaltfreie Kommunikation, Achtsamkeitstraining, Design-Thinking etc.). Ziel ist es, Lehrkräfte für die Zukunft auszubilden, damit sie auf Augenhöhe mit den Lernenden in der Schule und der Lebensrealität in der Kommune agieren. Zugleich ist es von zentraler Bedeutung, dass sie selbst für BNE inklusiv Vorbilder sein und Inspirationen durch ihr eigenes Verhalten, z. B. im achtsamen Umgang mit den eigenen und den natürlichen Ressourcen, geben können.

Grundsätzlich werden auch eine weitreichende methodisch-didaktische Veränderung des Unterrichts mit verstärkten Teamstrukturen, eine Neuausrichtung der Inhalte und mehr sowie verbindliche und auf Langfristigkeit angelegte Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Akteuren empfohlen, so wie es weiter oben bereits dargestellt wurde.

BNE als Ausbildungsbestandteil: Wesentlich ist auch, dass BNE inklusiv ein integraler Bestandteil in allen drei Bereichen der Lehramtsausbildung und -fortbildung (der ersten und

zweiten Phase wie der Fort- und Weiterbildung) und damit eine Selbstverständlichkeit wird. In aktuellen Konzepten wird dies noch zu wenig berücksichtigt. Außerdem sollte idealerweise ein Whole Society Approach umgesetzt werden, der die grundlegenden Nachhaltigkeitsfragen der Gesellschaft und ihrer Rolle in einer globalisierten Welt für alle Lehrkräfte bereits im Studium erschließen hilft. In diese Richtung einer gemeinsamen Grundlagenausbildung gehen gegenwärtig viele Länder, besonders konsequent unser finnisches Beispiel. Hierfür müssten Modellversuche auf der Grundlage entsprechender Konzeptionen sowie neue Studiengänge oder Module mit neu gedachten Prüfungsformaten eingerichtet und erforderliche Finanzierungen gewährleistet werden. Bestandteile, die vor allem ein wertschätzendes Miteinander und ein kollektives Selbstverständnis unterstützen, sollten zudem frühzeitige Supervisionsangebote sowie eine konstruktive Feedbackkultur sein. Es sollten vor allem Anreize für eine stärkere Orientierung in Richtung BNE inklusiv geschaffen werden. Mögliche Ansätze hierfür wären unter anderem ein Punktesystem für BNE inklusiv in einer verpflichtenden Fortbildung der Lehrkräfte, wobei Fortbildungsaktivitäten innerhalb der Schule eingebunden und anerkannt werden sollten, ein praktisches BNE-Modul im Referendariat, eine Verpflichtung für Lehrkräfte, neue Module mit BNE-Bezug wahrzunehmen und freiwillig, aber gefördert, spezifische Weiterbildungen zu besuchen. Dies nimmt auch die Hochschulen in die Pflicht, mitzuwirken und ihrer Verantwortung in der Umsetzung der Nachhaltigkeitsagenda im Bereich BNE inklusiv gerecht zu werden. Möglich ist hier auch eine Rückkopplung, indem insgesamt auf den unterschiedlichen Ausbildungsebenen ein Personalaustausch angeregt wird, um so z. B. Lehrkräfte aus Schulen verstärkt bei der Lehramtsausbildung an Universitäten zu beteiligen.

2.4 Whole School Approach (WSA)¹⁸

Der gegenwärtige Wandel im Whole School Approach

Schulen sind ein Mikrokosmos der Gesellschaft, in ihnen sollen neben anderen relevanten Zielen ein verantwortungsbewusster Ressourcenverbrauch und geminderter CO₂-Ausstoß, ein Einsatz für globale Gerechtigkeit und Solidarität, eine Steigerung demokratischer Partizipation, eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit, der Inklusion, der Bearbeitung und Lösung von sozio-kulturellen Konflikten handlungsorientierend sein. Die UNESCO hat vier Ebenen unterschieden, die für den Whole School Approach (WSA) wichtig sind¹⁹:

- 1) der Unterricht, das Curriculum, das Lernen in der Schule, was vor allem die Lehrkräfte vor Ort verantworten,
- 2) die Schule mit ihren Gebäuden, ihrer Organisation, ihren Ressourcen für das Lehren und Lernen, deren Betrieb insbesondere die Schulleitung und das Schulmanagement unter Beteiligung der Eltern und Lernenden regeln,

¹⁸ Der gleichnamige Workshop im Rahmen des Fachtreffens wurde von Prof. em. Dr. Kersten Reich, Universität Köln, moderiert (siehe Anhang 2).

¹⁹ Vgl. UNESCO (Hrsg.), 2017, Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives, Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/figure/The-whole-institution-approach-UNESCO-2014a-89_fig1_314871233 [30. November 2019].

- 3) die Kommune als Schulträger, die in Deutschland anders als in anderen Ländern nicht das gesamte Schulleben beaufsichtigt, sondern diese Aufgabe mit länderspezifischen Aufsichtsbehörden und den zuständigen Schulministerien teilt. Die Kommune ist aber auch ein Raum vielfältiger Lebenseinflüsse auf die Schule, die sie als einen lokalen, sozialen, in die örtlichen Bedingungen eingebundenen Ort zeigen,
- 4) die Bildungspolitik und die breitere Öffentlichkeit, die in Ländern und Bund über Rahmenbedingungen, Gesetze und Regeln diskutieren und für das Schulsystem verbindlich festlegen.

BNE inklusiv wird insbesondere dann erfolgreich umgesetzt, wenn diese vier Ebenen positiv und konstruktiv miteinander wirken. Positive Veränderungen scheinen besonders dann möglich, wenn alle Ebenen ein gemeinsames, nachhaltiges Ziel verfolgen. Dabei wirkt die Schulentwicklung vor Ort wie ein Rollenmodell für alle Lernenden und weiteren Beteiligten, an dem sie die Verwirklichung von BNE inklusiv modellhaft erleben und mitgestalten können. Dieser Aspekt bildet den Schwerpunkt der Empfehlungen.

Werden alle vier Aspekte im Zusammenhang betrachtet, dann ist es auch wichtig zu betonen, dass Schule es insgesamt Lernenden ermöglichen soll, sich in der globalisierten Welt zu verorten, individuelle und politische Handlungsoptionen und deren Folgen (von lokal bis global) kennenzulernen und ggf. umsetzen zu können – wie es insbesondere im OR gefordert wird.

Im Lichte der internationalen Verpflichtungen, die auch Deutschland eingegangen ist, muss verstärkt an der Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) von 2009 gearbeitet werden. Insbesondere sind die Lehrkräfte umfassender auf ein solches System vorzubereiten. Deutschland befindet sich mit Blick auf die Inklusion in einer Übergangsphase, in der es stark darauf ankommt, zunächst das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Inklusion bei allen Beteiligten zu stärken (UNESCO, 2014). Hierzu bedarf es umfassender Anstrengungen der Politik, der Bildungsinstitutionen und engagierter Menschen überall vor Ort.

Nationales Beispiel (nach Kricke et al. 2018, S. 426 ff.)²⁰

Die „Helios-Schulen – Inklusive Universitätsschulen der Stadt Köln“ sind eine öffentliche Grund- und Gesamtschule von Klasse 1 bis 13, deren Konzept einem klaren inklusiven Leitbild folgt (vgl. das Rahmenkonzept in Reich et al., 2015). Dem Leitbild liegen Ideen und Konzepte der 10 Bausteine der „Inklusiven Didaktik“ (Reich, 2014) zu Grunde. Die Helios-Schulen werden von der Universität zu Köln unterstützt, aber sie gehen ihren ganz eigenen Weg, indem sie Anregungen aus der Wissenschaft und Öffentlichkeit prüfen und auf den erwünschten Lernerfolg und die Bedürfnisse der Lernenden und der Schule beziehen. Zugleich ist es eine Besonderheit dieser Schule, dass sie eine Praxisschule in der Lehramtsausbildung der Universität zu Köln für die unterschiedlichen Lehrämter ist. Im Masterstudium werden jeder Lehrkraft der Schule Studierende zugeordnet, die

²⁰ Ein weiteres Praxisbeispiel: siehe Anhang 1.

dort ihr Praxissemester von ca. fünf bis sechs Monaten absolvieren. Im Rahmen des Orientierungspraktikums kommen auch Studierende aus der Bachelorphase an die Schule. Alle werden insbesondere für das gemeinsame Lernen ausgebildet. Mit Blick auf die vier Aspekte des Whole School Approachs fällt am Konzept der Schule auf, dass sie im Unterricht vor Ort durch eine ganztägige Anwesenheit der Lehrkräfte, des weiteren Personals und auch der Studierenden sehr gute Synergien entwickeln kann, um differenziert und verantwortungsvoll mit der heterogenen Lerngruppe umzugehen. Die Lernformate und Lernmaterialien werden hierbei bereits im Sinne der weiter oben gegebenen Empfehlungen entwickelt und eingesetzt. Die Lernergebnisse werden langfristig von der Universität evaluiert, um die Schule kontinuierlich zu verbessern. Im Hinblick auf die Räumlichkeiten ist es bemerkenswert, dass die Schule in Köln als Neubau realisiert werden kann. Dies bot die große Chance, bereits im Planungsprozess in einer Phase Null (vgl. Montag Stiftungen, 2017) gemeinsam mit allen Beteiligten eine Architektur zu entwerfen, die tatsächlich den pädagogischen Bedürfnissen dieser Schule entspricht. Der dabei gewählte Partizipationsprozess mit Beteiligten aus der Schule (Lehrkräfte und Lernende zunächst aus anderen Schulen), der Wissenschaft und Universität, dem Stadtteil, einer Bürgerinitiative und der Kölner Zivilgesellschaft zeigte von Anbeginn an einen Whole School Approach. Grundsätzlich ist die Schule als ein Lebens- und Arbeitsbereich konzipiert, der Lernenden wie Lehrenden Lernlandschaften mit multifunktionalen Räumen einschließlich Teamstationen bietet. Die Kommune als Schulträger investiert in Räume für ein pädagogisches Konzept, in das sie von Anfang an mit der Universität einbezogen war. Die Öffentlichkeit im Stadtteil und in der gesamten Stadt nahm an der Entstehung regen Anteil und beteiligte sich mit Vorschlägen an dem Projekt. Die lokale Bildungspolitik unterstützte ebenfalls das Projekt. Die Schule selbst ist dem Whole School Approach verpflichtet und arbeitet bereits jetzt in übergangsweise bezogenen Bauten nach dem beschriebenen Konzept. Seit der Eröffnung der Schule 2015 ist sie umfassend auf BNE hin orientiert, indem sie ihre Projektarbeit grundsätzlich auf die globalen Ziele der Nachhaltigkeit ausgerichtet hat.

Empfehlungen zum Whole School Approach

Grundsätzlich ist es sehr wichtig zu erkennen, dass die Partizipation ein entscheidender Schlüssel zum Erfolg des WSA in BNE inklusiv ist. Das gilt für alle Beteiligten wie Lernende, Eltern, Lehrkräfte, Ganztagskräfte, die Schulleitung, die Sozialarbeit, das Schulmanagement und weitere Beteiligte. Dies zeigt auch das Projekt der Helios-Schulen, das nur so überhaupt zustande kommen konnte.

Um eine solche Partizipation wirklich glaubwürdig nach innen und außen zu vertreten, ist es immer notwendig, zunächst umfassend in einer bestehenden Schule mit einer aktiven Beteiligung aller Lernenden und der Lehrkräfte und weiterer Beteiligter wie Ganztags- und Honorarkräften, Personal aus der Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Therapie und Assistenzkräften für Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu beginnen. Auch die Kräfte des Schulmanagements im Sekretariat und der Gebäudewirtschaft gehören dazu. Wichtig ist zu beachten, dass diese Partizipation sowie die damit verbundenen Ziele und Vorhaben nicht nur von Seiten der Lehrkräfte inhaltlich und methodisch vorgegeben werden, sondern dass die Lernenden und weitere Beteiligte hinreichend Gestaltungsraum haben, um hier selbst aktiv zu werden. Günstig sind dabei Lernformen, die Beteiligung auch bereits im Unterricht strukturell vorsehen.

Neben der Partizipation ist die eigene Haltung in Bezug auf BNE inklusiv ein weiterer wesentlicher Schlüssel zum Erfolg. Es geht um eine Haltung, die Vertrauen, gegenseitiges Wohlwollen, Verständnis, Respekt und Toleranz und echte Beteiligung und Beachtung aller, die in der Schule lernen und arbeiten und die sich in deren Umfeld befinden, fördert. Kern dieser Haltung sollte es sein, Lernenden und Eltern und weiteren Beteiligten mit Wertschätzung, Augenhöhe und Vertrauen zu begegnen und hierbei Stärken und Lösungen zu betonen, die ein Wachstum für alle in der Schule ermöglichen. Im Mittelpunkt von BNE inklusiv steht die Diversität, mit der mutig, offen und aktiv so umgegangen wird, dass alle unterschiedlichen Bedarfe und Bedürfnisse berücksichtigt werden. Dafür muss es hinreichend Gestaltungsräume, wie z. B. die nachfolgend genannten, geben:

Raum der Annahme: Schule als guter Ort, ein Ort der Geborgenheit, wo Lernende gerne hingehen, wo auch informelles Lernen, Lachen, Eigenzeiten, Gespräche und vieles andere mehr möglich sind. Selbst im Schulrecht werden solche Aspekte schon betont. §2 Abs. 9 des Schulgesetzes NRW sagt z. B., dass die Schule die Aufgabe hat, Lernfreude zu vermitteln. In der Fülle des Lernstoffs und unter dem Zeitdruck der Vermittlung gehen solche wichtigen Einsichten allerdings schnell verloren. Das Prinzip der Achtsamkeit (Augenhöhe, Vertrauen, Empowerment) gilt als Grundregel für einen Raum der Annahme. Achtsamkeit ist eine Voraussetzung, um auch Respekt, Toleranz und Höflichkeit im Umgang miteinander praktizieren zu können. Ein Raum der Annahme besteht auch hinsichtlich aller Aspekte von BNE inklusiv, die im Sinne der SDG in der Schule vertreten werden und sich möglichst auch im Schulgebäude und seiner Ausstattung realisieren lassen.

Raum angemessener Sprache: Sprache schafft Wirklichkeiten. Sprachliche Sensibilisierung ist zu stärken. Zuschreibungen, die vermeintlich wissen, was und wie andere sind (*othering*), sind aufzulösen. Die Sprache wirkt subtil und im Detail. „Du kannst es nicht“, ist eine andere Botschaft als, „Das kannst du im nächsten Versuch einmal probieren“. Alles, was über Achtsamkeit, Wertschätzung, Vertrauen, Respekt, Toleranz und andere Kriterien guten Umgangs miteinander gesagt wird, muss sich auch im tatsächlichen Verhalten spiegeln. Die Lehrkräfte sind hierbei Vorbilder, aber sie haben auch die Sprache der Lernenden zu korrigieren und bewusst zu machen, welche Macht und Kraft Sprache ausübt. Dies ist Teil einer demokratisch nachhaltigen Erziehung, denn die Feinde der Demokratie nutzen gerne die manipulative Kraft der Sprache.

Schule als demokratischer Raum: Eine Demokratie lebt davon, dass sie sehr unterschiedliche Kulturen enthalten kann. Aber sie benötigt dabei Haltungen, die Unterschiede demokratisch möglich machen, die Achtung und Respekt, auch Toleranz vor den anderen, fördern und gelingen lassen. Deshalb ist es in der Schule entscheidend, Diskriminierungen jeglicher Art zu unterbinden und eine besondere Beachtung dem sozialen Lernen zukommen zu lassen. Sensibilität für Diskriminierungen und ihre Kritik, Antirassismus, die Möglichkeit sich in den Unterschieden zu achten und zu respektieren, sind zentrale Aspekte der Nachhaltigkeit und einer demokratischen Schule. Dabei kommt es insbesondere darauf an, negative Zuschreibungen zu überwinden und positive Rollen einzunehmen. Gerade hierfür sind BNE-Themen in besonderer Weise geeignet, weil sie in den SDGs konkrete Beispiele aufweisen können,

die Lernende auch sozial-emotional ansprechen und den Sinn für sachlich sinnvolle und gerechte Lösungen schärfen. Der OR (vgl. Kapitel 5, S. 414) nennt zahlreiche Aspekte, die eine Schule beachten kann, um BNE umfassend in das Schulleben einzubeziehen. In Kombination mit dem „Index für Inklusion“ (vgl. Booth & Ainscow, 2011) ließe sich ein Schulentwicklungsprozess unter Beteiligung aller relevanten Gruppen in der Schule durchführen (vgl. z. B. Rolff, 2016). Hierbei ist es auch sinnvoll, zivilgesellschaftliche Initiativen einzubeziehen. Ein Bündnis aus Kooperationspartnerinnen und -partnern hat beispielsweise im Nachhaltigkeitsbericht „So geht Nachhaltigkeit! Zivilgesellschaftliche Initiativen und Vorschläge für nachhaltige Politik“²¹ gezeigt, welche Folgerungen sich aus Best Practice-Beispielen ableiten lassen und wie eine Schule als lokaler und globaler Aktionsraum vorgehen könnte, um die Nachhaltigkeitsagenda bei sich umzusetzen.

Raum gelingender Inklusion: Inklusion ist durch die UN-Behindertenrechtskonvention seit 2009 auch in Deutschland ein völkerrechtlich verpflichtender Anspruch für das Regelschulsystem. In der Umsetzung wird leider oft mehr auf die Unmöglichkeit der Herausforderung statt auf die Chancen einer Lösung und guten Umsetzung geschaut. Dabei geben deutsche Schulpreisträgerschulen wie auch viele erfolgreiche inklusive Schulen in der Praxis Mut und Orientierung, wie Inklusion gelingen kann. Zur Umsetzung des SDG 4 ist es wichtig, sich auch hier weiter entschieden auf den Weg zu machen. In der Umsetzung von BNE-Themen in der Schulpraxis ist dabei zu beachten, dass nicht nur BNE in fachlicher Hinsicht, sondern immer auch der inklusive Lernbedarf aller Lernenden berücksichtigt wird. Dabei sind hinreichend Zeit für das Lernen, unterschiedliche Lernformate, die Berücksichtigung der erreichbaren persönlichen Exzellenz aller Lernenden, die Abschaffung von Sonderwelten in der Beschulung und eine inklusive Haltung als Ausdruck einer Befürwortung der Menschenrechte wichtige Faktoren fürs Gelingen.

Raum guter BNE-Praxis: Angesichts der globalen Herausforderungen und der SDG ist es offensichtlich geworden, dass BNE einen größeren Raum in der Schule, in den Curricula sowie im Bewusstsein aller Beteiligten benötigt. Die jüngere Generation zeigt nicht nur durch *Fridays for Future*, wie wichtig solche Themen sind, sondern sie macht auch klar, dass dies ein Bildungsstoff der Gegenwart ist, der nicht länger bloß am Rande der traditionellen Schulfächer stehen kann. Alle sind aufgerufen, diese Themen umfassend in das eigene Denken und in den Unterricht aufzunehmen und eine eigene Haltung zu entwickeln, um nicht populistische Verzerrungen, sondern faktenorientiertes Wissen und realistische Lösungsansätze zu studieren und zu erarbeiten. Dieser Raum bestimmt aber nicht nur, was gelernt werden soll, sondern auch welche Kompetenzen zu fördern sind und wie am besten gelernt werden kann. Lernende bevorzugen bestimmte Lernformen, weil es ihnen in diesen leichter fällt, einen Zugang zum Lernen zu erhalten, einen Sinn im Lernen zu sehen, sich für das Lernen positiv entscheiden zu wollen: im Erleben, in der Natur vor Ort, in der Gemeinschaft, in Projekten, als lebendigen Prozess, im Lernen als Abenteuer, in der ästhetischen Gestaltung, unter Einschluss der Sinne und immer verbunden mit Handlungen und konkreten Herausforderungen. Das sind alles Momente eines Lernens, bei denen Lernende sich als

²¹ Cora et al. (Hrsg.), 2018, Deutschland und die globale Nachhaltigkeitsagenda, verfügbar unter: https://www.2030report.de/sites/default/files/sgn/pdfs/So_giht_Nachhaltigkeit_online.pdf [30. November 2019].

selbstwirksam entdecken und erproben können. Schule sollte hier vielfältige Möglichkeiten für unterschiedliche Anwendungen in BNE-Handlungsfeldern anbieten. Dafür sind eigene Profile und Projekte notwendig. Es ist heute offensichtlich, dass dies hier sowohl hinsichtlich Quantität als auch Qualität noch mehr angeboten werden sollte.

Schule als ökologisch-ästhetischer Raum: Hierzu gehört aus der Sicht der Schulträger in der Kommune, dass die Nachhaltigkeit in der Schule gelebt und sichtbar gemacht werden kann, z. B. durch Passivhäuser, Schulgärten, Solaranlagen und anderes mehr. In der Ästhetik der Gebäude ist die Multifunktionalität der Lernräume mit einer ästhetisch zum Lernen anregenden Lernumgebung zu verbinden. Auch hier ist die Partizipation der Nutzerinnen und Nutzer von Schule bei der Umsetzung im Bau oder in der Sanierung entscheidend (vgl. Montag Stiftung, 2017; Kricke et al., 2018).

Raum des Verzichts: Angesichts der Klimakrise ist im Grunde klar, dass ohne Verzicht auf immer mehr Abgase, Verschmutzung, Plastikmüll, Flugreisen, Fleischverzehr, Bequemlichkeiten und Sorglosigkeiten im Konsum keine nachhaltige Entwicklung möglich ist. Junge Menschen sind hier oft eher bereit, auch radikale Forderungen zu stellen. Können sie diese aber auch gegen sich selbst durchsetzen und leben? Grundsätzliche gesellschaftliche Veränderungen sind schmerzhaft, sie müssen aber diskutiert werden, um akzeptiert und ausgehalten zu werden, um Änderungen im Sinne von BNE inklusiv zu bewirken. Die Workshop-Teilnehmenden haben hierfür folgenden Spruch geprägt: „Wir müssen viele Tode sterben, um Altes loszulassen!“. Wir hoffen auf wissenschaftlich-technologische Lösungen, um unseren Konsumstand zu erhalten. Wir müssen aber auch lernen, realistisch abzuwägen, wann die Kipp-Punkte, z. B. im Klima oder bei der Ressourcennutzung, erreicht sind, die weitere Verschlechterungen z. B. gegenüber den Klimazielen heraufbeschwören. Die KITA und die Schule sind Orte für Heranwachsende, dies auf der Basis verfügbarer Fakten und wissenschaftlicher Modelle für sich zu erfahren und zu erarbeiten, was unangenehme Fragen aufwerfen wird, wie es um den eigenen Verzicht steht und inwieweit jede und jeder bereit sind, den negativen Fußabdruck zu verringern.

Räume des Gelingens: Die UNESCO hat vier Säulen des Lernens, der Erziehung und Bildung ausgemacht, die als Vorbild im WSA dienen können und denen in Zukunft mehr Aufmerksamkeit zu schenken ist:²²

- 1) Lernen zusammenzuleben, das ist eine Grundvoraussetzung, damit Menschen friedlich, produktiv und kreativ, in Gemeinsamkeit und mit Unterschieden nicht nur das gegenwärtige Leben bewältigen, sondern auch der nächsten Generation eine Zukunft eröffnen. Für eine solche Zukunft sind BNE-Themen ein erster Zugang, denen Verhaltensänderungen folgen sollten,
- 2) Lernen meint, Wissen zu erwerben. Eine ausreichend breite Allgemeinbildung, die BNE umfassend einschließt, ist ein Schlüssel, um allen Menschen Kompetenzen für das lebenslange Lernen zu erschließen.

²² In: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, 1997, S. 81.

- 3) Lernen zu handeln, das bedeutet, nicht nur die alltäglichen und späteren beruflichen Routinen umzusetzen, sondern auch auf veränderte Situationen und globale Herausforderungen hinreichend reagieren zu können. In der Bildung ist es zwingend notwendig, nicht nur theoretisch, sondern immer auch in praktischen Anwendungen zu lernen, um hierfür gewappnet zu sein.
- 4) Für das Leben zu lernen, das bedeutet, eine größere Eigenständigkeit in den Urteilen zu entwickeln, wichtige von unwichtigen Zielen zu unterscheiden, mehr Verantwortung für sich und für die Welt zu übernehmen.

Diese vier Säulen geben eine Richtung vor, in die auch BNE inklusiv gehen will. Vor diesem Hintergrund kann es gelingen, die Akteurinnen und Akteure der „Inklusion“ und der „BNE“ auf verschiedenen Ebenen noch stärker als bisher zusammenzubringen. Die verbindende Idee sind die SDGs. Dabei sind BNE inklusive „Leuchttürme“ als herausfordernde Beispiele hilfreich, um Visionen sichtbar zu machen. Dies kann Menschen inspirieren und sensibilisieren, damit möglichst viele Menschen erreicht und nicht nur zum Nachdenken gebracht werden, sondern auch Verhaltensänderungen im Sinne von BNE inklusiv konkret auslösen.

Kommunikation und Kooperation offener gestalten: Im WSA im weiteren Sinne wird auch die Kommune als Schulträger und Ressource vor Ort betrachtet, genauso wie die Aufsichtsbehörden in Land und Bund und die Bildungspolitik als wichtige Entscheidungsträger gesehen werden, die zu den genannten Zielen beitragen können und sollen. Sie sind bestimmende Akteure, die mit normativen Vorgaben, Gesetzen, Regelungen und Geldzuteilungen Rahmenvorgaben machen, die das Schulleben umfassend regulieren. Eine Welt im Umbruch zeigt insbesondere im Feld von BNE inklusiv, dass es auch in diesem System Änderungen geben muss, um die globalen Herausforderungen zu bewältigen. Das Zusammenwirken aller Ebenen gelingt nur dann gut, wenn die Kommunikation offen und mit hohen Beteiligungsmöglichkeiten verläuft. Die Kommunikation und Kooperation von Behörden, Ministerien, Kommunen und BNE-Akteuren sollten enger stattfinden, dabei sind bestehende Silos aufzubrechen. Oft verhindert die Sorge vor unberechenbarer Veränderung die Einsicht, etwas ändern zu müssen. Vielfach werden Beteiligungschancen auch von den Schulen nicht wahrgenommen, weil dafür personelle Ressourcen fehlen. Eine veränderte gegenseitige Akzeptanz und ein Verständnis für die jeweiligen Rollen entsteht dann besonders gut, wenn sich die Beteiligten verstärkt austauschen, die Behörden sich vor Ort ein Bild machen, was eigentlich gebraucht wird, wenn nicht nur delegiert, sondern vorrangig kommuniziert wird. Auch hier ist eine entsprechende Haltung der Schlüssel zum Erfolg.

Die Finanzierung verbessern und nachhaltiger organisieren: Das Budget für Schulen ist schon lange strittig und angesichts ständig knapper Haushaltskassen ein Dauerthema. Die deutschen Bildungsausgaben sind keinesfalls weltmeisterlich, sondern im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich. Dabei wird mehr als in anderen Ländern für die Gehälter ausgegeben, jedoch deutlich zu wenig für die frei verfügbaren Haushalte der Schulen. Andere Länder haben große Erfolge mit Modellen, die eine Summe pro Lernende an die Schulen geben, wobei Lernende mit mehr Bedarf an Unterstützung und Förderung eine höhere

Summe erhalten. Solche Finanzierungsmodelle sind gerechter und effektiver als Gießkannenmodelle. Sie erlauben es, vor Ort handlungsfähiger z. B. durch Einsatz von Honorarkräften, Durchführung von Exkursionen, Stärkung von experimentellen Lernsettings, Zukauf geeigneter analoger und digitaler Materialien zu werden.

Der Schule mehr Vertrauen geben: International üblich ist es auch, dass in der Schule ein sehr knapper Richtlinienplan mit konkreten Inhalten und Methoden vor Ort realisiert wird, um den Lehrkräften und der Schulleitung eine hohe Eigenständigkeit in der Profilierung der Schule zu geben und durch die Verantwortungsübergabe die Qualität des Unterrichts durch selbstwirksames Handeln zu stärken. Wenn Lehrkräfte heute auf Mängel in den Lernergebnissen angesprochen werden, sagen sie meist, dass die Vorgaben dies erzwingen. Wenn sie selbst stärker Vorgaben machen können, dann steigt die Bereitschaft, sich für diese in hoher Qualität einzusetzen. Mit mehr Verantwortung für die Inhalte und Methoden des Unterrichts können die Besonderheiten des Ortes, die soziale Herkunft und die Bildungsvoraussetzungen der Lernenden und aktuelle Veränderungen in der Lebensweise effektiver berücksichtigt werden. Lehrkräfte werden hierdurch nicht nur in ihrer Verantwortung für die von ihnen mitgestaltete Bildung gestärkt, sondern sie engagieren sich deutlich stärker auch in den Themen, die sie verantworten und in gemeinsamer Absprache mit den Lernenden und den Eltern unterrichten. Externe Evaluationen können, das zeigt die internationale Praxis, hinreichend gewährleisten, dass der Leistungsstand dabei hoch bleibt.

Insgesamt zeigen erfolgreiche Schulen in BNE inklusiv, dass es bereits Vorbilder und engagierte Menschen gibt, die einen großen Teil der hier gemachten Empfehlungen schon umsetzen. Im WSA lässt sich zeigen, wie diese Arbeit durch das Zusammenwirken aller an den vier Ebenen beteiligten Akteurinnen und Akteure noch verbessert und stärker in die Breite gebracht werden könnte. Der OR gibt hierfür Anregungen und Beispiele, die gezielt genutzt werden sollten.



Abb. 6: Arbeitsergebnis des Workshops Whole School Approach, Foto: Luca Volker/Engagement Global

Anhang 1

Weiterführende Informationen

Praxisbeispiel Lernmaterialien

Inklusives BNE-Unterrichtsmaterial erstellt der gemeinnützige Verein bezev (www.bezev.de). Die inklusiven Bildungsmaterialien lehnen am Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung sowie an den Lehrplänen der Länder an. Die globalen Themen sind differenziert für den inklusiven Unterricht aufbereitet und berücksichtigt die vielfältigen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler (z. B. Hören und Kommunikation, Sehen und Wahrnehmung, Kognition und Komplexität, Lernen, Deutsch als Zweitsprache, Hochbegabung). Mit dem Angebot von u.a. Gebärdensprachvideos, Untertitel, Materialien in Braille ermöglicht das Material das Lernen am gemeinsamen Gegenstand und stärkt die individuellen Kompetenzen der Lernenden. Für die Lehrkräfte beinhalten die Materialien methodisch-didaktische Hinweise für das Lehren im inklusiven Unterricht. Die Materialien finden Sie auf folgende Link: www.bezev.de/de/home/service-und-bestellungen [30. November 2019].

Praxisbeispiel Whole School Approach

Ein weiteres Praxisbeispiel für die Umsetzung einer BNE inklusiv im Rahmen des Whole School Approach für die Grundschule wurde von bezev (www.bezev.de) entwickelt. Das Ergebnis ist eine Handreichung „Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule“ für Lehrende und Schulleitungen, BNE inklusiv an ihrer eigenen Schule umzusetzen. Diese Handreichung orientiert sich insbesondere am Index für Inklusion und dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und führt diese beiden Stränge für den Bereich Schulentwicklung zusammen. Die Handreichung finden Sie unter folgendem Link: www.bezev.de/de/home/service-und-bestellungen/bne-inklusive-als-aufgabe-der-ganzen-schule/?zurueck=24 [30 November 2019].

weiterführende Informationen

Zwei Plattformen enthalten zahlreiche weiterführende Informationen zu den Erörterungen in diesem Text, die für das Verständnis hilfreich sein können:

- Globale Entwicklung in der Schule: ges.engagement-global.de
- Portal Globales Lernen: globaleslernen.de

Anhang 2

Tagesordnung Fachtreffen BNE inklusiv 16. – 17. Mai 2019, Köln

Moderation: René Danz & Birte Strebel, Engagement Global

Tag 1

13:00 Uhr	Anreise und Registrierung
14:00 Uhr	Begrüßung Nicola Fürst-Schuhmacher, Abteilungsleiterin Schulische Bildung, Engagement Global
14:10 Uhr	Kennenlernen & Einführung in das Programm des Fachtreffens
14:30 Uhr	Impulse mit anschließender Diskussion BNE und Inklusion , Katarina Roncevic, Greenpeace e. V. Elemente einer BNE inklusiv , Prof. em. Dr. Kersten Reich, Universität zu Köln
15:30 Uhr	Kaffeepause
16:00 Uhr	Workshophase „Vision“ Workshop 1: Unterricht (Lernformate) Moderation: Dr. Marie Bludau, Niedersächsisches Kultusministerium, Rapporteurin: Birte Strebel, Engagement Global Workshop 2: Lernmaterialien Moderation: Katarina Roncevic, Greenpeace e. V., Rapporteur: Lorenz Denks, Engagement Global Workshop 3: Lehramtsausbildung und -fortbildung Moderation: Dr. Lydia Kater-Wettstädt und Katja Sellin, Leuphana Universität Lüneburg, Rapporteur: René Danz, Engagement Global Workshop 4: Whole School Approach Moderation: Prof. em. Dr. Kersten Reich, Universität Köln Rapporteurin: Sabine Seiffert, Engagement Global anschließend: Gallery Walk und 18:30 Uhr Abendessen

Tag 2

09:00 Uhr	Begrüßung
09:05 Uhr	Ergebnispräsentation der Workshopergebnisse des Vortags & Diskussion Vorstellung Arbeitsergebnisse Tag 1 durch die Moderierenden
10:30 Uhr	Workshophase „Handlungsempfehlungen“ Workshop 1: Unterricht (Lernformate) Moderation: Dr. Marie Bludau, Niedersächsisches Kultusministerium, Rapporteurin: Birte Strebel, Engagement Global Workshop 2: Lernmaterialien Moderation: Katarina Roncevic, Greenpeace e. V., Rapporteur: Lorenz Denks, Engagement Global Workshop 3: Lehramtsausbildung und -fortbildung Moderation: Dr. Lydia Kater-Wettstädt und Katja Sellin, Leuphana Universität Lüneburg, Rapporteur: René Danz, Engagement Global Workshop 4: Whole School Approach Moderation: Prof. em. Dr. Kersten Reich, Universität Köln Rapporteurin: Sabine Seiffert, Engagement Global
12:00 Uhr	Mittagspause
13:00 Uhr	Abschluss der zweiten Workshophase
14:00 Uhr	kleine Kaffeepause
14:15 Uhr	Ergebnispräsentation und Diskussion
15:00 Uhr	Abschluss und Rückmeldung
15:30 Uhr	Ende der Veranstaltung

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration*. Bielefeld. Bertelsmann.

Böhme, L. (2019). *Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf-Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren*. Frankfurt am Main. Wochenschauverlag.

Böhme, L., Börner, A. & Kühne, J. (2019). *Lehrkräfteausbildung im Spannungsfeld zwischen Fachdisziplin und Bildungsauftrag. Welche Schlüsselkompetenzen brauchen Fachseminarleitungen, um im Lernbereich „Globale Entwicklung“ ausbilden zu können?* Seminar Lehrerbildung und Schule. BAK-Vierteljahresschrift, 2, 21-34.

Booth, T./Ainscow, M. (2011³). *Index for Inclusion*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE.

Deutsche Shell (Hrsg.). (2019). *Jugend 2019. 18. SHELL JUGENDSTUDIE*. Weinheim. Beltz.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London/New York. Routledge.

Hollenweger, J. (2012). *Partizipative Erkundungen. Diagnostik als Voraussetzung für Bildungsprozesse*. Pädagogische Impulse, 3, 10–20.

Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [30 November 2019].

KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2. aktualisierte und erweiterte Auflage)*. Bonn. Cornelsen.

Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching*. Weinheim. Beltz.

Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion*. Weinheim. Beltz.

Maaz, K. (2017). *Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem. Blickpunkte, Deutsche UNESCO Kommission*. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/BlickwinkelMaaz_FINAL.pdf [30 November 2019].

Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2017). *Schulen planen und bauen 2.0*. Berlin. Jovis.

OECD (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris. UNESCO. (Doc.Code: ED-2009/WS/31).

OECD (2018). *Bildung auf einen Blick 2018. OECD-INDIKATOREN*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/files/eag2018%20finale%20fassung%20mit%20links1.pdf> [30. November 2019].

Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim. Beltz.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim. Beltz.

Reich, K. (Hrsg.). (2017). *Inklusive Didaktik in der Praxis – Beispiele erfolgreicher Schulen*. Weinheim. Beltz.

Reich, K. (2018). *Inklusive Bildung in Deutschland umsetzen*. Blickpunkte, Deutsche UNESCO Kommission. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/suche?search_api_fulltext=Kersten%20Reich [30. November 2019].

Reich, K., Asselhoven, D. & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). *Die inklusive Universitätsschule Köln*. Weinheim. Beltz.

Rolff, H. G. (2016³). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim. Beltz.

UNESCO (2014). *Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland*, verabschiedet von den Teilnehmenden des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ am 20. März 2014 in Bonn. Verfügbar unter: <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/gipfel-inklusive-bildung/gipfel-inklusion-erklaerung.html> [30. November 2019].

Herausgeber:

Engagement Global gGmbH
Service für Entwicklungsinitiativen
Tulpenfeld 7
53113 Bonn
Vertretungsberechtigter Geschäftsführer: Dr. Jens Kreuter

Telefon +49 228 20 717-0
Telefax +49 228 20 717-150
info@engagement-global.de
www.engagement-global.de

Autor:

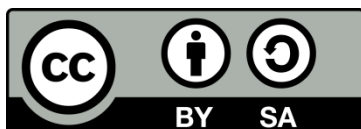
Prof. em. Dr. Kersten Reich (Universität Köln)
unter Mitarbeit von (alphabetisch): Dr. Marie Bludau (Niedersächsisches Kultusministerium),
Dr. Lars Böhme (Carl-von-Linné-Schule Berlin), René Danz (Engagement Global),
Dr. Lydia Kater-Wettstädt (Leuphana Universität Lüneburg),
Katarina Roncevic (Greenpeace e. V.), Robert Schreiber (Berater Engagement Global)

Redaktion:

René Danz (Engagement Global)

Verantwortlich für den Inhalt:

Anita Reddy, Bereichsleiterin Bildungsprogramme, Engagement Global
E-Mail: orientierungsrahmen@engagement-global.de



Mit Ausnahme der enthaltenen Bildwortmarken (Logos) und Abb.1 ist diese Veröffentlichung freigegeben unter der CC-Lizenz BY SA 4.0 International (Teilen – Bearbeiten – Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen), siehe www.creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0.

Logos/Kennzeichen von Creative Commons dürfen nach Nutzungsregeln unter www.creativecommons.org/policies weitergegeben werden.