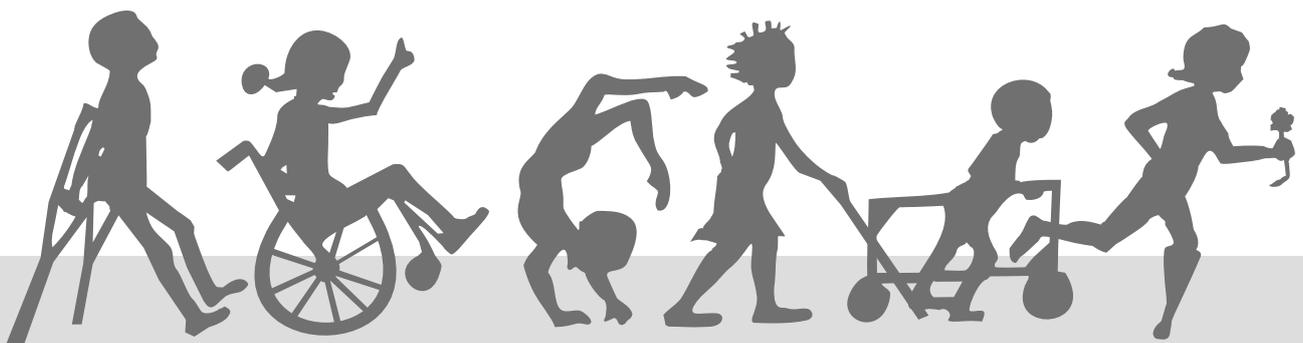


Behinderung und internationale Entwicklung

Disability and International Development



Inklusion in der Bildung für nachhaltige Entwicklung
Inclusion in Education for Sustainable Development





Inhaltsverzeichnis Table of Contents

Editorial	3
Schwerpunkt/Focus Inklusion in der Bildung für nachhaltige Entwicklung Inclusion in Education for Sustainable Development	
Globales Lernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung <i>Jörg-Robert Schreiber</i>	4
Globales Lernen - ein Bildungsansatz in Entwicklung <i>Dodo Schulz</i>	9
Globales Lernen und sonderpädagogische Förderung – ein Widerspruch? <i>Lars Böhme</i>	14
Inklusives und Globales Lernen mit dem Material von <i>be- zev</i> zum Thema Klima und zum Thema Wasser <i>Christine Westermeier</i>	22
Creating a Sustainable and Inclusive Future through Youth Action and Participation <i>Sanskriti Bhatia/Supriya Singh</i>	29
Global Citizenship Education: Towards an Inclusive Society? <i>Deepika Joon/Katarina Roncevic</i>	35
Berichte/Reports	
Das Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung (biz) auf dem Weg zu einer inklusive Bildungsarbeit <i>Angelika Krenzer-Bass</i>	39
Von Utopien und Baustellen <i>Janika Hartwig</i>	41
Umsetzung der UN-BRK: Staatenprüfung Deutschlands	44
Kurzmeldungen/Notes	47
Literatur/Reviews	52
Veranstaltungen/Events	54

Impressum/Masthead

Behinderung und internationale Entwicklung Disability and International Development

Herausgeber/Editor

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V./
Disability and Development Cooperation

Anschrift/Address

Wandastr. 9, 45136 Essen

Tel.: +49 (0)201/17 89 123

Fax: +49 (0)201/17 89 026

E-Mail: info@inie-inid.org

Internet: www.zbdw.de

Für blinde und sehbehinderte Menschen ist die Zeitschrift im Internet erhältlich./For persons with visual impairment, an electronic version of the journal is available at www.zbdw.de

Redaktionsgruppe/Editorial Board

Isabella Bertmann, Christine Bruker, Anne Ernst,
Dr. Thorsten Hinz, Jana Offergeld,
Prof. Dr. Sabine Schäper, Gabriele Weigt

Schriftleitung/Editorship

Gabriele Weigt

Redaktionsassistentz/Editorial Assistance

Katharina Silter

Gestaltung/Layout

Amund Schmidt

Druck/Print

Druckerei Nolte, Iserlohn

Bankverbindung/Bank Details

Bank für Sozialwirtschaft

BIC: BFSWDE33XXX

IBAN: DE19 3702 0500 0008 0407 02

Die Zeitschrift *Behinderung und internationale Entwicklung* ist eine Publikation des *Instituts für inklusive Entwicklung*. Das Institut wird getragen von *Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.*

The journal *Disability and International Development* is a publication of the *Institute for Inclusive Development*. The Institut ist part of *Disability and Development Cooperation*.

Hinweis: Für den Inhalt der Artikel sind die AutorInnen verantwortlich. Veröffentlichte Artikel stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Die Veröffentlichung von Beiträgen aus der Zeitschrift in anderen Publikationen ist möglich, wenn dies unter vollständiger Quellenangabe geschieht und ein Belegexemplar übersandt wird.

Please note that the authors are responsible for the content of the articles. Published articles do not necessarily reflect the opinion of the editorial board. Papers published in the journal *Disability and International Development* may be reprinted in other publications if correctly cited and if a copy is forwarded to the contact provided above.

ISSN 2191-6888 (Print)



Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die Vielfalt der aktuellen globalen Herausforderungen – wie der voranschreitende Klimawandel, der zunehmende Ressourcenverbrauch, Armut und Hunger, Krisen und Konflikte sowie deren gravierende Auswirkungen auf die Lebenssituationen von Menschen weltweit – verlangen konsequente Strategien auf globaler, regionaler und lokaler Ebene. Menschen mit Behinderungen gehören zu der Gruppe, die einerseits am stärksten von diesen Auswirkungen betroffen sind, und andererseits als aktive AkteureInnen am wenigsten berücksichtigt werden. Die neuen Sustainable Development Goals (SDG), die voraussichtlich im September diesen Jahres verabschiedet werden, nehmen Bezug auf die oben angesprochenen Herausforderungen und rufen alle Staaten, sowohl aus dem Globalen Norden als auch aus dem Globalen Süden, zum Handeln auf. Die Umsetzung dieser neuen Agenda wird einen umfassenden Transformationsprozess erfordern, bei dem *inklusive* Bildung und insbesondere Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine bedeutende Rolle einnehmen. Mit BNE sollen die Gesellschaften für diese Herausforderungen sensibilisiert und darauf vorbereitet werden, um ihren Lebensstil im Sinne der Nachhaltigkeit dauerhaft zu verändern (Ziel 4.7).

Die AutorInnen dieser Ausgabe diskutieren Globales Lernen als Teil einer BNE und die Perspektiven hin zu einer inklusiven Weltgesellschaft. *Robert Schreiber* beleuchtet einleitend die Bedeutung des Globalen Lernens als Teil von Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Dodo Schulz beschreibt die historische Entwicklung des Globalen Lernens und gibt einen Einblick in die verschiedenen Konzepte. *Supriya Singh* stellt ein inklusives Leadership Training im Rahmen einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung vor. *Deepika Joon* und *Katarina Roncevic* betrachten *Global Citizenship Education* aus internationaler Perspektive und diskutieren Herausforderungen und Chancen einer inklusiven Global Citizenship Education.

Die Artikel werden ergänzt durch einen Beitrag von *Lars Böhme*, der sich dem Globalen Lernen in einer Förderschule widmet, sowie einem Artikel von *Christine Westermeier*, die sich kritisch mit inklusiven Bildungsmaterialien zum Globalen Lernen auseinandersetzt.

Abschließend berichten zwei Nichtregierungsorganisationen über ihre Bemühungen, ihre Bildungsarbeit inklusiv zu gestalten.

Wir danken *Katarina Roncevic*, die diese Ausgabe mit gestaltet hat, und wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

Ihre Redaktionsgruppe

Dear Readers,

The various global challenges – such as the advancing climate change, the increasing consumption of resources, poverty and hunger, crises and conflicts as well as their serious impacts on living conditions worldwide – call for consequent strategies on global, regional and local level. On the one hand, persons with disabilities are among those who are most affected by these impacts. On the other hand, they are least considered as active stakeholders. The new Sustainable Development Goals (SDG), which will most likely be adopted in September this year, refer to the global challenges mentioned above and ask all States, both from the Global North and the Global South, to become active. The implementation of this new agenda needs a widespread transformation process in which *inclusive* education and especially Education for Sustainable Development (ESD) play a decisive role. Through ESD, the societies shall be sensitised for these challenges and be prepared to permanently change their lifestyle corresponding to sustainability (Goal 4.7).

The authors of this edition discuss Global Education as part of ESD and the perspectives towards an inclusive global citizenship. *Robert Schreiber* introduces the meaning of global education as part of Education for Sustainable Development. *Dodo Schulz* describes the historical development of Global Education and provides an insight into different concepts. *Supriya Singh* presents an inclusive Leadership Training on Education for Sustainable Development. *Deepika Joon* and *Katarina Roncevic* focus on Global Citizenship Education from an international perspective, and discuss the challenges and chances of an inclusive Global Citizenship Education.

The articles will be supplemented with inputs by *Lars Böhme* on Global Education at a school for special needs, and *Christine Westermeier*, who critically reflects inclusive learning material on Global Education. Finally, two non-governmental organisations present their efforts to make their educational work inclusive.

We would kindly like to thank *Katarina Roncevic*, who was guest editor in this issue, and hope you enjoy the reading.

Your editorial board.



Globales Lernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung

Jörg-Robert Schreiber

Der Beitrag stellt aus der Perspektive deutscher Nichtregierungsorganisationen die Bedeutung des Globalen Lernens als Teil von Bildung für nachhaltige Entwicklung dar, sowohl für die Bildungsarbeit in Entwicklungsprojekten des Globalen Südens als auch für die Inlandsarbeit in Deutschland. Dabei wird Bezug genommen auf den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (Juni 2015) und die anstehende Integration von UN-Programmen in einer 2030 Agenda für nachhaltige Entwicklung.

Die Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung offen halten

In den digitalen Medien werden wir unmittelbarer denn je mit den Risiken einer Überschreitung der planetarischen Grenzen, den Auswirkungen von Armut, wachsender Ungleichheit, gewalttätiger Konflikte und Kriege sowie den Verletzungen vereinbarter Menschenrechte konfrontiert. Sie unterliegen ihrerseits einer Beschleunigung, die zunehmende Anforderungen an die gesellschaftliche Entwicklung und Lernfähigkeit jedes Einzelnen stellt, um die Perspektive der Nachhaltigkeit oder Zukunftsfähigkeit zu erhalten.

In ihrem *Position Paper on Education Post 2015* betont die UNESCO in diesem Zusammenhang, dass es im Interesse aller ist sicherzustellen, dass Bildungsqualität den Kern einer Post-2015 Entwicklungsagenda ausmacht, da sie die bedeutendste transformative Kraft für unsere zukunftsfähige Entwicklung ist. Bildung muss dafür im weitesten Sinne inklusiv und nachhaltig sein. Es geht um lebenslanges Lernen und wichtige Bildungsprozesse für alle, für Benachteiligte genauso wie für Entscheidungsträger – und das in verstärktem Maße und keineswegs nur in der formalen Bildung. Für die als unerlässlich gehaltene Große Transformation (siehe WBGU 2011 u.a.), d.h. den von Teilen der Wissenschaft und zivilgesellschaftlichen Akteuren geforderten weltweiten Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft, ist ein Strukturwandel unserer Bildungssysteme erforderlich. Eine solche grundlegende Strukturreform wurde zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ vom deutschen Nationalkomitee der Dekade mit dem Grundsatz vom Projekt zur Struktur im Hinblick auf das anschließende BNE-Weltaktionsprogramm (2015- 2019) für einen notwendigen Wandel in die Diskussion gebracht.

Wie kann unter diesen Voraussetzungen vermieden werden, dass humanitäre und fiskalische Krisensituationen, die Komplexität der Wirkungszusammenhänge, die Vielfalt der politischen und ökonomischen Ausgangslagen sowie

die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Perspektiven dem Gefühl von Ohnmacht Vorschub leisten? Wie können auf der Suche nach zukunftsfähigen Gestaltungsmöglichkeiten lebenslange Lernprozesse der Selbstermächtigung angestoßen und unterstützt werden?

Ohne ein lernendes universelles Leitbild geht es nicht

Voraussetzung für einen solchen Weg ist die Existenz eines global gültigen Leitbilds. Es muss weit und offen genug sein, damit Entwicklungsakteure - Institutionen und Individuen - ihre Grundwerte einbringen und Entwicklungsziele verfolgen können: ein lernender Orientierungsrahmen, dessen Leitlinien in einem offenen Prozess konstruktiv ausgehandelt, wechselseitig bestätigt und - wo immer möglich und sinnvoll - in universell gültiges Völkerrecht überführt werden. Dieses Leitbild nachhaltiger Entwicklung (s. Abb. 1) ist – ausgehend von der *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und*



Abbildung 1: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, 2015, © Jörg-Robert Schreiber



Entwicklung 1972 in Rio de Janeiro – zur Grundlage aller UN-Programme, nationaler Nachhaltigkeitsstrategien und Bildungskonzepte geworden, wie dem im Juni 2015 von der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) verabschiedeten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*.

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

wurde in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit der Staatengemeinschaft entwickelt und ermöglicht eine grundsätzliche Orientierung im Spannungsfeld von Umwelt und Entwicklung:

Es umfasst alle Handlungsfelder und -ebenen, bezieht völkerrechtliche Konventionen und internationale Vereinbarungen ein und berücksichtigt unterschiedliche kulturelle Perspektiven.

Es verbindet die Zieldimensionen

- soziale Gerechtigkeit
- wirtschaftliche Leistungsfähigkeit
- ökologische Verträglichkeit und
- demokratische Politikgestaltung

vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt.

Es verknüpft die Forderung nach Gerechtigkeit zwischen den heute lebenden Menschen mit der Gerechtigkeit gegenüber nachkommenden Generationen.

Nachhaltig oder zukunftsfähig ist eine Entwicklung, die Umwelt, Wirtschaft und Soziales als gleichermaßen wichtige aufeinander abzustimmende Handlungsfelder begreift, in denen Betroffene und Akteure demokratische Möglichkeiten der Mitgestaltung erhalten.

Die Orientierung an einem global gültigen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung setzt neben der Einsicht in seine Sinnhaftigkeit die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Werteorientierung des eigenen Handelns, Empathievermögen und Kompromissbereitschaft voraus. Es geht um Kompetenzen, die erlernt werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das zentrale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in der Bildung – anders als in der Politik – nicht *primär* als ein normatives Nachhaltigkeitsparadigma im Sinne von Leitplanken und definierten Grenzen der Tragfähigkeit oder zu erwerbenden Verhaltensmustern zu verstehen ist, sondern in Lernprozessen Orientierung für Analyse, Bewerten und Handeln gibt.

Wo sich die Staatengemeinschaft allerdings völkerrechtlich auf Grundsätze des Zusammenlebens verständigt hat, wie im Falle der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit*

Behinderung (2008) und diese ratifiziert wurden (im Falle der Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland), gehen diese als Norm in das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ein. So ist inklusive Bildung im *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2015, s. Box „Inklusion“:58) als Prinzip und Querschnittsthema verankert. Gerade die Umsetzung von Inklusion in der Bildungspraxis macht die z.T. großen Herausforderungen deutlich und die Notwendigkeit, ihre Entwicklung als Teil gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit konsequent zu verfolgen¹.

Nachhaltige Entwicklung ≠ Wachstum

Nachhaltige Entwicklung ist dabei deutlich von *Wachstum* zu unterscheiden, das von Einzelinteressen dominiert und in seinen ökologischen und sozialen Auswirkungen i.d.R. unzureichend reflektiert wird. Nachhaltige Entwicklung bringt die Dimensionen des Leitbildes (so weit wie möglich) in Einklang und strebt eine zukunftsfähige Entwicklung von Lebensqualität für alle unter Berücksichtigung ökologischer Rahmenbedingungen an. Das in der Ökonomie und Politik häufig für den Fortschritt als unerlässlich propagierte, an eng gefassten Indikatoren wie dem BIP gemessene und durch Produktionssteigerungen und Effizienz zu erreichende Wachstum stellt sich dabei zunehmend als Haupthindernis für nachhaltige Entwicklungsziele heraus.

Grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung erwerben

Das übergeordnete Bildungsziel im *Lernbereich Globale Entwicklung*² besteht darin, „grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben“ (KMK/BMZ 2015:85). Diese Kompetenzen sind in die Bereiche *Erkennen – Bewerten – Handeln* gegliedert und für die schulische Bildung definiert, aber auch auf die non-formale Bildung übertragbar. Sie werden an Inhalten erworben, die abhängig von der Lerngruppe und den Intentionen des Anbieters benannt und mit den Lernenden ausgehandelt werden. In diesem Sinne werden alle Aktivitäten, die sich als transformative Bildung an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientieren, als *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE), oder Bestandteile davon, bezeichnet.



Was ist Globales Lernen?

In der entwicklungspolitischen Bildung hat sich dabei in den letzten Jahrzehnten das Konzept *Globales Lernen* herausgebildet, das sich früh auf die Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung ausrichtete, aber sich darüber hinaus als eine pädagogische Antwort auf die Globalisierung versteht. Die in Nichtregierungsorganisationen (NRO) durch Entwicklungsprojekte im Globalen Süden gegebene Nord-Süd-Ausrichtung wurde in den letzten Jahren zunehmend durch Inlandsarbeit und Lernangebote ergänzt, die Globalisierung in der Lebenswelt der Lernenden in Deutschland thematisieren. Dabei spielen Diversität und Inklusion eine größere Rolle als in anderen Konzepten der BNE, wie z.B. Umwelt- oder Verbraucherbildung.

Self-Empowerment

Die Erfahrungen, die von Entwicklungs-NROs im Rahmen ihrer Projekte in Entwicklungsländern gemacht wurden, führten i.d.R. zu wachsender Sensibilität gegenüber sozialer und kultureller Diversität und der Notwendigkeit, Selbstorganisation zu stärken. In einer Situation, in der nach Projektbeendigung Selbsthilfe angesagt ist, spielen Konzepte des Self-Empowerment eine wichtigere Rolle als in durchorganisierten schulischen und berufsbegleitenden Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. Zahlreichen zivilgesellschaftlichen Nord-Süd-Projektpartnerschaften ging es schon in den 1980er Jahren darum, selbstgesteuerte Lernprozesse als Ausdruck respektierter Menschenwürde und der Wertschätzung lokalkulturellen Wissens zur Grundlage von Entwicklungsarbeit zu machen. Dieser zunächst für marginalisierte Gruppen entwickelte Ansatz hat schließlich in der Sozialwissenschaft, Psychologie und Pädagogik breite Anwendung gefunden. Empowerment gehört zu den konzeptionellen pädagogischen Grundlagen des Globalen Lernens, wie sie vom Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) wiederholt dargestellt wurden³.

Für die Inlandsarbeit der Entwicklungs-NROs bedeutet dies, in die Kooperation mit formalen Bildungseinrichtungen ihre konkreten Projekterfahrungen einzubringen und inklusive sowie selbstbestimmte Lernkonzepte zu stärken. Die wachsende Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes (whole institution approach, s. Orientierungsrahmen 2015, Kap. 5) und der Verzahnung von Kernunterricht mit unterrichtsergän-

zenden Partnerschaften, sozialen, kulturellen und ökologischen Aktivitäten bieten vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten.

Die Leitideen des KMK-Orientierungsrahmens

Die Ausrichtung des neuen KMK-Orientierungsrahmens auf ein Lernfeld *Globale Entwicklung* ergibt sich daraus, dass *Globalisierung* und *globaler Wandel* die treibenden Kräfte darstellen, die eine Ausrichtung auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordern. Sie beruht auf fünf Leitideen:

- Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung
- Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen
- Umgang mit Vielfalt
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Kontext- bzw. Lebensweltorientierung

Es geht dabei nicht um eine Erweiterung des inhaltlichen Themenfeldes, sondern um eine Ausrichtung von Lernen und Bildung auf Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft. Inwieweit der universelle Anspruch der BNE, d.h. die Gültigkeit für alle Menschen jeden Alters in allen Lebenslagen und -voraussetzungen Bestand hat, hängt davon ab, wie weit ein solches Konzept als *lernender* Orientierungsrahmen ernst genommen wird.

Damit werden grundlegende alltags- und berufsorientierte Qualifizierungsmaßnahmen und mit ihnen verbundene methodisch-didaktische Konzepte keineswegs in Frage gestellt. Aber auch sie müssen sich weitblickend und wertorientiert den dynamischen Veränderungen anpassen, d.h. einer Gesellschaft entsprechen, die Menschen ohne Unterschied zu Mitgestaltenden einer nachhaltigen Welt macht.

2015 ein Schicksalsjahr?

2015 laufen die großen UN-Programme *Millennium Development Goals* (MDG) und *Education for All* (EFA) aus, ohne dass - trotz zahlreicher Fortschritte - die von ihnen angestrebten Ziele vollständig erreicht werden konnten. Gleichzeitig zeigte die Rio+20-Konferenz zwanzig Jahre nach Verabschiedung der Agenda 21 in Rio de Janeiro 1992, dass der *Rio-Prozess* nicht zum Durchbruch kommt und angesichts bedrohlich anwachsender Risiken neuer Impulse bedarf. Die Kritik über die unzureichende Abstimmung der UN-Programme untereinander führte auf der Rio+20 Konferenz 2012 zur Bestätigung der gemeinsamen Ziele, aber auch zu einem Mandat der Staatengemeinschaft an General-



sekretär Ban Ki-Moon und die UN-Vollversammlung, im September 2015 abgestimmte integrierte nachhaltige Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) einer globalen Entwicklungsagenda für die Zeit bis 2030 zu verabschieden. Sie sollen für alle Länder gültig sein und zugleich unterschiedliche nationale Realitäten und Umsetzungsmöglichkeiten berücksichtigen. In einem beispiellos breiten und offenen Abstimmungsprozess wurden unter der Federführung einer internationalen Open Working Group (OWG) insgesamt 17 SDGs und 169 Teilziele formuliert und den Mitgliedsstaaten zur weiteren Bearbeitung und späteren Beschlussfassung vorgelegt.

Wir müssen unser Denken und Handeln ändern

Was bedeutet das für die globalen Bildungsziele nachhaltiger Entwicklung? Sie wurden in die SDGs eingebracht (Goal 4), gehen aber über das Ziel *Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern* sowie die dazugehörigen Unterziele hinaus⁴. Die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ist 2014 national mit einem Abschlusskongress in Bonn und international in Nagoya mit der Proklamation eines BNE-Weltaktionsprogramms (zunächst 2015 – 2019) zu Ende gegangen. Die Dringlichkeit der Ausweitung und die Verstärkung der Bemühungen um eine Bildung für nachhaltige Entwicklung kommen in den Abschlusserklärungen überzeugend zum Ausdruck. Die UNESCO bezeichnet BNE in ihrem Programm EDUCATION 2030 als wichtigste Antriebskraft für die Erreichung aller nachhaltigen Entwicklungsziele einer globalen Post-2015 Agenda: „We need to change the way we think and act. This requires quality education and learning for sustainable development at all levels and in all social contexts“⁵. Dieses Verständnis wird von vielen zivilgesellschaftlichen Akteuren mit dem vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltfragen - WBGU (2011) und anderen vertretenen Aufforderung zu einer *Großen Transformation* verbunden.

Die Begleitung der von vielen als Chance für Kurskorrekturen wahrgenommenen Entscheidungen im Jahr 2015 ist zugleich von massiven Sorgen geprägt. Die Umsetzung einer nachhaltigen globalen Perspektive könnte durch den politischen Fokus auf nationale ökonomische Auseinandersetzungen, auf die Eingebundenheit in ein nicht zukunftsfähiges Wachstumspfad sowie durch die Dynamik risikoreicher

und undurchsichtiger Finanzwelten und Datenimperien auch scheitern. Kritik richtet sich (in abgemilderter Form) auch an das Bildungssystem und deren zögerliche Anpassung von Zielen, Inhalten und Methoden an (global)gesellschaftliche Anforderungen. Denn ohne früh und umfassend angestoßene lebenslange Lernprozesse einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für alle wird es keine Transformation in eine zukunftsfähige Gesellschaft geben.

Anmerkungen

- 1 Siehe dazu die Mitteilungen und Untersuchungen der am Deutschen Institut für Menschenrechte eingerichteten unabhängigen Monitoring-Stelle zur Behindertenrechtskonvention (<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle/>).
- 2 Hier verwendete Ziel- und Kompetenzdefinitionen beziehen sich auf den *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2015). Sie entsprechen dem Grundverständnis der v.a. von NROs angewendeten Konzepte des Globalen Lernens (s. Schreiber et. al 2014).
- 3 siehe <http://venro.org/publikationen/?topic=7>.
- 4 siehe <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgsproposal>.
- 5 siehe http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Draft_Deklaracji_Koncowej.pdf und <http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>.

Literatur

- DEUTSCHES NATIONALKOMITEE FÜR DIE UN-DEKADE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (2013): Positionspapier Zukunftsstrategie 2015+. Online verfügbar unter <http://tinyurl.com/ohukeyg>. Aufgerufen am 09 September 2015.
- KMK/BMZ (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2. erw. Ausgabe. Online verfügbar unter <http://www.globaleslernen.de/de/orientierungsrahmen-globale-entwicklung-or>. Aufgerufen am 09 September 2015.
- SCHREIBER, J.-R. ET. AL (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. VENRO-Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“, Berlin. Online verfügbar unter http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf. Aufgerufen am 09 September 2015.
- UNESCO (2014): Position Paper on Education Post-2015. Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336E.pdf>. Aufgerufen am 09 September 2015.



WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT GLOBALE UMWELT-
VERÄNDERUNGEN – WBGU (2011): Welt im Wandel:
Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation,
Hauptgutachten des WBGU zur Rio+20 Konferenz.
Online verfügbar unter [http://www.wbgu.de/
fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/
hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf](http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf). Aufgeru-
fen am 09 September 2015.

Summary: The contribution shows the importance of the global learning from the perspective of German non-governmental organizations as part of sustainable development for education in development projects of the global South but also for the subject within Germany. The article refers to the document of the German government (Kultusminister-Konferenz - KMK): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (June 2015) Framework for Education in Global Development (June 2015) and the proposed integration of UN programs in post 2015 agenda.

Résumé: L'article prend le point de vue ONG allemandes et présente l'importance de l'apprentissage global dans le cadre de l'éducation pour le développement durable pour

le travail éducatif dans les projets de développement dans les pays du Sud ainsi que pour le travail en Allemagne. Dans ceci, il fait référence au cadre d'orientation pour l'apprentissage global (Juin 2015) de la Conférence des ministres de la culture (KMK) et à l'intégration des programmes des Nations Unies dans un agenda 2030.

Resumen: El artículo presenta desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales alemanas la importancia de la Aprendizaje Global como parte de la educación para el desarrollo sostenible, tanto para el trabajo educativo en proyectos de desarrollo en el sur global, así como para el trabajo en Alemania. Se hace referencia al marco para el área de aprendizaje para el desarrollo global (Junio de 2015) y a la integración de los programas de la ONU en el Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Autor: Jörg-Robert Schreiber war als Lehrer und Abteilungsleiter an einem Hamburger Gymnasium tätig und für den Verband VENRO e.V. Mitglied des Nationalkomitees der UN-Dekade *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Er ist Mitherausgeber des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung.

Kontakt: RobertSchreiber@t-online.de.





Globales Lernen - ein Bildungsansatz in Entwicklung

Dodo Schulz

Der Artikel beschreibt die Entwicklung des Globalen Lernens in drei Phasen und gibt dabei einen Überblick über die Entwicklung der Begrifflichkeit von der Kolonialpädagogik bis zum Globalen Lernen. Dabei verschafft er einen Einblick in die verschiedenen Konzepte und arbeitet den roten Faden heraus, der die Entwicklung der pädagogischen Ansätze bis hin zum Globalen Lernen heute und mit Blick auf zukünftige Entwicklungen durchzieht.

Einleitung

Globales Lernen befindet sich in einem Entwicklungsprozess. Der Bildungsansatz gründet auf verschiedenen pädagogischen Ansätzen, bringt eigene Konzeptionen hervor, bezieht unterschiedliche pädagogische Perspektiven und politische Herausforderungen ein und richtet sich unter anderem an bildungspolitischen und weltgesellschaftlichen Diskursen aus. Die nachfolgenden Ausführungen versuchen einen kurzen Abriss über die Entwicklung des Globalen Lernens und legen einen Schwerpunkt auf die Ausprägung im deutschsprachigen Raum.

Entwicklung ist immer ein komplexer Prozess. Das gilt für Gesellschaften, Individuen und umfassende Konzepte, so auch für den Bildungsansatz des Globalen Lernens. Deutlich wird dies schon an der Vielfalt der benannten Einflussgrößen, die das Globale Lernen geprägt haben und weiterhin prägen werden.

Auf diesem Hintergrund einen klaren, linearen Prozess zu beschreiben würde dem Anliegen des Globalen Lernens nicht gerecht. Dennoch können ganz grob drei Phasen der Entwicklung ausgemacht werden.

Drei Phasen der Entwicklung Globalen Lernens

Eine erste Phase kann bis zu der UN Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio 1992 gefasst werden.

Nach Annette Scheunpflug (2012, 98f.) war die Kolonialpädagogik einer der historischen Erfahrungshintergründe für die Entwicklung der *Dritte Welt Pädagogik* und der entwicklungspolitischen Bildung in den 1950er und 1960er Jahren. Die Kolonialpädagogik, die Anfang des 20. Jahrhunderts als „Werbung für die Kolonialpolitik in Schule und Gesellschaft“ (Scheunpflug 2012) diente, aber auch kritische Haltungen im Sinne einer *Pädagogik des Völkerbundes und der Weltpädagogik* vermittelte, zeigte scheinbar diese zwei Ausprägungen. Scheunpflug (2012) macht in ihrem Artikel deutlich, dass zwei weitere historische Erfahrungen zu berücksichtigen

sind, wenn man die Entwicklung der nachfolgenden pädagogischen Ansätze erfassen will. Dazu gehört die Erfahrung der kollektiven Schuld Deutschlands durch den Zweiten Weltkrieg und der damit verbundene Gedanke der Wiedergutmachung und des Ausgleichs der selbst erfahrenen Hilfeleistungen in der Nachkriegszeit. Die Gründungsaufträge zu den heute großen Hilfswerken Brot für die Welt (gegr. 1959) und Misereor (gegr. 1958) seien von diesen Gedanken getragen. Darüberhinaus seien es die Rückkehr Deutschlands in die Völkergemeinschaft der Vereinten Nationen (UN), die weltweite Ökonomisierung und die Prozesse der Entkolonialisierung, die in den 1950er und 1960er Jahren „den Blick auf die Probleme anderer Völker und Regionen lenken“ (ebd.:99).

„Im deutschsprachigen Raum ist die Dritte-Welt-Pädagogik als eine spezifische Art der Entgegnung auf den ambivalenten Begriff Dritte Welt entstanden“ (Datta 2012:46). Dieser nach dem Zweiten Weltkrieg aufkommende Begriff hat mindestens zwei inhaltliche Konnotationen. Die sog. *Dritte Welt* bezeichnete zum einen die blockfreie Welt, die sich in den Zeiten des kalten Krieges weder dem Ost- noch dem Westblock zuordnen ließ. Hierzu gehörten Staaten wie Ägypten, die Volksrepublik China, Indien, Indonesien und Jugoslawien, die sich selbst als *blockfrei*, also weder der sog. Ersten Welt (westliche Industrieländer) noch der sog. Zweiten Welt (sozialistische Staaten) zugehörig fühlten, und zu diesem Begriffsverständnis beitrugen (Datta 2012:44).

Die andere Begriffsdeutung geht vermutlich auf einen französischen Demografen zurück. Der Begriff sollte die rechtlosen Länder der Welt zusammenfassend beschreiben (vgl. wikipedia *Dritte Welt*, Datta 2012:44). Der Begriff *Dritte Welt* wurde danach als Synonym für die kolonialisierte und unterentwickelte Welt, die Entwicklungsländer genutzt (Datta 2012:44). Die Rankings der Weltbank, die die wirtschaftliche Leistung von Ländern mit Beginn der 1960er Jahre beurteilten, manifestierten diese Begriffsdeutung. Sie wird auch heute noch mit der Verwen-



dung des Begriffes assoziiert und häufig dazu noch beabsichtigt. Auch wenn mit dem Wechsel von der 1980er in die 1990er Dekade und mit der Auflösung der Ost-West Blockbildung der Begriff *Dritte Welt* in dem weiter oben beschriebenen Sinne nicht mehr gebräuchlich ist. Scheunpflug (2012:46) vermutet, dass das Verschwinden des Begriffes *Dritte Welt* mit mangelnder Differenzierung der sich unterschiedlich entwickelnden Länder, aber auch mit dem Aufkommen des Begriffes *Globalisierung* zu tun hat.

Die Dritte-Welt Pädagogik richtete in den 1960er bis in die 1980er Jahre ihren Blick auf die Gewinnung von Kenntnissen über die Verhältnisse in den damals sogenannten Entwicklungsländern. Mit Krisen- und Kriegsereignissen wurde die entwicklungspolitische Debatte Ende der 1960er Jahre politischer und die Frage nach den Ursachen von Armut und Abhängigkeiten zwischen der *Ersten* und der *Dritten Welt* rückte stärker in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. Scheunpflug 2012:90) „Erkenntnisgewinnung mit der impliziten Annahme, dass Erkenntnisse handlungsleitend seien“ (Datta 2012:46), wurde zum Ziel der *Dritte-Welt-Pädagogik*. Schon damals sei zu erkennen gewesen, „dass fortlaufendes Wachstum und eine Anhäufung materieller Güter keine Entwicklung ist, wenn man damit der Natur und sich selbst schadet und es auf Kosten anderer geschieht“. Was denn dann eine *gute* Entwicklung sei, wurde damals bereits formuliert: „Weniger materielle Güter, aber bessere Umverteilung, eine andere Mensch-Natur-Beziehung, mehr Selbstentfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen, aber auch: mehr Rücksichtnahme auf andere, mehr Mitspracherecht über Entscheidungen, die einen selbst oder die Gemeinschaft betreffen“ (Datta 2012:47). Einzelne Aspekte dieser Beschreibung sind heutigen AkteurlInnen des Globalen Lernens sicher nicht fremd.

Der Begriff *Eine Welt* wurde laut Seitz (2012:236f.) von einem amerikanischen Politiker namens Wilkie geprägt, der unter dem Eindruck weltweiter Reisen zum Ende des Zweiten Weltkrieges die Idee entwickelte, dass es Eine Welt geben könne und solle, die eine Weltfriedensordnung enthalte und mit ökonomischen Internationalismus einhergehe. Dass diese Eine Welt sich in erster Linie auf die Einflussbereiche Amerikas beschränken sollte und von einem entsprechenden Hegemonialdenken Amerikas begleitet war, lässt diesen Begriff aus heutiger Perspektive zwielfichtig erscheinen. Dennoch, sicher auch ohne Bezug zu dieser amerikanischen Intention, wurde er im Ausgang der 1980er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre häufig verwendet, als entwicklungspolitische Akteure

den *Dritte-Welt*-Begriff in ihrem Namen ablegten und sich neue Namen gaben. So fand dieser auch Einzug in die pädagogischen Ansätze ohne eine eigene sogenannte Bindestrich-Pädagogik (*Eine-Welt-Pädagogik*) zu entwickeln.

Die Beschäftigung mit den Fragen und individuellen, lokalen und globalen Problemen der Unter- und Überentwicklung weltweit wird von Datta (2012) und Scheunpflug (2012) mit Verweis auf Trembl (2012:48) der Entwicklungspädagogik zugeschrieben. Die Aufdeckung struktureller Gewalt auf Grund von Abhängigkeiten zwischen Ländern und die Erkenntnisgewinnung über gewaltfreie Möglichkeiten der Konfliktlösung hat die Friedenspädagogik mit ihrem Bildungsansatz in den Diskurs eingebracht. Die Menschenrechtspädagogik und die weltbürgerliche Erziehung, die die Anerkennung einer universalen, alle Menschen umfassenden Rechtsgemeinschaft voraussetzen, bringen in den 1970er Jahren neben dem individuellen Freiheits- und Rechte-Bewusstsein ebenfalls sicherheitspolitische Aspekte ein (Seitz 2012:238).

Die entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit in Deutschland ist mit der Gründung des ersten Ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit zu Beginn der 1960er Jahre verbunden und als damaliger Beitrag der Bundesrepublik zu sehen, Ziele und Programme der Entwicklungspolitik für die Gesellschaft verständlich zu machen. Die heutige Bundesregierung hat erkannt: „um eine friedlichere und gerechtere Welt zu schaffen und um allen Menschen die Freiheit zu sichern, ihr Leben ohne materielle Not und selbstbestimmt zu gestalten, ist das Engagement möglichst vieler Bürgerinnen und Bürger erforderlich“ (BMZ 2015).

Der Begriff Globales Lernen ist laut Scheunpflug (2012:89) seit Beginn der 1990er Jahre als Synonym für entwicklungspolitische Bildungsarbeit gängig. So wird auch im BMZ heute das *Globale Lernen* als Teilaspekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der gleichnamigen UN-Dekade verstanden, die 2014 zu Ende gegangen ist¹.

Will man die entwicklungspolitische Bildungsarbeit und das Globale Lernen voneinander abgrenzen so ließe sich die entwicklungspolitische Bildungsarbeit als ein Handlungsfeld der Entwicklungspolitik und der Entwicklungszusammenarbeit verstehen, während Globales Lernen ein Bildungsansatz ist (vgl. VENRO 2010).

Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit, häufig auch in Verbindung mit Öffentlichkeitsarbeit genannt, soll laut BMZ (2015) dazu beitragen,
- „das Leitbild einer weltweiten nachhaltigen



Entwicklung zu vermitteln; dieses steht für wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische Tragfähigkeit und gute Regierungsführung,

- Interesse an Entwicklungsländern zu wecken, globale Zusammenhänge zu verdeutlichen und ihren Einfluss auf den einzelnen Menschen aufzuzeigen,
- zur aktiven Beteiligung an einer sozial verantwortlichen Gesellschaft in der globalisierten Welt zu motivieren und
- entwicklungspolitisches Engagement in Deutschland zu unterstützen.“ (BMZ 2015)

Der Bildungsansatz des Globalen Lernens setzt sich intensiv mit aktuellen didaktisch-methodischen Fragestellungen auseinander und verortet die Auseinandersetzung um globale Verantwortung mit einer großen Bandbreite an Themenfeldern in zeitgenössischen Bildungsdiskursen. Als reflexiver, subjektorientierter und auf Kompetenzerwerb ausgerichteter Bildungsansatz ist dieser anschlussfähig für formale und non-formale Bildungsprozesse. Er stellt daher einen wichtigen Bezugsrahmen für die Bildungspraxis dar.

1992 findet in Rio die UN- Konferenz zu Umwelt und Entwicklung statt und verabschiedet mit der *Agenda 21* ein Abschlussdokument, das der Bildung einen hohen Stellenwert für die Lösung der Probleme des 21. Jahrhunderts zuschreibt. Von hier aus hält der Begriff *Nachhaltigkeit* endgültig Einzug in die Diskurse der Entwicklungspolitik und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Diese bekommt einen internationalen Rahmen, auf den sich staatliche und nicht-staatliche Akteure beziehen (vgl. Asbrand/Wettstädt 2012:93f.). Von daher möchte ich die zweite Phase der Entwicklung des Globalen Lernens als Phase der Profilierung globalen Lernens als Bildungsansatz beschreiben.

Von Rio bis 2015 - die Profilierungsphase des Globalen Lernens

Was will Globales Lernen? Was macht diesen Bildungsansatz aus? Die verändernde Kraft und die Notwendigkeit von Bildung für alle Menschen, für die Gestaltung von Welt und Gesellschaft im Sinne der Zukunfts- und Überlebensfähigkeit auf unserem Planeten ist eine Grundannahme vieler Praxisakteure des Globalen Lernens. Impliziert ist ein handlungstheoretisches Konzept, ausgehend von einem ganzheitlichen Weltbild und komplexen Verflechtungen internationaler Bezüge (Asbrand/Wettstädt 2012). Die damit verbundenen Ziele Globalen Lernens wie das „Einüben in einen Perspek-

tivwechsel und in ganzheitliches Denken sowie das Lernen von Solidarität, Selbstbestimmung und Empathie“ gehen davon aus, dass entsprechende Bildungsangebote „die Lernenden veränder[n] und in die Lage versetzen soll[en], die gesellschaftlichen Verhältnisse umzuformen“ (Asbrand/Wettstädt 2012:94).

Laut Asbrand/Wettstädt gab es in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre eine Kontroverse um das Globale Lernen, deren eine Position dieser handlungstheoretische Ansatz ist. Dem gegenüber stand ein evolutions- und systemtheoretischer Ansatz, dessen Prämissen sind „die Beschreibung der Welt als Weltgesellschaft sensu Luhmann (1997)“ (Asbrand/Wettstädt 2012:94) und die Annahme, dass soziale Interaktion und Handeln „auf den Mesokosmos“ beschränkt sind. Die Vertreter dieser Position beschrieben die Ziele des Globalen Lernens als „Vorbereitung des Lernenden auf das Leben in der Weltgesellschaft und einer ungewissen Zukunft d.h. der Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität“ (Asbrand/Wettstädt 2012:94). Die Kausalität vom Wissen zum Handeln erschien den Vertretern dieser Position nicht direkt konstruierbar, komplexer. Der notwendige *Erwerb von Kompetenzen* zeigt die Anbindung dieser Konzeption an aktuelle bildungspolitische Diskurse und den Paradigmenwechsel, der sich zu Beginn des aktuellen Jahrhunderts im Zuge der Formulierung von Bildungsstandards (von der Lernzielorientierung zur Kompetenzentwicklung) vollzieht (vgl. Asbrand/Martens 2012:99). Die didaktisch-methodische Aufbereitung Globalen Lernens orientiert sich schon früh, zu Beginn der 2000er Jahre (Asbrand/Martens 2012:100), an Kompetenzmodellen, die auf die Ausbildung von Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz zielen. Allerdings wurde erst 2007 mit dem *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* (BMZ/KMK 2007) ein systematisches Kompetenzmodell vorgestellt, das für die formale Bildung Anschlussfähigkeit herstellte. Erkennen, Bewerten, Handeln - so lautet die Trias der dort beschriebenen Kompetenzbereiche, die eine Differenzierung in insgesamt 11 Teilkompetenzen erfahren. Mit der aktuell veröffentlichten und Neuauflage (BMZ/KMK 2015) zeigt der Orientierungsrahmen fachdidaktische und übergreifende Erweiterungen für die formale Bildung in der Schule.

Annette Scheunpflug (2012) fasst in ihrem Artikel zur Geschichte des Globalen Lernens zusammen, was sich darunter im Sinne eines Querschnittskonzeptes verstehen lässt: „Globales Lernen [...] verbindet die globale Perspektive mit dem persönlichen Nahbereich der Lernen-



den; es geht um Persönlichkeitsbildung bzw. Bewusstseinsbildung, also um eine Veränderung der Einstellungen und des persönlichen Lebensstils im Rahmen ganzheitlicher Lernprozesse. Aus diesem Grund umfasst Globales Lernen die globale und die lokale Dimension und vereint Umwelt-, Dritte-Welt-, Friedens-, Menschenrechts- und interkulturelle Pädagogik in einem pädagogischen Konzept. Mit dem Globalen Lernen wird das Ziel verfolgt, verantwortliches Handeln der Lernenden im Sinne des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung zu ermöglichen. Es geht darum, Perspektivübernahme und Empathie zu lernen, die eigene Identität und Urteilsfähigkeit zu bilden sowie Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit zu gewinnen [...]. Globales Lernen kommt als pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft unter der normativen Perspektive einer Überwindung von Ungleichheit (bzw. orientiert sich am Leitbild globaler Gerechtigkeit) in den Blick" (Scheunpflug 2012:91).

Die Orientierung am Leitbild globaler Gerechtigkeit, auch in der Nutzung von (globalen) Umweltgütern, hob das Globale Lernen lange Zeit vom Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ab. Heute scheint sich BNE auch im internationalen politischen Diskurs als Dachbegriff zu etablieren und die Fragen der inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit unter diesem Dach zunehmend stärker zu thematisieren und in die pädagogischen Angebote einzubinden². In der offenen Liste der Themenbereiche im Lernbereich Globale Entwicklung des Orientierungsrahmens fällt auf, dass diese von menscheitsverbindenden Themen geprägt ist. Diese werden in der pädagogischen Praxis der verschiedenen Bildungsbereiche Elementarbildung, Schule, Hochschule, Berufliche Bildung und außerschulische, non-formale Bildung alters- und zielgruppenspezifisch aufgegriffen. Die Akteure verpflichten sich zu ganzheitlichen, partizipativen, inklusiven, handlungsorientierenden Methoden, die das Selbst-Lernen und kooperative Lernen in den Blick nehmen (vgl. Eine-Welt-Netz NRW n.d., VENRO 2014). Dass es heute eine Vielfalt an Angeboten des Globalen Lernens für alle Bildungsbereiche gibt, ist ein Verdienst der entwicklungspolitischen Nicht-Regierungs-Organisationen (NROs) wie VENRO, Landesverbänden/Ländernetzwerken (agl), Vereinen und Initiativen. Diesen ist laut Friebers-Reermann (2012:114) darüber hinaus für die Entwicklung der Konzeption des Globalen Lernens und dessen Qualitätsentwicklung eine Schlüsselfunktion zuzuschreiben. Das gilt auch für die Einbeziehung (bildungs-) politischer internationaler Vereinbarungen und aktueller

Diskurse, wie Inklusion und kulturelle Vielfalt und wird für die Einbeziehung der in diesem Jahr erwarteten Sustainable Development Goals (SDGs) vermutlich ebenso gelten.

Paradoxien des globalen Lernens wie die Normativität des Bildungsansatz, die in Konflikt mit einem subjektorientierten Bildungsverständnis geraten kann, oder die Verquickung von entwicklungspolitischer Inlandsarbeit mit dem Ziel, Spenden für die Zwecke der Organisation zu akquirieren und gleichzeitig der Perspektivenvielfalt verpflichtet zu sein, werden bei den Akteuren thematisiert (VENRO 2012). Ein Spannungsfeld, das zunehmend auf der Agenda der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit erscheint, ist das Paradoxon, dass mit Globalem Lernen die Zusammenhänge globaler Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten thematisiert werden, während gleichzeitig Bildung für alle ein noch immer nicht verwirklichtes Ziel ist.

Die Zukunft des Globalen Lernens

Die dritte Phase knüpft an die Verabschiedung des Weltaktionsprogramms für Bildung für nachhaltige Entwicklung (WAP 2014) und an die Verabschiedung der Sustainable Development Goals (SDGs 2015) an. Vor allem die SDGs thematisieren in Ziel 4 inklusive und gleichberechtigte hochwertige Bildung mit der Möglichkeit des lebenslangen Lernens für alle, während andere Ziele die Verpflichtung zu nachhaltiger Entwicklung in weltgesellschaftlicher Verantwortung deutlich machen. Es ist zu erwarten, dass die weltbürgerliche Erziehung – die Global Citizenship Education – in Zukunft wieder verstärkt in den Fokus der Bildungsarbeit rücken wird.

Der Versuch einen Überblick über die Entwicklung des Globalen Lernens zu geben, mag an vielen Stellen die Komplexität des Entwicklungsprozesses stark reduzieren, kann für die Einordnung aktuell diskutierter Konzepte aber gerade in der Reduktion hilfreich sein. Eine Vertiefung ist anhand der Literaturangaben möglich.

Anmerkungen

- 1 Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Sekretariat UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“; <http://www.bne-portal.de/un-dekade/meldungen/weltaktionsprogramm-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/>, Zugriff im Juli 2015.
- 2 Siehe dazu auch: United Nations Department of Economic and Social Affairs; <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1579&menu=35>, Zugriff im Juli 2015.



Literatur

- ASBRAND, B./MARTENS, M. (2012): Globales Lernen – Standards und Kompetenzen. In: LANG-WOJTASIK, G./KLEMM, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger: Münster/Ulm, S.99ff.
- ASBRAND, B./WETTSTÄDT, L. (2012): Globales Lernen – Konzeptionen. In: LANG-WOJTASIK, G./KLEMM, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger: Münster/Ulm, S.93 ff.
- BMZ (2015): Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. Online verfügbar unter http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/wege/inlandsarbeit/index.html. Aufgerufen am 07 August 2015.
- BMZ/KMK (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Bonn.
- BMZ/KMK (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (aktualisierte und erw. Neuauflage), Bonn.
- DATTA, A. (2012) Dritte-Welt und Dritte-Welt-Pädagogik. In: LANG-WOJTASIK, G./KLEMM, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger: Münster/Ulm, S.44ff.
- EINE WELT NETZ NRW E.V. (n.d.): Leitbild Globales Lernen im Eine Welt Netz NRW. Online verfügbar unter <https://www.eine-welt-netz-nrw.de/seiten/2388/>. Aufgerufen am 15 Juli 2015.
- FRIETERS-REERMANN, N. (2012) Globales Lernen in entwicklungspädagogischen Nichtregierungsorganisationen. In: LANG-WOJTASIK, G./KLEMM, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger: Münster/Ulm, S.114ff.
- SCHEUNPFLUG, A. (2012) Globales Lernen – Geschichte. In: LANG-WOJTASIK, G./KLEMM, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger: Münster/Ulm, S.89ff.
- SEITZ, K. (2012) Weltbürgerliche Erziehung. In: LANG-WOJTASIK, G./KLEMM, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger: Münster/Ulm 235ff.
- TREML, A. K. (2012) Entwicklungspädagogik. In: LANG-WOJTASIK, G./KLEMM, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger: Münster/Ulm, S.49ff
- VENRO e.V. (2010) Arbeitspapier 19 - Globales Lernen trifft neue Lernkultur.
- VENRO e.V. (2012) Jahrbuch Globales Lernen 2012 - Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung, Berlin/Bonn.

VENRO e.V. (2014) Jahrbuch Globales Lernen 2014 - Waren Sie überhaupt schon mal da? Zurückgekehrte Fachkräfte, Freiwillige und Menschen in der Diaspora als Akteure des Globalen Lernens, Berlin/Bonn.

Summary: The article describes the development of Global Learning over three phases; thereby giving an overview of the conceptual points from the colonial education approach to global learning. The article gives an understanding of the educational approaches and the central themes up to and including the introduction of global learning.

Résumé: L'article décrit le développement de l'apprentissage global (Global learning) en trois phases et donne une vue d'ensemble de l'évolution des concepts de l'éducation coloniale jusqu'à l'apprentissage global. Dans cela, il donne un aperçu des différents concepts et il identifie le fil conducteur qui traverse l'élaboration des approches pédagogiques jusqu'à l'apprentissage global aujourd'hui - et à l'égard de futurs développements.

Resumen: El artículo describe el desarrollo del Aprendizaje Global en tres fases y está dando una visión general del desarrollo desde los conceptos de Educación Colonial hasta el Aprendizaje Global. Él da una idea de los diversos conceptos y elabora el hilo común que corre a través del desarrollo de los diferentes enfoques educativos hasta el Aprendizaje Global de hoy y con respecto a la evolución futura.

Autor: Dodo Schulz ist Pädagogin (Lehramt Sek II) und Wirtschaftswissenschaftlerin (MBA Sustainability Management) mit dem Schwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen. Ihre pädagogischen Praxiserfahrungen sammelte sie in einer Vielzahl von Projekten mit dem Bildungsansatz des Globalen Lernens und brachte so kulturelle Bildung verknüpft mit den Themen globaler Entwicklung in Bildungs- und Kultureinrichtungen. Seit Beginn ist sie mit Ihrer Arbeit in das NRW PromotorInnen Programm für entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit eingebunden. Heute arbeitet sie als Mitarbeiterin von Engagement-Global in der Agentur *Bildung für nachhaltige Entwicklung* an der Strategie zur Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Bildungsstrukturen NRWs.

Kontakt: Büro Dodo Schulz, Wandastraße 9, 45136 Essen



Globales Lernen und sonderpädagogische Förderung – ein Widerspruch?

Lars Böhme

Globales Lernen und der inklusive Unterricht sind zwei pädagogische Themenfelder, die entscheidenden Einfluss auf die bildungspolitischen Debatten der Gegenwart ausüben. Hier sollen beide Konzepte zusammen gedacht werden, die bisher eher in Abgrenzung voneinander weiterentwickelt wurden. Der vorliegende Beitrag will an Hand von praktischen Erfahrungen, die im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen an einem Förderzentrum gemacht wurden, gemeinsame Bezugspunkte verdeutlichen und aufzeigen, wie sich beide Konzeptionen gegenseitig ergänzen und befruchten können. Ausgehend von didaktischen Überlegungen sollen Prozessmerkmale beschrieben werden, die für die Verstetigung Globalen Lernens in der Schule – in Förderzentren ebenso wie in Regelschulen- von Bedeutung sind.

Einleitung

Globales Lernen an Förderschulen - haben wir nicht andere Probleme? lautete der Titel einer Tagung, die *bezev* im Jahr 2009 in Bonn veranstaltete. Der Titel der Veranstaltung scheint heute berechtigter denn je. Förderschulen kämpfen in der ganzen Republik um ihr Überleben während bei der Umsetzung von inklusivem Unterricht an Regelschulen Lehrende auf der Suche nach Wegen sind, eine angemessene Förderung aller SchülerInnen zu ermöglichen. Inhaltliche Konzeptionen erfahren daher gerade im Unterricht mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur wenig Beachtung. Tatsächlich scheint es sogar so zu sein, dass die VertreterInnen der Sonderpädagogik und des Globalen Lernens die Anliegen des jeweils anderen Bereiches weitgehend ignorieren.

Einerseits wurden SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – unabhängig vom Ort der Beschulung – bislang als relevante Zielgruppe in den theoretischen Diskursen zum Globalen Lernen kaum berücksichtigt. Dabei gibt es zwar erste Ansätze, die auf die Notwendigkeit von individualisiertem Unterricht hinweisen (Schreiber 2010), welche Chancen sich durch das Globale Lernen in heterogenen Gruppen ergeben und wie eine gezielte Förderung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aussehen kann, ist jedoch nach wie vor ein Fleck in der Forschung. Auch bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien werden die speziellen Bedürfnisse der SchülerInnen nicht berücksichtigt. Differenzierte Unterrichtsangebote zu Themen wie dem Fairen Handel, Kinderarbeit, Nachhaltigkeit oder zur Bedeutung der Artenvielfalt zu finden, gleicht der Suche nach der Stecknadel im Heuhaufen.

Andererseits haben schulische Förderzentren – abgesehen von wenigen Ausnahmen – bislang

nicht die Notwendigkeit erkannt, ihren SchülerInnen Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich in einer globalisierten Welt zu verorten und entsprechende Handlungskompetenzen zu erwerben. Die Tatsache, dass diese SchülerInnen in der Regel große Schwierigkeiten beim Übergang von Schule in das Berufsleben erfahren, lassen globale Fragestellungen als Bildungsinhalte zunächst zweitrangig erscheinen. Dabei müsste es ein grundlegendes Anliegen der PädagogInnen sein, gerade diesen SchülerInnen, die häufig am Rande der Gesellschaft stehen, Möglichkeiten zu eröffnen, sich für gesellschaftliche Veränderungsprozesse einzusetzen. Die Auswirkungen von Globalisierungsprozessen betreffen auch und gerade diejenigen innerhalb einer Gesellschaft, die keine Lobby haben. Die immer wieder explizit oder implizit auftretende Frage nach ökonomischen und gesellschaftlichen Kosten und Nutzen von Menschen mit Behinderung macht es beispielsweise notwendig, SchülerInnen mit Förderbedarf in die Lage zu versetzen, ihre Interessen zu artikulieren und sich im Netz zunehmender Interdependenzen zu orientieren. Im Sinne des Empowermentansatzes sollten insbesondere SchülerInnen mit Förderbedarf lernen, wie es möglich ist, eigene Interessen und die Interessen von anderen gesellschaftlichen Gruppen auf lokaler und globaler Ebene wahrzunehmen sowie Gerechtigkeitsfragen vor dem Hintergrund des Diversity-Anspruchs anzusprechen (Böhme/Führung 2014). Genau das ist meiner Auffassung nach der Ausdruck des transformativen Charakter, den Selby/Rathenow dem Globalen Lernen bescheinigen (2003:9).

Diese Überlegungen waren es auch, die eine Reihe von KollegInnen eines Förderzentrums¹ in Berlin dazu veranlassten, Globales Lernen stärker in den Fokus der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu rücken.



Didaktische Überlegung zum Globalen Lernen im Unterricht bei SchülerInnen mit Förderbedarf

Die bereits angedeuteten fehlenden Schnittmengen zwischen Sonderpädagogik und Globalem Lernen warfen auch bei den PädagogInnen des Förderzentrums die Fragen auf, ob es möglich und sinnvoll ist, SchülerInnen mit Förderbedarf für globale Fragestellungen zu sensibilisieren. Weil wir die Werteorientierung auch und gerade für unsere SchülerInnen als wichtiges Element der Allgemeinbildung verstehen, haben wir für uns die Frage eindeutig positiv beantwortet und begannen damit, vorhandene Elemente Globalen Lernens an der Schule zu identifizieren, zu bündeln und zu strukturieren.

Nach der Bearbeitung der im Curriculum vorhandenen Themen wie Menschenrechte, Fairer Handel und Weltwirtschaft folgten erste vorsichtige Versuche, den sicheren Pfad des lehrplanzentrierten Unterrichts zu verlassen und zu Gunsten von ganzheitlichem, d.h. fächerverbindenden oder projektartigen Unterrichtseinheiten aufzugeben. Diese Versuche verliefen nicht immer unproblematisch. Meine ersten Versuche, die SchülerInnen in verschiedenen Klassen für globale Fragestellungen zu sensibilisieren, trafen häufig genug auf Hindernisse verschiedener Arten.

Im Unterrichtsprozess selbst waren insbesondere Materialien, die nicht mit den Lernvoraussetzungen der SchülerInnen korrespondierten und zu hoch angesetzte Lernziele Herausforderungen, mit denen ich lernen musste umzugehen. Aber auch der Einsatz von Unterrichtsmethoden, die den SchülerInnen selbst viel Freiraum geben und ihre Eigeninitiative fördern, ist nicht so einfach, wie es zunächst scheint. Viele SchülerInnen sind mit dieser Art einer neuen Lernkultur, wie sie Selby/Rathenow (2003) beschreiben, zunächst überfordert. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – insbesondere, aber nicht ausschließlich, im Bereich *Lernen* – haben Schwierigkeiten mit offenen Lernangeboten, wie sie typisch für das Globale Lernen sind, umzugehen. Diese Schwierigkeiten zeigen sich unter anderem darin, dass Lernprozesse kaum überwacht werden, dass die SchülerInnen in der Regel nur wenig Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben aufwenden und sie regelhafte Vorgehensweisen nur selten anwenden (Klauer/Lauth 1997:707).

Die beschriebenen Lernvoraussetzungen eröffnen für die Planung von Unterricht verschiedene Möglichkeiten. Der defizitorientierte Versuch, die beschriebenen, vermeintlich mangelhaften, Lernvoraussetzungen dadurch zu kom-

pensieren, dass der Unterricht klar strukturiert wird und die SchülerInnen grundlegende Arbeitstechniken durch stetige Wiederholung erlernen, hat durchaus seine Berechtigung, führt aber allzu häufig in den monotonen und motivationshemmenden Frontalunterricht, in dem die SchülerInnen zu oft verlernen, neugierig zu sein, kritisch nachzufragen und Themen miteinander in Beziehung zu setzen. Eine andere Möglichkeit mit den Lernvoraussetzungen umzugehen, ist deren bedingungslose Anerkennung verbunden mit einem Förderansatz, der die vorhandenen Kompetenzen der SchülerInnen als Ausgangspunkt der Förderung definiert.

Globales Lernen bietet mit den vielfältigen methodischen Zugängen (VENRO e.V. 2010) genau in diesem Zusammenhang den SchülerInnen die Möglichkeit, Perspektivenwechsel einzuüben, Empathie zu fördern und Solidarität erfahrbar zu machen, indem ganzheitliches Lernen durch alle Sinne ermöglicht wird. Das Szenische Spiel, der Einsatz von Musik, die Verwendung von Anschauungsobjekten, das Zusammentreffen mit BildungsreferentInnen aus dem Globalen Süden und der Besuch außerschulischer Lernorte sind nur einige von vielen Möglichkeiten, SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf ganzheitlich zu fördern und dabei Abstand zu gewinnen von der *verkopften* Schule. Dass zentrale Prüfungen und damit einhergehend die Erreichung von Standards einem solchen Bildungsverständnis diametral gegenüber stehen, ist ein Dilemma, welches in der Diskussion über die Förderung von SchülerInnen mit Förderbedarf bislang zu wenig Beachtung fand und daher auch nicht spezifisch ist für das Globale Lernen.

Von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg im Rahmen des Globalen Lernens ist meiner Einschätzung nach die Verbindung zwischen den vielfältig vermittelten Unterrichtsinhalten, dem Lebensweltbezug und der Handlungsorientierung. SchülerInnen müssen in den Bildungsangeboten erkennen, dass diese eine unmittelbare Relevanz für sie besitzen und darüber hinaus auch praktisch umsetzbar sind. Dabei stößt insbesondere die praktische Umsetzung von handlungsorientiertem Unterricht immer wieder auf schulorganisatorische Hindernisse, die nur durch die Verankerung des Globalen Lernens im Rahmen des Whole School Approaches zu überwinden sind. In diesem Ansatz werden Inhalte und Projekte des Globalen Lernens nicht ausschließlich aus der Unterrichtsperspektive gedacht, sondern sind Teil der Schulentwicklung und werden damit zu einem fundamentalen Bestandteil der schulischen Organisation (vgl. Mathar 2015:25).



Vom Globalen Lernen im Unterricht zur permanenten Verstetigung und Ausweitung im Whole School Approach

Globales Lernen im Schulprofil einer Schule zu verankern und im Sinne des Whole School Approaches (KMK/BMZ 2015:424) mit Leben zu füllen ist ein Prozess, der viel Ausdauer und Unterstützung auf verschiedenen Ebenen erfordert.

Ausgehend von den oben beschriebenen praktischen Erfahrungen, die zeigen, dass sinnvolle Vorhaben im Unterricht immer wieder an organisatorischen Hindernissen scheitern oder nicht genügend Unterstützung im schulischen Umfeld finden, beschlossen interessierte KollegInnen des Förderzentrums gemeinsam mit einer engagierten Vertreterin einer Nichtregierungsorganisation (NRO), sich in einer Steuergruppe *Globales Lernen* zusammen zu finden und den Themen des Globalen Lernens im Schulalltag durch verschiedene Maßnahmen mehr Gewicht zu verleihen. Ziel war es, deren dauerhafte Integration im Unterricht, im Freizeitbereich und im Schulleben als Ganzes sicher zu stellen.

Rückblickend auf die vergangenen fünf Jahre praktischer Erfahrungen mit dem Whole School Approach, lassen sich im Wesentlichen drei Maßnahmen identifizieren, die dazu beigetragen haben, dass Globales Lernen an dem beschriebenen Förderzentrum heute einen wichtigen Stellenwert im Schulprofil einnimmt. Dazu zählen neben allgemeinen Gelingensbedingungen, die Verankerung von Projekten und Initiativen in den Schulstrukturen und die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern.

Gelingensbedingungen

Schulentwicklungsprozesse, wie die Implementierung des Globalen Lernens in das Schulprofil sind nicht ohne die Unterstützung der Schulleitung möglich. Nicht nur die Stellung als leitende Person innerhalb der Organisation Schule macht die Schulleiterin zu einer zentralen Akteurin des Prozesses. SchulleiterInnen, die sich mit dem Konzept des Globalen Lernens auseinandersetzen, erkennen häufig den wertvollen inhaltlichen und pädagogischen Gehalt dieser Konzeption und integrieren diesen in ihre Beratungsarbeit innerhalb des Kollegiums. So zeigen etwa Erfahrungen in den Modellschulen für Globales Lernen in Nordrhein-Westfalen, dass der pädagogische Ansatz, wenn er von der Schulleitung unterstützt wird, auch im Kollegium mehr beachtet wird (Welthaus Bielefeld 2014:20).

Die erfolgreiche Verstetigung Globalen Lernens an einer Schule ist eng verbunden mit dem Interesse und der Unterstützung durch das Kollegium. Nur wenn es gelingt, dass KollegInnen in der Schule Ziele, Projekte und Strukturen des Konzeptes für sich selbst und für die SchülerInnen als gesellschaftlich bedeutsam einschätzen, kann es gelingen, Globales Lernen dauerhaft zu implementieren. Dabei ist zu bedenken, dass Globales Lernen für die meisten PädagogInnen Neuland ist, da es dieses Lernfeld in ihrer Ausbildung noch nicht als solches gab. Zunächst ist also die Bereitschaft zu erringen, sich mit einem unbekanntem Themenfeld fachspezifisch auseinanderzusetzen.

Die Unterstützung durch das Kollegium zu erreichen, ist ein Prozess, der eine Reihe von Herausforderungen beinhaltet und sehr viel Zeit und Energie in Anspruch nimmt. Die Implementierung durch Top-Down Prozesse zu forcieren, in dem etwa die Schulleitung dem Kollegium verordnet Globales Lernen umzusetzen, ohne dabei intensive Überzeugungsarbeit zu leisten, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt. Vielmehr sind es die bereits beschriebenen vielfältigen methodischen und kompetenzorientierten Implikationen Globalen Lernens, welche SchülerInnen neue und nachhaltigere Lernerfolge ermöglichen, die als Anreiz dienen können, KollegInnen zu ermutigen, sich im Bereich des Globalen Lernens auszuprobieren. Gleichzeitig sind entsprechende Beratungs- und Fortbildungsangebote für die gezielte Unterstützung der KollegInnen in der Schule notwendig. Nur so können die Belastungen für die KollegInnen gering gehalten werden und kann gleichzeitig sichergestellt werden, dass qualitativ hochwertige Angebote in den Unterricht einfließen.

Strukturelle Umsetzungen

Die Notwendigkeit der strukturellen Verankerung Globalen Lernens in den Schulen wurde bereits vielfach in der Literatur beschrieben (vgl. Overwien 2006; Asbrand 2009; Mathar 2015). Soll die Umsetzung Globalen Lernens nicht weiter ausschließlich von der Initiative einzelner engagierter PädagogInnen abhängen, sondern systematisch und dauerhaft in der Unterrichtslandschaft verankert werden, sind Maßnahmen auf verschiedenen innerschulischen Ebenen nötig.

Die Vorgaben der KMK und der Kultusministerien in den Ländern bieten mittlerweile ausreichende Möglichkeiten, Globales Lernen als fächerübergreifendes Prinzip im Schulalltag zu integrieren. Auch wenn die Bestimmungen in den einzelnen Bundesländern noch stark diver-



gieren, so existiert spätestens mit der Neuauflage des *Orientierungsrahmens Globale Entwicklung* (KMK/BMZ 2015) und dem darin beschriebenen Whole School Approach, eine legitimierende Grundlage für die Verankerung des Globalen Lernens in allen Schulformen.

Neben den administrativen Empfehlungen der KMK und den legislativen Beschlüssen der einzelnen Landesregierungen, werden der Wille zur tatsächlichen Verankerung Globalen Lernens und die pädagogische Qualität der Angebote an den einzelnen Schulen immer in Verbindung mit dem Engagement einzelner PädagogInnen stehen. Um den engagierten PädagogInnen eine verlässliche, planbare und dauerhafte Arbeitsbasis zu ermöglichen, bedarf es meinem Erachten nach, einer strukturellen Verankerung Globalen Lernens im schulischen Alltag. Nur so können vielfältige inhaltliche Angebote entstehen, die einerseits eine große Reichweite innerhalb der Schule besitzen und andererseits nicht Gefahr laufen, beim Ausscheiden von engagierten KollegInnen in Vergessenheit zu geraten. Die Ebene zwischen legislativen Vorgaben und persönlichem Engagement gilt es so zu gestalten, dass im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen Angebote schrittweise ausgebaut werden, die SchülerInnen für globale Fragestellungen sensibilisieren. Dabei scheint es mir von besonderer Bedeutung der Beliebigkeit von Projekten entgegenzuwirken, in dem die Prozesse mit Zielindikatoren und verantwortlichen Personen versehen werden und (im besten Fall) im Schulprogramm festgehalten werden.

In dem hier beschriebenen Förderzentrum entstanden im Laufe der Jahre, durch die Initiative der Steuerungsgruppe, gemeinsam mit vielen KollegInnen Projekte, von denen einige so erfolgreich waren, dass sie dauerhaft im schulischen Alltag verankert wurden und damit zum festen Bestandteil der Schulkultur wurden. So gibt es beispielsweise seit vielen Jahren eine Partnerschaft mit einem Kinderhaus im südlichen Senegal, einzelne Klassen nehmen immer wieder an verschiedenen Wettbewerben der entwicklungspolitischen Bildung teil, in Freizeitkursen setzen sich SchülerInnen mit globalen Fragestellungen auseinander, der Schulklub bietet den Mitgliedern der Schule ein vielfältiges Angebot fair gehandelter Produkte an, in der Lernwerkstatt erkunden SchülerInnen, was es bedeutet, gebrauchte Materialien als Rohstoffe und nicht als Müll zu erkennen und in der Ferienbetreuung erleben Kinder in mehrtägigen Projekten kulturelle Vielfalt aus allen Erdteilen.

Exemplarisch sollen hier drei Projekte, die auf verschiedenen schulischen Ebenen wirken,

ausführlicher vorgestellt werden

Globales Lernen in jahrgangsspezifischen Curricula

Beginnend mit der Klassenstufe sieben entwickelten die KollegInnen der Fachkonferenz Gesellschaftswissenschaften in Anlehnung an die Curricularen Vorgaben für den Lernbereich *Lernen in globalen Zusammenhängen* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012) ein gemeinsames, verbindliches Curriculum für den fächerübergreifenden Unterricht im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften. Dazu wurden die Rahmenlehrpläne der Fächer Geografie, Geschichte, Sozialkunde und Ethik miteinander verglichen und inhaltliche Anknüpfungspunkte identifiziert. Es wurde deutlich, dass thematische Verbindungen ohne größere Probleme hergestellt werden können. Mittels einer fächerübergreifenden Leitfrage wurde versucht, den Fachunterricht so zu gestalten, dass die SchülerInnen die Zusammenhänge bewusst wahrnehmen konnten. Zu Beginn der Klassenstufe sieben diente die Fragestellung: „Geld regiert die Welt- oder gibt's da noch was anderes?“ in den vier Fachbereichen als verbindendes Element im fächerverbindenden Unterricht. Im Geografieunterricht wurden u.a. die Folgen des wirtschaftlichen Handelns (Baumwollanbau) auf die Umwelt am Beispiel des Aralsees besprochen; im Geschichtsunterricht wurde die Feudalherrschaft als geldloses Wirtschaftssystem thematisiert, im Sozialkundeunterricht wurden demokratische Mitbestimmungsrechte von SchülerInnen erarbeitet, während im Ethikunterricht alternative Werte wie Freundschaften, Glück und die Bedeutung der Familie mit den SchülerInnen besprochen wurden. Zusammengeführt wurden alle Themenbereiche auf einem Plakat, das mögliche Erkenntnisse zur Fragestellung aus den verschiedenen Perspektiven enthielt. Die zeitliche Nähe der Auseinandersetzung mit zusammenhängenden Themenkomplexen aus unterschiedlichen Perspektiven führt dazu, dass es SchülerInnen leichter fällt, die vorhandenen Interdependenzen zwischen den Themen wahrzunehmen und sich dabei gleichzeitig die notwendigen Fachkompetenzen anzueignen. Der von Selby/Rathenow (2003) beschriebenen Fragmentierung des Lebens, die sich bis in die Aufteilung von Bildungsinhalten in Schulfächer durchzieht, kann damit zumindest teilweise entgegengewirkt werden.

Der gleiche Ansatz wird in der aktuellen Anhörungsfassung der Rahmenlehrpläne Geschichte, Politische Bildung und Geografie in Berlin und Brandenburg für die Klassenstufen sieben und acht verfolgt, in denen insbesonde-



re Längsschnittthemen dazu dienen sollen, den SchülerInnen multiperspektivische Erfahrungen zu ermöglichen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 28.11.2014).

Die Einführung eines Schuljahresthemas

Seit dem Schuljahr 2010/2011 gibt es in dem beschriebenen Förderzentrum ein Schuljahresthema, das der Schulgemeinschaft einen gemeinsamen Rahmen bietet, sich mit bestimmten Fragestellungen gezielt auseinanderzusetzen. Die Idee für das gemeinsame Schuljahresthema liegt unter anderem in der Struktur der Schule begründet. Die Tatsache, dass in dem Förderzentrum SchülerInnen von Klasse eins bis zehn und darüber hinaus auch im Bereich der Berufsvorbereitung gemeinsam lernen, wirkt sich zwar positiv auf das Schulklima aus (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014), bedeutet aber auch, dass es für die SchülerInnen der jüngeren und der älteren Jahrgänge nur wenig inhaltliche Verbindungen gibt, die gemeinsame Projekte ermöglichen. In der Steuergruppe Globales Lernen wurde dies zum Anlass genommen, den Antrag an die Gesamtkonferenz zu stellen, ein Schuljahresthema in der schulischen Arbeit zu verankern.

Dabei handelt es sich um weit gefasste Themenbereiche, die es ermöglichen, in allen Klassenstufen und in möglichst vielen Fachgebieten mit den Schülerinnen und Schülern entsprechende Inhalte zu erarbeiten. Durch eine gemeinsame thematische Basis sollen einerseits Kooperationsprojekte zwischen den Jahrgängen erleichtert werden. Andererseits soll von diesem Thema auch ein Signal an die Schulgemeinschaft ausgehen, dass jeder mit seinen individuellen Fähigkeiten in der Lage ist, einen Beitrag zu einem gemeinsamen Projekt zu leisten.

Um diesen Anspruch auch für die SchülerInnen der Schule nachvollziehbar zu machen, werden regelmäßig Ausstellungen organisiert, in denen die Produkte der beteiligten Klassen ausgestellt werden. Eine Zieldimension dieser Ausstellungen ist die individuelle Wertschätzung der einzelnen Beiträge durch möglichst viele Mitglieder der Schulgemeinschaft. Das Schuljahresthema bietet außerdem auf mehreren Ebenen Bezugspunkte zum Globalen Lernen. Zunächst werden die Themen nicht vorgegeben, sondern in einem für das Globale Lernen typischen partizipativen Prozess, innerhalb der Schülerschaft und des Kollegiums bestimmt. Dabei ist jedes Mitglied der Schulgemeinschaft aufgerufen, sich mit Themenvorschlägen einzubringen. Anschließend werden die Themenvorschläge in den einzelnen Gremien diskutiert und demokratisch legitimiert. Da die ausge-

suchten Themenfelder schon allein auf Grund der zu berücksichtigten Altersspanne der SchülerInnen sehr weit gefasst sein müssen, finden sich immer auch inhaltliche Überschneidungen mit Themen des Globalen Lernens, wie die Schuljahresthemen der vergangenen Jahre erahnen lassen: Kinderrechte, Wasser, Faire Schule, WELT-Stadt-Berlin.

Das jeweilige Schuljahresthema bietet der Steuergruppe *Globales Lernen* die Gelegenheit, gezielt KollegInnen anzusprechen, um mögliche Verknüpfungen zwischen den Unterrichtsfächern und globalen Themenstellungen aufzuzeigen und gleichzeitig fächerverbindende Projekte zu initiieren. Das Schuljahresthema trifft dabei sowohl bei den SchülerInnen als auch bei den KollegInnen der Schule – als Akteure in einer gemeinsamen Sache – auf große Zustimmung.

Globales Klassenzimmer

Globales Lernen im Rahmen des Whole School Approach ist ein Konzept, das in vielen Bereichen der Schule wirkt und immer wieder im Schulalltag sichtbar wird. So lernen die SchülerInnen in Veranstaltungen mit externen ReferentInnen über verschiedene Regionen der Welt, während im Schulklub fair gehandelte Waren verkauft werden und in Schaukästen Ergebnisse der gemeinsamen Buchherstellung zwischen SchülerInnen aus Berlin und Ziguinchor zu bewundern sind. All dies sind Beispiele, wie das Konzept des Globalen Lernens innerhalb der Schule wirkt.

Darüber hinaus war es den KollegInnen der Schule auch wichtig, einen konkreten Ort zu haben, wo Globales Lernen direkt erfahrbar wird. Begründet werden kann dieser Wunsch mit der Tatsache, dass SchülerInnen mit pädagogischen Konzepten an sich zunächst wenig anfangen können. Auch wenn Globales Lernen ein Konzept ist, was alle schulischen Dimensionen betrifft, ist es für SchülerInnen vorteilhaft, wenn sie konkrete Räume und Objekte haben, mit denen sie bestimmte Erfahrungen verbinden können. Das Globale Klassenzimmer ist im Wortsinn ein Raum, in dem das Konzept fassbar wird.

Der Anspruch des Globalen Lernens, ein neues Bildungsverständnis zu vertreten, findet sich auch in der Gestaltung des globalen Klassenzimmers wieder. So wurde bewusst darauf verzichtet, eine gewohnte Klassenraumatmosphäre mit Tischen und Stühlen für die SchülerInnen und einen LehrerInnentisch zu schaffen. Vielmehr sollen eine große Weltkarte auf dem Boden und eine farbenfrohe Umgebung, die weitgehend auf traditionelle Elemente von



Klassenraumarchitektur verzichtet, die SchülerInnen anregen, sich aktiv mit den Rauminhalten auseinanderzusetzen. Dazu wurden neben vielfältigen Exponaten auch eine Reihe von Postern, Bildern, Zeichnungen und Plakaten angebracht, die globale Fragestellungen aufgreifen. Insbesondere bei SchülerInnen jüngerer Alters funktioniert dieser Ansatz hervorragend. Das Globale Klassenzimmer ist für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zugänglich und übernimmt mehrere Funktionen. Zunächst ist der Raum in vielfältiger Hinsicht ein Ort der Begegnung mit der Welt. SchülerInnen haben die Möglichkeit, die Welt zu *betreten*, sich mit verschiedenen Exponaten aus allen Teilen der Erde auseinanderzusetzen und diese im Wortsinne zu *erfassen*. Darüber hinaus finden themenspezifische Veranstaltungen mit externen ReferentInnen im Globalen Klassenzimmer statt. Die Projektergebnisse von Workshops werden in der Regel im Globalen Klassenzimmer ausgestellt und bieten damit anderen SchülerInnen die Möglichkeit, sich mit neuen Inhalten auseinander zu setzen. Das in dem Raum installierte Whiteboard bietet darüber hinaus eine gute Voraussetzung, um tatsächlich in Kontakt mit der Welt zu treten. So konnten bereits mehrere Klassen Videokonferenzen mit ihren Partnergruppen aus dem Senegal durchführen, was bei den beteiligten SchülerInnen einen starken Motivationsschub für den weiteren Austausch auslöste. Auch für die KollegInnen der Schule ist das Globale Klassenzimmer von Bedeutung. So gibt es eine umfangreiche Bibliothek mit unterschiedlichen Materialien, die für die Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsprojekten genutzt werden können und in einer Datenbank katalogisiert sind.

Die Rolle von NROs im Whole School Approach

Die bereits dargestellten Beispiele der Verankerung von Globalem Lernen in der Schule wären ohne die Unterstützung von NROs innerhalb des Entwicklungsprozesses nur schwer vorstellbar.

VertreterInnen von Nichtregierungsorganisationen (NRO) repräsentieren die Zivilgesellschaft. In dieser Funktion machen sie die Anliegen zivilgesellschaftlicher Akteure für die Schule nutzbar, indem sie als Kooperationspartner für Schulen zur Verfügung stehen (Möller 2009:27). Darüber hinaus üben VertreterInnen von NROs in ihrer Rolle als engagierte und aktive BürgerInnen eine Vorbildfunktion für SchülerInnen aus. Durch sie werden Handlungsmöglichkeiten der politischen Beteiligung für

die SchülerInnen unmittelbar erfahrbar gemacht. Für das Globale Lernen als Teil der politischen Bildung und die damit vorgegebene Zielperspektive der Vermittlung von Handlungskompetenzen ist der Einsatz von NRO-VertreterInnen im Unterricht nicht hoch genug zu bewerten.

NROs bieten für das System Schule einen Mehrwert, der durch die PädagogInnen allein nicht zu leisten ist. Durch die spezifische Expertise auf ihrem jeweiligen Arbeitsgebiet bringen NROs Erfahrungen und Kenntnisse in die Schule, die sie den Lehrkräften beispielsweise in Form von Fortbildungen oder Beratungsangeboten vermitteln. Viele NROs, insbesondere diejenigen, die im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätig sind, haben Kontakte zu BildungsreferentInnen und haben methodische Reihen und Publikationen veröffentlicht, die komplexe Themen für Kinder und Jugendliche zugänglich machen und deren Inhalte regelmäßig aktualisiert werden. Hier können PädagogInnen in mehrfacher Hinsicht von der Zusammenarbeit profitieren. Einerseits können sie den eigenen Unterricht mit Hilfe des Einsatzes von ReferentInnen der NROs interessant, fundiert und abwechslungsreich gestalten, was sich insbesondere positiv auf die Motivationslage der SchülerInnen auswirkt. Außerdem unterstützen solche externen Einsätze in der Klasse auch bei der Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Fähigkeiten. PädagogInnen lernen ganz nebenbei neue Inhalte und Methoden kennen und können diese für den eigenen Unterricht nutzen. Andererseits werden PädagogInnen entlastet, da sie die inhaltlichen Aussagen der NROs im Rahmen von Publikationen oder Klassenveranstaltungen zwar kritisch prüfen sollten, diese aber nicht regelmäßig selbst recherchieren und aktualisieren müssen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die SchülerInnen im Umgang mit externen PädagogInnen von einer anderen Seite kennen zu lernen.

Auch der Blick von außen durch eine NRO kann für eine Schule hilfreich sein. Häufig gibt es gerade in größeren Schulen viele Einzelprojekte, die sehr erfolgreich sind, mangels Zeit und fehlender Transparenz aber nie das Klassenzimmer der durchführenden PädagogInnen verlassen und daher auch nicht von KollegInnen aufgegriffen werden können. Eine Analyse vorhandener Aktivitäten kann durch den externen Blick und gezielte Fragen besonders wirkungsvoll durch VertreterInnen von NROs stattfinden und kann häufig dazu beitragen, dass wirkungsvolle Projekte in der Schulöffentlichkeit wahrgenommen werden. Die so gewonnenen Erkenntnisse können gezielt gebündelt und im



Rahmen von Schulentwicklungsprozessen gemeinsam mit den Lehrkräften weiter entwickelt werden.

Das Engagement von NROs in Förderzentren bietet darüber hinaus die Möglichkeit, die beschriebenen methodischen Publikationen auf deren Nutzen für SchülerInnen mit Förderbedarf hin zu überprüfen und gegebenenfalls so zu adaptieren, dass diese im differenzierten Unterricht einsetzbar sind. Über diesen Weg könnte die eingangs erwähnte Kluft zwischen Globalem Lernen und Sonderpädagogik zunehmend geringer werden.

Für eine erfolgreiche Kooperation müssen auch die verschiedenen Rollen zwischen NRO- und SchulvertreterInnen geklärt sein; denn die schulische Verantwortung für den Unterricht liegt stets bei den KollegInnen, und sie sind die Verantwortlichen auch für den Einsatz der externen ReferentInnen. Aber die NROs brauchen die Offenheit der KollegInnen, um sich gesehen und gehört zu fühlen mit ihrem Engagement. Eine kontinuierliche Kooperation fördert das gegenseitige Vertrauensverhältnis.

Zusammenfassung

Die Ausführungen zeigen, dass die sonderpädagogische Förderung von SchülerInnen im Rahmen des Globalen Lernens möglich und zugleich notwendig ist. Die methodisch vielfältigen Zugänge des Globalen Lernens korrespondieren sehr gut mit den Lernvoraussetzungen der SchülerInnen, die wiederum vom Kompetenzzuwachs im Hinblick auf den Empowermentansatz profitieren. Sollen die Möglichkeiten Globalen Lernens dauerhaft und nachhaltig wirken, ist es notwendig, diesen pädagogischen Ansatz als Aufgabe der ganzen Schule zu verstehen. Entsprechend bedarf es der Einbindung des gesamten Kollegiums sowie der Unterstützung durch die Schulleitung. Die dargestellten Möglichkeiten, inhaltliche Angebote in der Schule dauerhaft zu installieren sind als Anregungen zu verstehen und müssen auf das individuelle Schulprofil jeder Schule abgestimmt werden. Dabei können NROs durch den Transfer von *know how* in materieller und personaler Hinsicht wertvolle Impulse geben, was sie zu einem wichtigen Partner des Whole School Approaches macht.

Anmerkungen

- 1 Das vorgestellte Förderzentrum wird auf Grund der Verwaltungsvorschriften des Landes Berlins nicht namentlich erwähnt. Die Schule liegt im Osten Berlins und wird von SchülerInnen mit dem sonderpädagogi-

schen Förderbedarf *Körperliche und motorische Entwicklung* besucht. Etwa die Hälfte aller SchülerInnen besitzt darüber hinaus Förderbedarf im Bereich *Lernen*.

Literatur

- ASBRAND, B. (2009): Schule verändern, Innovationen implementieren. Über Möglichkeiten mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung das Globale Lernen in der Schule zu stärken. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32(1), S. 15–21.
- BÖHME, L./FÜHRING, G. (2014): Globales Lernen als Katalysator für Diversity und Inklusion. In: Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (Hrsg.): Die große Globalisierung für kleine Leute. Globales Lernen mit Grundschulkindern. Eine Handreichung für Schulen und Nichtregierungsorganisationen, S. XVII.
- KLAUER, K. J./LAUTH, G.W. (1997): Lernbehinderung und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, Zürich [etc.], S. 701–738.
- KMK/BMZ (Hrsg.) (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung. Unter Mitarbeit von Hannes Siege und Jörg-Robert Schreiber. Kultusministerkonferenz.
- MATHAR, R. (2015): A Whole School Approach to Sustainable Development. Elements of Education for Sustainable Development and Students' Copetencies for Sustainable Development. In: JUCKER, R./MATHAR, R. (Hrsg.): Schooling for sustainable development in Europe. Concepts, policies and educational experiences at the end of the UN Decade of Education for Sustainable Development. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London, S. 15–30.
- MÖLLER, J. (2009): Kooperation mit entwicklungspolitischen NRO im Politikunterricht und im Fach Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32(1), S. 27–30.
- OVERWIEN, B. (2006): Neue Chancen nutzen. Die Verankerung Globalen Lernens an den Schulen. In: Querbrief- Zeitschrift des Weltfriedensdienst e.V. (4), S. 4–5.
- SCHREIBER, J.-R. (2010): Globales Lernen. Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Didaktisches Konzept. Unter Mitarbeit von Kurt Edler und Marcus Schawe. Hamburg.
- SELBY, D./RATHENOW, H.-F. (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- SENATSWERALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT (2012): Curriculare Vorgaben für den Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen im



Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Curriculare Vorgaben für den Lernbereich Lernen in globalen Zusammenhängen, vom 2012.

- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT (2014): Kurzbericht zur Inspektion der Carl-von-Linné-Schule. Hg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Berlin.
- SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT (28.11.2014): Rahmenlehrplan Jahrgangsstufe 1 – 10; Teil C Geografie, Geschichte, Politische Bildung; Klassenstufe 7-10. Rahmenlehrplan GW 5/6 Anhörungsfassung.
- VENRO e.V. (2010): Globales Lernen trifft neue Lernkultur. VENRO- Arbeitspapier Nr. 19. Bonn.
- WELTHAUS BIELEFELD.(2014): Modellschulen für Globales Lernen. Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt des Welthaus Bielefeld e.V. [2011-2013/14]. Globales Lernen in der Schule- Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung. Hg. v. Welthaus Bielefeld.

Summary: Global learning and inclusive teaching are two educational fields that exert decisive influence on the current educational debate. Here, both concepts should be considered together which were formerly considered separately. On the basis of practical experience this article wants to illustrate common points of reference and demonstrate how both concepts benefit and complement each other. Through experiences made within the framework of school development processes at a resource center. Starting with didactic considerations, the article describes the importance process points that are needed for the stability of global learning in school and resource center as well as in standard schools.

Résumé: L'apprentissage global (Global Learning) et l'enseignement inclusif sont deux champs éducatifs qui exercent une influence décisive sur la formation des débats politiques de notre temps. Ici, les deux concepts, qui étaient développés séparément auparavant, vont être considérés ensemble. Le présent article veut clarifier et montrer comment les deux concepts peuvent se compléter et se nourrir mutuellement. Cela est basé sur les expériences pratiques qui ont été faites dans un centre de soutien dans le cadre des processus de développement d'école. A partir de considérations didactiques, les caractéristiques des processus, qui sont nécessaires pour stabiliser l'apprentissage global à l'école - dans les centres de soutien ainsi que dans les écoles régulières - seront décrites.

Resumen: Aprendizaje Global y la enseñanza son dos temas educativos incluyendo campos que tienen una influencia decisiva en los debates políticos de nuestro tiempo. Aquí ambos conceptos deben ser considerados en conjunto, aunque fueron desarrollados anteriormente en demarcación. El presente artículo quiere aclarar y demostrar a través de experiencias prácticas en un centro de de educación especial cómo se complementan y fertilizan los dos conceptos mutuamente. Partiendo de consideraciones didácticas se describe las características de procesos para estabilizar el Aprendizaje Global en la escuela - en centros especiales, así como en escuelas regulares.

Autor: Lars Böhme arbeitet seit 2008 als Lehrer an einem Förderzentrum für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt *Körperliche und motorische Entwicklung* in Berlin. Dort untersucht er im Rahmen der Praxisforschung Möglichkeiten der Umsetzung Globalen Lernens im Rahmen des Whole School Approaches.

Kontakt: cvl@boehme-berlin.net



Inklusives und Globales Lernen mit dem Material von *bezev* zum Thema Klima und zum Thema Wasser

Christine Westermeier

Dieser Artikel stellt zwei Unterrichts- und Bildungswerke des Vereins: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (*bezev*) zu den globalen Themenbereichen Klima und Wasser vor. Das Material wird vor dem Hintergrund der Kriterien für inklusives und globales Lernen vorgestellt und in Bezug auf die Verwendbarkeit im heterogenen Setting beleuchtet.

Einleitung

Vielfältige Bildungsmaterialien werden auf dem Markt angeboten, entweder zum inklusiven Lernen oder zum globalen Lernen. In diesem Aufsatz stellt die Autorin zwei ausgewählte Bildungsmaterialien des Vereins Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (*bezev*) vor, die beide Komponenten in einem gemeinsamen Unterrichts- bzw. Bildungskonzept anbieten. Das erste Material zum Thema Klima wurde von der Autorin im Rahmen der Masterarbeit evaluiert, an dem zweiten zum Thema Wasser arbeitete sie als Autorin mit. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Kriterien des inklusiven und globalen Lernens in den Bildungsmaterialien erfüllt werden und das Unterrichtsmaterial eine Bereicherung für Lehrende und Lernende darstellt.

Bedeutung von inklusivem und globalem Lernen

Inklusion ist *das* gesellschaftlich und schulpolitisch aktuelle Thema und bedeutsam in allen Bereichen des täglichen Lebens. Durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK), die Deutschland 2009 ratifiziert hat, verpflichtet sich die Bundesregierung diese Rechte auf allen gesellschaftlichen Ebenen umzusetzen. Inklusion verwirklicht sich im Zusammenleben von Anfang an und in allen gesellschaftlichen, sozialen Lebensbereichen und meint die Einbeziehung behinderter Menschen ins gesellschaftliche Leben, ihre gleichberechtigte Anerkennung und Würdigung. „Eine inklusive Gesellschaft ist bunter, vielfältiger und bewegter“ (Beauftragte der Bundesregierung, Bentele, 2015, o.S.). Damit ist Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und das garantierte Recht eines jeden Menschen, kein freiwilliges Angebot. Der völkerrechtlich bindende Vertrag, die UN-BRK, sagt allen Menschen mit Behinderung ein Recht auf gleichwertige Bildung im allgemeinen Bildungssystem in ihrer Gemeinschaft mit der nötigen Unterstützung zu

(vgl. Bundesgesetzblatt, 2008, §24).

Alle Menschen sollen ihre Verantwortung im Beziehungsgefüge der Welt wahrnehmen. Ein Konzept dazu ist das Globale Lernen¹, das sich mit den weltweiten Problemen befasst und Handlungsmöglichkeiten auf lokaler Ebene herausarbeitet. Inklusives und globales Lernen wollen zu Weltoffenheit, Empathie, Toleranz und Wertschätzung erziehen, um im Blick auf die gesamte Gesellschaft zu denken und zu handeln.

Inklusive Lernprozesse können durch ein gemeinsames und gesellschaftlich relevantes Thema in Gang gesetzt werden, wenn dieses Menschen mit und ohne Behinderung betrifft und interessiert. Beide Komponenten inklusiver Lernprozesse, die Orientierung an relevanten Bildungsbereichen und der Abbau von Lernbarrieren, die sich an den Situationen orientiert, müssen miteinander verknüpft werden. Um diese Lernprozesse zu initiieren muss das Bildungsmaterial anerkannten Kriterien für inklusives und globales Lernen entsprechen.

Was sind Kriterien für inklusives und globales Lernen?

Ein wesentliches Kriterium für inklusives Lernen ist das gemeinsame Lernen aller SchülerInnen an einem gemeinsamen Material (vgl. Sturm 2013:129; Berg Fidel 2012:15; Prengel 2011:35), das in den dafür vorgesehenen Schulstufen für alle Lernenden anwendbar ist und eine *innere Differenzierung* möglich macht. Für inklusives Lernen ist es erforderlich, dass das Material die Möglichkeit bietet in *leistungsheterogenen Gruppen gemeinsame Lernerfahrungen* zu machen. Dafür muss das Lernen an gemeinsamen und für die SchülerInnen *interessanten Themen* anknüpfen, die im Zusammenhang mit ihren Lebenserfahrungen und –zusammenhängen stehen. Die Lernerfahrungen müssen andererseits *individuelle Lernfortschritte abbilden*, durch die Anpassung an individuelle Lernziele Lernen ermöglichen und zu



einer Stärkung der Persönlichkeit führen. Dabei wird jeder Lernende als Person anerkannt und wertgeschätzt. Im inklusiven Lernen hat die Qualität der *pädagogischen Beziehung* eine grundlegende Bedeutung für die Entwicklung des Lernens. Die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn ist dabei geprägt durch *gegenseitiges Zuhören und Ernstnehmen* von Erfolgen und Problemsituationen (vgl. Prengel 2012:176; mittendrin e.V. 2012:42). Geeignetes Bildungsmaterial kann zu einer positiven *LehrerIn-SchülerIn-Beziehung* mit der Chance zu Offenheit und zur gemeinsamen Reflexion beitragen. Die Lehrkraft versteht sich in den Arbeitsphasen als *Lernbegleiter*, der ebenso wie die SchülerInnen seine eigene Lebensführung hinterfragt und eine gemeinsame Lebensentwicklung anregt. Dies wird durch Perspektivwechsel und Empathie aller an diesem Vorgang Beteiligten möglich. Dabei ist der Prozess des Lernens an *einem gemeinsamen Gegenstand* im Sinne Feusers (vgl. Feuser/Meyer 1987; Feuser 1995:173), der *gemeinsamen Lernsituation* im Sinne Wockens (vgl. Wocken 1998:39ff.) oder der *themen- und fächerübergreifenden Lerninhalte* nach Seitz und Platte (vgl. Scheidt/Köpfer 2013:221) ebenso wichtig wie eine *klare Strukturierung* der Lerneinheit und des Ablaufs.

Das globale Lernen versteht sich als Bildungskonzept und ist eng verknüpft mit der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE, 2015, o.S.). Die Themen des globalen Lernens *sind fächerübergreifend und für viele Lernbereiche von Bedeutung*. Die Wertschätzung der Diversität und die Bereicherung durch *migrations- und geschlechterspezifische Verschiedenheit* machen dabei Parallelen zu den Ansprüchen des inklusiven Lernens (vgl. Prengel 2006:184ff.) deutlich.

Das entscheidende Kriterium für globales Lernen ist die Möglichkeit des Erwerbs von Kompetenzen in den Bereichen *Erkennen, Bewerten und Handeln* (vgl. BMZ/KMK 2007:77f.). Wenn das Unterrichts- oder Bildungsmaterial den Lernenden diese Kompetenzen auf der inhaltsbezogenen und der prozessbezogenen Ebene ermöglicht, entspricht das den wesentlichen Kriterien globalen Lernens. Den SchülerInnen muss auf der *Erkenntnisebene* beispielsweise die Beschaffung von informativem Material ermöglicht oder aber vorausschauendes Denken angeregt werden. Auf der *Bewertungsebene* ist ein Kriterium die Anregung eines Perspektivwechsels und die kritische Reflexion. Auf der *Handlungsebene* muss kritisch hinterfragt werden, ob das Material den Raum für Solidarität, Mitverantwortung, Partizipation und Mitge-

staltung lässt und zum Entdecken von Handlungsspielräumen beiträgt. Globales Lernen muss dem Kriterium einer *handlungs- und erfahrungsorientierten Auseinandersetzung* mit dem Lerngegenstand im globalen Kontext entsprechen (vgl. Sulzer 2013:20f.). Das Unterrichtsmaterial soll den SchülerInnen helfen *Werthaltungen zu entwickeln* und die eigene *Lebensführung zu hinterfragen*. Ein besonderes Kriterium für globales Lernen ist der *fächerübergreifende Ansatz*, denn globale Themen sind immer multikausal und verschiedene Gesellschafts- und Wirtschaftsbereiche betreffend. Ein weiteres Kriterium für erfolgreiches globales Lernen ist die Möglichkeit von weltweiten *gemeinsamen Lernerfahrungen*.

Erhebt ein Unterrichtsmaterial den Anspruch *global und inklusiv* zu sein, müssen die Unterrichtskonzepte so gestaltet sein, dass ein Lernen in *offenen, kooperativen Lernformen* möglich ist und das Material der *heterogenen Schülerschaft* entspricht. Die didaktisch-methodische Überlegung muss sich auf *alle Lernniveaus* beziehen und das Material muss *differenzierbar* und für alle Unterstützungsbedürfnisse adaptierbar sein, um als inklusiv gewertet zu werden. Von besonderer Bedeutung ist die *Handlungsorientierung* und Verknüpfung des Lernens mit *schülerorientierter Praxiserfahrung*. Das erfordert praxisorientierte lebensnahe Zugänge zu der Thematik.

Diese Anforderungen lassen sich nur durch Konzepte umsetzen, die *Methodenkompetenz und -vielfalt* einschließen (vgl. Kress 2010:70f.; Klippert 2004:27ff.) und kognitive, methodische, soziale und affektive Lerngelegenheiten bieten. Ein breites Spektrum an *unterschiedlichen Medien* mit verschiedenen Angeboten an die SchülerInnen befähigt diese zum Einbringen und zur *Kontrolle ihrer Lernleistungen* sowie zur *Reflexion ihrer Lernprozesse*. Der Index für Inklusion kann hier ein Hilfsmittel zur Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken sein, um die Teilhabe aller zu verbessern (vgl. Boban/Hinz 2012:72ff.).

Unterrichtsmaterial und Lernarrangements sind stark miteinander verknüpft und wesentlicher Aspekt für inklusives und globales Lernen. Dabei ist es entscheidend, dass das *Material ansprechend, übersichtlich, altersgerecht und klar strukturiert* ist, um den Anforderungen gerecht zu werden. Ebenso müssen Hinweise enthalten sein, die die Lern- und Sinnzusammenhänge aufzeigen sowie Bausteine, die den entsprechenden *Kompetenzerwerb* erkennen lassen. Allgemein wichtig ist die Möglichkeit, das Material anpassen, verändern und kopieren zu können sowie Hinweise zu finden auf den Zeit-



bedarf und die Kosten, die bei der Anschaffung entstehen. Das Bildungsmaterial muss übersichtlich, mit einer angemessenen quantitativen Materialfülle und qualitativen Materialausführung gestaltet sein.

Die Eignung eines Arbeitsmaterials muss an den vorgenannten Kriterien für inklusives und globales Lernen gemessen werden.

Das Bildungs- und Unterrichtsmaterial von *bezev*

Im folgenden Kapitel werden die zwei Bildungsmaterialien des Vereins Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit vorgestellt und bewertet.

Bildungsmaterial: Unser Klima – unser Leben

Die maßgebliche Zielsetzung für die „Materialien und didaktischen Ideen für inklusive Bildungsangebote in Schule und Freizeit für Kinder und Jugendliche“ (bezev 2012:2) war es ein Angebot zu schaffen, das es Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung ermöglicht, inklusives Lernen an einem umfassenden, globalen Thema zu erleben (vgl. ebd.:5). Das Bildungsmaterial stellt das Thema Klima in den Mittelpunkt, da es ein aktuelles und die Zukunft betreffendes Thema repräsentiert, das alle Menschen, mit und ohne Behinderung, gleichermaßen betrifft. Der Klimawandel ist als eines der wichtigsten Themen unserer Zeit nicht nur eine Umweltkrise, sondern das Ergebnis sozial-ökologischer Dynamiken, materieller und immaterieller Bedingungen sowie lokaler und internationaler Gesellschaftsverhältnisse (vgl. Bauriedl 2013:235). Die Folgen des Klimawandels sind regional sehr unterschiedlich ausgeprägt und die Prognoseunsicherheit des globalen Klimawandels ergibt sich nicht nur aus den komplexen Umweltprozessen, sondern auch aus deren Wechselwirkung mit sozialen Prozessen (vgl. ebd.).

Das Bildungsmaterial *Unser Klima – unser Leben* nimmt das Thema Klima auf, führt inhaltlich zu den Ursachen des Klimawandels und bietet schließlich Möglichkeiten zur Selbstreflexion und Zukunftsgestaltung. Die Zielgruppe für das Arbeitsmaterial sind Kinder und Jugendliche im Alter von zehn bis 16 Jahren, die Sekundarstufe I der Schule oder Jugendgruppen zur Freizeitgestaltung. Das Material ist differenzierbar für verschiedene Unterstützungsbedarfe und besteht aus einem Handbuch, einer CD-ROM und einer Materialkiste. Im Handbuch ist ein einführender theoretischer Teil und Erläuterung zur Handhabung des Materials. Es folgen

neun Module zum Thema Klima und Klimawandel. Alle Module sind in Aufbau und Struktur ähnlich und in sich als abgeschlossene Einheiten konzipiert. Jedes Modul beginnt mit der Sachanalyse zu der speziellen Thematik der Moduleinheit, die durch didaktische und methodische Überlegungen ergänzt wird. Zwei Identifikationsfiguren begleiten die Lernenden mithilfe ihrer Reiseberichte durch die Themen der Module. Jedes Modul ist strukturiert in eine Einstiegsphase mit Information zur Thematik, eine Arbeitsphase mit Arbeitsblättern, Experimenten, Filmen, Hörbeiträgen, Spielen etc. und eine Reflexionsphase, in der durch die Präsentation oder durch Gespräche die Ergebnisse und Erkenntnisse gebündelt und gesichert werden und in der zusätzlich noch eine Lernkontrolle stattfinden kann. Eine Differenzierung ist möglich für heterogene Gruppen mit SchülerInnen mit dem Unterstützungsbedarf Lernen, geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen und emotional-soziale Entwicklung. Für jeden Unterstützungsbedarf gibt es angepasste Arbeitsblätter und entsprechend aufbereitetes Material. Inhaltlich beschäftigen sich die Module mit Themen des Unterschieds von Klima und Wetter, dem Treibhauseffekt, dem Schmelzen der Gletscher, dem Klimawandel und seinen Folgen in den Industrieländern und dem Globalen Süden, der internationalen Klimapolitik, mit Zukunftsprojekten zum Klimaschutz und Aktionen für den Klimaschutz im Alltag. Auf der beiliegenden CD-ROM, die den gleichen Aufbau wie das Handbuch hat, ist das gesamte Arbeitsmaterial als veränderbare Worddatei vorhanden. Dort sind auch alle Video- und Audiodateien, Lernspiele, Diagramme, Karikaturen, Piktogramme, Bildmaterialien, Experimente und Filme, auch in Gebärdensprache, zu finden. Der dritte Baustein ist die Materialkiste, die man ausleihen oder kaufen kann. Diese ist mit vielen zusätzlichen Fotos, Aktionskarten, Spielen, Weltkarten und Klimakarten versehen, sowie mit taktilem Material in Brailleschrift, einem Blindenschrift- und einem Gebärdensprachalphabet, ebenso mit laminiertem Material und Folien für den Overheadprojektor. In den Modulen gibt es Anregungen zu Projekten und Experimenten, die sich ergänzend durchführen lassen.

Bewertung des Bildungsmaterials *Unser Klima – unser Leben*

Grundsätzlich ist der Aufbau des Bildungsmaterials übersichtlich, gut strukturiert und sehr vielfältig. Es ist ein sehr differenziertes Material für alle SchülerInnen und besonders variantenreich für die Förderschwerpunkte *Sehen* und *Hören*.



Für die eigenverantwortliche und selbstständige Erarbeitung ist das Material sehr gut geeignet, allerdings muss man bei der kognitiven Adaption Abstriche machen. Teilweise ist die Sprache zu komplex und die Ausgewogenheit von kognitiven und affektiven Ebenen des Lernens nicht gegeben. Bezogen auf den Aufbau der Module fehlen im Handbuch deutliche Angaben über die Zusatzmaterialien, die nur auf der CD-ROM zu finden sind, wie z.B. die Lernwerkstatt oder Bewegungsspiele. Die Identifikationsfiguren im Bildungsmaterial Cora und Sascha begleiten die Lernenden durch das Thema Klima und Klimawandel. Kritisch zu betrachten ist der im Rollstuhl sitzend dargestellte Sascha, der eine körpermotorische Behinderung vermuten lässt. Die Autorinnen des Bildungsmaterials haben das Element eingebracht, um die Identifikation mit Menschen mit Behinderung zu erleichtern, dies jedoch inhaltlich nicht thematisiert. Die Darstellung der körper-motorischen Beeinträchtigung ist typisch für eine in der Bevölkerung weit verbreitete verengte Sichtweise von Behinderung und trägt nicht zu einer inklusiven Gesellschaft bei.

Wenig sinnvoll und nicht schlüssig durchdacht ist der Aspekt der Flugreise der Identifikationsfiguren nach Indien. Die Reise wird inhaltlich nur mit der Lust am Reisen durch ferne Länder begründet, also mit Tourismus und Konsum. Eine Flugreise verursacht einen großen CO₂ Ausstoß und wird in den entsprechenden Modulen (vgl. Handbuch:65; Modul 8, Einführungsbrief) auch kritisiert. In Modul 9 wird der Leser explizit darauf hingewiesen, wie „besonders umweltschädlich“ (Handbuch:86) das Fliegen ist und dass man freiwillig für die verursachte Klimaschädigung bei Anbietern wie *atmosfair* investieren kann. Es widerspricht sich inhaltlich auf der einen Seite die CO₂ Emission durch den Flugverkehr und das Konsumverhalten zu kritisieren, wenn auf der anderen Seite die *Helden* und Identifikationsfiguren des Materials nach Indien fliegen, ohne dass diese Problematik thematisiert und reflektiert wird.

Die angebotenen Lösungsvorschläge für *gute Klimaschützer* sind stark über die Finanzierung der Energie, also monetär, ausgerichtet (vgl. Modul 8), wie zum Beispiel die Nutzung kostengünstiger öffentlicher Verkehrsmittel, da der Benzinpreis für den Individualverkehr so hoch ist. Auch in diesem Punkt kann man differenziertere Lösungsvarianten erwarten. An dieser Stelle könnten die Lernenden mit dem ökologischen Fußabdruck, der ein Bild unseres Ressourcenverbrauchs ist, vertraut gemacht werden. Die Vorstellung des ökologischen Fußabdrucks kann Kindern und Jugendlichen einen

praktischen und anschaulichen Zugang zu der persönlichen Verantwortung im Umgang mit den Ressourcen der Erde vermitteln.

Das Bildungsmaterial *Unser Klima - unser Leben* erfüllt den Anspruch an globales inklusives Lernen, da die wesentlichen Kriterien erfüllt sind. Mit dem Material kann ein differenzierter, an die Lernenden und deren Lernvoraussetzungen angepasster Unterricht gestaltet werden. Das Material vermittelt die notwendigen Kompetenzen für eine differenzierte Werthaltung und Lebensführung, indem globale Zusammenhänge dargestellt und lokale Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Das ermöglicht einen Perspektivwechsel und Ideen für Handlungsoptionen. Das Material bietet durch seine Beschaffenheit die Möglichkeit der Adaption und Arbeit in heterogenen Gruppen. Es ist dadurch möglich die Lernvoraussetzungen den individuellen Bedürfnissen der Lernenden anzupassen. Die angesprochenen Einschränkungen sollten mit den Lernenden thematisiert und als Lerngelegenheit genutzt werden.

Bildungsmaterial: *Blaues Wunder*

Das Bildungsmaterial *Blaues Wunder* von *bezev* (Dezember 2014) kann seit wenigen Wochen (Mai 2015 über die Seite *bezev.de* im Internet) bezogen werden. Es ist ein Material zum inklusiven globalen Lernen mit dem Ziel, das Thema Wasser als ein globales Gut zu begreifen, das unser aller Leben aktuell und zukunftsrelevant betrifft. Das neue inklusive und globale Material ist für das dritte und vierte Schuljahr der heterogenen Grundschulklasse konzipiert worden und stellt das Thema Wasser in den Vordergrund. Es ist bedeutsam *das Wasser* als ganzheitlichen Lebensraum unserer Erde zu erkennen und den Schutz unserer Erde als globale Aufgabe aller Menschen zu verstehen. Wasser ist reichlich vorhanden, aber dennoch knapp, es ist auf der Welt sehr ungleich verteilt und gewinnt durch den Klimawandel zunehmend an Bedeutung (vgl. *bezev* 2014:20). Das Bildungsmaterial gibt den Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit vielfältige Aspekte der Ressource *Wasser* auf unserem Planeten zu erfahren und zwar auf einer sehr praktischen handlungsbetonten Ebene mit allen Sinnen, durch Versuche und Experimente auf der Basis differenzierter Sachinformationen.

Das Bildungsmaterial besteht aus einem Handbuch, einer CD-ROM und einer Materialkiste. In allen der fünf Module gibt es zunächst Sachinformationen zum Thema, methodisch-didaktische Überlegungen und Hinweise zu den zu fördernden Kompetenzen. Dann folgt detailliertes Lern- und Arbeitsmaterial, welches *Akti-*



onsblatt genannt wird. Die einzelnen Module haben die jeweils gleiche Struktur in Einstieg, Aneignung und Reflexion. Inhaltlich werden die Themen: *Wichtigkeit des Wassers, Wasser als verankertes Menschenrecht, Wasser im Kleiderschrank, Wasser in Saft, Fleisch und Schokolade* sowie *Der Wasserfußabdruck* behandelt. Zu jedem Modul gibt es Aktionsblätter, die jeweils einen Leitfaden für die Lehrperson mit zusätzlichen Informationen zur Umsetzung und zur Berücksichtigung der Unterstützungsbedarfe enthält. Die beiliegende CD-ROM, der zweite Baustein des Bildungsmaterials, enthält alle Aktionsblätter als veränderbare Worddateien. Sie hat die gleiche Struktur wie das Handbuch und enthält zusätzlich Video- und Audiodateien, Lernspiele, Diagramme, Karikaturen, Piktogramme, Bildmaterialien, Experimente und Filme, in Gebärdensprache und in Brailleschrift. Auf der CD-ROM werden außerdem grundlegende Informationen zu den Bedarfen, Anmerkungen zu den Adaptionen und Tipps für den jeweiligen Bereich gegeben. Es werden die Bereiche: Sehen und Wahrnehmen (SW), Hören und Kommunikation (HK) und Kognition und Komplexität (KK) zusammengefasst. Kognition und Komplexität erfasst die Unterstützungsbedarfe *Lernen* und *Geistige Entwicklung*, mit der Einbeziehung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder Flüchtlingskindern mit geringen Sprachkenntnissen. Auch gibt es an einigen Stellen noch komplexes Zusatzmaterial, das als Sternchenaufgabe gekennzeichnet ist.

Ein dritter Baustein ist die Materialkiste, die das im Handbuch aufgeführte Material zur Bearbeitung, zur Unterstützung und zum Erleben der Aktionsblätter enthält. Gleich im ersten Modul begegnen den Lernenden vier Kinder aus dem globalen Süden, die von ihrem Leben berichten und Empathie ermöglichen. Das Mädchen aus Burkina Faso taucht im dritten Modul, in dem es inhaltlich um die Baumwollproduktion geht, wieder auf. Die anderen drei sind im vierten Modul besonders wichtig, da sie die problematische Lebensmittelproduktion (virtuelles Wasser) exemplarisch vorstellen. Sie sollen zum Nachdenken und kritischen Auseinandersetzen animieren.

Bewertung des Bildungsmaterials: *Blaues Wunder*

Der Aufbau des Bildungsmaterials ist übersichtlich, gut strukturiert und sehr vielfältig. Im Gegensatz zum Klimamaterial werden in dem Unterrichtsmaterial zum Wasser keine Identifikationsfiguren auf Reisen geschickt. Hier kommen Kinder und Jugendliche zu Wort, die in Gebieten leben, wo Wasser nicht selbstverständlich

ist. Das Unterrichtsmaterial zeichnet sich in besonderer Weise dadurch aus, dass es die Probleme des Wasserverbrauchs, des virtuellen Wassers in den Lebensmitteln, des Wasserkreislaufs und des eigenen Verbrauchs aufzeigt, aber darauf verzichtet den Zeigefinger der Anklage zu erheben und stark normative Vorschläge zu erteilen. Die Lernenden und Lehrenden sollen für die Problematik der Wasserverteilung und Ressourcen dieser Erde mit allen Sinnen, praxisorientiert und handlungsbetont sensibilisiert werden. Die Vorstellung des Wasserfußabdrucks macht es den Kindern möglich, einen praktischen und anschaulichen Zugang zu der persönlichen Verantwortung im Umgang mit den Ressourcen der Erde zu erwerben.

Im Vergleich zum Klimamaterial ist das Wassermaterial stärker auf eine Alters- und Interessensgruppe zugeschnitten und dadurch viel leichter in heterogenen Lerngruppen einsetzbar. Da es viele Möglichkeiten zum Experimentieren und zur Versuchsdurchführung gibt, ist es durch seinen Praxisbezug weniger sprach- und textlastig als das Klimamaterial. Dies ist besonders der angesprochenen Altersgruppe geschuldet. Das Bildungsmaterial ist in heterogenen Schulklassen durch seinen Variantenreichtum gut einsetzbar und entspricht den Kriterien des globalen und inklusiven Lernens.

Fazit

Beide Unterrichtsmaterialien erfüllen zentrale Ansprüche des globalen und inklusiven Lernens. Die allgemeinen Menschenrechte sind wesentliche Grundlage für inklusives und globales Lernen, da der Fokus auf Gleichberechtigung und Gerechtigkeit gelegt wird. Neben dem Gedanken des globalen Lernens, der sich als Bildungskonzept definiert, wird das Lernen in der heterogenen Lerngruppe als wesentlich herausgestellt, welches ausdrücklich Menschen mit Behinderung in die weltweiten Fragestellungen und Zusammenhänge einbezieht. Dies trifft in besonderer Weise auf den Themenbereich Klima und Wasser zu. Eine wichtige Gemeinsamkeit von inklusivem und globalem Lernen ist eine ganzheitliche Sichtweise auf alle Menschen weltweit. Eine Zukunftsvision könnte ein Unterricht sein, der nicht einem Fächerkanon folgt, sondern Inhalte im inklusiven und globalen Zusammenhang erschließt. Dies geschieht in vorbildlicher Weise durch das diskutierte Unterrichtsmaterial, da das ganzheitliche Lernangebot den Kindern und Jugendlichen die Chance bietet, ihre sozialen und menschlichen Kompetenzen zu stärken und zu fördern. Die Verknüpfung von inklusivem und globalem



Lernen ermöglicht eine neue Sichtweise auf die Vermittlung von Lerninhalten, die Diskussion von Werten und die Entwicklung von Werthaltungen. Der Wechsel der Perspektive bezieht sich auf die Betrachtung und Bewertung von Sachverhalten mit dem Ziel der Empathie. Bildlich gesprochen wird beim inklusiven und globalen Lernen das lokale Klassenzimmer zur globalen Welt. Für diese Sichtweise muss der eigene Horizont erweitert werden, denn „es geht bei Inklusion in erster Linie um eine Revolution in den Köpfen“ (Berg Fidel 2012:4). Die Etablierung einer veränderten Sichtweise ist für das Bildungskonzept des globalen und inklusiven Lernens eine Grundvoraussetzung.

Insgesamt erweist sich das Vorhaben globales und inklusives Bildungsmaterial zu erstellen als ausgesprochen komplexes und anspruchsvolles Unterfangen, das trotz der Unmöglichkeit der vollständigen Verwirklichung weiter intensiv verfolgt werden muss.

Anmerkungen

- 1 In der Fachliteratur wird der Terminus *Globales Lernen* groß geschrieben. In dem vorliegenden Artikel wird *global* als Adjektiv vor Lernen gestellt, ebenso wie inklusives Lernen, da vor allem um die Beschreibung des Lernens geht.

Literatur

- BAURIEDL, S. (2013): Klimawandel - Ein diskursmächtiges Forschung- und Politikfeld. In: HOFMEISTER, S./KATZ, C./MÖLDERS, T. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und Nachhaltigkeit. Die Kategorie Geschlecht in den Nachhaltigkeitswissenschaften. Opladen: Budrich, S. 235–252.
- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE BEHINDERTER MENSCHEN (V. BENTELE) (2015): Online verfügbar unter http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Flyer_Aufgaben_Beauftragte.pdf?__blob=publicationFile. Aufgerufen am 25.08.2015.
- BERG FIDEL (2012): Eine Schule für alle. Das Konzept. Hrsg. v. Selbstverlag. Münster. Online verfügbar unter http://www.muenster.org/ggsbefi/cms/starnet/media/2012_Konzept_Berg_Fidel_1-13.pdf. Aufgerufen am 25.08.2015.
- BEZEV - BEHINDERUNG UND ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT E.V. (Hrsg.) (2012): Unser Klima - unser Leben. Jugend inklusiv-global engagiert. Essen.
- BEZEV - BEHINDERUNG UND ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT E.V. (Hrsg.) (2014): Blaues Wunder. Wie Wasser unser Leben bestimmt. Essen.
- BMZ/KMK (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Berlin. Online verfügbar unter http://www.eineweltfueralle.de/fileadmin/user_upload/Materialsammlung/Lernbereich/orientierungsrahmen-globale-entwicklung.pdf. Aufgerufen am 06.09.2015.
- BNE – BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG – PORTAL (2015): Online verfügbar unter <http://www.bne-portal.de/>. Aufgerufen am 02.09.2015.
- BOBAN, I./HINZ, A. (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule - mit Hilfe des Index für Inklusion. In: MOSER, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 71–76.
- BUNDESGESETZBLATT (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. (Teil II Nr. 35, 1419-1457). Online verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>. Aufgerufen am 25.08.2015.
- FEUSER, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FEUSER, G./MEYER, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht ; [Zwischenbericht zum Stand und Fortgang des Schulversuchs „Integration“ (II) an der Grundschule Robinsbalje Bremen-Huchting]. 1986. Aufl. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- KLIPPERT, H. (2004): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 14., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Praxis).
- KRESS, K. (2010): Instrumente zur Binnendifferenzierung. In: KRESS, K./ RATTAY, C./ SCHLECHTER, D./SCHNEIDER, J. (Hrsg.): Individuell fördern. Das Praxisbuch ; Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung; [[Auf CD:] Checklisten, Förderpläne, Vorlagen]. 1. Aufl. Donauwörth: Auer (Auer Grundschule / Sekundarstufe I + II), S. 70–84.
- MITTENDRIN E.V. (Hrsg.) (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. 1. Aufl. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- PRENGEL, ANNEDORE (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaft. (Reihe Schule und Gesellschaft, 2).
- PRENGEL, ANNEDORE (2011): Selektion versus Inklusion. Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: FAULSTICH-WIELAND, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Zürich: Pestalozzianum (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 3), S. 23–48.
- PRENGEL, ANNEDORE (2012): Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Un-



terricht. In: MOSER, V. (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer (Schulpädagogik), S. 175–183.

SCHEIDT, K./KÖPFER, A. (2013): Die Antinomie. Individualisiertes & Gemeinsames Lernen - Versuch einer Strukturierung. In: DORRANCE, C./DANNENBECK, C. (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–225.

STURM, T. (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. Stuttgart: UTB (UTB, 3893).

SULZER, A. (2013): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: WAGNER, P. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 1. Ausgabe der überarbeiteten Neuauflage. (3. Gesamtauflage). Freiburg i. Breisgau: Herder, S. 12–21.

WOCKEN, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, A./SANDER, A. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle ; [für Alfred Sander zum 60. Geburtstag]. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Materialien), S. 37–52.

Summary: There are manifold educational materials available, either on the subject of inclusive learning or global learning. This paper firstly explains the importance of inclusive and global learning in relation to teaching material. Secondly the article introduces two specific education packages on climate and water of "the Verein Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev)", which offers both components in a joint teaching/educational plan. This is something new and confronts the question whether the criteria of inclusive education and global learning are fulfilled and whether the material for teachers represents an improvement.

Résumé: Divers matériaux éducatifs sont disponibles sur le marché, que ce soit pour l'apprentissage inclusif ou pour l'apprentissage global. Dans cet article, l'importance de l'apprentissage inclusif et global en termes de matériel pédagogique sera expliquée dans un premier temps. A l'étape suivante, deux matériaux éducatifs sélectionnés par l'Association des Personnes handicapées et de la Coopération au Développement e.V. (bezev) seront expliqués et présentés. Ces matériaux combinent les deux composants dans un concept commun d'enseignement et d'éducation. Ceci est quelque chose de nouveau. On peut se poser la question, dans quelle mesure les critères d'apprentissage inclusif et global sont satisfaits et dans quelle mesure le matériel est un enrichissement pour les enseignants.

Resumen: Se encuentran en el mercado diversos materiales educativos disponibles para el aprendizaje inclusivo o para el aprendizaje global. En este trabajo se aclara al principio la importancia del mismo. Después se presenta dos compendios de material didáctico de las Asociación "Discapacidad y Cooperación al Desarrollo" (bezev) que ofrecen ambos componentes en un concepto integral. Esto es algo nuevo y se puede preguntar, cómo se cumplen los criterios de aprendizaje inclusivo y global y si el material para los profesores es un enriquecimiento.

Autor: Christine Westermeier, Studium an der TU Dortmund Lehramt Sonderpädagogik, Masterarbeit zum inklusiven und globalen Lernen. Lehramtsanwärterin an einer Schule mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, Mitautorin am Unterrichtsmaterial: *Blau- es Wunder, wie das Wasser unser Leben bestimmt*, 2014.

Kontakt: christine.westermeier@tu-dortmund.de.



Creating a Sustainable and Inclusive Future through Youth Action and Participation

Sanskriti Bhatia/Supriya Singh

India's future depends upon harnessing the potential of its massive youth population which is currently the largest in the world. Education for Sustainable Development (ESD) provides a valuable framework to enhance youth participation in addressing sustainable development challenges. Youth led projects are an effective way to not only empower young people; it creates a cadre of future leaders who could be trained to reach out to communities with fewer opportunities. This helps in the attainment of one of the key objectives of ESD – to build a learning society that is diverse and inclusive and that generates innovative solutions for the creation of sustainable societies.

“Never before have there been so many young people. Never again is there likely to be such potential for economic and social progress. How we meet the needs and aspirations of young people will define our common future. Education is critical. The skills and knowledge young people acquire must be relevant to the current economy and enable them to become innovators, thinkers and problem-solvers.” The State of World Population 2014 (UNFPA 2014, Foreword)¹

Introduction

With a population of 1.25 billion, India is the world's largest democracy and home to 17 per cent of the humanity that calls planet Earth its home. Significant social, economic and technological transformations over the past 20 years have made India one of the most dynamic developing countries of the world. India changed its economic trajectory in 1991 by integrating liberal and free-market principles, which triggered unprecedented growth of the Indian economy. Currently, the Indian economy is the third largest in the world. However an ever-burgeoning economy and an aspirational population has resulted in serious environmental challenges that need to be addressed proactively in order to achieve sustainable growth and development.

There is no ambiguity in the contention that in order to achieve sustainable development, India will have to take its youth into account. The world is home to 1.8 billion ten to 24 year olds of which 356 million live in India, making it the country with the world's largest youth population. It will soon have the largest workforce too giving it an unequivocal demographic advantage. It is therefore critical to have robust national policies and effective formal and non-formal systems to take advantage of this so-

called *demographic dividend* (Bloom/Canning/Sevilla 2003).

Education for Sustainable Development (ESD) provides a valuable framework to enhance youth participation in combatting the present environmental, societal and economic challenges as it is based on all levels and types of learning – learning to know, learning to be, learning to live together, learning to do and learning to transform oneself and society. According to UNESCO, ESD is about engaging and developing the capacities of people to shape sustainable development issues and by utilising the diversity represented by all people - including those who have been or feel marginalised - in generating innovative solutions to Sustainable Development challenges and crises (UNESCO 2009).

Maximising India's Youth Potential through Education for Sustainable Development (ESD)

India's future depends upon how efficiently and rapidly it crafts its significant human potential, especially youth. While formal education is the essential first step in this direction, imparting vocational and transversal skills are going to be as important, because young people often feel excluded and experience difficult to participate fully in society if they lack dignified employment opportunities and core competencies. ESD, with its all-encompassing mandate is well positioned to skill young people and involve them as active participants in the sustainable development process.

A historical review of modern India suggests that the first attempt to integrate environment in education dates back to 1937. Mahatma Gandhi's concept of Basic Education (*Nai Taleem*) advocated the need to create free thinking individuals possessing relevant skills to act locally, to correlate curriculum with the pro-



LEADearthSHIP: Creating Future Leaders for Inclusive and Sustainable Development

The Energy and Resources Institute (TERI) launched LEADearthSHIP in August 2013. Initially funded by Tetra Pak India under its sustainability and social responsibility mandate, the program focuses on leadership development and business sustainability and targets undergraduate and postgraduate students from recognised universities and institutions of higher learning in Delhi NCR and

ductive activity and the social environment, and to build intimate contact between the school and local community (Sylvia/Cutter-Mackenzie 2011). After independence, the impetus to integrate Environment Education (EE) into the formal education system of the country came from the 1972 Stockholm Conference. EE in India was emboldened further in 1986 with the National Policy on Education (NPE). NPE 1986 reflected the changing discourse on environment and EE in India by stating the need to create environmental sensitivity and consciousness by including people from all ages and sections of society. On 22nd of November 1991, the Supreme Court of India, the highest judicial authority in the country, mandated EE as a compulsory subject in all schools across the country. After the Supreme Court judgment, EE was taught as part of the curriculum of different subjects but the results were far from encouraging. As a consequence, the Supreme Court issued a fresh directive in 2003 highlighting the need to mainstream EE in the backdrop of growing environmental challenges and made EE a compulsory or separate subject at all levels of education (Sonowal 2009). In India EE is still the standard nomenclature in policy and practice, although the principles of ESD are well engrained in EE (Joshi 2005).

In India, copious amount of credible work has been done by non-governmental and civil society organisations in the field of ESD, which received further fillip during the Decade of Education for Sustainable Development (DESD) from 2005-2014. The vibrant community of civil society organisations have been working with diverse groups across regions on educating and empowering youth and communities. There is a growing realisation that youth are key stakeholders and need to be engaged in every effort to deal with sustainable development challenges.

Pune. The program is based on four beliefs:

- 1) Every young person, irrespective of caste, class, colour, region or physical ability has potential that needs to be channelised.
- 2) Young people should have the right to shape the society around them and actively participate in the decision making process.
- 3) Every young person has the right to fulfil his/her aspirations and should be capacitated to do so.
- 4) Young people deserve learning opportunities and spaces beyond the formal education system.

The key idea of LEADearthSHIP is to develop competencies in young people that are relevant for the 21st century and enables them to deal with the complexities of the world. It also aims at creating an empowered workforce that can contribute effectively to the achievement of sustainable development goals and in building equitable and low carbon societies. This includes designing learning opportunities for students that complements and builds on the knowledge and skills acquired through formal education system. In a way, LEADearthSHIP is inspired by the concept of *Gestaltungskompetenz* – a German term which can be loosely translated as *shaping competence*. Youth participants develop abilities to apply knowledge about sustainable development and recognise the problems involved in non-sustainable development and act upon them individually, cooperatively and politically so as to make sustainable development processes a reality (De Haan 2007).

Project Objectives

- Prepare youth to become sustainability champions in their institutions, communities and cities.
- Facilitate understanding of sustainable development with emphasis on sustainable consumption and global citizenship.



- Impart knowledge on the triple bottom line (people, planet, profit) of business and enable learning through the examples of innovative and cutting edge sustainable practice of businesses, entrepreneurs and civil society organisations.
- Develop competencies in young people to be inclusive and integrate sustainability in thought and practice in any field and vocation.



How does LEADearthSHIP work?

The core of LEADearthSHIP lies in its fellowship program that is awarded to 30 students from two cities in India – Delhi and Pune. The LEADearth Fellows, as they are called, conceptualise sustainability projects or campaigns, in accordance with their skills and competence to reach out to communities with fewer opportunities. They go through a yearlong intensive training which is based on three different learning approaches - (a) cooperative learning (b) participatory learning and action (c) inquiry based learning. The Fellows are divided into groups of three. Determining how the groups will be formed is extremely important to ensure collaboration and learning from each other. Criteria such as interest areas, skill set, attitude, temperament, schedule compatibility, diversity of educational field and career goals are considered before forming the groups.

The other key aspect of the fellowship is the mentorship of the Fellows. According to the Greek mythology, Mentor was the faithful companion of Odysseus, King of Ithaca. In the context of LEADearthSHIP, mentoring refers to a relationship between a Fellow and an experienced colleague from TERI or Tetra Pak where the more experienced makes himself/herself accessible to the Fellow for personal and professional guidance with the intention of enhancing the potential of the Fellow to participate fully and with everyone in all spheres of life.

In the last 2 years, 18 projects have been successfully designed and executed by the LEADearth Fellows that correspond to the social, economic and environmental pillars of Sustainable Development impacting diverse target groups namely:

- Women from low income backgrounds with low levels or no education
- Young people with physical disabilities
- Children with learning difficulties due to poor school infrastructure and low living standards
- Communities in rural or less serviced areas as well as slums in urban centres that have fewer opportunities
- People from urban areas having low social and economic status
- People from privileged backgrounds in need of education and sensitisation on environment conservation and sustainable consumption

These projects provide valuable life experiences to the participants, as they are entirely youth-led. Each project is a reflection of the belief system, values, social change ideas and aspirations of the participating Fellows. Such non-formal educational opportunities give young people skills for future employment and create a multiplier effect by empowering them to reach out to people with fewer opportunities resulting from social, economic, physical and geographical limitations. In this context, the case study of *Inclusion* – a project by three LEADearth Fellows from Delhi provides valuable insights into the importance of youth-led projects in the attainment of sustainable development goals.

Inclusion: Differently Abled Enabled to Participate in the Creation of Sustainable Societies

ESD, by its very nature presupposes the participation of all as sustainability by its definition includes all. When we exclude persons with disabilities from the ESD discourse, we take away their legitimate right to be aware, share responsibility and contribute to the sustainable development process. To ignore or force them intentionally or unintentionally to live on the periphery of the society can have debilitating impact on the attainment of a learning society – a key objective of ESD.

There are 26.8 million persons with disabilities in India (approximately 2.21 per cent of the total population), as per the census of 2011 (Census of India 2013). Unfortunately, the scope and potential of ESD for these persons



has not been fully explored due to systemic issues like lack of policy support for ESD in India and little awareness on part of practitioners to realise that exclusion of persons with disabilities in ESD effectively means that we are losing the opportunity to shape a large number of potentially environmentally sensitive citizens.

Inclusion is a youth led project to promote environmental awareness amongst persons with disabilities. It strives to bring them into the *mainstream* sustainability discourse by aiding them to recognise the harmony in nature and the wide-spread threat to it through education and outreach activities. It draws on the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities that calls on nations to promote, protect and guarantee the full and equal enjoyment of all human rights and fundamental freedoms by all persons with disabilities, and to advocate respect for their inherent dignity.

The objective of *Inclusion* is not only to make persons with disabilities environmentally conscious, but also to make a strong case for their equal status and participation in sustainable development. It promotes diversity in ESD by fostering a sense of solidarity amongst non-disabled persons towards persons with disabilities.

A series of workshops were conducted between December 2014-May 2015 to impart basic knowledge on environment for persons with disabilities. Additionally, parallel awareness sessions for the non-disabled were also organised to sensitise them on the importance of inclusive ESD and on including persons with disabilities in the wider environmental discourse and action. Combined activities targeting persons with disabilities as well as non-disabled persons was also organised to (a) create common spaces for cooperation and collaboration (b) bridge the gap between the two groups and (c) facilitate learning from each other which otherwise is difficult in formal settings.

During its implementation, the project attempted to address the following challenges:

- Lack of initiatives to raise environmental awareness amongst persons with disabilities
- Lack of awareness of ESD and its relevance for persons with disabilities in the authorities

in the disability sector

- Lack of awareness of the competencies of persons with disabilities and their right to participate in political life
- Lack of teaching-learning tools to educate persons with disabilities on sustainability
- Lack of funding for projects on ESD for persons with disabilities



Methodology

Based in the Indian capital city of Delhi, the project has worked with special needs schools, colleges and non-government organisations while targeting persons with disabilities between the age of 5 and 30 years. The wide range of the age group necessitated the development of a unique methodology that took into account the special needs of each disability group, a summary of which is presented below:

1. Pre Program Assessment

Focused Group Discussion accompanied by surveys was conducted to assess the level of comprehension of basic environmental issues possessed by the students,

2. Disability Specific Activity Based Learning

As already mentioned above, different educational activities were developed for specific disabilities.

- People with speech/speech and hearing impairments

Use of visual media such as silent films and sign language interpreted videos along with creative mediums like performing arts and craft.

- People with visual impairments

Activities that were based on sounds of the surroundings and sensations generated by



elements of nature facilitated a connection with the nature, encouraging participants to rethink issues like sound and air pollution.

- People with physical impairments
In Delhi, most of the students with physical impairments study in mainstream institutions and with other students. As a result they are relatively well informed about environmental issues compared to students with visual, speech or hearing impairment. Unfortunately, they lack motivation to enhance their understanding of environmental issues further due to limited employment opportunities that environmental studies offer.

The sensitisation workshops were typically one to two hours long where participants were involved in physical activities like cleanliness drives, painting and were trained in craft activities such as creatively reusing paper and other waste materials. Special workshops for young adults on green jobs were organised to motivate them to go beyond their disability and develop a positive self-image by exploring the field of environment for employment opportunities.

Inclusion firmly believes that the first step in making ESD inclusive is by recognising the existence of those who are excluded. The second step is to bring those who are *in* and those who are *out* in a common intellectual as well as physical space. Keeping this in mind, workshops were conducted to create empathy in the participants towards those who are excluded due to physical disabilities through the method of role-play that required them to momentarily block their senses to experience the difficulties faced by persons with disabilities. A *Diversity Walk* was organised inviting everyone to come out on the streets to publicly support the cause of an inclusive society. The walk was instrumental in celebrating the spirit of diversity and inclusion with people participating from all walks of life including those on wheelchairs.

The project has impacted more than ten thousand people directly and indirectly. Some of the key observations and recommendations of *Inclusion* are as follows:

- Environmental awareness is relatively more developed among people with physical impairments because they have more opportunities to attend *mainstream educational institutions*. This is followed by people with visual impairments and then by those with speech/speech and hearing impairments.
- Not every person with a disability necessarily has fewer opportunities or disadvantages in the same manner as another person with disability. It is critical to take into account the

heterogeneity that exists amongst persons with disabilities and contextualise their experience. A *one-size-fits-all* approach should be avoided.

- Activity based learning is the most effective approach to sensitise young people and this holds true even for persons with disabilities. But every activity has to be personalised and tailor made to suit the disability group one is working with.
- NGOs and educational institutions in India are the key stakeholders in the empowerment of people with disabilities. Teachers or mentors play a crucial role in the sustainability of non-formal interventions by civil society organisations.

Inclusion has made a concerted effort to expand the intention and practice of conserving the environment to a community that has so far been considered inept of shouldering responsibility.

Let the Youth Lead the Way

It is estimated that by 2050, the human population will be 9.07 billion and 62 per cent of the people will live in Africa, Southern and Eastern Asia². In the coming years, the number of consumers in India is going to increase dramatically. This will result in increasing emissions, greater economic disparities and a negative impact on the current resource base of the country. Since the youth are going to be most affected by these developments, it is imperative that they are empowered with knowledge, skills and values that would help them understand their relationship with the society and environment and not just make them employment-worthy.

ESD can be a powerful tool in achieving this goal and creating young global citizens who can lead initiatives for improving the life chances of the most marginalised and excluded communities. The first step towards achieving this goal is to focus on creating more opportunities for youth *participation* within ESD in both formal and non-formal settings. The second is to ensure that the basic design of ESD programs is inclusive, equitable and diverse, challenging young people in a manner that it is within reach of their capacities and which inspires and nudges them to work with other.

The post-2015 agenda offers an unparalleled opportunity to build on the achievements of the Millennium Development Goals, and the accumulating evidence of the importance of youth to development and policy formulation, the growing recognition of their rights and the



proven benefits of the demographic dividend (UNFPA 2014). The sooner we utilise this opportunity the more effective we will be in mobilising the youth to participate and take action for the overall well-being of societies and the planet.

Notes

- 1 United Nations Population Fund (UNFPA) (2014): The Power of 1.8 Billion. Adolescents, Youth and the Transformation of the Future (UNFPA State of World Population 2014). New York.
- 2 Source: <http://www.worldmapper.org/display.php?selected=11>.

Literature

- BLOOM, D./CANNING, D./SEVILLA, J. (2003): The Demographic Dividend: A New Perspective on the Economic Consequences of Population Change. California.
- CENSUS OF INDIA 2011 (2013): Data on Disability (Office of the Registrar General & Census Commissioner). New Delhi.
- DE HAAN, G. (2007): Education for Sustainable Development – A New Field of Learning and Action, UNESCO Today. Germany.
- JOSHI, M. (2005): ESD in India: Current practices and Development Plans (Sarawak Development Institute). Sarawak.
- SONOWAL, C.J. (2009): Environmental Education in Schools: The Indian Scenario (Tata Institute of Social Sciences). Mumbai.
- SYLVIA, A./CUTTER-MACKENZIE, A. (2011): The Historical, Present and Future ness of Environmental Education in India (Australian Journal of Environmental Education).
- UNESCO (2009): Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. Paris.
- UNFPA (2014): The Power of 1.8 Billion – Adolescents, Youth and the Transformation of the Future. New York.
- UNITED NATIONS POPULATION FUND (UNFPA) (2014): The Power of 1.8 Billion. Adolescents, Youth and the Transformation of the Future (UNFPA State of World Population 2014). New York.

Zusammenfassung: Indiens Zukunft hängt davon ab, wie das Potential seiner gewaltig steigenden Zahl der jungen Bevölkerungsgruppe, die zur Zeit die größte der Welt ist, nutzbar gemacht werden kann. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bietet dafür einen nützlichen Rahmen zur Verstärkung der Beteiligung Jugendlicher an Herausfor-

derungen der nachhaltigen Entwicklung. Von Jugendlichen geleitete Projekte sind ein wirkungsvoller Weg, nicht nur um die Jugendlichen zu befähigen; es schafft einen Kader an Führungsnachwuchs, der dazu geschult werden konnte, benachteiligte lokale Bevölkerungsgruppen einzubinden. Das hilft bei der Verwirklichung eines der zentralen Konzepte von BNE – eine Gesellschaft lebenslangen Lernens aufzubauen, die vielfältig und inklusiv ist und die innovative Lösungen zur Schaffung nachhaltiger Gesellschaften generiert.

Résumé: L'avenir de l'Inde dépend de l'exploitation du potentiel de son importante population de jeunes qui est actuellement la plus grande au monde. ESD constitue un cadre utile pour améliorer la participation des jeunes à relever les défis du développement durable. Les projets conduits par la jeunesse constituent non seulement un moyen efficace pour donner du pouvoir (empowerment) aux jeunes ; il crée aussi un cadre de dirigeants futurs qui pourraient être formés pour atteindre les communautés ayant moins d'opportunités. Cela contribue à la réalisation de l'un des objectifs clés de l'ESD - construire une société de l'apprentissage qui est diversifiée et inclusive et qui génère des solutions innovantes pour la création de sociétés durables.

Resumen: El futuro de la India depende de aprovechar el potencial de su población masiva de jóvenes que actualmente es el más grande en el mundo. ESD ofrece un marco valioso para mejorar la participación de los jóvenes frente a los desafíos del desarrollo sostenible. Proyectos para jóvenes son una forma efectiva no sólo para capacitarlos; se puede crear además un grupo de futuros líderes que podrían ser entrenados para llegar a las comunidades desventajadas. Esto ayuda en la consecución de uno de los objetivos claves de la ESD - construir una sociedad educativa que es diversa e inclusiva y que genera soluciones innovadoras para la creación de sociedades sostenibles.

Author: Sanskriti Bhatia is an Environmental Engineering student from Delhi Technological University, India. A Sign Language Interpreter, she volunteers with different NGOs that work with persons with disabilities. She is a member of the implementing team of *Inclusion* as a LEADearth Fellow under LEADearthSHIP. Supriya Singh leads programs for young people on ESD, values education and leadership at TERI, New Delhi. She participated in the INSPIRE Antarctic Expedition in 2012. She is a member of the 4-country Expert Network on ESD supported by the German government. She has MPhil and MA degrees in International Relations from Jawaharlal Nehru University (JNU), New Delhi.

Contact:

Sanskriti Bhatia: sanskritibhatia4@gmail.com;
Supriya Singh: singh.sups@gmail.com.



Global Citizenship Education: Towards an Inclusive Society?

Deepika Joon/Katarina Roncevic

The following article attempts to introduce Global Citizenship Education by highlighting its strong distinction as an educational approach to contribute to an inclusive society and sustainable development. The article tries to draw the inclusive approach within Global Citizenship Education by reflecting on its chances and challenges.

Global Citizenship Education

In the rapidly changing contexts and realities of the present times, education is the most important tool to prepare the learners in dealing with the challenges of inequality, injustice, exclusion, violence and empowering them in building more peaceful, just and sustainable societies. The world is much more complex, interconnected, interdependent and globalised than ever before and the role of education has assumed greatest significance in development of human society. The role of education is beyond acquiring knowledge and gaining employment. In the words of United Nations Secretary General Ban Ki-moon in the 100 Day Countdown Message for the International Peace Day of 2013, "It is not enough to teach children how to read, write and count. Education has to cultivate mutual respect for others and the world in which we live, and help people forge more just, inclusive and peaceful societies". The Global Education First Initiative launched in the year 2012 identified Fostering Global citizenship as priority of education along with putting every child in school and enhancing quality of education. The context of education became much more international stressing the importance of building capacities to enable learners to think, reflect more critically about actions, understand and respect diversity with strong beliefs and actions rooted in social justice, equity and participation.

It is not only now that the world is looking for a kind of education to forge more peaceful and sustainable societies, many educational concepts, such as Peace Education, Education for Sustainable Development or Global Education (just to mention a few of them) are sharing a similar if not the same goal: a more peaceful, just and equitable world. Global Citizenship Education joins the ranks of these educational concepts, but seems to be underscoring or cutting across all these in its attempt to create a more inclusive, empathetic, peaceful and sustainable world. The Brussels Proposal called Towards a New Direction of Education of June 2014¹ organised before the Global Replenish-

ment Conference identified Global Citizenship Education as a life-long learning process that enables people to acquire skills, understanding, and values that support them in being an active and competent *global citizen*. Oxfam describes a global citizen "as someone who is aware of the wider world and has a sense of their own role, who respects and values diversity and as someone who understands how the world works economically, politically, socially, culturally, technologically and environmentally" (Oxfam 2006). According to Oxfam, a global citizen participates in and contributes to the community at a range of levels from the local to the global; a global citizen is willing to act to make the world a more equitable and sustainable place and takes responsibility for their action (ibid.).

The values, knowledge and skills fostered and promoted by Global Citizenship are not new. They have been addressed through different educations and transformative learning principles. It shares the core disposition and values with the other adjectival education as highlighted above. Global Citizenship Education pertains to the moral, civic and political socialisation function of education and it refers to the integration of dimensions associated with globalisation into local contexts.

Despite the unifying and bringing together elements of global citizenship there are few tensions associated with the concept:

- a) Lack of commonly accepted definition of term global citizenship. It has been understood as planetary citizenship, legal citizenship, citizenship without borders, ecological citizenship and so on.
- b) The criticism to the concept of globalisation is also extended to global citizenship and perceived through the lens of western domination.
- c) "The fear that a focus on a legally non-existing 'global citizenship' risks undermining or weakening the implementation of human rights and/or of a national identity, both of which require the operation of nation-states" (Fricke/Gathercole 2015:12).



Despite the tensions associated with the definition, the genesis of the term Global Citizenship Education, it is recognised as important body of knowledge to foster skills in learners through life to act, behave and understand actions in global context via the local. Global citizenship does not mean taking actions only at the global level. It begins with herself/himself and extends to the local milieu thus strengthening civic, political, cultural, social engagement at local level and transcending it to the global context.

How to Become a Global Citizen? - "We Must Rethink the Purpose of Education and Prepare Students for Life, Not for Exams Only" (UN 2012)

The current educational system traditionally prepares the learners to pass exams, proceed to the next level and graduate into the workplace. The current requirements of education go much further. The content has to become more relevant to contemporary life and the challenges encountered. The curricula has to be developed through a participatory process that embraces the excluded and marginalised groups such as learners with disabilities, students from conflict areas through innovative and participatory teaching and learning styles (*ibid.*). Global Citizenship Education empowers the learners with skills and competencies to deal with the interconnected world and the accompanied complexities. It is based on three core domains of learning (UNESCO 2014:14): cognitive, socio-emotional and behavioural.

- 1) The cognitive domain aims at acquiring knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national and local issues and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations.
- 2) With the socio-emotional domain, the learners have the sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity and respect for differences and diversity.
- 3) Within the behavioural domain, the learners act effectively and responsible at local, national and global level for a more peaceful and sustainable world.

Global Citizenship Education aims to promote the competencies to recognise and appreciate differences and multiple identities, e.g. culture, language, religion, gender and our common humanity, and to develop skills for living in an increasing diverse world. By enabling learners in developing attitude of care and empathy for others and the environment and re-

spect for diversity, Global Citizenship Education contributes to a sustainable and more inclusive society (UNESCO 2015:16).

How does Global Citizenship Education and Inclusive Education Fit Together?

The proposed Sustainable Development Goals to be adopted by the United Nations in September 2015 contains the Goal (Goal 4) Ensure Inclusive and Equitable Quality Education and Promote Lifelong Learning Opportunities for All and the specific target at 4.7 will impinge upon the member states to build learners capacity for sustainable development through global citizenship.

Global Citizenship Education emphasises "political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global" (UNESCO 2015:14). Since different regions or groups are facing different challenges for example the impact of climate change or conflicts between people of different ethnic backgrounds, possible solutions on the local may also differ and successful examples needs to be adapted to the situation. Therefore, it might be of advantage, that Global Citizenship Education (GCE) has different approaches, interpretations and focus often vary, it can be said that there is no "one size fits all" (UNESCO 2014). While this might be of advantage on one hand, there is an ongoing tension on the other hand: in promoting universality (in terms of a common and shared responsibility to the world, a collective identity as world's citizens), while respecting singularity (individuals). There are challenges in pursuing common goals, when the solution approaches are so diverse. The concept of Global Citizenship Education embodies the concept of inclusive education. Inclusion is to be understood as a principled approach to the development of education and society: "It is linked to democratic participation within and beyond education" (Booth/Ainscow 2002:20). Further it could be said, inclusion "involves increasing participation for everyone in the cultures, communities and curricula of local settings, and reducing all forms of exclusion and discrimination" (*ibid.*).

Inclusive Education means, that all people – regardless of gender, religion, cultural and social background, cognitive, physical as well as psychological requirements – have a right to equal access to quality education and entry barriers have to be reduced². Inclusive Education is a further development of pedagogical approaches to pedagogy of diversity. With this, inclusive education aims to react non-hierarchi-



cally and anti-discriminatory but democratically on the heterogeneity of all learners. Inclusive Education thus could be a relevant approach to contribute to the implementation of Global Citizenship Education and above all to thrive the world we live (Hinz 2004). The implementation of inclusive education requires a paradigm shift. The learners so far have to adjust to existing educational systems which sometimes do not match to their living environments, personal contexts (for example experiences, family- community structures etc.) or individual competencies. Inclusive Education builds on the learner's perspectives, abilities and context and considers personalities with her/his individual conditions. Inclusive Global Citizenship Education teaches simultaneously about global perspectives, their own realities as well as other learners' realities.

Global Citizenship Education – Hidden Boundaries within a *Boundless Concept*?

Even though a common definition of the concept Global Citizenship Education does not exist, but yet it appears that the concept addresses every citizen of the world, as well as from the northern, eastern, southern or western region of the world.

Andreotti (2006) draws attention on the danger of promoting a more westernised concept through Global Citizenship Education while lacking perspectives from the Global South. Andreotti (2006) presents Gayatri Spivak's analysis of some cultural effects of colonialism in the relationship/assumptions of North and South and emphasis on the implications of the projection of Northern/Western values and interests as global and universal which naturalises the myth of Western supremacy in the rest of the world (Andreotti 2006). In this case, Global Citizenship Education would fail its actual purpose of building the bridges between global citizens worldwide by appreciating diversity. Furthermore, the educators and practitioners must be careful not to reproduce barriers which exclude marginalised groups. The access to Global Citizenship Education needs to be ensured for every learner by meeting the learners' needs. Therefore learning and teaching materials for Global Citizenship Education should be also translated into local languages for learners from rural areas and also for learners with cognitive impairments *and* learning differences, to avoid addressing only an elite society or learners from the global north. For learners with disability or impairments equal possibilities need to be ensured for accessing activities of Global Citizenship Education, such as leadership trainings or workshops.

Conclusion

Global Citizenship Education is an important step towards creating inclusive societies where there is universal respect for human rights, human dignity and justice. The inclusive approach within Global Citizenship Education might be visible: it calls all learners and educators worldwide to contribute to a sustainable development by changing their lifestyle towards more sustainability. Therefore Global Citizenship Education empowers the learners with required skills and competencies. Although Global Citizenship Education is facing some hidden traps, which could impede the inclusive implementation of this concept, the potential of inclusive Global Citizenship Education to change the world towards an inclusive world society for us and for future generation is very promising. Global Citizenship Education with its inherent inclusive agenda will be an important contribution to the Sustainable Development Goals till 2030.

Notes

- 1 The Brussels Proposal during the European Conference: Citizens for Global Education, Education for Global Citizenship was held from 24 to 25 June 2014 in Brussels.
- 2 Compare Article 24 of the UN Convention on the rights of person with disabilities. Available at <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Visited on 06 September 2015.

References

- ANDREOTTI, V. (2006): Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, Autumn, pp. 40-51.
- BOOTH, T./AINSCOW, M. (2002): Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*.
- HINZ, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion! In: SCHNELL, I./SANDER, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74.
- FRICKE, H.-J./GATHERCOLE, C. (2015): *Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate*. Available at http://deeeep.org/wp-content/uploads/2015/01/DEEEP4_QualityImpact_Report_2014_web2.pdf. Visited on 06 September 2015.
- OXFAM (2006): *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools*. Available at https://books.google.hr/books?hl=de&lr=&id=B_9OAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA231&dq=global+citizenship+education&ots=LrahxBMtvo&sig=nO7BrpZNUJgIR5PPIzFzP3Y40fU&



redir_esc=y#v=onepage&q=global%20citizenship%20education&f=false. Visited on 06 Septmeber 2015.

UN (2012). Global Education First Initiative. An Initiative of the United Nation Secretary General: Availabe at http://www.globaleducationfirst.org/files/GEFI_Brochure_ENG.pdf. Visited on 06. September 2015.

UNESCO (2014): Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century.

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives.

Zusammenfassung: Der folgende Artikel unternimmt den Versuch, Global Citizenship Education, insbesondere mit Fokus auf die Besonderheit des pädagogischen Ansatzes zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft und nachhaltiger Entwicklung, vorzustellen. Der Artikel versucht, den inklusiven Ansatz der Global Citienship Education aufzuzeigen, indem die Chancen und Herausforderungen reflektiert werden.

Résumé: L'article suivant tente d'introduire l'approche de Global Citizenship Education (l'éducation sur la citoyenneté mondiale) en soulignant sa forte distinction comme une approche éducative qui contribue à une société inclusive et au développement durable. L'article tente de décrire l'approche inclusive au sein de Global Citizenship Education en réfléchissant sur ses possibilités et ses défis.

Resumen: En este artículo se intenta introducir la Educación de la Ciudadanía Global como un enfoque educativo, lo que contribuye a una sociedad inclusiva y al desarrollo sostenible, reflejando las oportunidades y desafíos de este enfoque.

Author: Deepika Joon is Programme Officer for UNESCO's category 1 institution called Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. She is implementing the Youth Programme and coordinates the YESPeace Network. She is member of the ESD Expert Network (a capacity development programme that aims at improving the implementation of ESD in Germany, India, Mexico, and South Africa) and co-chairs the Youth Priority Action Area of the Global Action Programme on ESD.

Katarina Roncevic is Programme Manager for *bezev* (Disability and Development Cooperation) where she is responsible for the educational projects mainly in schools on Inclusive Education for Sustainable Development and Inclusive Global Education. She is also member of the ESD Expert Network (a capacity development programme that aims at improving the implementation of ESD in Germany, India, Mexico, and South Africa).

Contact: Deepika Joon: d.joon@unesco.org; Katarina Roncevic: inklusion@bezev.de.





Das Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung (biz) auf dem Weg zu einer inklusiven Bildungsarbeit

Ein Reisebericht über biz-Bildungsangebote für Schulen und außerschulische Bildungsarbeit

„Auch eine Reise von tausend Meilen beginnt mit einem Schritt.“ (Laotse)

Der Start

Das biz ist ein Informations-, Beratungs- und Veranstaltungszentrum zu den Themenfeldern nachhaltige Entwicklung und Menschenrechte. Arbeitsschwerpunkte sind: Fairer Handel, Nachhaltiger Konsum, Kampagne für saubere Kleidung (Clean Clothes Campaign) und nachhaltiger Umgang mit Wasser. Neben der Arbeit für die Bremer Öffentlichkeit ist das biz seit vielen Jahren mit umfangreichen Bildungsangeboten zu Themenbereichen der globalen, nachhaltigen Entwicklung in und für Bremer Schulen tätig:

- Das biz-Infozentrum mit Fachbibliothek, Mediathek, didaktischen Materialien und Themenkoffern zur Ausleihe sowie Recherchemöglichkeiten für LehrerInnen und SchülerInnen.
- Beratung zu Unterrichtsvorhaben und -projekten, Konzeption und Durchführung von Unterrichtsmodulen mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten durch biz-ReferentInnen.
- Vermittlung von in- und ausländischen ReferentInnen in den Unterricht, Vermittlung außerschulischer Lernorte.
- Fortbildungsangebote für Lehrkräfte und MultiplikatorInnen.

In seiner Bildungsarbeit orientiert sich das biz am Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Globalen Lernen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen soll Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nachhaltiges Denken und Handeln ermöglichen, um weltweite Zusammenhänge zu entdecken und zu verstehen mit der Zielsetzung das eigene Leben zu gestalten und aktiv Verantwortung zu übernehmen, für eine gerechtere und sozial wie ökologisch zukunftsfähigere Welt. Im Mittelpunkt der biz-Angebote steht die Lebens- und Arbeitswelt der Menschen in den Ländern des globalen Südens (Regionen in Afrika, Lateinamerika und Asien) verbunden mit der Fragestellung nach der Verantwortung dafür in unserer Gesellschaft und der Diskussion möglicher Handlungsoptionen.

Die Schulen, nutzen die Angebote in hohem Maße, insbesondere Klassen der Sekundarstufe 1 (Oberschule und Gymnasium), in geringerem Umfang Klassen der Primarstufe wie der Sekundarstufe 2. Über die Jahre haben sich thematische Schwerpunkte herauskristallisiert, die die Lehrkräfte verstärkt in ihren Unterricht einbinden: z. B. Kakao/Schokolade, Baumwolle/Textilien, Fußball & Globalisierung, Wasser. Das biz möchte bei seiner Arbeit für Schulen wie auch in seiner allgemeinen Informationsarbeit künftig Inklusion stärker beachten und hat sich deshalb auf den Weg einer entsprechenden Weiterentwicklung seiner Arbeit begeben.

Meilensteine

Interne Qualifizierung

Zunächst hat sich das biz-Team innerhalb eines Jahres selbst auf vielfältige Art und Weise mit dem Thema Inklusion/inklusive Bildung befasst: durch die Teilnahme an und die Organisation von Fortbildungen, Gespräche mit Lehrkräften und HochschullehrerInnen in der LehrerInnenaus- und -fortbildung sowie durch den Austausch mit weiteren ExpertInnen. Dieser Prozess wird fortgeführt.

Erweiterung der biz-Fachbibliothek

Entsprechende didaktische Materialien, die bislang bundesweit erschienen sind, wurden/werden für die biz-Bibliothek angeschafft und stehen zur Ausleihe bereit.

Zu nennen sind hier insbesondere Materialien von *bezev* (Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit) wie z. B. Unser Klima, unser Leben, oder Blaues Wunder. Wie das Wasser unser Leben bestimmt.

Weiterentwicklung der Themen-Koffer

Die am häufigsten genutzten Themenkoffer – Kakao/Schokolade und Baumwolle/Textilien – wurden hinsichtlich der Bedarfe einer inklusiven Bildung erweitert. Die Themenkoffer zeichnen sich bereits zuvor durch eine Vielfalt an Materialien aus, die auf heterogene Lerngruppen zu-



geschnitten sind und unterschiedliche Zugänge ermöglichen, um ein Thema zu erschließen. Neben Texten und Filmen enthalten sie die Sinne anregende Gegenstände zum Fühlen, Schmecken, Riechen, Sehen und Hören, wie z. B. Kakaobohnen und Baumwolle in unterschiedlichen Verarbeitungsstadien, Fühl- und Tastsäckchen, etc. Diese Vielfalt wurde durch die Entwicklung von Lernstationen mit Themen entlang des Entstehungsprozesses von Schokolade und Textilien mit Texten und Aufgabenstellungen auf drei Niveaustufen, bezogen auf Lesefertigkeit, Umfang und Tiefgang der Informationen erweitert, um ein möglichst selbständiges Arbeiten in heterogenen Lerngruppen zu erreichen. Die Stationsarbeit bietet unterschiedliche Sozialformen wie Einzel-/Partner- oder Gruppenarbeit. Ein *Wörterbuch* zum selbständigen Erschließen der Texte ist angelegt. Fotos bieten einen weiteren Zugang zum Thema. Die Arbeitsaufträge sind auf der Basis des Textverstehens und als tiefergehende Fragen konzipiert. Die Arbeitsblätter mit Arbeitsaufträgen sind in laminierte Form oder als Kopiervorlagen vorhanden und können von den Lehrkräften unkompliziert im Unterricht eingesetzt werden. Somit liegt den Lehrkräften differenziertes Lehr- und Lernmaterial vor, um die Koffer im Unterricht je nach Lerngruppe einzusetzen (ab Klasse 5).

Broschüre: Menschen-Rechte in Leichter Sprache
Das biz ist Mitherausgeber der Broschüre *Menschen-Rechte in Leichter Sprache*, die in Bremen und bundesweit auf enorme Resonanz stieß. Sie wurde/wird an zahlreiche Schulen in Klassensätzen und an weitere Einrichtungen verschickt.

Die 30 Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wurden in Leichte Sprache übersetzt und in einer attraktiv gestalteten Broschüre veröffentlicht. So sollen diese elementaren Rechte auch Menschen mit Sprach- und Verständnisschwierigkeiten zugänglich gemacht werden. Der Originalartikel sowie der Artikel in Leichter Sprache werden abgebildet. Eine Grafikerin hat jeden Artikel mit Bildern illustriert. SchülerInnen eines Deutsch-Leistungskurses haben die Artikel übersetzt und SchülerInnen eines Förderzentrums haben diese geprüft. Gemeinsam mit verschiedenen Organisationen wurde die Broschüre geplant, illustriert und herausgegeben.

Qualifizierung von Lehrkräften

Die neuen biz-Angebote wurden im Rahmen eines Fachtages *Unterricht inklusiv gestalten – Beispiele aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) im Frühjahr 2015 Lehrkräften

und weiteren Bremer BildungsanbieterInnen aus den Bereichen Umweltbildung und Globalem Lernen vorgestellt, erprobt und diskutiert.

Aktionstag

Der Aktionstag *Bremen aktiv für die Menschenrechte 2014* ist ein Beispiel für das biz-Engagement für die Bremer Öffentlichkeit. Am 15. März 2014 stand der Lloydhof in der Bremer Innenstadt ganz im Zeichen der Menschenrechte und Inklusion. Unter dem Motto *Bremen aktiv für die Menschenrechte – vielfältig und inklusiv* veranstaltete das biz einen Aktionstag, zu dem jede und jeder eingeladen war. Unterstützt wurde das biz von zahlreichen Bremer NGOs und Gruppen aus dem Bereich Nachhaltigkeit und Menschenrechte.

Neben den Ständen der Organisationen sorgte ein vielfältiges Rahmenprogramm für die Unterhaltung und Information der BesucherInnen. Es enthielt neben Vorträgen und Filmen auch eine Theatervorführung junger SchauspielerInnen. ReferentInnen verschiedener Organisationen stellten ihre Arbeit vor. Staatsrat Matthias Stauch und Jutta Lücke (biz-Vorstand) eröffneten den Aktionstag, untermalt mit musikalischer Begleitung.

Vernetzung - die Reisebegleitung

Den Weg begleitet hat eine Vernetzung mit zahlreichen AkteurInnen in Bremen und bundesweit:

- Schulen, insbesondere Oberschulen
- Landesinstitut für Schule: Abt. Ausbildung (Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogik) und Abt. Fortbildung
- Universität Bremen: Fachbereich Bildungswissenschaft, Inklusive Pädagogik,
- Berufsbegleitender Master-Studiengang Inklusive Pädagogik
- Koordinierungsstelle Umweltbildung Bremen
- Netzwerk Globales Lernen/BNE Bremen-Niedersachsen

Zwischenstation: Erfahrungen und Herausforderungen

Bremen hat im Bundesvergleich bereits relativ früh mit der Umsetzung von Inklusion an Schulen begonnen. Mit Inkrafttreten des Schulgesetzes 2009 begaben sich die Bremer Schulen auf den Weg zur inklusiven Bildung. In allen Grundschulen und Oberschulen wird die Inklusion umgesetzt. Gymnasien hingegen sind nicht für alle Menschen mit Behinderungen offen. Die bisherigen Förderzentren werden sukzessive aufgelöst, Ausnahmen bilden z. B. Schulen für gehörlose Kinder oder Krankenhausschulen. Allerdings waren und sind die Rahmenbedingungen häufig unzureichend. Insbesondere die



personelle Ausstattung an den Schulen entspricht nicht den tatsächlichen Bedarfen einer qualitativ hochwertigen inklusiven Bildung. Dieses wurde und wird immer wieder von Lehrkräften und auch Eltern angemahnt. Das biz greift mit den inklusiven Lernangeboten zu Fragen des Globalen Lernens und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wesentliche Handlungsbedarfe an den Schulen auf, denn weder ist Globales Lernen/BNE im Lehrplan/Curriculum verankert, noch bestehen die erforderlichen Erfahrungen auf Seiten der meisten Lehrkräfte bzw. sind die entsprechenden Materialien vorhanden.

Ausblick

Erste Schritte sind getan, das biz wird seine Reise hin zu einer inklusiv Bildung weiter fortsetzen. Die bisherigen Vorhaben und die neuen Materialien wurden von den NutzerInnen, in der Regel Lehrkräfte, durchweg positiv aufgenommen und in der Praxis mehrfach eingesetzt. Es ergaben sich bereits Anregungen für mögliche Weiterentwicklungen. So sind die Lernstationen der beiden Koffer (Kakao und Baumwolle) noch ausbaufähig hinsichtlich weiterer Zugangswege über andere Sinne oder auch Angebote für blinde und gehörlose Menschen. Eine konkrete Weiterarbeit hängt allerdings von den finanziellen und personellen Möglichkeiten des biz ab.

Angelika Krenzer-Bass

Von Utopien und Baustellen

Globales Lernen und Inklusion: Ein subjektiver Bericht aus der Arbeit des EPIZ Berlin

Bildung soll zugänglich sein – für alle. Mit diesem Anspruch arbeiten wir im EPIZ und stellen uns dabei Fragen, finden Antworten, stellen uns neue Fragen und finden so einen Weg. Einige Etappen dieses Weges möchte ich hier vorstellen.

Das EPIZ

Aber zunächst: Was ist das EPIZ? EPIZ steht für Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum. Wir sind ein Zentrum für Globales Lernen in Berlin. Mit unserer Arbeit tragen wir dazu bei, vergangene und gegenwärtige globale Zusammenhänge erkennbar zu machen und in diesem Rahmen die eigene Rolle und Verantwortung zu reflektieren. Es geht uns um soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte und die Zukunftsfähigkeit unserer Welt. Im Mittelpunkt der Arbeit des EPIZ steht die Konzeption und Durchführung von Bildungs- und Fortbildungsveranstaltungen für unterschiedliche Zielgruppen – von Kindern in der Grundschule bis zu MultiplikatorInnen des Globalen Lernens und Lehrkräften. Unser Ziel ist es, Globales Lernen systematisch im Schulalltag zu verankern. Seit fast 20 Jahren ist EPIZ im Bereich der beruflichen Bildung aktiv und verfolgt hier den Ansatz, berufsrelevante Themen in ihren globalen Bezügen zu vermitteln – so arbeiten wir zum Beispiel mit zukünftigen BäckerInnen zum Thema Gewürze und Fairer Handel und mit angehenden KöchInnen zum Thema Schweinefleischproduktion. Der Bereich der beruflichen Bildung ist mein Arbeitsschwerpunkt im EPIZ.

Inklusion als Leitbild

Was meine ich, wenn ich von Inklusion spreche? Für mich bedeutet Inklusion, sich über Barrieren bewusst zu werden und sie abzubauen. Dahinter steht die Utopie einer Gesellschaft, in der alles für alle gleichermaßen zugänglich ist. Ich glaube nicht, dass das an allen Stellen und immer möglich ist. Aber ich finde es wichtig, auf unterschiedlichen Ebenen, an allen Orten und bezogen auf alle Formen von Barrieren und Hierarchien daran zu arbeiten, sich der Utopie anzunähern. Es geht also nicht ausschließlich um das Thema Behinderung und die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, sondern auch um Rassismus, um Bildungsbenachteiligung, um den Zugang von alleinerziehenden Eltern zum Arbeitsmarkt und andere Formen von Benachteiligungen und Barrieren.

Das ist das große Ganze. Und das Kleine, ganz konkret?

Ein Beispiel dafür ist das Thema „Sprache“. Sprache kann ermutigen oder verletzen. Sie kann sichtbar machen und sie kann unsichtbar machen: zum Beispiel Personen, die sich keinem der beiden offiziell anerkannten Geschlechter Mann und Frau zuordnen wollen oder können. Das Konzept des Gender Gap wurde entwickelt, um alle Geschlechter in der Sprache sichtbar zu machen. Aus Schülerinnen und Schülern werden so SchülerInnen. Diese Schreibweise, deren Hintergrund und Zweck wir im EPIZ-Team intensiv diskutiert und am Ende für überzeugend befunden und übernommen haben, stellte uns gleichzeitig vor Herausforde-



rungen. Denn erfahrungsgemäß waren einige SchülerInnen, vor allem solche mit Leseschwierigkeiten, auch mit der Schreibweise mit Binnen-I (SchülerInnen) überfordert. Wir wollen es vermeiden, Erfahrungen von „Das versteh ich nicht, das ist zu schwer für mich!“ zu wiederholen, indem wir in unseren Bildungsmaterialien Worte oder Schreibweisen verwenden, die für die Zielgruppe potenziell unverständlich sind. Zudem gab es die Befürchtung, dass der Gender Gap Fragen aufwerfen würde, die vom eigentlichen Thema des Materials stark ablenken würden. Nach einigen Überlegungen haben wir uns darum entschieden, bei Arbeitsbögen und anderen Materialien, die SchülerInnen und Auszubildende ausgehändigt bekommen, auf den Gender Gap zu verzichten. Inklusion umzusetzen bedeutet also Auseinandersetzung, auch mit Widersprüchen und nicht einfach lösbaren Fragen. Und Inklusion umzusetzen kann auch bedeuten, sich entscheiden zu müssen, weil mit einer Maßnahme zwar die einen eingeschlossen, dafür aber andere ausgeschlossen werden. Und weil es kaum möglich ist, alle Formen von Ausschluss gleichzeitig mitzudenken und zu bearbeiten. Ich glaube deshalb, dass es sinnvoll ist, sich konkrete Themen zu setzen und an diesen zu arbeiten, um sich über spezifische Barrieren bewusst zu werden und sie abzubauen.

Planspiele und weitere Unterrichtskonzepte

Viele der Unterrichtsmaterialien und Workshopkonzepte des EPIZ richten sich an Auszubildende – eine sehr heterogene Gruppe. Dem versuchen wir gerecht zu werden, indem wir zunehmend verschiedene Versionen der gleichen Übung entwickeln, um mit unseren Unterrichtsmaterialien und Workshopkonzepten unterschiedliche Zielgruppen anzusprechen. Ein Beispiel dafür sind die Planspiele¹, die im EPIZ seit vielen Jahren entwickelt werden. Sie bieten die Möglichkeit, komplexe Themen und Zusammenhänge lebendig und konkret nachvollziehbar zu machen. Durch ihren spielerischen Geist und die Dynamik, die im Spiel entsteht, sind sie zudem gut dazu geeignet, mit ganz unterschiedlichen Gruppen zu arbeiten. Das Planspiel *Wem gehört der Wald?* wurde 2007 für die Arbeit mit Auszubildenden im Bereich Holzverarbeitung konzipiert. 2014 haben wir eine neue Version entwickelt, die auch für Jugendliche mit Schwierigkeiten in den Bereichen Konzentration, Abstraktion und Lesekompetenz geeignet ist. Seit 2015 gibt es ein weiteres Planspiel in zwei Versionen: Das Planspiel *Mord in Mato Grosso do Sul/Mord in Brasilien* richtet sich an Auszubildende in den Bereichen Le-

bensmittelverarbeitung und Gastronomie. Dieses Planspiel wurde vor vornherein in einer leichteren und einer schwereren Version geplant. Wir haben dabei unterschiedliche Wege gewählt: So wurden zwar beide Planspiele durch kürzere Texte und Variationen im Ablauf an die Bedürfnisse von Jugendlichen mit Schwierigkeiten in den Bereichen Konzentration, Abstraktion und Lesekompetenz angepasst. In der einen Variante wurde aber der in anderen Planspielen des EPIZ übliche schriftliche Austausch zwischen den beteiligten Interessengruppen, der die Basis des Spiels ist, durch mündliche Verhandlungsrunden ersetzt, während er in dem zweiten Planspiel beibehalten worden ist². Bei der Entwicklung der einfacheren Version haben wir also in Abstimmung mit Lehrkräften verschiedener Schulen und nach einer Testphase mit heterogenen Klassen unterschiedliche Wege gefunden. Das zeigt: Es gibt nicht nur den einen, richtigen Weg. Auf verschiedene Art und Weise können wir ähnliche Zielgruppen erreichen. Was nötig ist, ist ein Wissen über die konkreten Anforderungen der Zielgruppe und Kreativität, um Lösungen zu finden, die möglichst vielen Spaß machen.

Außerschulische Bildungsarbeit und Globales Lernen als gute Voraussetzungen für Inklusion

Inklusion braucht Methoden und Techniken: Es ist wichtig, in Leichter Sprache kommunizieren zu können und die Regeln für die Gestaltung von Publikationen und Internetseiten zu kennen. Genauso wichtig ist die Bereitschaft und Fähigkeit, die Zielgruppe mit ihren Bedürfnissen und Interessen genau wahrzunehmen und sich auf sie einzulassen. Das ist einer der Gründe, warum ich glaube, dass die außerschulische Bildungsarbeit und das Globale Lernen gute Voraussetzungen für eine gelingende Inklusion bieten: Zielgruppenorientierung ist eines der pädagogischen Prinzipien, das fest im Konzept und der Praxis des Globalen Lernens verankert ist. Bei der Umsetzung von Workshops und anderen Bildungsveranstaltungen erlaubt uns das offene Format die Flexibilität, sehr genau auf die Interessen und Vorkenntnisse der jeweiligen Gruppe und die Bedürfnisse und Möglichkeiten der einzelnen Teilnehmenden einzugehen. Ein weiterer unterstützender Faktor ist der Status als freier Träger der Bildungsarbeit: Wir können Projektanträge stellen, deren Zielgruppen und Inhalte wir selbst bestimmen (auch wenn über Bewilligung, Umfang der Gelder und die Ausrichtung von Förderprogrammen andere entscheiden). Wir sind frei in der Schwerpunktsetzung unserer Bildungsprogramme und können



uns so für den Bereich Inklusion entscheiden. Außerdem sind wir als Organisationen der außerschulischen Bildungsarbeit an verschiedenen Schnittstellen aktiv: Wir haben Kontakte zu Schulen und Lehrkräften, wir arbeiten mit Klassen und MultiplikatorInnen, wir sind in Netzwerken vertreten und wir haben Kontakte zu unterschiedlichen Geldgebern, zu Politik und Verwaltung. Das können wir nutzen!

Weitere Aktivitäten des EPIZ

Als EPIZ bieten wir Fortbildungen zum Thema inklusives Globales Lernen für MultiplikatorInnen an. Wir arbeiten daran, das Thema stärker auch in die Qualifizierung neuer ReferentInnen und in unsere pädagogische Beratung einzubeziehen. Wir tauschen uns aus mit Lehrkräften, die Erfahrung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen haben. Und wir beraten Schulen, wie sie ihre Schulkultur hin zu mehr Inklusion und Partizipation entwickeln können. Außerdem bringen wir das Thema Inklusion in unseren Netzwerken ein, beispielsweise wenn es um die Ausarbeitung von Forderungen an den Berliner Senat geht, in denen jetzt auch Förderschulen als explizite Zielgruppe auftauchen. Bei unseren Einladungen zu Veranstaltungen geben wir Hinweise zur Barrierefreiheit. Seit einiger Zeit entwickeln wir Bildungsmaterialien, die Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen thematisieren und umsetzen. So haben wir neben den schon beschriebenen Planspielen zum Beispiel eine Empfehlungsliste von Kinderbüchern für Globales Lernen erarbeitet, mit der wir zur Bestärkung von und Sensibilisierung für unterschiedliche Identitäten und Lebensrealitäten beitragen wollen. Für den Bereich der Ausbildung von ErzieherInnen haben wir ein Unterrichtsmaterial entwickelt, das Inklusion auf verschiedenen Ebenen systematisch einbezieht³. Ein weiteres Beispiel: Bei Großveranstaltungen mit mehreren Klassen bringen wir unterschiedliche Schularten und Ausbildungsberufe zusammen: Dort begegnen sich in Workshops und Diskussionsrunden zum Beispiel angehende FleischerInnen, die häufig von Sekundarschulen kommen und ihren zukünftigen Beruf nicht selten von Arbeitsagentur oder Jobcenter nahegelegt bekommen haben, und DiätassistentInnen, die nach dem Abitur ihren Wunschberuf erlernen. In diesen Veranstaltungen bewährt sich der Ansatz, die Teilnehmenden als ganze Person in ihrer Lebenswelt und als zukünftige Fachkräfte anzusprechen und so einzubeziehen, dass ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnisse gleichermaßen wertgeschätzt werden.

Selbstreflexion

Institutionen des Globalen Lernens arbeiten mit heterogenen Zielgruppen in einer Gesellschaft, die von Hierarchien, Ausschlüssen, Benachteiligungen und Bevorzugungen durchdrungen ist. Im EPIZ tun wir dies als ein in vielen Aspekten relativ homogenes Team: alle Mitarbeitenden haben eine akademische Ausbildung. Niemand von uns wird durch Rassismus benachteiligt. Niemand von uns ist Behindertenfeindlichkeit ausgesetzt, auch wenn wir zum Teil Lebenserfahrungen haben, die für körperliche und kognitive Einschränkungen sensibilisieren. Diese führen zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für das Thema Inklusion und bestimmte Barrieren und motivieren uns, mehr Inklusion umzusetzen. Die relative Homogenität unseres Teams schränkt das Spektrum dessen ein, was wir in der Lage sind wahrzunehmen. Und sie führt dazu, dass wir zu vielen Erfahrungen, die wir in der Gestaltung unserer Arbeit mitdenken wollen, nur mittelbar oder gar keinen Zugang haben. Um konsequent inklusiv nicht nur zu arbeiten, sondern auch zu sein, braucht es meines Erachtens eine Veränderung innerhalb der Organisation, hin zu mehr Heterogenität im Team. Denn so könnten wir die Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen besser erfüllen und den Anspruch der Multiperspektivität, der zentrales Prinzip des Globalen Lernens ist, konsequenter umsetzen. Im Mittelpunkt der Diskussion, die wir im EPIZ seit einiger Zeit zum Thema Teamstrukturen führen, steht dabei die Auseinandersetzung mit der (Unter-)Repräsentanz von Akteuren aus Ländern des Globalen Südens in den etablierten Strukturen des Globalen Lernens.

Perspektiven

Was braucht es für eine gelingende Inklusion? Zentral dafür ist neben mehr zeitlichen und finanziellen Ressourcen die bewusste Entscheidung, sich mit unterschiedlichen Barrieren auseinander zu setzen und Wege zu finden, sie abzubauen. Darüber hinaus braucht es Wissen und häufig auch jemanden, der das Thema immer wieder präsent macht, Fragen aufwirft und auf eine Beantwortung dringt. Es braucht Beratung und es braucht Kooperationen, die es ermöglichen, die Perspektiven und Expertise anderer Personen, Gruppen und Organisationen in unsere Arbeit einzubeziehen. Zentral sollten dabei Selbstorganisationen sein, zum Beispiel aus den Bereichen Migration/Diaspora und Behinderung. Inklusion ist eine Baustelle. Es gilt, Dinge zu verändern und es gilt, Neues aufzubauen. Es gilt, sich Fragen zu stellen und Antworten zu suchen. Und es gilt, realistisch und



idealistisch zu bleiben, einen Stein auf den anderen zu setzen und eine Mauer nach der anderen einzureißen. Mit Tatkraft, Mut und Verbündeten, mal mit einem Bauplan und mal spontan. Damit Globales Lernen für alle zugänglich wird.

Janika Hartwig

Anmerkungen

- 1 In Planspielen versetzen sich die Teilnehmenden in die Rollen unterschiedlicher Akteure, die von einem bestimmten Problem betroffen sind (zum Beispiel Abholzung von Regenwald für den Sojaanbau). Sie verhandeln miteinander und versuchen, eine Lösung zu finden. Dabei treffen unterschiedliche Interessen aufeinander – beispielsweise die Interessen indigener Gruppen und wirtschaftlicher Unternehmen, von Nichtregierungsorganisationen und Regierungen. Am Ende des Spiels muss eine Entscheidung getroffen werden, wie mit dem Problem, das die Ausgangssituation darstellt, umgegangen werden soll. Anschließend wird der Ablauf des Spiels ausgewertet, um Erkenntnisse auf einer allgemeineren Ebene zu gewinnen und Fragen zu diskutieren, die mit der Thematik des Planspiels verbunden sind.
- 2 Beide Planspiele können auf unserer Internetseite unter folgendem Link eingesehen und heruntergeladen werden: <http://www.epiz-berlin.de/publikationen/>.
- 3 Die Publikationen *Superbücher – Kinder- und Jugendbücher für Globales Lernen, empfohlen von EPIZ Berlin und AWO International* und *G+ Sozialwesen* können auf unserer Internetseite unter folgendem Link eingesehen und heruntergeladen werden: <http://www.epiz-berlin.de/publikationen/>

Umsetzung der UN-BRK: Staatenprüfung Deutschlands

Am 26. und 27. März 2015 fand die Staatenprüfung bei den Vereinten Nationen in Genf zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (BRK) durch die Bundesrepublik Deutschland statt. Dass es der Bundesregierung sehr wichtig war, in Genf einen guten Eindruck zu hinterlassen und Fragen gezielt beantworten zu können, zeigte die hohe Zahl der über 30 anwesenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Regierungsdelegation aus Bund und Ländern unter der Leitung der Parlamentarischen Staatssekretärin des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales Gabriele Lösekrug-Möller. Auch behindertenpolitische Sprecherinnen und Sprecher von Bundestagsfraktionen, die Bundesbeauftragte Verena Bentele, ein Vertreter der Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderung sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Monitoringstelle beim Deutschen Institut für Menschenrechte nahmen an der Staatenprüfung teil. Als Vertreter der sogenannten Nichtregierungsorganisationen war auch eine Delegation der BRK-Allianz nach Genf eingeladen worden. Die BRK-Allianz hatte sich in Unzufriedenheit mit dem Staatenbericht der Bundesregierung unter der Regie des Netzwerkes Artikel 3 im Januar 2012 gegründet. 78 Bundesverbände der Menschen mit Behinderung gehören der BRK-Allianz an. Wesentliches Ziel der Allianz: dem Bericht der Bundesregierung einen eigenen Bericht der Menschen mit Behinderung gegenüberzustellen. Der sogenannte Schattenbericht der BRK-Allianz (Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention in Deutschland) ist 2013 verab-

schiedet worden (siehe auch: www.brk-allianz.de). Im Verlauf des Treffens erhielten die Vertreter der Allianz Gelegenheit zu Gesprächen mit den 17 Mitgliedern des UN-Ausschusses sowie mit Diane Kingston als zuständige Berichterstatterin des UN-Ausschusses zur Prüfung von Deutschland. Ziel dieser Gespräche war es, über die grundsätzlichen wie übergreifenden Anliegen der Menschen mit Behinderung zu informieren und die Ausschussmitglieder auf die folgende insgesamt sechsstündige Anhörung der Regierung vorzubereiten. Hier wurde auch das Problem der Anrechnung des Einkommens und Vermögens auf Leistungen für Menschen mit Behinderung erläutert und die Frage aufgeworfen, wie viel Geld überhaupt für Verbesserungen zur Situation von Menschen mit Behinderung durch ein wirksames Bundessteuergesetz zur Verfügung steht.

Der Staatendialog wurde durch einige Vorträge eingeleitet:

Staatssekretärin Lösekrug-Möller gab einen Überblick zur bisherigen Umsetzung der BRK in Deutschland und wies unter anderem darauf hin, dass der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung bis Ende 2015 auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Evaluation überarbeitet und das Ergebnis danach dem Bundesparlament vorgestellt werden wird. Aktuell stehe die Erarbeitung eines Bundessteuergesetzes mit dem Ziel an, die Eingliederungshilfe weiter zu entwickeln. Bis 2016 solle der Gesetzentwurf vorliegen. Außerdem solle das Bundesgleichstellungsgesetz reformiert werden. Sie hob die Wichtigkeit der Beteiligung der Organisationen behinderter Menschen hervor und



kündigte an, dass es ein Gesetz zur Finanzierung der Organisationen behinderter Menschen geben werde, damit deren Arbeit „auf eine solide Basis“ gestellt werden könne. Die Bundesbeauftragte für die Belange behinderter Menschen, Verena Bentele, ging in ihrer anschließenden Rede auf den Wahlrechtsausschluss von schwerstbehinderten Menschen als nicht vereinbar mit der BRK ein. Sie betonte die Wichtigkeit des Schutzes von Menschen mit Behinderung vor Gewalt und Missbrauch. Jede zweite Frau mit Behinderung erfahre sexualisierte Gewalt. Empowermentkurse für Frauen und Mädchen mit Behinderung seien daher besonders wichtig. Für Bildung und Hochschulbildung wolle sie gemeinsame Standards. Sie kritisierte, dass die Zahlen behinderter Menschen an den Förderzentren gleich geblieben seien und dass 300.000 Menschen in Werkstätten für Menschen mit Behinderung keinen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt finden. Es ist absehbar, dass der Ausschuss Deutschland empfehlen wird, Anreize für den Ausstieg aus Werkstätten zu schaffen, damit echte Inklusion am Arbeitsmarkt verwirklicht werden kann. Auch seien zur Herstellung von Barrierefreiheit erhebliche Anstrengungen notwendig. Der Leiter der Monitoringstelle, Dr. Valentin Aichele, bemängelte in seiner Rede vor allem die Trennung von Menschen mit und ohne Behinderung in den Bereichen Bildung, Unterbringung und Arbeitsmarkt. Er betonte die Notwendigkeit struktureller Veränderungen und wünschte dazu Ideen wie Ermunterung durch den UN-Ausschuss. UN-Berichterstatteerin für Deutschland Diane Kingston lobte zunächst die pünktliche Ablieferung des sehr detaillierten Staatenberichtes durch die Bundesrepublik Deutschland und gratulierte zum Nationalen Aktionsplan. Sie würdigte den Schattenbericht der BRK-Allianz, ohne den sie keinen umfassenden Überblick bekommen hätte. Kritisch ging sie auf die unterschiedliche Umsetzung der BRK in den Bundesländern ein. Hier zeigte sie sich besorgt über den „Mangel an Koordination zwischen Bund und Ländern“. Die Menschenrechtsperspektive sei nicht durchgängig beachtet, da besondere Gruppen von Menschen mit Behinderung marginalisiert würden. Menschen mit Behinderung müssten in allen Bereichen Inklusion genießen können. Sie sprach die Notwendigkeit an, ein inklusives Bildungssystem voranzutreiben und bemängelte die höhere Arbeitslosenquote von Menschen mit Behinderung im Vergleich zu nicht behinderten Menschen in Deutschland. Zu viele Menschen mit Behinderung würden in Heimen leben, denn nach wie vor sei die Zahl von Menschen mit Behinderung in Heimen konstant ge-

blieben. Sie kritisierte, dass in Deutschland jährlich 14 Mrd. Euro für Menschen mit Behinderung in Heimen ausgegeben würden, jedoch nur 2,5 Mrd. Euro für Menschen mit Behinderung, die außerhalb von Heimen leben. Außerdem wies sie auf die Notwendigkeit hin, dass Menschen mit Behinderung in Deutschland rechtlich selbständig entscheiden können müssen und nicht unter Vormundschaft leben sollten. Sie wandte sich gegen Gewalt und Missbrauch von Menschen mit Behinderung und forderte Verbesserungen des Zugangs zur Justiz. Am Beispiel der Zurückweisung eines Menschen mit Behinderung im Rollstuhl anlässlich eines Berliner Marathons stellte sie fest: Nicht alle Menschen akzeptieren in Deutschland die BRK. Im Anschluss an diese Ansprachen wurde in der Reihenfolge der Artikel der BRK fortgefahren. In drei Themenblocks (zu Art. 1 bis 10, zu Art. 11 – 20 und zu Art. 21 – 33) stellten die Ausschussmitglieder zunächst ihre Fragen. Nach den Fragen wurde die Anhörung jeweils für 10 bis 15 Minuten unterbrochen, damit die Regierungsmitglieder ihre Antworten vorbereiten konnten. Gefragt wurde zu fast allen Artikeln der BRK. Die Vielzahl der Fragen kann hier nicht dargestellt werden. Stattdessen sollen Fragenschwerpunkte aufgezeigt werden.

Der UN-Ausschuss hat sich vor allem mit den Sonderstrukturen für Menschen mit Behinderung in Deutschland auseinandergesetzt. Hier hinterfragte er intensiv die Bereiche Schulen, Arbeit und Wohnen und erkundigte sich nach Förderwegen, Menschen mit Behinderung ein inklusives Leben in diesen Bereichen zu ermöglichen.

Viele Fragen bezogen sich auf Menschen mit Behinderungen in Werkstätten sowie die im Vergleich zu nicht behinderten Menschen höhere Arbeitslosigkeit. Dass infolge der Bildungshöhe bei den Ländern inklusive Entwicklungen im Schulwesen recht unterschiedlich ausgeprägt sind, stieß bei vielen Ausschuss-Mitgliedern auf Unverständnis. Man erkundigte sich in diesem Zusammenhang auch nach den Aktionsplänen in den Bundesländern und äußerte sich kritisch dazu, dass es im Bundesland Sachsen bisher keinen Aktionsplan gibt. Mehrere der Ausschussmitglieder wiesen nachdrücklich darauf hin, dass sie das gleichwertige Recht auf Bildung gemäß der UN-BRK in Deutschland nicht verwirklicht sähen. Der Verbleib von immer noch 72% von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in Förderschulen entspräche nicht dem Ziel eines inklusiven Bildungssystems. Deutschland wird angehalten, besonders hier Maßnahmen zu ergreifen. Ein weiterer Schwerpunkt war der Schutz von Menschen mit Behin-



derung vor Diskriminierung. Es wurde mehrfach nach Maßnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierung gegenüber Menschen mit Behinderung gefragt. Interessant waren auch solche Wortbeiträge, die sich auf das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Deutschland beziehen. Dieses Gesetz regelt Diskriminierung im Berufsleben, nicht jedoch in privaten Bezügen. Was wird unternommen, damit Menschen mit Behinderung auch im Privatleben vor Diskriminierung geschützt werden? Art. 2 BRK regelt, dass Diskriminierung auch das Versagen *angemessener Vorkehrungen* umfasst. Dies steht im Widerspruch zu deutschen Bestimmungen, die eine Diskriminierung durch Verweigerung solcher Vorkehrungen nicht beinhalten. Hierauf wurde mehrfach durch Fragen nach neuen gesetzlichen Regelungen Bezug genommen: Ist ein Gesetz zur Verwirklichung *angemessener Vorkehrungen* geplant? Wie definieren Sie in Deutschland angemessene Vorkehrungen? Sind *angemessene Vorkehrungen* einklagbar?

Auch der Bereich Finanzen stand mehrfach im Mittelpunkt des Interesses: Welche Summen sind als zusätzliche Ressourcen (Art. 4 Abs. 2 BRK) für die Zivilgesellschaft vorgesehen? Ist Assistenz umsetzbar, ohne dass Familien hinzuzahlen müssen? Die Umsetzung von Barrierefreiheit in Deutschland wurde in verschiedenen Zusammenhängen hinterfragt. Themen waren unter anderem Barrierefreiheit im Flugverkehr, Barrierefreiheit von Arztpraxen und Frauenhäusern oder die Umsetzung des *universellen Designs* in Technik und Forschung. Richtungsweisend war die Frage danach, ob Sanktionen erfolgen, wenn Barrierefreiheit nicht realisiert wird.

Einen breiten Raum nahm die Situation von behinderten Flüchtlingen und Menschen mit Migrationshintergrund ein: Wie sieht die Situation der Flüchtlinge mit Behinderung in Deutschland aus? Sind Menschen mit posttraumatischen Beeinträchtigungen in Behinderung einbezogen? Stehen alle Sozialleistungen auch Flüchtlingen zur Verfügung? Sind hierzu gesetzliche Reformen geplant?

Der Ausschuss stellte, genauso wie die Behindertenbeauftragte in ihrem Statement, hinsichtlich der Teilhabe am politischen Leben (Art 29 UN-BRK) dringenden Handlungsbedarf fest. Besonders die Aberkennung des Wahlrechts von Menschen, bei denen eine Betreuung in allen Angelegenheiten angeordnet ist oder die im Rahmen des Maßregelvollzugs in einem psychiatrischen Krankenhaus untergebracht sind, hält der Ausschuss ebenfalls für unvereinbar mit der UN-BRK. Diane Kingston, die unabhängige Be-

richterstatteerin des UN-Fachausschuss, wie auch Dr. Valentin Aichele von der Monitoring-Stelle wiesen in ihren Abschluss-Statements auf den dringenden Handlungsbedarf in diesem Bereich hin.

Weitere Themen, die im Mittelpunkt des Interesses standen:

Schutz vor Gewalt, insbesondere für Frauen und Kinder mit Behinderung, die Praxis der Zwangsunterbringung und-behandlung in der Psychiatrie und sehr intensiv das System der rechtlichen Betreuung. Immer wieder erkundigten sich die Ausschussmitglieder nach konkreten Daten, z. B. zur Umsetzung von Barrierefreiheit, zur Situation von Flüchtlingen mit Behinderung oder zur Anzahl an Diskriminierungen. Da viele dieser Fragen nur unzureichend beantwortet werden konnten, besteht hierzu noch erheblicher Erfassungsbedarf.

In den abschließenden Bemerkungen wurde dann auch darauf hingewiesen, dass Deutschland keine Strategie zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen bei der Reduzierung von Katastrophenrisiken und der humanitären Hilfe hat (Art. 11). Der Ausschuss fordert hier Nachbesserung und spricht sich dafür aus, dass Deutschland eine menschenrechtsbasierte Strategie für die Katastrophenvorsorge und die humanitäre Hilfe verabschieden solle, die inklusiv und für Menschen mit Behinderungen barrierefrei sein sollte. Des Weiteren bemängelte der Ausschuss die fehlende Berücksichtigung von Menschen mit Behinderungen in Politikkonzepten und Programmen der internationalen Zusammenarbeit und Entwicklung insbesondere in Hinblick auf die Millenniums-Entwicklungsziele. Deutschland wird aufgefordert, die Rechte von Menschen mit Behinderungen in internationale Entwicklungsverpflichtungen aufzunehmen und diese in den Haushaltstiteln zu berücksichtigen und entsprechend zu überwachen. Außerdem sollten Menschen mit Behinderungen gezielt in Programme und Politikkonzepte im Rahmen der Post-2015-Entwicklungsziele einbezogen werden. Außerdem müsse eine Datenbank angelegt werden, die die Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderungen systematisch analysiert und beurteilt. Allgemein solle Deutschland seine gesamte Entwicklungszusammenarbeit inklusiv für Menschen mit Behinderungen gestalten.

Information: <https://www.deutsche-gesellschaft.de/fokus/brk-staatenpruefung-bei-den-vereinten-nationen-in-genf>, <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/111-auftakt-zur-staatenpruefung-deutschlands>, http://brk-allianz.de/attachments/article/108/_BMAS_CO_Staatenpruefung_deutsche_Uebersetzung.pdf.



Kurzmeldungen/Announcements

EFA Global Monitoring Report

On 9 April 2015, UNESCO released the 2015 EFA Global Monitoring Report Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. The report shows that exclusion of children with disabilities is still widespread and for that reason it is important, that the UNESCO report includes research and data on children with disabilities. Inclusion International had previously criticised the Global Monitoring Reports for their lack of attention to children with disabilities, which has gradually improved. The report acknowledges that marginalisation is higher for children with disabilities, and disability is common and that disability status increases the risk of educational exclusion. The report also points to higher levels of discrimination against children with intellectual disabilities stating that children with hearing or visual impairments had better schooling outcomes compared with children with learning or communication impairments. The report indicates that the Salamanca Statement, issued by UNESCO 20 years ago, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, and regional declarations have facilitated policy and advocacy for inclusion but recognises that while most countries have begun a transition from a medical to a social model of inclusive education, some, such as Belgium and Germany still rely on special education infrastructure. The next challenge is to ensure disability-disaggregated data in monitoring the post-2015 Sustainable Development Goals.

Information: <http://inclusion-international.org/press-release-2015-efa-global-monitoring-report/>, <http://en.unesco.org/gem-report/report/2015/education-all-2000-2015-achievements-and-challenges#sthash.aXB4DplA.dpbs>.

UN Human Rights Council Resolution

On 27 March, at the UN in Geneva, Switzerland, the UN Human Rights Council (HRC) approved a resolution on the right of persons with disabilities to be included in the community. The HRC strengthened Inclusion International's report on Article 19 with the recognition of the link between the right to live in the community and the right to make decisions. Further, the HRC explicitly supported the need for deinstitutionalisation. The joint resolution was introduced by Mexico and New Zealand, and co-sponsored by 50 other states. Specifically, the report, issued in October 2012, highlighted the need for people with intellectual disabilities to have choice, support and community inclusion. Choice about where and with whom one lives; supports for individuals and families and communities (education systems, health systems, recreation, transportation etc) organise themselves in inclusive ways.

Information: <http://inclusion-international.org/press-release-un-human-rights-council-endorses-ii-position-on->

[article-19/](http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/HRC/28/L.5), http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/HRC/28/L.5.

Conference of State Parties and the Post-2015 Development Agenda

The eighth session of the Conference of States Parties to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) was held at United Nations Headquarters from 9 to 11 June 2015. In 2015 the focus was Mainstreaming the Rights of Persons with Disabilities in the Post-2015 Development Agenda and the debate included roundtable sessions on mainstreaming disability in the reduction of poverty and inequality; improvement of disability data and statistics; and addressing the vulnerability and exclusion of persons with disabilities: the situation of women and girls, children's right to education, disasters and humanitarian crises.

Round table 1, entitled Mainstreaming Disability in Reduction of Poverty and Inequality was chaired by Brazil, Vice-President of the Conference. The panellists noted that there is a strong correlation between poverty and disability, which tends to be mutually reinforcing unless targeted policies and actions are put in place. They also noted that the sustainable development goals (SDGs) should be disability inclusive, on the basis of the CRPD, so as to avoid short-comings of the MDGs in this regard. Panellists also noted the need to specifically address persons with disabilities in SDG 1, as poverty and inequality indicators are much higher for this group, particularly for women and children with disabilities. Also noted was the key role of technology as an enabler, and the need for technology to be accessible, available and affordable. Round table 2, entitled Improvement of Disability Data and Statistics: Objectives and Challenges, was chaired by Poland, Vice-President of the Conference. The panellists shared ideas and suggestions as to how to overcome the challenges in improving the disability data and statistics with a view to better informing development policy and programming as well as ensuring effective implementation of the Convention. The informal panel discussion on addressing the vulnerability and exclusion of persons with disabilities: the situation of women and girls, children's right to education, disasters and humanitarian crises was co-chaired by Italy, Vice-President of the Conference, and a civil society representative. Speakers in their discussions underscored the necessity and urgency of fully taking into account the rights, needs and perspectives of women and children with disabilities, particularly in special situations like natural disasters and humanitarian emergencies and made suggestions for further mainstreaming disability in the development agenda and efforts in the post-2015 context.

The Forum Overcoming Barriers to Live Independently



in the Community highlighted the importance of closing institutions and strengthen families and social capital. Poverty has been identified as a driver for both institutionalisation and social exclusion. There was also a session with the topic Post-2015 Agenda and Education: Securing Inclusion as the Foundation that focused on securing inclusive education in the post-2015 development agenda, in particular in the sustainable development goal on education. The session included a discussion of the Sustainable Development Goal and Goal #4 on Inclusive quality education. Participants at the session Intersectionality between the CRPD and the Convention on the Rights of Children: Linkages to the Post-2015 Development Agenda highlighted the link between child participation and self-advocacy, which is strengthened by the inclusion into the community. The session Developing National-Level Disability Data Strategies focused on how to ensure adequate data on disability is captured in ways that are useful and effective.

Brazil highlighted in the closing summary that the common thread of discussions both in the Conference itself and in most of the side events was the relationship between the CRPD and the ongoing negotiations of the post-2015 development agenda. The goals related to education, employment, urbanisation, means of implementation and the technology facilitation annex are at the basis of a development process that is socially inclusive and promotes economic growth and sustainability for all, in particular persons with disabilities.

Information: <http://inclusion-international.org/cosp-and-the-post-2015-development-agenda/>, <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=1625>, http://www.un.org/disabilities/documents/COP/cosp8_adv_report.doc.

High-Level Political Forum on Sustainable Development

The United Nations High-level Political Forum on sustainable development (HLPF) met from 26 June to 8 July 2015. The theme of this third session was Strengthening Integration, Implementation and Review – the HLPF after 2015. The forum met as the UN-negotiations to elaborate the post-2015 development agenda are reaching their final stage. It advanced the discussion on the agenda's implementation and review and reflected on how the LPF could organise its work once it starts to review implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs) in 2016. A key message of the meeting was that we must urgently get started on the implementation of the ambitious and transformative development agenda world leaders will adopt at the September Summit. Early starters explained how they are preparing for the SDGs. Participants discussed integrated planning and the policy implications of Leaving no One Behind. They also debated how communication can accelerate implementation, how to mobilise business and civil society, and how to put finance and technology at the service of sustainable development – an issue also addressed in the Addis Ababa conference on fi-

ancing for development. On reviewing progress towards the Sustainable Development Goals, the meeting concurred that reviews should be universal, voluntary, State-led and focus on exchanging experiences. It reaffirmed the central role of the HLPF, at the apex of a review architecture engaging regional organisations and many UN and other platforms. The HLPF is expected to conduct national reviews of implementation and thematic reviews of progress in specific areas starting from 2016.

Many ideas also emerged on how the HLPF could organise its work after 2016, and deliver on its mandates to review SDGs progress; promote implementation of the post-2015 development agenda and conferences on SIDS and other special situation countries; address new and emerging issues and strengthen the science policy interface. The forum adopted the Ministerial Declaration.

Information: <https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf/2015>; <http://www.un.org/en/ecosoc/hls2015/index.shtml>.

Oslo Summit on Education for Development

The Norwegian Ministry of Foreign Affairs, in cooperation with UN Special Envoy for Global Education hosted the Oslo Summit on Education for Development from 6 to 7 July 2015 in Oslo, Norway. The event focused on 4 pillars: Financing for education; Girls; Inclusive education (focus on children with disabilities); Education in situations of emergencies. It is expected to contribute to the Financing for Development Conference.

The Summit has been informed by the voices of civil society and the private sector. It has recognised the need to review political priorities, to increase official development assistance to education, mobilise further domestic public and private funding, use existing resources more effectively and transparently, and establish new and innovative partnerships. It also recognises the need to implement evidence-based, inclusive and effective education policies. The Summit has addressed the lack of consistent data on streams of finance for education, which are needed by policymakers, parents, teachers and donors alike. A high-level Commission on the Financing of Global Education Opportunities was announced at the Oslo Summit. The UN Secretary-General welcomed this, and has agreed to receive the report of the Commission in September 2016 and act on its recommendations. Its purpose will be to explore and invigorate the case for investment in education and bring about a reversal of the current underfunding. It will seek to identify means of deploying the resources available in more effective, accountable and coordinated ways. The Commission will look at a wide range of sources of financing, including how to support increased domestic resource mobilisation through more strategic and catalytic official development assistance, non-traditional partnerships, innovative finance and the private sector. The Summit has furthermore addressed the need to examine the global aid architecture in order to bridge the



divide between humanitarian interventions and long-term development assistance to education. It is urgent at the same time to mobilise additional resources to close the financing gap of USD 4.8 billion needed to provide children and young people in crisis situations with quality education. The Oslo Summit also stresses the need to end school-related gender based violence. The Oslo Summit has highlighted the imperative of addressing the shortage of qualified teachers and of investing in teacher education. There has been a call for the development of international guidelines for professional teaching standards and teacher competences. Tangible new projects on quality and teaching have been presented at the Summit, including the setting up of a global network on quality and teachers. The Summit recognises the need for appropriate curricula and learning materials, whether printed or digital. It also acknowledges the importance of providing equitable access to learning through ICT infrastructure and digital learning material. This is important for the participation of the poor in an increasingly interconnected global economy. Financing of education is fundamental for the realisation of sustainable development. The Oslo Summit insists that the third International Conference on Financing for Development in Addis Ababa commits to a scaling up of investments and international cooperation for education.

Information: <http://www.osloeducationsummit.no>, <http://www.osloeducationsummit.no/pop.cfm?FuseAction=Doc&pAction=View&pDocumentId=63448>.

Disability-Specific References in the Addis Ababa Action Agenda

The Third International Conference on Financing for Development took place from 13 to 16 July 2015 in Addis Ababa, Ethiopia. The Conference resulted in the adoption of the Addis Ababa Action Agenda, a framework to guide policies that will mobilise financial resources, as well as the launch of new initiatives to finance the achievement of the proposed sustainable development goals, including on social welfare, access to clean energy, and greater cooperation on tax issues. The framework provided by the Addis Ababa Action Agenda includes more than 100 measures covering the areas of commitment to direct finance to social protection, infrastructure, technology, assistance to the poorest countries, cooperation on tax issues and the need to address illicit financial flows that take resources away from development. In the Action Agenda, countries committed themselves to pursue the equal rights and opportunities of women and girls in the economy. New financing partnerships were launched to tackle health and nutrition issues, including a Global Financing Facility for women's and children's health; a fund by the Gates Foundation and the Islamic Development Bank; and UNITLIFE, an innovative financing mechanism to channel a portion of extractives royalties towards nutrition interventions in Africa. The Addis Ababa Action Agenda also addresses persons with disabilities, inclusive education and accessi-

bility. It contains six explicit references to persons with disabilities, including inclusive education, inclusive learning environment and accessible technologies and infrastructures. With the references to disability, inclusion and accessibility in the Addis Ababa Action Agenda, governments have given visibility to one billion persons with disabilities worldwide, of whom 80% live in low-income countries. Persons with disabilities are mentioned in the following areas of the Addis Ababa Action Agenda, which are very important in the fight against poverty and the empowerment of marginalised people: social protection, employment, education, infrastructure, technology and data. However, it is important to recognise that the Addis Ababa Action Agenda could have been far more ambitious in dealing with a number of challenging issues, including private finance, tax and Official Development Assistance. The lack of concrete commitments in these areas is likely to have a negative impact on the poorest and most marginalised people, including persons with disabilities.

VENRO considers the Action Plan as insufficient and sending the wrong signals for development. Dr. Bernd Bornhorst, chairman of VENRO, complained that the Action Plan missed to pass a solid financial basis to support a global sustainable development. The document does not contain concrete and binding financial commitments for sustainable development and member states could not agree on a timetable to reach the commitment to provide 0.7% of the gross domestic product for development goals. Moreover, the claim of developing countries to implement an international Tax Commission under the umbrella of the UN has not been successful. Thereby, the developing countries deprive important revenues as they are often affected by tax evasion or tax avoidance.

Information: <http://www.un.org/esa/ffd/ffd3/press-release/addis-ababa-conference-opens-path-for-robust-implementation-of-new-sustainable-development-agenda.html>, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/CONF.227/L.1, <http://venro.org/presse/>, <https://www.devex.com/news/after-addis-ababa-what-lies-ahead-for-leave-no-one-behind-86573>, <https://racheletardi.wordpress.com>; http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/CONF.227/L.1, <https://csoforffd.files.wordpress.com/2015/07/cso-response-to-ffd-addis-ababa-action-agenda-16-july-2015.pdf>.

Community Based Rehabilitation (CBR) Africa Conference

From 1 to 5 June 2015 in Nairobi, Kenya, the Community Based Rehabilitation Africa Network (CAN) hosted the 5th Community Based Rehabilitation (CBR) Africa Conference CBR Guidelines: a Bridge to an Inclusive Society Beyond the 2015 Development Framework. Over 300 participants from 27 countries took part in quality discussions around the implementation of the CBR Guidelines since their launch in 2010 and an examination how implementation



of CBR programmes that address the needs of persons with disabilities can make a contribution towards achievement of the Sustainable Development Goals (SDGs). The conference identified the evidence of good practices and lessons learnt as well as remaining gaps and challenges including emerging issues and priorities for the future, with particular emphasis on SDGs, to advance the inclusion of all persons with disabilities in all development sectors. Inclusion Africa, represented by Shikuku Obosi, was a key member of the conference planning team and maintained the role during the development of the Resolutions. The outcome of these discussions is a resolution paper developed by a team of seven CBR Practitioners, NGO professionals and persons with disabilities. The resolution will be published by CAN.

Information: <http://inclusion-international.org/inclusion-africa-a-key-player-at-5th-cbr-conference/>, <http://afri-can.org/conferences.html>.

Making the World Bank Safeguards Inclusive

On July 1, 2015, the Committee for Development Effectiveness (CODE) of the World Bank's Board of Executive Directors authorised a third phase of consultations on a revised (second) draft of the proposed Environmental and Social Framework. The text of the entire revised framework will be made publicly available as soon as the Board has provided guidance on the list of outstanding issues and the scope of consultations. Economic development depends in part upon providing infrastructure and facilities that improve people's lives and expand economic opportunities. This can be a road, access to electricity or access to clean water. Governments in developing countries often turn to the World Bank to help finance such projects. One goal of the World Bank is to ensure strong protections for the world's poorest and most vulnerable people and for the environment. The World Bank's current policies – often called *safeguards* – were developed over the last 20 years to help identify, avoid, and minimise harms to people and the environment. These safeguards require borrowing governments to address certain environmental and social risks in order to receive Bank financing for development projects. The World Bank has now released new draft safeguard policies. Human Rights Watch (HRW) criticised that these safeguards will weaken protection for affected communities and the environment. At the same time, the bank intends to finance more high-risk projects. The proposed new Environmental and Social Safeguards Framework pointedly contradicts World Bank President Jim Yong Kim's commitment to ensure that the bank's new rules will not weaken or dilute existing mandatory environmental and social protection measures and calls into question the extent to which the bank has responded to public input, HRW said. In addition, the proposed new framework will not cover substantial sections of the World Bank's portfolio, including rapidly disbursing policy-based lending for environmentally and socially sensitive sectors.

Despite repeated requests, the bank has also failed to make public a detailed budget for the implementation of its proposed plan. In July 2014, the bank released draft safeguards that proposed a massive dilution of existing protections for environmental and social issues under the current safeguard policies. Bank vice presidents, academics, United Nations experts, civil society, and community organizations expressed strong opposition to the document.

The second draft includes some improvements on the 2014 draft – for example, new language on labor, indigenous people, and differential analysis of the needs of particular vulnerable groups, clarifying that assessments must examine differentiated impacts of projects on specific groups rather than on disadvantaged or vulnerable groups as a whole. Yet, the draft does not consistently ensure, throughout all standards, that unique impacts of projects on each disadvantaged or vulnerable group are differentiated to prevent harm to these groups, and leaves some key groups out, including those discriminated against on the basis of political or other opinion and language. Human Rights Watch, said that the new draft policies of the bank do not require bank-supported activities to respect human rights and to not contravene a borrower's international human rights legal obligations. David Pred of Inclusive Development International added that the proposed resettlement standard denies millions of people who will be impoverished as a result of infrastructure projects. Their right to have their livelihood restored and share the benefits of development is undermined. So, he concludes, there will be exacerbating inequality. The proposed framework is not considered sufficient to reach the goals of ending extreme poverty and sustainable development.

Information: <https://consultations.worldbank.org/consultation/review-and-update-world-bank-safeguard-policies>, <https://www.hrw.org/news/2015/08/04/world-bank-dangerous-rollback-environmental-social-protections>, <https://consultations.worldbank.org/consultation/review-and-update-world-bank-safeguard-policies>

Draw Disability Global Project

#DrawDisability is a global art project that aims to encourage dialogue on disability and related issues amongst students and teachers worldwide. Teachers will be provided with guidelines and will be invited to promote awareness on disability within the classroom. They will be asked to: Explore the definition of disability and several important issues related to disability and to present a set of activities for the students to educate them about disability. The students will also be invited to share their understanding of disability by drawing how they see persons with disability in their communities. Selected drawings were shown during the World Education Forum in Incheon, Republic of Korea and during the Conference of States Parties to the CRPD in New York. The #DrawDisability campaign was launched on December 3rd 2014 (Inter-



national Day for Persons with Disability). The deadline for all submissions was July 15, 2015 after which date, the general public will be invited to vote their favourite drawings on-line. The 60 most voted drawings by the public will be shortlisted and a designated jury will then select the 30 best drawings. The final selection of 30 artworks will be exhibited on the side-lines of the 70th United Nations General Assembly in September 2015.

Information: <http://www.globi-observatory.org/drawdisability/>, <http://inclusion-international.org/drawdisability/>.

UN Landminentag: Kinder nach Minenunfällen meist zur Armut verdammt

Fast die Hälfte aller Opfer von Unfällen mit Landminen und Blindgängern sind Kinder. Auf diese bestürzende Tatsache macht Handicap International aus Anlass des 4. April (UN-Tag für die Aufklärung über die Minengefahr) aufmerksam. Etwa ein Drittel dieser Kinder überleben den Unfall nicht. Diejenigen, die ihn schwer verletzt überstehen, können danach oft nicht mehr zur Schule gehen, wodurch das Armutsrisiko steigt. Handicap International appelliert an die Geberstaaten, personelle und finanzielle Mittel bereitzustellen, um den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für alle Menschen zu gewährleisten. Laut dem letzten Landminenmonitor Ende 2014, dem jährlichen Bericht der internationalen Kampagnen für ein Verbot von Landminen und Streubomben, waren 2013 46 % aller zivilen Unfallopfer Kinder (sofern ihr Alter ermittelt werden konnte), ein Anstieg von 7 % gegenüber 2012. So wurden mindestens 1.112 Kinder Opfer von Minen und explosiven Kriegsresten; 333 Kinder starben, 779 wurden verletzt. Der Anstieg ist vor allem auf die steigenden Unfallzahlen in Afghanistan, Syrien und im Südsudan zurückzuführen.

Laut UNICEF kann die Mehrheit aller Kinder mit Behinderung nicht einmal die Grundschule beenden. In vielen Ländern kehren Kinder nach einem Unfall mit Minen oder explosiven Kriegsresten nicht in die Schule zurück. Oft können es sich die Familien aufgrund der hohen Kosten für die medizinische Versorgung nach dem Unfall nicht leisten, ihr Kind wieder zur Schule zu schicken, oder die lange Zeit der Rekonvaleszenz erschwert den Kindern die Rückkehr dorthin. Andere Hindernisse sind der weite Weg zur Schule, die Unzugänglichkeit der Klassenzimmer oder die fehlende Qualifizierung des Lehrpersonals – Gründe, die auch anderen Kindern mit Behinderung den Schulbesuch erschweren und oft unmöglich machen. Die Vertragsstaaten der Konventionen über ein Verbot von Landminen und Streubomben sind offiziell zur Unterstützung der Überlebenden von Unfällen mit diesen Waffen verpflichtet. Im Fall von Kindern müssen die Maßnahmen

dazu auf das körperliche Wachstum ausgerichtet sein, z.B. Prothesen regelmäßig der Größe des Kindes angepasst und erneuert werden. Gleichzeitig sollte auch der Zugang zu Schulen sichergestellt werden.

2013 haben die Unfälle mit Landminen und anderen explosiven Kriegsresten weiter abgenommen. Das bestätigt der jährliche Bericht der Internationalen Kampagne für das Verbot von Landminen über die weltweiten Fortschritte in der Räumung von Landminen und in der Unterstützung der Betroffenen. So positiv diese Nachrichten sind, so groß bleiben die Herausforderungen – besonders wenn es um die Bedürfnisse der Überlebenden von Unfällen mit Landminen und Blindgängern geht. Es ist erfreulich, dass sich immer mehr Länder als von Minen befreit erklären können, so wie es in diesem Jahr das einst schwer vermint Mosambik angekündigt hat. Doch damit ist das Problem noch nicht gelöst. Gerade in diesen Ländern gibt es noch viel zu tun, um die zahlreichen Menschen, die aufgrund von Minenunfällen mit schweren Behinderungen leben, wirkungsvoll zu unterstützen.

Information: <http://www.handicap-international.de/landminen/news-detailansicht/article/landminen-bericht-2014-minenfrei-ist-nicht-gleich-opferfrei-908/>.

UNESCO - Weltbildungsforum in Incheon

Vom 19. bis 22. März fand in Incheon, Republik Korea, das UNESCO-Weltbildungsforum statt. Die Bildungsminister aus 140 Ländern haben starke Akzente für Inklusion gesetzt. Eins der fünf Schwerpunktthemen des Forums war die inklusive Bildung. Im Abschlussdokument des Weltbildungsforums, der Incheon Deklaration Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All werden Menschen mit Behinderungen umfassend berücksichtigt. Die Regierungsvertreter stellten in Südkorea die Weichen für inklusive Bildung auf der ganzen Welt. Die Ergebnisse des Weltbildungsforums sollen auch in die künftigen Entwicklungsziele, die sogenannte Post-2015-Agenda, einfließen. Bislang gab es ein globales Aktionsprogramm *Bildung für alle*, das dieses Jahr ausläuft. Es soll durch ein eigenes Ziel in den neuen Entwicklungszielen weitergeführt werden. Inklusion und Chancengleichheit werden durch das Abschlussdokument des Weltbildungsforums Grundlage für das Bildungsziel der Post-2015-Agenda.

Information: <https://www.cbm.de/infothek/presse/pressemeldungen/CBM-lobt-Ergebnis-des-Weltbildungsforums-486329.html>, <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/>, <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>.



Literatur/Reviews

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.

Jetzt einfach machen! Handbuch für den inklusiven Freiwilligendienst

Das Handbuch zeigt, wie internationale Freiwilligendienste inklusiv gestaltet werden können, damit auch Menschen mit Behinderung teilnehmen können. In das Handbuch eingeflossen sind Erfahrungen des Pilotprojekts *weltwärts alle inklusive*, die *bezev* bei der Entsendung von Freiwilligen mit Behinderung in Länder Afrikas, Asiens und Lateinamerikas gesammelt hat.

Im Rahmen eines Freiwilligendienstes können sich ganz unterschiedliche Barrieren und Herausforderungen für Freiwillige mit einer Behinderung sowie für deren Organisationen ergeben. Im Handbuch finden sich zahlreiche Lösungsmöglichkeiten und Praxis-Beispiele für alle Phasen eines Freiwilligendienstes, wie etwa der Freiwilligen-Akquise, organisatorische und pädagogische Begleitung oder Organisation und Finanzierung von Mehrbedarfen. Das Handbuch geht außerdem auf die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe wie Hören, Sehen, Motorik, Lernen ein und thematisiert unter anderem die physische, ökonomische, kommunikative, soziale Barrierefreiheit.

Das Handbuch leistet damit einen wichtigen Beitrag zu einem Index für Inklusion für internationale Freiwilligendienste mit dem Organisationen ihre Kulturen, Strukturen und Praktiken inklusiv gestalten können. Das ausführliche Handbuch für Entsendeorganisationen wird ergänzt durch dreisprachige Leitlinien für Partnerorganisationen (Englisch, Französisch und Spanisch). Damit können auch ausländische Partnerorganisationen der internationalen Freiwilligendienste von den gemachten Erfahrungen profitieren.

Bezug: www.bezev.de/service/materialbestellung.html.

Silvia Balmas

Zero Project Report 2015 : Independent Living and Political Participation

This study report focuses upon the implementation of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) regarding political participation and independent living. 39 innovative practices and 11 innovative policies addressing independent living and political participation were selected based on such criteria as innovation, impact, scalability, and professional approach. Further, the analysis and results from the social indicators questionnaire, answered by 275 experts from 150 countries, are presented with a particular focus on political participation and independent living

Bezug: <http://zeroproject.org/wp-content/uploads/2015/02/Zero-Project-Report.pdf>.

Kathy Al Ju'beh

Disability-Inclusive Development Toolkit

This toolkit is designed as a resource for CBM that can be used in a variety of ways: to support staff induction, team meetings, refresher days and training workshops. It can also be used as a tool for personal reflection and self-study. Tips for those intending to use it as a training resource are shaded differently. The toolkit is presented in four main chapters targeting different audiences. Chapter 1: Disability –Inclusive Development (DID) an introduction; Chapter 2: DID for managers; Chapter 3: DID for programme staff; Chapter 4: Inclusive training and facilitation. The content of the four chapters can be combined and adapted as needed. The materials can be used flexibly and are not intended to be prescriptive. Each chapter includes links to signpost other reliable resources/ websites and portals where people can find further relevant information, both external links for all users and internal links for CBM employees only. A glossary of key terms is also presented at the end in alphabetical order to aid understanding and clarity on key terms used throughout the DID toolkit.

Bezug: <http://www.cbm.org/article/downloads/54741/CBM-DID-TOOLKIT-accessible.pdf>.

Priscila Rodriguez

Abuse and Denial of Sexual and Reproductive Rights of Women with Psychosocial Disabilities in Mexico

This report presents the situation faced by women with psycho-social conditions in Mexico based on the results of a year-long study. This research included the application of a questionnaire to fifty-one women with psychosocial disabilities who were either members of the Colectivo Chuhcan or received outpatient services at four different health clinics and psychiatric institutions in Mexico City. The main finding of this report is that the Mexican government has failed to implement policies that ensure that women with psychosocial disabilities have safe access to sexual and reproductive health services, on an equal basis with others. It is recommended this research be extended to the rest of the country to gain a clearer picture on the situation of the sexual and reproductive rights of women with disabilities at a national level

Bezug: <http://www.driadvocacy.org/wp-content/uploads/Rep-women-Mexico-Final-Feb25.pdf>.



Handicap International

Der Einsatz von explosiven Waffen in Syrien: eine Zeitbombe im Entstehen

Die Studie warnt vor der starken Kontaminierung mit Waffen in Syrien, die 5,1 Millionen Menschen einschließlich 2 Millionen Kinder einem hohen Risiko für Tod, Verletzung und Behinderung aussetzt. Die Analyse von 77.645 Unfällen mit Waffen, die zwischen Dezember 2012 und März 2015 erhoben wurden, zeigte, dass explosive Waffen die am häufigsten eingesetzten Waffen im Syrienkonflikt sind. 83,73% der berichteten Unfälle sind auf explosive Waffen zurückzuführen. Die Zivilbevölkerung ist großer Gefahr ausgesetzt, da 75% der Unfälle in bevölkerten Gebieten stattfanden. Allein im Regierungsbezirk von Damaskus wurden 5.253 Unfälle berichtet, das bedeutet durchschnittlich sieben Unfälle am Tag.

Bezug: <http://bit.ly/1F8Wd9d>.

Maria Pisani/Shawn Grech

Disability and the Global South (DGS), 2015, Vol. 2 No. 1; Special issue: Disability and Forced Migration

In this special issue the connections, or rather disconnections between disability and forced migration are explored. Much has been written and documented on forced migration and the movements of people within and across national borders. People have always been forced to move, they always will, perhaps now more than ever. In light of environmental disasters, wars and conflict, food shortages, economic crises and environmental degradation among others, issues concerning forced migration are increasingly covered in the media, though often partially and rarely acknowledging the geopolitical and historical. The migration–development nexus has also been acknowledged and over the past years we have seen reasonable attention with the development literature infused within broader subjects of poverty reduction and humanitarian intervention. However, within the research and literature on forced migration, one is continuously struck by the persistent absence of disabled people in its content (see for example O'Reilly, 2012) as well as theoretical disengagements with the subject that may develop the field, its objectives and approaches. This does not mean that attempts have not been emerging. Over the past few years a number of empirical studies, largely on the peripheries of, or outside migration studies, have in fact made a valuable and timely contribution to our understanding of how disability is lived out and experienced at the micro level, and have given voice to a hitherto invisible, ignored - ontologically and epistemologically erased population.

Bezug: <http://dgsjournal.org/volume-2-number-1/>.



VERANSTALTUNGEN/EVENTS

- 03.09. – 06.09.2015 World Assembly for Women with Disabilities, Seoul, Korea.
Kontakt: 150-870, 114gil-43, Bongeunsa-Ro, Gangnam-Gu, Seoul, Kora; Tel: +82-70-4006-0943; Fax +82-2-761-7485; Email: wsbt111@hanmail.net.
- 23.09.2015 Frühkindliche Bildung – (K)ein Thema für die Entwicklungszusammenarbeit?, Berlin.
Information: http://www.bmz.de/de/service/termine/2015/september/termin_20150923_kindernothilfe.html.
Email: info@kindernothilfe.de.
- 25.09. -26.09.2015 ICDD 2015: 17th International Conference on Disability and Diversity, London, United Kingdom.
Information: <http://www.waset.org/conference/2015/09/London/ICDD>.
- 25.10. -15.10.2015 International Conference on Inclusive Education, Lahore, Pakistan.
Information: <http://ssh.umt.edu.pk/icie2015/Home.aspx>.
Kontakt: International Conference on Inclusive Education 2015, University of Management and Technology; C-II, Johar Town, Lahore; Tel: +92 42 35212801-10 (ext: 3539); Email: icie@umt.edu.pk.
- 18.11. - 20.11.2015 Self-advocacy Sub-regional meeting – South East Asia
Information: <http://inclusion-international.org/event/self-advocacy-sub-regional-meeting-south-east-asia/>.
- 25.04 - 26.04.2016 Pacific Rim International Conference on Disability and Diversity, Honolulu, Hawaii.
Information: <http://www.pacrim.hawaii.edu>.
Kontakt: Charmaine Crockett; Tel: (808) 956-7539; Email: cccrocke@hawaii.edu.



Schwerpunktthemen kommender Ausgaben der Zeitschrift Focal Topics of Upcoming Issues

- 3/2015: Arbeit/berufliche Bildung und Teilhabe/Work/Vocational Education and Participation (verantwortlich/responsible: Jana Offergeld)
- 1/2016: Frühkindliche Entwicklung und Inklusion/Early Child Development and Inclusion (verantwortlich/responsible: Sabine Schäper)
- 2/2016: 2030 - Agenda und Inklusion/2030 Agenda and Inclusion (verantwortlich/responsible: Gabriele Weigt)

Interessierte Autorinnen und Autoren mögen sich für nähere Informationen und unseren *Leitfaden für AutorInnen* bitte an die oben genannten Verantwortlichen wenden. Darüber hinaus sind Vorschläge für weitere Schwerpunktthemen willkommen unter info@inie-inid.org.

If you are interested in contributing, please contact the respective member of the editorial board mentioned above for more information and our Guidelines for Submissions. Moreover, we welcome ideas and suggestions for future focal topics which you can submit to our editorship at info@inie-inid.org.

Deadlines for the upcoming issues:

	3/2015	1/2016	2/2016
Hauptbeiträge/Focal articles	15.07.2015	15.10.2015	15.03.2016
Kurzbeiträge/Other contributions	15.07.2015	15.10.2015	15.03.2016

Liebe Leserinnen und Leser,

bitte informieren Sie uns unter info@inie-inid.org über eine Adressänderung bzw. wenn Sie die Zeitschrift nicht mehr beziehen möchten oder falls Ihnen die Zeitschrift nicht zugestellt worden ist.

Dear Reader!

Please notify any changes of address, if you wish to end your subscription or have not received the print edition to info@inie-inid.org.

Behinderung und internationale Entwicklung Disability and International Development

Die Zeitschrift *Behinderung und internationale Entwicklung* erscheint seit 1990 dreimal jährlich mit Beiträgen sowohl in deutscher als auch englischer Sprache. Ihr Anspruch ist es, ein Medium für einen grenzüberschreitenden Informationsaustausch zur Thematik zu bieten sowie die fachliche Diskussion zu pädagogischen, sozial- und entwicklungspolitischen sowie interkulturellen Fragen im Zusammenhang mit Behinderung in Entwicklungsländern weiterzuentwickeln. Jede Ausgabe ist einem Schwerpunktthema gewidmet, das durch Einzelbeiträge und einen aktuellen Informationsteil ergänzt wird.

Bezugsmöglichkeiten:

- Kostenfreier Versand der Ausgabe im pdf-Format per E-Mail (für die Aufnahme in den Verteiler: info@inie-inid.org)
- Kostenpflichtiger Bezug der Printausgaben für 18 EUR/Jahr (3 Ausgaben) innerhalb Deutschlands und 27 EUR im europäischen Ausland (info@inie-inid.org)

Darüber hinaus kostenlos im Internet unter www.zbdw.de.

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.
Institut für inklusive Entwicklung
Wandastr. 9, 45136 Essen, Germany
Tel.: +49-(0)201/17 89 123, Fax: +49-(0)201/17 89 026
E-Mail: info@inie-inid.org
Internet: www.inie-inid.org/

The journal *Disability and International Development* is published three times a year since 1990, featuring contributions in both English and German. Its objective is the scholarly and practice-oriented discourse on disability in low-income countries. The journal aims at providing a platform for a cross-border dialogue and promoting the professional discussion of related development policy, pedagogical/educational, socio-political and intercultural questions. Each issue is dedicated to a focal topic, complemented by single contributions on other subjects and up-to-date information.

Subscription:

- Free pdf version via e-mail (info@inie-inid.org for subscription)
- Print version at a rate of 18 EUR/year (3 issues) within Germany and 27 EUR to other European countries (info@inie-inid.org for subscription)

In addition, a free online version is available at www.zbdw.de.

Die Zeitschrift *Behinderung und internationale Entwicklung* wird unterstützt durch/The journal *Disability and International Development* is supported by:



Kindernothilfe



Caritas International



Christoffel-Blindenmission



Misereor



Handicap International



Behinderung und
Entwicklungszusammenarbeit e.V.