

Lars Böhme

# Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren



**WOCHEN  
SCHAU**

**WISSENSCHAFT**

Lars Böhme

# Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Perspektiven Globalen Lernens  
an Förderzentren



Lars Böhme

# Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Perspektiven Globalen Lernens  
an Förderzentren



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

## Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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

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

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

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

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

# Inhalt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 1.1 Zur Aktualität des Forschungsvorhabens

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

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

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

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

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

## 1.2 Zentrale Forschungsfragen

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

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

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

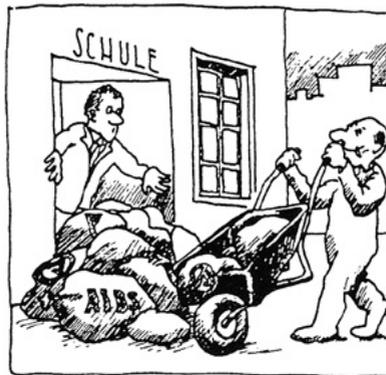
Drittens schließlich untersuche ich, inwieweit sich der transformative Charakter Globalen Lernens in der Förderung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt und in der Schulentwicklung niederschlägt und empirisch nachweisen lässt. Dabei ziehe ich insbesondere Indikatoren zurate, die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

## 1.3 Entwicklung der Leitthesen und der daraus resultierenden Fragestellungen

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

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

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



Quelle: Meyer 2005, 88

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 1.3.2 Globales Lernen im Whole School Approach

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

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

---

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

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

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

### 1.3.3 Der transformative und normative Charakter Globalen Lernens

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

SchülerInnen auch Kompetenzen erlangen, die es ihnen ermöglichen, transformativ auf ihre Umwelt, wie zum Beispiel auf die Schule oder auf die Gesellschaft im weiteren Sinne, einzuwirken (vgl. Selby/Rathenow 2003, 10). Globales Lernen, so die These, die ich mit der vorliegenden Arbeit verifizieren möchte, wirkt im schulischen Kontext also in zweifacher Hinsicht transformativ, wenn SchülerInnen und PädagogInnen zunächst ihre eigenen Einstellungen und Überzeugungen hinterfragen und in einem nächsten Schritt die gewonnenen Erkenntnisse in konkrete Handlungen in ihren jeweiligen Kontexten – hier im System Schule – umsetzen. Damit ist Globales Lernen ein möglicher Baustein, um den oben beschriebenen notwendigen gesellschaftlichen Transformationsprozess einzuleiten. Diese explizit normative Orientierung ist ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu anderen schulischen Bildungsinhalten, die in der Regel unter dem Paradigma der Objektivität vermittelt werden.

Zu den pädagogischen Anliegen Globalen Lernens gehört darüber hinaus der Versuch, SchülerInnen die Möglichkeit zu eröffnen, Beziehungen zwischen dem eigenen Denken, Fühlen und Handeln und der Welt zu erfahren (vgl. Selby/Rathenow 2003, 23). David Selby und Hanns-Fred Rathenow (2003, 27) betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Förderung von Gefühlen, Intuitionen, Imagination und Anerkennung. Eine derartig an humanen Grundeinstellungen ausgerichtete Pädagogik ist meiner Auffassung nach die Basis, um bei SchülerInnen eine Werteorientierung zu fördern, die sich an typischen Leitbildern Globalen Lernens – wie der nachhaltigen Entwicklung, der Gerechtigkeit, den Menschenrechten und nicht zuletzt am Konzept der (internationalen) Solidarität (vgl. Schreiber 2012, 127) orientiert. Die angedeutete wertschätzende und inklusive Grundausrichtung in der pädagogischen Arbeit wirkt insbesondere dort, wo Globales Lernen als möglicher Bestandteil von Schulentwicklung erkannt und umgesetzt wird, positiv auf den Umgang untereinander und damit auf das gesamte Schulklima. Dieser pädagogische Neuansatz im Bildungsverständnis, in der Literatur auch als „Neue Lernkultur“ (Schreiber 2012, 126) beschrieben, ist eine mögliche Antwort auf die heutigen Herausforderungen, denen die Institution Schule und die Gesellschaft gegenüberstehen.

Auch der Frage, inwieweit der transformative Charakter Globalen Lernens auf personaler wie auf organisatorischer Ebene wirksam wird, werde ich im Rahmen meiner Untersuchung nachgehen. Dabei verstehe ich den transformativen Charakter Globalen Lernens als Bindeglied zwischen konkreten Unterrichtsvorhaben und Schulentwicklungsprozessen.

## 1.4 Aufbau

Die vorliegende Arbeit orientiert sich in ihrem Aufbau an den Forschungsergebnissen, die ich in den vergangenen Jahren gesammelt habe. Die ursprüngliche Idee, die Forschung auf spezifische Methoden und Inhalte Globalen Lernens für SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu beschränken, habe ich verworfen; zu begrenzt schienen mir die Auswirkungen entsprechender didaktischer Konzepte und Umsetzungen im Unterricht. Im Prozess der Praxisforschung wurde mir bewusst, dass ein pädagogischer Ansatz mit transformativem Anspruch, nur erfolgreich sein kann, wenn sich Implementationsansätze neben dem Unterricht auch auf die Schule als Ganzes beziehen. Daher verfolge ich mit meiner Praxisforschung, der ich mich in den Kapiteln 7 bis 10 widme, zwei Schwerpunkte und Fragekomplexe.

Die einleitenden Kapitel dienen der theoretischen Annäherung und der Entwicklung eines spezifischen Verständnisses des Forschungsgegenstandes. Dazu gehe ich in Kapitel 2 auf aktuelle Forschungsergebnisse und Veröffentlichungen ein, die für meine Untersuchung bedeutsam sind. In Kapitel 3 beschreibe und begründe ich die Auswahl der Forschungsmethoden. Insbesondere erläutere ich, welche spezifischen Gütekriterien der Praxisforschung von mir ausgewählt und angewandt wurden.

Kapitel 4, Kapitel 5 und Kapitel 6 dienen der theoretischen Annäherung an das Forschungsfeld. In Kapitel 4 stelle ich dar, was Globales Lernen für die Bewältigung aktueller pädagogischer Herausforderungen in der Schule leisten kann. Dafür skizziere ich Wesensmerkmale des Konzeptes und dessen historische Wurzeln sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu benachbarten pädagogischen Disziplinen. Das Verhältnis zwischen Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf und die Konsequenzen, die sich aus sonderpädagogischen Förderbedarfen für die pädagogische Arbeit, auch in institutioneller Hinsicht, ergeben, werden in Kapitel 5 thematisiert. Zusammen mit meinem in Kapitel 4 vorgestellten Verständnis von Globalem Lernen tragen diese Ausführungen auch dazu bei, mein Menschenbild und die daraus resultierende Konsequenz einer normativ und transformativ wirkenden Pädagogik transparent zu machen. In Kapitel 6 gehe ich der Frage nach, auf welche Weise die besonderen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen mit Förderbedarf im Rahmen Globalen Lernens zu berücksichtigen sind und definiere und erläutere entsprechende pädagogische Grundsätze für die Unterrichtsgestaltung.

In Kapitel 7 bis Kapitel 10 stelle ich die Ergebnisse meiner Praxisforschung dar. Zunächst komme ich hierbei auf die Carl-von-Linné-Schule als Lernort und -umfeld zu sprechen (Kapitel 7). Nachfolgend zeichne ich nach und re-

flektiere, wie die theoretischen Erkenntnisse aus Kapitel 6 in der Schulpraxis angewandt werden können: Welche didaktischen Adaptionen im Unterricht sind notwendig, damit Inhalte Globalen Lernens so gestaltet sind, dass sie von SchülerInnen mit Förderbedarf als bedeutsam eingeschätzt werden und diese gleichzeitig motivieren, auf der Handlungsebene aktiv zu werden? Anhand ausgewählter Unterrichtsbeispiele erarbeite ich notwendige Rahmenbedingungen und inhaltliche Zugänge zu globalen Themen für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Zentrum des 9. und 10. Kapitels steht der Whole School Approach im Kontext Globalen Lernens an der Carl-von-Linné-Schule. Mithilfe einer Fallstudie stelle ich im 9. Kapitel verschiedene Schulebenen vor, auf denen Globales Lernen praktisch umgesetzt und verstetigt werden kann. Welche Bedingungen dabei förderlich sind und womit Wirkungen durch Verstetigungsprozesse bei verschiedenen Mitgliedern der Schulgemeinschaft erzielt werden können, ist Inhalt des 10. Kapitels.

Im abschließenden Kapitel 11 fasse ich die zentralen Erkenntnisse aus meiner Praxisforschung in einer Synthese zusammen.

## 2 Forschungsstand

In diesem Kapitel möchte ich darlegen, welche Literatur ich in meine Untersuchungen einbezogen habe. Dazu zählen einerseits wissenschaftliche Diskurse, die sich insbesondere auf Globalisierungsprozesse und auf unterschiedliche pädagogische Ansätze, die für die Untersuchung bedeutsam sind, beziehen. Andererseits erfordert die Forschung in der Praxis auch eine Auseinandersetzung mit praxisorientierten Texten wie etwa Unterrichtsmaterialien zu Globalem Lernen und pädagogischen Handreichungen beispielsweise zu Schulentwicklungsprozessen. Auch diese Ausführungen verstehe ich als Grundlagenliteratur und stelle sie im Folgenden vor.

Mit dieser Untersuchung möchte ich zeigen, wie es mithilfe pädagogischer Angebote in der Praxis gelingen kann, SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen auf ein Leben in einer zunehmend globalisierten Welt vorzubereiten. Außerdem frage ich, inwiefern Globales Lernen dabei im Sinne eines Whole School Approach transformativ wirken kann – auf SchülerInnen, aber auch auf Schule als Organisation. Der Globalisierungsprozess ist an sich zwar nicht neu, wie zum Beispiel die Ausführungen von Marx und Engels im Kommunistischen Manifest aus dem Jahr 1848 zeigen (vgl. Kap. 4.1). Gleichwohl ist die Globalisierung in ihrer gesamten Komplexität bislang nicht allumfassend erforscht und wird wohl aufgrund der ihr innewohnenden Dynamik auch nicht in Gänze beschrieben werden können. Einen für mich wesentlichen Zugang zur Globalisierung entwickelt Ulrich Beck (1997 und 1998), wenn er in seinen Werken sowohl die gesellschaftlichen als auch die politischen Dimensionen der Globalisierung beschreibt.

Wie tiefgreifend Globalisierungsprozesse auf das Ökosystem, das Klima und soziale Verteilungsprozesse wirken, hat der wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung (WBGU) in seinem Hauptgutachten „Die Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ (WBGU 2011) dargelegt. In diesem Gutachten werden neben den Ursachen auch die aktuellen Megatrends des Erdsystems, der Wirtschaft und der Gesellschaft beschrieben sowie Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen für eine notwendige gesellschaftliche Transformation abgeleitet. Dass in diesen Vorschlägen der Bildungsbereich marginalisiert wird, ist angesichts der Bedeutung von Kompetenzen, die zukünftige Generationen benötigen, um die gegenwärtige Lage mindestens zu stabilisieren, mehr als verwunderlich.

In der vorliegenden Arbeit werde ich insbesondere jene Dimensionen der Globalisierung berücksichtigen, die unmittelbar an die Erfahrungswelt von SchülerInnen heranreichen. Denn genau diese Themen sind es, mit denen das Interesse von Kindern und Jugendlichen an Globalisierungsphänomenen geweckt werden kann. Dabei kann die schulische Auseinandersetzung mit soziologischen Phänomenen wie globalen jugendkulturellen Trends ebenso motivierend wirken wie die Beschäftigung mit ökologischen Problemen, die Kinder und Jugendliche hautnah miterleben, oder mit technologischen Innovationen, die das Leben von Jugendlichen heute auf der ganzen Welt wesentlich beeinflussen. All diese Globalisierungserscheinungen sind aus soziologischer Perspektive hinreichend erforscht (vgl. Sandner 2000; Roth 2002; Buermann 2008).

Die Auseinandersetzung mit den wirtschaftlichen Aspekten der Globalisierung auch im Schulbereich scheint mir insbesondere im Hinblick auf mögliche zukünftige Entwicklungsstrategien – für den Globalen Norden und den Globalen Süden – und bezogen auf daraus resultierende Handlungsoptionen auf der persönlichen und auf der politischen Ebene bedeutsam zu sein. Tim Jackson (2013) setzt sich intensiv mit dem Wachstumsbegriff auseinander und untersucht, inwieweit Lebenszufriedenheit und Wohlstand auch ohne ökonomisches Wachstum gesteigert werden können. Auch der Volkswirt Nico Paech (2011) gibt mit dem Konzept der Postwachstumsökonomie wertvolle Impulse, die auch im Unterricht aufgegriffen werden können und SchülerInnen motivieren, sich mit persönlichen Verhaltensweisen und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen und im besten Falle daraus auch Konsequenzen für persönliches politisches Handeln zu ziehen.

Die meiner Ansicht nach notwendigen normativen Zielsetzungen einer solchen Bildung wurden bereits in den 1980er-Jahren vom Forum Schule für eine Welt (1989) beschrieben. Im Wissenschaftsbereich werden normative Zielperspektiven, zu denen etwa Nachhaltigkeit, globale Gerechtigkeit und Solidarität zählen, unter anderem von David Selby und Hanns-Fred Rathenow (2003) sowie von Klaus Seitz (2002) vertreten. Der Forderung von Barbara Asbrand und Lydia Wettstädt (2012, 95) nach einer theoretischen Begründung der normativen Ausrichtung Globalen Lernens vermag ich mich nicht anzuschließen. Die von ihnen beschriebene ethische Fragwürdigkeit gesellschaftlicher Veränderungen im Sinne der beschriebenen Leitbilder kann ich nicht nachvollziehen, sind diese Leitbilder doch in der von der UNO 1948 beschlossenen Menschenrechtscharta, in den UN-Beschlüssen der Weltgipfel in Rio de Janeiro (1992) und Johannesburg (2002) sowie in der globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030 (MDG) verankert. Auch der von Barbara Asbrand und Lydia Wettstädt ange-

deutete Zielkonflikt mit dem Indoktrinationsverbot des Beutelsbacher Konsens ist meiner Auffassung nach nicht gegeben. Denn die Kompetenzorientierung im Globalen Lernen regt SchülerInnen gerade dazu an, Erkenntnisse aus der Analyse globaler Zusammenhänge zur Grundlage eigener Werturteile zu machen. Ihnen wird also nicht vermittelt, was sie denken oder wie sie handeln sollen. Vielmehr werden sie ermutigt, sich mit globalen Fragestellungen auseinanderzusetzen und mögliche individuelle Vorstellungen einer gerechten, solidarischen und nachhaltigen Welt zu entwickeln, die im besten Falle zur Grundlage für persönliches und politisches Handeln werden.

Inhaltlich wird Globales Lernen als pädagogischer Ansatz neben wissenschaftlichen AkteurInnen insbesondere von VertreterInnen der Zivilgesellschaft maßgeblich beeinflusst. Dieser Umstand erklärt sich insbesondere durch die Tatsache, dass im Globalen Lernen Themen aufgegriffen werden, die traditionell durch VertreterInnen der Zivilgesellschaft bearbeitet wurden und bis heute werden. Dazu zählen unter anderem das Bemühen um einen Dialog auf Augenhöhe zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden, Themen der Menschenrechtsbildung sowie friedens- und umweltpädagogische Inhalte. Der Einfluss dieser außerschulischen AkteurInnen auf Bildungsinhalte ist dabei nicht auf das Erstellen themenspezifischer Unterrichtsmaterialien begrenzt. So setzt der bundesweit tätige *Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO)* unter anderem mit der Herausgabe des Jahrbuches „Globales Lernen“ immer wieder Themenschwerpunkte, die sowohl in der wissenschaftlichen Debatte als auch in der Schulpraxis – wenn auch hier in weit geringerem Maße – rezipiert werden.

Neben wissenschaftlichen AkteurInnen und VertreterInnen der Zivilgesellschaft sind die Kultusministerien der Länder sowie die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) für Globales Lernen vor allem in rechtlicher Hinsicht bedeutsam. Neben der thematischen Verankerung in den spezifischen Rahmenlehrplänen einzelner Fächer in den jeweiligen Bundesländern sind die politischen Verantwortlichen auf Ministerialebene und die MitarbeiterInnen in den nachgeschalteten Kultusministerien dafür zuständig, rechtliche Rahmenbedingungen für den fächerverbindenden und fachübergreifenden Ansatz Globalen Lernens zu schaffen. Nur so kann in den Schulen die notwendige breite Akzeptanz für das Konzept hergestellt werden. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Themen Globalen Lernens bliebe dann nicht mehr engagierten Lehrkräften unter zusätzlicher Belastung überlassen, sondern würde von allen PädagogInnen als mehr oder weniger verbindliches Element des allgemeinen Bildungskanons begriffen. Inzwischen haben die politisch Verantwortlichen der

Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Brandenburg den Wert der schulischen Auseinandersetzung mit globalen Fragestellungen erkannt und den Lernbereich als übergreifendes Thema in die jeweiligen curricularen Vorgaben aufgenommen. Weitere Bundesländer haben angekündigt, diesen Beispielen zu folgen.

Besondere Bedeutung für Globales Lernen hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ), obwohl es mit Bildung im Inland per definitionem nur nachrangig befasst ist. Gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlichte es 2007 erstmals den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich *Globale Entwicklung*“ (BMZ/KMK 2007), der im Jahr 2015 aktualisiert wurde (BMZ/KMK 2015). Der Orientierungsrahmen verbindet die Arbeit aller drei hier dargestellten AkteurInnengruppen: VertreterInnen sowohl aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft als auch aus den Ministerien haben an dessen Entstehung mitgewirkt, was seine Legitimität im Schulkontext unterstreicht. Dieser Orientierungsrahmen ist trotz fehlender rechtlicher Bindung ein starkes Signal, was die Bedeutung des Lernbereiches in der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft angeht. Die Kultusministerkonferenz hat den Orientierungsrahmen einstimmig angenommen und empfiehlt dessen Umsetzung in den einzelnen Ländern.

Die bereits angedeuteten historischen Bezugspunkte Globalen Lernens erstrecken sich nicht allein auf die zweite Hälfte des 20. Jahrhundert in der Bundesrepublik. Vielmehr werde ich in der historischen Einordnung Globalen Lernens in Kapitel 4 aufzeigen, dass sowohl inhaltlich als auch methodisch und vor allem im Hinblick auf die SchülerInnenorientierung bereits seit Beginn des vergangenen Jahrhunderts – sowohl in Deutschland als auch weltweit – pädagogische Ansätze existieren, die eine historische Verbindung zwischen reformpädagogischen Bestrebungen und Globalem Lernen begründen. Hermann Röhrs' (1991, 2001) Analysen der damaligen reformpädagogischen Ansätze, zu denen unter anderen Berthold Ottos Hauslehrerschule, Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und der Friedensgedanke bei Kurt Hahn zu zählen sind, bestätigen den reformpädagogischen Hintergrund, den bislang nur David Selby und Hanns-Fred Rathenow (2003) explizit beschrieben haben.

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, aufzuzeigen, dass globale Fragestellungen und die damit einhergehende Kompetenzentwicklung auch und gerade für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sinnvoll und notwendig sind. In diesem Bereich gibt es bislang keine Forschungsergebnisse, auf die ich zurückgreifen könnte. In der zweiten, aktualisierten Auflage des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich *Globale Entwicklung*“ wird die Bedeutung

inklusive Lernens für den Lernbereich zwar betont (vgl. BMZ/KMK 2015, 56). Weder hier noch in entsprechenden Fachzeitschriften finden sich aber Hinweise darauf, wie sonderpädagogische Förderung und Globales Lernen als Konzepte zusammengedacht werden können. Eine Ausnahme bildet die Nicht-regierungsorganisation *Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V. (bezev e. V., o. J. b.)*, deren erklärtes Ziel es ist, die „gleichberechtigte Beteiligung von Menschen mit Behinderung an Entwicklungsprozessen [zu ermöglichen], die zu einer gerechten und sozialen Welt beitragen und im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gestaltet werden“. In diesem Sinne hat bezev in den vergangenen Jahren vier Unterrichtsreihen zu den Themen Fußball, Klima, Wasser und Fairer Handel erarbeitet, die für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen verwendet werden können. Einen Teil dieser Materialien konnte ich während des Forschungszeitraumes in meiner Klasse einsetzen. Darüber hinaus waren und sind die Potenziale Globalen Lernens für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bislang weitestgehend unerforscht.

Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich genau dieses Potenzial ausloten. Dazu bedarf es einer genauen Beschreibung der SchülerInnen und ihrer besonderen Voraussetzungen. Dass Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf einerseits häufig miteinander korrelieren, andererseits aber nicht deckungsgleich sind, wird verständlich, wenn man sich die individuellen und häufig multidimensionalen Auswirkungen von Behinderungen auf die Persönlichkeit vergegenwärtigt. Günther Cloerkes (2001) beschreibt in seinem Standardwerk „Soziologie der Behinderten“, was aus soziologischer Sicht eine Behinderung ist und in welchen Bereichen des menschlichen Lebens sich deren Folgen besonders bemerkbar machen. Insbesondere stellt Cloerkes (2001, 78) dar, dass Behinderungen als Stigma in erster Linie durch die soziale Umgebung definiert werden, in der positive und negative Diskriminierungstendenzen zu beobachten sind. Dabei wird das Merkmal der Behinderung zum *master status* der Person, die nun vorrangig über diese Eigenschaft definiert wird: Sie wird zum/zur Behinderten. Da eine solche Stigmatisierung in pädagogischen Prozessen, die an den Stärken der SchülerInnen ansetzen, wenig hilfreich ist und der Behinderungsbegriff darüber hinaus auch für die spezifische Förderung viel zu abstrakt ist, nutze ich in der Arbeit stattdessen den Begriff des individuellen beziehungsweise des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

In welcher Form bestimmte Behinderungsarten bei SchülerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf notwendig machen, wird in den sonderpädagogischen Teildisziplinen beschrieben. In der vorliegenden Untersuchung (Kap. 5) konzentriere ich mich im Wesentlichen auf die Förderbedarfe in den Bereichen

*körperliche und motorische Entwicklung* sowie *Lernen*, da diese im Wesentlichen das Spektrum der Förderbedarfe der SchülerInnen an der Carl-von-Linné-Schule abdecken. Für den Förderbedarf im Bereich *körperliche und motorische Entwicklung* seien insbesondere Harry Bergeest (2006) mit seinem Standardwerk „Körperbehindertenpädagogik“ und Kurt Kallenbach (2000) mit dem Sammelwerk „Körperbehinderungen“ erwähnt. Sie beschreiben zentrale Erfordernisse für den Unterricht mit SchülerInnen mit unterschiedlichen körperlichen Beeinträchtigungen, auf die ich mich in der vorliegenden Arbeit beziehe.

Für den Förderbedarf *Lernen* beschreiben Ulrich Bleidick (1999) und Ulrich Schröder (2005) die Schwierigkeiten, Lernen als Behinderungskategorie zu fassen. Sie zeigen die vielfältigen Ursachen und Wirkungszusammenhänge auf, die es SchülerInnen erschweren, den Regelanforderungen der Schule zu entsprechen. In ihrem Buch „Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtigter Kinder“ beschreibt Margit Theis-Scholz (2002) die häufigsten Probleme dieser SchülerInnen im Unterricht und betont die Bedeutung von Differenzierungsmaßnahmen für ihren Lernerfolg. Auf Grundlage dieser sonderpädagogischen Erkenntnisse habe ich versucht, Unterrichtseinheiten zu Globalem Lernen so zu gestalten, dass die Inhalte und Methoden möglichst adäquat zu den individuellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen passten. Die wesentlichen Erkenntnisse, die ich aus den Unterrichtsversuchen ziehen konnte, habe ich im Kapitel 6 zusammengefasst.

Im zweiten Teil meiner Praxisforschung, in den Kapiteln 7 bis 10, gehe ich der Frage nach, welchen Einfluss Globales Lernen auf Schulentwicklungsprozesse ausüben kann und inwiefern Verstetigungsprozesse nachhaltig transformativ im Schulsystem wirken können. Schulentwicklungsprozesse haben im Zuge der zunehmenden Autonomisierung der Schulen und der steigenden Zahl von Ganztagschulen in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Die gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen stehen dabei in einem Spannungsverhältnis zu den Schulrealitäten (vgl. Rolff 2000, 11). Die Forschungen zu Schulentwicklungsprozessen sind vielfältig. In meiner Untersuchung beziehe ich mich insbesondere auf die Veröffentlichungen von Hans-Günther Rolff (2000; 2006; 2007; 2013), auch zusammen mit Elmar Philipp (Philip/Rolff 2006), sowie von Heinz-Günther Holtappels (2003b; 2004). Denn hier werden die Wirkungsstrukturen von Entwicklungsprozessen innerhalb einer Schule jeweils sehr praxisnah dargestellt. Das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (Rolff 2013, 20) dient mir dabei als Analyseraster, mit dessen Hilfe ich die Prozesse beschreibe, die in der Carl-von-Linné-Schule zur Verstetigung Globalen Lernens beigetragen haben.

Im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich *Globale Entwicklung*“ beschreibt Reiner Mathar den Ansatz, Globales Lernen als Aufgabe der gesamten Schule zu verstehen, als Whole School Approach (vgl. BMZ/KMK 2015, 42 ff., zweite Auflage). Dabei definiert er folgende mögliche Wirkungsdimensionen:

- Schulprofil, Schulprogramm, Schulcurriculum
- Lehren und Lernen
- Steuerung und Management
- Schulgelände, Gebäude, Räume und Ausstattung
- Außenbeziehungen
- Partnerschaften, Kooperationen und Mitarbeit in Netzwerken
- Qualitätsentwicklung und Erfolgskontrolle

Diese Dimensionen werden im Orientierungsrahmen leider nur sehr oberflächlich dargestellt. Vor dem Hintergrund ihres prozessualen Charakters versuche ich sie am Beispiel der Carl-von-Linné-Schule genauer zu beschreiben und dabei wesentliche Gelingensbedingungen zu identifizieren, die die Umsetzung des Whole School Approach auch in anderen Schulen unterstützen können.

## 3 Forschungsdesign

Mit der vorliegenden Arbeit frage ich einerseits nach notwendigen Adaptionen von Inhalten und Methoden Globalen Lernens für den Unterricht mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, andererseits nach Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Umsetzung des Whole School Approach. Das dieser Untersuchung zugrundeliegende Forschungsdesign berücksichtigt dabei in besonderem Maße die spezifischen Voraussetzungen, mit denen ich als forschende Lehrkraft konfrontiert bin. Die Tatsache, dass ich am Forschungsprozess als Akteur unmittelbar beteiligt bin, erfordert ein Forschungsdesign, das Folgendes erlaubt: trotz meiner unmittelbaren Beteiligung an den Prozessen, die ich untersuche, Erkenntnisse zu erlangen, die für andere Schulen und den wissenschaftlichen Diskurs relevant sind und die zudem wissenschaftlichen Gütekriterien genügen. Nachfolgend werde ich aufzeigen, welche Chancen die Praxisforschung im Schulalltag bietet und warum sie dazu prädestiniert ist, in einer komplexen Institution wie der Schule Forschung zu ermöglichen (Kap. 3.1 und 3.2). Ich werde argumentieren, dass dabei die ‚klassischen‘ Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung nur bedingt sinnvoll eingesetzt werden können, und alternative Kriterien wissenschaftlichen Forschens vorschlagen (Kap. 3.3). Abschließend werde ich die Kategorie *critical friends* sowie die Fallstudie als methodische Ansätze vorstellen und ihre Bedeutung für die forschende Prozessbegleitung an der Carl-von-Linné-Schule verdeutlichen (Kap. 3.4 und Kap. 3.5).

### 3.1 Praxisforschung als Chance für Wissenschaft und Schulentwicklung

Untersuchungen pädagogischer Prozesse stehen seit jeher vor der Herausforderung, nicht zwangsläufig quantitativ messbar zu sein. Die quantitative Erhebung von Daten und deren Vergleich wird heute nicht mehr als alleiniger Weg zur Belegung von Hypothesen und zum Erkenntnisgewinn angesehen, auch wenn dies über viele Jahrzehnte auf diese Weise praktiziert wurde. Heinz Moser (1995, 18) verweist darauf, dass das Wissenschaftsverständnis bis in die 1960er- Jahre hinein auch auf dem Gebiet der Humanwissenschaften vom naturwissenschaftlichen Methodenrepertoire bestimmt wurde.

Ein Erkenntnisgewinn allein durch das Erheben quantitativer Daten, durch deren Klassifizierung mittels festgelegter Kriterien und durch den Vergleich verschiedener Messungen muss in einem komplexen Umfeld wie der Institution Schule kritisch hinterfragt werden. Anders als in der naturwissenschaftlichen

Forschung können in Schulen experimentelle Lernsettings, unter anderem aufgrund ihrer Komplexität, nicht beliebig wiederholt und verglichen werden. Menschliche Handlungen und damit auch die Ergebnisse empirischer Forschung entstehen immer in einem Spannungsverhältnis zwischen Situationen, dem persönlichen Hintergrund und der persönlichen Deutung von Informationen (vgl. Stöckli 2012, 18). Da aber die Idee der Wiederholung aller klassischen Gütekriterien vereint (vgl. Altrichter/Posch 2007, 117), sind für den Schulkontext Kriterien wie Reliabilität, Validität und Objektivität nur sehr begrenzt geeignet, um Güte im Forschungsprozess zu generieren. Für die Beschreibung der Realität ist die angedeutete Komplexität sozialer Situationen eine Herausforderung. Unmöglich scheint mir der Versuch zu sein, das Abbild der Realität in das Korsett entsprechender empirischer Gütekriterien pressen zu wollen.

Nicht allein naturwissenschaftliche Forschungsmethoden erweisen sich für die Forschung im schulischen Umfeld als nur begrenzt geeignet. Auch die empirische Sozialforschung mit ihren Prinzipien wie Wertfreiheit und Objektivität (vgl. Moser 1995, 20 f.) sind für den Einsatz in komplexen Systemen wie der Schule wenig geeignet. Insbesondere die labormäßigen Untersuchungsmethoden der empirischen Sozialforschung (vgl. Moser 1995, 33) können den komplexen Alltag in der Schule nur unzureichend abbilden und liefern entsprechend wenig hilfreiche Untersuchungsergebnisse für die Praxis.

Die „Suche nach Wahrheit“, die unter anderem Heinz Moser (2008, 10) in Anlehnung an Luhmanns Systemtheorie als zentrale Leitdifferenz des Wissenschaftssystems beschreibt, benötigt demnach andere Methoden für Umgebungen mit stetig wechselnden Situationen, Voraussetzungen und AkteurInnen, wie sie in der Schule alltäglich vorzufinden sind. Möglichkeiten, wissenschaftliche Fragestellungen im Kontext Schule zu bearbeiten, ohne dabei (ausschließlich) auf quantitative Methoden mit all den beschriebenen Problemen zurückgreifen zu müssen, bieten die methodischen Ansätze der Praxisforschung. Diese Ansätze verstehe ich nicht als konträr zur quantitativen Forschung innerhalb der Sozialwissenschaften. Vielmehr können die vorwiegend qualitativen Ansätze der Praxisforschung hervorragend um eben jene quantitativen Forschungsverfahren ergänzt werden (vgl. Atteslander 2010, 5; Stöckli 2012, 19). So habe ich in der vorliegenden Untersuchung neben verschiedenen Beobachtungsverfahren und qualitativen Interviews Daten auch mittels standardisierter Befragungen erhoben, um die gewonnenen Erkenntnisse aus den qualitativen Erhebungsverfahren zu prüfen und zu verifizieren.

Was rechtfertigt nun den Einsatz der Praxisforschung spezifisch im schulischen Umfeld? Ich untersuche im Rahmen meiner Forschung unter anderem

(vgl. Kap. 6), wie es gelingen kann, SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen Kompetenzen zu vermitteln, mit denen sie sich in einer globalisierten Welt orientieren und zu bewusst handelnden AkteurInnen entwickeln können. Um sich diesem anspruchsvollen Ziel zu nähern, ist es meines Erachtens unerlässlich, die SchülerInnen zu kennen und die Institution Schule mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen ‚von innen her‘ zu verstehen. Meine Erfahrungen der vergangenen Jahre zeigen, dass Entwicklungsanstöße von außen nur selten nachhaltige Veränderungen innerhalb des Schulsystems bewirken können. Neue Konzepte, die beispielsweise von der Schulverwaltung ausgehen und in der Schule implementiert werden sollen, laufen häufig Gefahr, von KollegInnen gleichgültig, kritisch oder gar ablehnend bewertet zu werden. Dies dürfte unmittelbar mit der Konsequenz und Intensität korrespondieren, mit denen der jeweilige Prozess umgesetzt wird. Für die Schwierigkeiten bei der Umsetzung externer Vorgaben lassen sich viele Gründe und Erklärungsmuster ausmachen: Pädagogische MitarbeiterInnen sind häufig ohnehin überlastet und befürchten zusätzliche Belastungen durch systemische Neuerungen. Auch mangelnde Informationen über Chancen und Möglichkeiten neuer pädagogischer Ansätze und divergierende pädagogische Erfordernisse in unterschiedlichen Schulen können hinderlich wirken bei der Implementierung von Reformen und für Innovationen oder neue Ideen von außen. Anders verhält es sich, wenn Innovationen und neue Konzepte innerhalb der Schule entwickelt werden. Meiner Erfahrung nach kann davon ausgegangen werden, dass pädagogische MitarbeiterInnen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung und täglichen Arbeit in der Schule den Bedarf an Neuerungen in der Regel als erste erkennen und formulieren. Von wem dann letztendlich die Initiative intern angestoßener Reformprozesse ausgeht, scheint mir dabei nur nachrangig bedeutsam zu sein.

Eine innovative Idee als solche ist indes, auch mit Unterstützung der Schulgemeinschaft, noch kein Garant für ihre erfolgreiche Umsetzung. Vielmehr ist es notwendig, pädagogische Innovationen als Prozesse zu verstehen, die begleitet und evaluiert werden müssen. Solche Prozesse können mit unterschiedlichen Methoden begleitet werden: angefangen bei regelmäßigen Fortbildungen zum jeweiligen Thema über Supervisionen und Selbstevaluation bis hin zur kollektiven Fallberatung oder externen Evaluationen (etwa durch die Schulinspektion). All diese Instrumente haben ihre Berechtigung und jeweils spezifische Stärken. Was ihnen jedoch fehlt, ist der wissenschaftliche Anspruch, die Erkenntnisse systematisch zu erfassen und theoriegeleitet auszuwerten. Damit ist nicht gemeint, dass die Verfahren selbst nicht wissenschaftlich fundiert seien. Die Resultate dieser Verfahren sind jedoch auf die jeweilige Institution ausgerichtet

und haben in aller Regel das Ziel, Praxisprobleme vor Ort zu lösen. Eine weitere Verwendung der Ergebnisse, zum Beispiel in Form eines Wissenstransfers in andere Institutionen oder in einer wissenschaftlichen Dokumentation, findet in der Regel nicht statt.

Auch die Praxisforschung greift Fragestellungen aus der Praxis auf und untersucht sie (vgl. Altrichter/Posch 2007, 15). Im Gegensatz zu den genannten Verfahren, mit denen Implementationsprozesse überprüft werden, gelten für die Praxisforschung zusätzliche Anforderungen in Form von Gütekriterien. Diese qualifizieren die Erkenntnisse aus dem praktischen Forschungsprozess in der Weise, dass sie im wissenschaftlichen Diskurs berücksichtigt werden können (vgl. Moser 2008, 15). Erkenntnisse aus der Praxisforschung können mit einem „Schatz von Authentizität und Erfahrungen“ (Moser 2008, 15) dazu beitragen, allgemeingültige Theorien zu entwickeln oder sie zumindest zu prüfen.

### 3.2 Charakteristika der Praxisforschung

Die Instrumente der Praxisforschung bieten gute Möglichkeiten, um Erkenntnisse im Hinblick auf die eingangs beschriebenen Forschungsfragen auf der Grundlage wissenschaftlicher Gütekriterien zu generieren. Dabei sind es nicht allein wissenschaftliche Kriterien, die diese spezifische Form des wissenschaftlichen Forschens legitimieren. Die Arbeit mit SchülerInnen im Rahmen Globalen Lernens und Anstrengungen, die dafür erforderlichen strukturellen Änderungen in der Schule zu initiieren, sind Prozesse, die bislang kaum wissenschaftlich begleitet wurden. Ein Rückgriff auf gesicherte Erkenntnisse anderer Schulen und Projekte ist somit kaum möglich. Die Praxisforschung bietet mir als Forschendem die Möglichkeit, diese Prozesse systematisch zu begleiten und gegebenenfalls anzupassen. Stöckli (2011, 48) beschreibt diese Alltagsnähe als Qualitätsmerkmal der Praxisforschung. Als Praktiker im Schulbetrieb bietet sie mir die Chance, pädagogische Prozesse zu dokumentieren, zu analysieren, zu evaluieren, dazu zu beraten und sie weiterzuentwickeln (vgl. Munsch 2012, 1177).

Die Praxisforschung unterscheidet ein wesentliches Merkmal von Forschung im ‚einheitswissenschaftlichen‘ Sinne. In der Regel sind es nicht hauptberufliche WissenschaftlerInnen, die den Forschungsprozess anleiten, die aus dem Prozess gewonnenen Erkenntnisse auswerten und ihnen einen theoretischen Unterbau geben. Vielmehr sind es PraktikerInnen, die in die Domäne der Wissenschaft und Forschung ‚eindringen‘ (vgl. Mayr 2004, 3). Trotz ihrer wissenschaftlichen Ausbildung sind PraktikerInnen in der Regel nicht mit den für die Forschung unerlässlichen Gütekriterien vertraut, gehören diese Krite-

rien doch nicht zur täglichen Arbeit. Um den Fallstricken der Simplifizierung, der unzulässigen Vereinfachung von Erkenntnissen, wie sie Heinz Moser (2008, 5) beschreibt, zu entgehen und damit einer Diskreditierung der Forschungsergebnisse keinen Vorschub zu leisten, bedarf es genau festgelegter und nachvollziehbarer Gütekriterien für die Praxisforschung (vgl. Kap. 3.2). Moser beschreibt für den historischen Kontext der 1970er- Jahre das negative Image, das die Aktionsforschung (vgl. Kap. 3.2.1) im wissenschaftlichen Diskurs diskreditierte: Indem Projekte unter dem Begriff der Aktionsforschung durchgeführt wurden, die ihrer Art und Anlage nach wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügten, erhielt dieser Forschungsansatz ein schlechtes Renommee (vgl. Moser 1995, 58), was aus meiner Sicht unbegründet ist. Als Ursache beschreibt er die unzulässige Vermischung von Parteinahme und Erkenntnisinteresse (vgl. Moser 1995, 58). Dass Forschende sich insbesondere in der Praxis positionieren, hängt mit ihrer Position als aktiver Bestandteil des Untersuchungsgegenstandes zusammen. Parteinahme und Erkenntnisinteresse müssen dabei jedoch nicht in einem Widerspruch stehen, solange es den Forschenden gelingt, immer wieder ihre eigene Position im Untersuchungsprozess zu reflektieren. In der Schulpraxis ist für mich als Forschenden dieses Spannungsverhältnis ständig präsent: Um zu beschreiben, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit SchülerInnen sich mit den Folgen von Globalisierungsprozessen auseinandersetzen und entsprechende Handlungsoptionen entwickeln können, muss ich als Lehrender für ebendiese Inhalte Partei ergreifen und sie als gesellschaftlich relevant verteidigen. Die Praxisforschung bietet mir dabei verschiedene Methoden, um meine Position innerhalb der Praxis zu reflektieren und zu bewerten. Daher erachte ich den Vorwurf der ungenügenden Wissenschaftlichkeit als unbegründet (vgl. Kap. 3.2).

Niklas Luhmann interpretiert in seinen Ausführungen zur Systemtheorie Codes, die durch einen positiven und einen negativen Wert gekennzeichnet sind, als Leitdifferenzen, die es ermöglichen, Systeme voneinander abzugrenzen (vgl. Becker/Reinhardt-Becker 2001, 59). Heinz Moser greift diesen Ansatz im Hinblick auf den wissenschaftlichen Versuch der Wahrheitsfindung auf und nennt die binäre Codierung wahr und falsch als wesentliches Merkmal der Wissenschaft (vgl. 1995, 72). Für die Praxisforschung und mein unmittelbares Erkenntnisinteresse sind diese Kategorien nur bedingt relevant. Die Komplexität sozialer Situationen, wie sie in der Untersuchung beschrieben werden, lässt eine Theoriebildung gemäß der Leitdifferenz Wahrheit nur auf eine Weise zu, die für die praktische Umsetzung wenig Wert hat. So ist etwa die Erkenntnis, dass die Peer-to-Peer-Vermittlung relevanter Inhalte unter Berücksichtigung bestimmter Voraussetzung sehr erfolgreich sein kann, zwar inhaltlich wahr, aufgrund der

sehr allgemeinen Formulierung jedoch nur von begrenztem Wert für die Praxis (vgl. Moser 1995, 115). Stattdessen ist die Frage nach den bestimmenden Voraussetzungen von entscheidender Bedeutung für die praktische Arbeit. Diese Voraussetzungen werden in dieser Untersuchung aufgezeichnet. Hinsichtlich der Leitdifferenz Wahrheit können sie jedoch nur für das konkret beschriebene Forschungsobjekt Gültigkeit beanspruchen und erheben keinen darüber hinausreichenden oder allgemeingültigen Wahrheitsanspruch.

Dass diese Untersuchung dennoch ein Erkenntnisinteresse besitzt, das über den ‚Einzelfall‘ hinausgeht, ist meines Erachtens wesentlich für die Bedeutung dieser Arbeit. Durch die Einbeziehung spezifischer Gütekriterien (vgl. Kap. 3.3), die sich aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstandes von den klassischen Kriterien der quantitativen Forschung unterscheiden, ist der wissenschaftliche Anspruch im Wortsinne gegeben. Die transparente Darlegung der Forschungsergebnisse und das Angebot an Interpretationen ohne Anspruch auf Unwiderlegbarkeit sind meines Erachtens Stärken der Praxisforschung; auch kommt ihnen eine unterstützende Funktion für die Theoriebildung zu.

Ein aus meiner Sicht noch gewichtigerer Grund für die Praxisforschung ist ihr von Stöckli (2012, 16) beschriebener normativer Charakter. Sowohl die Praxisforschung als auch Globales Lernen haben zum Ziel, emanzipatorisch und transformativ zu wirken. Als Lehrender möchte ich mithilfe der Praxisforschung meine praktische Arbeit verbessern, die darauf abzielt, Kinder und Jugendliche zu befähigen, transformativ im schulischen und gesellschaftlichen Umfeld zu wirken. Mein Ziel ist es also, SchülerInnen in die Lage zu versetzen, ihre gewonnenen Erkenntnisse in ihrem direkten Lebensumfeld anzuwenden, indem sie die herrschenden Zustände verändern. Die Subjektbezogenheit und der emanzipatorische Ansatz als Bestandteil der Forschung entsprechen also auch einem wesentlichen Element des Untersuchungsgegenstandes: dem Globalen Lernen.

Abschließend sei ein letztes Argument für die Methode der Praxisforschung genannt, das auch Herbert Altrichter und Peter Posch anführen. Durch die Verschriftlichung von Erkenntnissen aus der Praxis und die damit verbundene Verbreitung von LehrerInnenwissen innerhalb der eigenen Berufsgruppe ist es möglich, das professionelle Selbstbewusstsein der LehrerInnen zu stärken (vgl. Altrichter/Posch 2007, 278). Daraus resultiert die reale Möglichkeit, dass Innovationen zukünftig nicht mehr ausschließlich als Domäne der wissenschaftlichen Profession wahrgenommen werden. Erfahrungen von LehrerInnen aus der Praxis sollten demnach mehr als bislang in die Berufsausbildung junger LehrerInnen Eingang finden und damit die universitäre Dominanz in der Ausbildung relativieren. Eine solche Entwicklung mit dem Ziel kooperativer

Forschung zwischen VertreterInnen der Wissenschaft und der Praxis brächte eine Reihe von Vorteilen mit sich. Erstens würde die Forschung durch ihren Praxisbezug die Glaubwürdigkeit der universitären Ausbildung erhöhen. Zweitens würden Forschungsergebnisse aus der Praxis mehr Beachtung im wissenschaftlichen Diskurs erfahren. Parallel dazu könnten, drittens, praxisnah generierte wissenschaftliche Erkenntnisse einfacher und direkter in den Schulalltag übernommen werden.

### 3.2.1 Praxisforschung in Abgrenzung zur Aktionsforschung

In der Literatur werden die Begriffe Praxisforschung und Aktionsforschung häufig nicht klar voneinander abgegrenzt oder sie werden synonym verwendet (vgl. Mayr 2004, 2). So nutzen Herbert Altrichter und Peter Posch den Begriff Aktionsforschung in Anlehnung an John Elliots Ausführung zum Action-Research-Ansatz durchgängig, ohne ihn vom Begriff der Praxisforschung abzugrenzen. Heinz Moser (1995, 70) beschreibt die Aktionsforschung, deren Hauptfunktion es ist, die Praxis mehr oder weniger systematisch zu reflektieren, als einen Teil der Praxisforschung. Als Aufgabe der Praxisforschung wiederum nennt Moser (1995, 85), die Systeme der Wissenschaft und der Praxis miteinander zu verbinden, indem die jeweilige Semantik der Systeme einander zugänglich gemacht würden. Demnach besteht das Ziel der Praxisforschung darin, Handlungswissen zu generieren, das sich an den Bedürfnissen der Praxis orientiert (vgl. Moser 1995, 75). Für die schulische Praxisforschung verstehe ich dies als Auftrag, Erkenntnisse aus dem Alltag festzuhalten, sie zu systematisieren, daraus mögliche Theorien abzuleiten und sie anderen zugänglich zu machen.

Thomas Stöckli differenziert die Begriffe der Aktions- und Praxisforschung darüber hinaus auf einer weiteren Ebene, der normativen Ebene. Er verweist auf den humanen Anspruch und den emanzipatorischen Charakter der Praxisforschung, wenn er schreibt:

*Als individualisierter, am einzelnen Menschen orientierter Forschungsansatz (vgl. Stöckli 2011: 38) ist das oberste Gebot stets, die untersuchten sozialen Situationen für alle Beteiligten humaner zu gestalten. Forschungsleitend ist stets die Absicht, sowohl dem Forscher als auch den aktiv und passiv in das Forschungsprojekt involvierten Personen [...] eine umfassende Weiterentwicklung zu ermöglichen. Praxisforschung ist, ihren Zielen nach, immer emanzipatorisch. (Stöckli 2012, 16)*

In dieser Ausführung wird deutlich, welche Ziele mit der Praxisforschung jenseits des Erkenntnisgewinns verfolgt werden. Während ‚traditionelle‘ Wis-

senschaft beschreibt, analysiert und interpretiert, ist es Ziel der Praxisforschung, verändernd auf die Praxis zu wirken. Die transformative Wirkung teilt die Praxisforschung mit dem Forschungsgegenstand des Globalen Lernens (vgl. Kap. 4.6), was den Einsatz der Praxisforschung in dieser Untersuchung zusätzlich legitimiert. Ein zentraler Unterschied zwischen Aktions- und Praxisforschung liegt Stöckli zufolge auch in der Forschungsmotivation. Eine ausdrücklich normative Dimension wird für die Aktionsforschung nicht beschrieben, auch wenn der Anspruch besteht, mithilfe praktisch gewonnener Erkenntnisse das eigene Handeln in der Praxis zu verändern. Für die Praxisforschung hingegen beschreibt Stöckli (2012, 16) den Anspruch, das eigene Handeln so zu verändern, dass alle Beteiligten im positiven Sinne davon profitieren.

Ich selbst verwende den Begriff der Praxisforschung, da dieser insbesondere im Hinblick auf den Aspekt der Normativität eine Nähe zu Globalem Lernen aufweist.

### 3.2.2 Der Wunsch nach Veränderung als Forschungsmotiv

Die Motivation, eine soziale Situation mithilfe der Praxisforschung zu untersuchen und Möglichkeiten zu finden, diese Situation zu verändern, ist begründet in dem Erleben dieser Situation vonseiten der beteiligten Personen als nicht zufriedenstellend. So definiert Elliot (1991, 69) den Begriff der *Action-Research* folgendermaßen: „Action-Research might be defined as ‚the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it‘.“ Der Begriff der sozialen Situation kann sich dabei auf sämtliche Bereiche menschlicher Interaktion beziehen. In der vorliegenden Arbeit meint sie hauptsächlich Interaktionen von AkteurInnen im schulischen Umfeld – im Unterricht oder im Freizeitbereich –, oder sie bezieht sich auf Aushandlungen innerhalb des Kollegiums, etwa zum Schulprogramm. Die von Elliot verfasste Definition kann auch auf den transformativen Charakter Globalen Lernens übertragen werden: Globales Lernen als reflexiver Bildungsansatz, in dem das Kennenlernen der eigenen Rolle in der Weltgesellschaft und deren Gestaltung als Ziele definiert sind (vgl. VENRO e. V. 2007, 8). Hier zeigt sich die Übereinstimmung zwischen Forschungsmethode und Forschungsinhalt.

Herbert Altrichter und Peter Posch (2007, 14) machen die alltäglichen Probleme, mit denen sich ‚reflektierende PraktikerInnen‘ nicht abfinden wollen, als Motivation zur Praxisforschung aus, mit deren Hilfe die Suche nach Lösungen zum Erfolg führen kann. Wenn es gelingt, diese Herausforderungen, die sich unter Umständen dauerhaft negativ auf die tägliche Arbeit auswirken, zu lösen, können die schönen Seiten des LehrerInnenberufes gestärkt werden: „Sie [die

Praxisforschung] versteht sich aber auch als Beitrag [...] zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an der Schule.“ (Altrichter/Posch 2007, 21, Anm. d. Autors). Eine ähnliche Motivationslage veranlasste auch mich persönlich zur Forschung im Schulbereich. Lehrkräfte haben einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Im Rahmen meines schulischen Unterrichtens erkannte ich, dass SchülerInnen viele Kompetenzen vermittelt werden, die sie ohne Zweifel auf das spätere Leben vorbereiten. Ein Großteil davon ist darauf ausgerichtet, das Leben zu bewältigen; der Kompetenzerwerb im Hinblick auf gesellschaftliche Handlungskompetenzen wird hingegen nur unzureichend gefördert.

Meine Überzeugung, dass die Vermittlung gesellschaftlicher Handlungskompetenz notwendig ist, basiert auf der Analyse der Ausgangssituation meiner SchülerInnen. Alle SchülerInnen der Carl-von-Linné-Schule müssen mit mindestens einer körperlichen Beeinträchtigung zurechtkommen, viele haben darüber hinaus oder infolgedessen zusätzliche Schwierigkeiten beim Lernen. Diese Gründe führen häufig dazu, dass die Betroffenen ihr späteres Leben am Rande der Gesellschaft verbringen und von ihr eher abhängig sind, als sie aktiv zu gestalten. Als Stichwörter seien hier erschwerter Zugang zum ersten Arbeitsmarkt und mangelnde soziale und kulturelle Teilhabe genannt. Damit SchülerInnen mit Förderbedarf trotz ihrer Beeinträchtigungen gesellschaftliche Prozesse aktiv beeinflussen können, benötigen sie also entsprechende Kompetenzen. Globales Lernen kann sie dabei unterstützen diese Kompetenzen zu erwerben. Aus diesen Überlegungen leitete ich die Idee ab, ausgewählte Elemente Globalen Lernens zunächst mit einer Lerngruppe auszuprobieren, um zu erforschen, inwiefern sich Formen des Empowerment (vgl. Kap. 4.5.7) positiv auf die Lerngruppe auswirken und somit zur Überwindung einer von mir als unbefriedigend empfundenen sozialen Situation beitragen.

### 3.2.3 Beteiligte Personen in der Praxisforschung

Bei der Verankerung neuer Ideen in einem institutionellen Rahmen ist zu beachten, dass jede Einrichtung spezifische Voraussetzungen hat, die in ihrer Gesamtheit zu erheblichen Differenzen zwischen vermeintlich vergleichbaren Institutionen führen können. Eine Grundschule in Berlin stellt im Wesentlichen die gleichen Anforderungen an SchülerInnen und Lehrkräfte wie eine Grundschule im ländlichen Raum Brandenburgs, hat aber im pädagogischen Alltag ganz andere Herausforderungen zu meistern. Als Stichwörter seien die unterschiedlichen sozioökonomischen und demografischen Entwicklungen des Umfeldes genannt. Wenn nun Neuerungen in der Schule Einzug halten sollen,

ist es sinnvoll, dass ExpertInnen vor Ort die Umsetzung gestalten, da sie diejenigen sind, die die Schulsituation und die Herausforderungen am besten kennen. Dass eine Person, die unmittelbar an der zu untersuchenden sozialen Situation beteiligt ist, gleichzeitig ForscherIn ist, beschreiben unter anderem Herbert Altrichter und Peter Posch (2007, 15) folgerichtig als wesentliches Merkmal der Praxisforschung (vgl. auch Elliott 1991, 69).

Um schulintern entwickelte Konzepte umsetzen zu können, müssen MitstreiterInnen gefunden werden. Zu den MitstreiterInnen in der Institution Schule sollten neben dem pädagogischen Personal im Idealfall auch die SchülerInnen der Schule und deren Eltern gehören. Je mehr sich die handelnden AkteurInnen als Einheit verstehen, sich über die Zielsetzung verständigen und sich diesbezüglich einigen können, desto größer sind die Erfolgsaussichten, was eine nachhaltige Umsetzung betrifft (vgl. Altrichter/Posch 2007, 15). Die Motivation, die eigene Arbeits- und Wirkungsumgebung nach Ideen umzugestalten, die gemeinsam mit MitstreiterInnen entwickelt wurden, ist meiner Beobachtung nach größer als bei Neuerungen per Verordnung oder Gesetz. Im letzteren Fall werden häufig die spezifischen Besonderheiten einer jeden Schule nicht hinreichend berücksichtigt, was weitere Anpassungen notwendig macht. Diese Adaptionen werden in aller Regel von MitarbeiterInnen als zusätzliche Belastung empfunden und wirken sich somit negativ auf die Motivation bezüglich der Umsetzung aus.

Als forschende Lehrkraft in der Schule nehme ich aus traditionell wissenschaftlicher Sicht eine außergewöhnliche Stellung ein. Ich verlasse die vermeintlich objektive Rolle des von außen Beobachtenden und agiere stattdessen als handelndes Subjekt innerhalb der Forschungssituation – der sozialen Situation –, die ich durch das eigene Handeln beeinflusse. Der Vorteil eines solchen Forschungssettings liegt auf der Hand und wird von Herbert Altrichter und Peter Posch (2007, 15) als Kenntnis der „Spezifität des Kontextes“ durch die forschenden PraktikerInnen beschrieben. So ist es mir – als Lehrer in einer Unterrichtssituation mit einer mir bekannten Lerngruppe – möglich, verschiedene Motivationsfaktoren flexibel einzusetzen und deren Wirkung gezielt zu analysieren. Auch in einer klassischen Beobachtungssituation, in der eine Unterrichtsstunde von außen verfolgt wird (etwa durch Hospitation oder Videoaufzeichnung), ist es zwar möglich zu beurteilen, ob der Einsatz bestimmter Unterrichtselemente die Motivation der Lernenden steigert oder nicht. Diese Situation ist jedoch weniger objektiv, als sie zunächst scheint. Zusätzliche Personen oder technische Geräte in einer Unterrichtssituation verändern unter Umständen das Verhalten der Beforschten und stellen somit die vermeintliche Objektivität in Frage. Da-

rüber hinaus ist dieses Vorgehen sehr aufwendig und wird daher im Schulalltag nur selten angewendet. Die Subjektivität der ForscherInnen in der Praxisforschung sollte folglich nicht als Störvariable verstanden, sondern als Chance für ein reflektiertes Verständnis der sozialen Situation genutzt werden (vgl. Mruck/Mey 2000). Schließlich möchte ich auf die politische Rolle der am Forschungsprozess beteiligten Personen hinweisen: Forschungsvorhaben innerhalb der Praxisforschung enthalten nach Heinz Moser (2008, 55) immer auch politische Aspekte, da die Zielsetzung der Praxisforschung eng mit praktischen Veränderungen in gesellschaftlichen Handlungsfeldern verbunden ist. Demnach sollten sich die Forschenden ihrer politischen Rolle bewusst sein (vgl. Moser 2008, 55).

In der vorliegenden Untersuchung bin ich also als Lehrender und als Forscher innerhalb des Systems Schule verankert. Aus meiner Intention, Globales Lernen als normatives Konzept zu etablieren, folgte der Wunsch nach Veränderungen auf der schulorganisatorischen Ebene, etwa die Beziehung zwischen Lehrkräften oder die Rahmenlehrpläne betreffend. Diesen Standpunkt hatte ich bereits zu Beginn des Forschungszeitraumes allen wesentlichen Personen und Institutionen vermittelt. Es fanden Gespräche mit der Schulleitung über das Forschungsvorhaben im Allgemeinen und über dessen inhaltliche Ausgestaltung im Besonderen statt; hierbei wurden auch potenziell notwendige Veränderungen diskutiert. Ebenfalls bestanden Kontakte zur Verwaltungsebene – konkret zur zuständigen Bezirksschulrätin –, und natürlich fand ein Austausch mit KollegInnen der Cal-von-Linné-Schule statt.

Die Zusammenarbeit mit meinen KollegInnen halte ich aus verschiedenen Gründen für besonders wichtig. Die transparente Darstellung des Vorhabens und die Skizzierung möglicher Folgen für die allgemeine Unterrichtspraxis sind wichtig, um innerhalb des Kollegiums keine ablehnende Haltung hervorzurufen, die den Umsetzungsprozess unter Umständen erschweren oder ganz verhindern könnte. In der Carl-von-Linné-Schule wurden daher immer wieder Gesamt-, Stufen- und Fachkonferenzen genutzt, um neue Vorhaben vorzustellen, die Einfluss auf den Unterricht von KollegInnen hatten. Diese Form der Kommunikation birgt die Chance, KollegInnen für die aktive Beteiligung am Forschungsvorhaben oder bezüglich Teilaspekten zu gewinnen. Dies gelingt am besten, wenn auch die KollegInnen von der Notwendigkeit der Veränderung überzeugt sind:

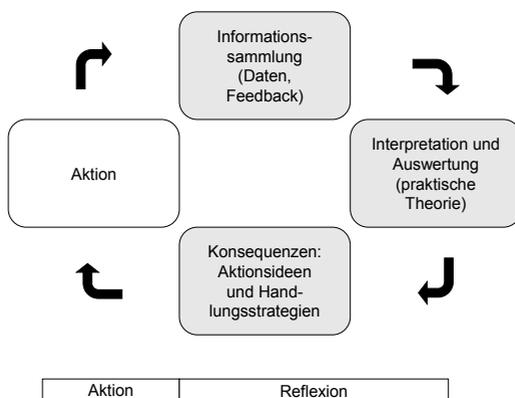
*A felt need, on the part of practitioners to initiate change, to innovate, is a necessary precondition of action research. It is the feeling that some aspect(s) of practice need to be changed if its aims and values are to be more fully realized, which activates this form of inquiry and reflection. (Elliott 1991, 53)*

Die Darlegung der Zielperspektive, nämlich die Verbesserung sozialer Situationen, kann KollegInnen motivieren, sich in den Innovationsprozess einzubringen. So fanden sich in der Carl-von-Linné-Schule einige KollegInnen, die die Sinnhaftigkeit der von mir initiierten Projekte und ihrer wissenschaftlichen Begleitung erkannten und als UnterstützerInnen immer zur Verfügung standen. Ein Kreis von etwa fünfzehn KollegInnen – ErzieherInnen und Lehrkräfte gleichermaßen – beteiligten sich regelmäßig an der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation unterschiedlichster Projekte.

### 3.2.4 Der prozesshafte Charakter der Praxisforschung

Bei meinem Forschungsvorhaben handelte es sich nicht um einen linearen Prozess, dessen zeitlicher und inhaltlicher Ablauf von vornherein genau zu bestimmen gewesen wäre. Gerade in der Praxisforschung unterliegen sowohl der Forschungsgegenstand als auch die angewandten Methoden einer kontinuierlichen Veränderung. Dies bezeichnen Herbert Altrichter und Peter Posch (2007, 15–17) als wesentliches Merkmal der Praxisforschung. Dabei werde eine definierte Aktion im Kontext einer zu verbessernden sozialen Situation im Nachhinein analysiert; die daraus gewonnenen Informationen würden im Hinblick auf die Fragestellung ausgewertet und zu einer neuen praktischen Theorie weiterentwickelt, die als Grundlage für die Planung und Umsetzung der nächsten Aktionen dienen könne. Die Autoren skizzieren dies in einem Kreislaufmodell, das die wechselnden Phasen von Aktion und Reaktion deutlich macht (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Der Kreislauf von Aktion und Reflexion



Quelle: nach Altrichter/Posch 2007, 16

Hier zeigen sich Schnittmengen mit der Grounded Theory, einem Forschungsansatz, der von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (1979) in den 1960er- Jahren entwickelt wurde. Neben dem Dialog, dem Prozesscharakter und der Vielfalt der Erhebungsmethoden lässt insbesondere der Ansatz eines stetigen Wechsels zwischen den in der Praxis gesammelten Daten (Induktion) und den theoretischen Konzepten (Deduktion) (vgl. Legewie 1999, 13) eine Nähe der beiden Forschungsansätze erkennen.

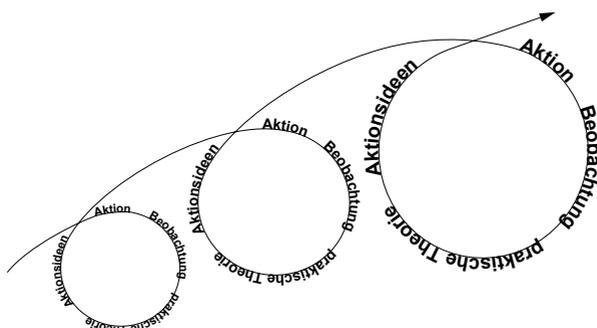
Als forschender Lehrer habe ich den Prozess der Implementierung Globalen Lernens an der Carl-von-Linné-Schule über einen Zeitraum von sieben Jahren (2010–2017) wissenschaftlich begleitet. Die Forschungsfelder und die damit verbundenen Forschungsfragen und -methoden blieben nicht über den gesamten Forschungszeitraum konstant, sondern veränderten sich stetig. Zu Beginn der Untersuchung fokussierte ich die Frage, inwiefern einzelne Aspekte Globalen Lernens im Unterricht bei SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten anwendbar sind (Aktion). Mithilfe der Methoden der Praxisforschung ging ich der Frage nach, welche Bedingungen notwendig sind, um SchülerInnen mit Förderbedarf Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich zielgerichtet und bewusst in unserer globalisierten Welt zu verhalten und entsprechend zu handeln (Informationssammlung). Die gesammelten Erkenntnisse führten zu der Einschätzung, dass der Ansatz Globalen Lernens durchaus so adaptiert werden kann, dass auch diese Zielgruppe von den Vorteilen der Konzeption profitieren kann (Interpretation). Gleichzeitig wurde im Verlauf des Untersuchungszeitraumes deutlich, dass die Umsetzung im Unterricht allein nur bedingt zu einer dauerhaften Kompetenzvermittlung beiträgt (praktische Theorie). Vielmehr ergab sich die Notwendigkeit, Globales Lernen in den Schulalltag zu integrieren und dazu Handlungsoptionen zu entwickeln (Konsequenz und Handlungsstrategie für die nächste Aktion). Aus dieser Erkenntnis heraus veränderten sich der Forschungsgegenstand und die damit verbundene Fragestellung meiner Untersuchung: Neben Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im Fachunterricht rückten nach und nach Möglichkeiten der Verstetigung Globalen Lernens im Schulalltag und die Frage nach einer dauerhaften Implementierung des Konzeptes innerhalb der Schule im Schulprogramm und im schulinternen Curriculum in den Mittelpunkt der Untersuchungen (neue Aktion).

Die Veränderung meines Forschungsinteresses zog naturgemäß einen Wechsel der Untersuchungsmethoden nach sich. Zunächst bestimmten insbesondere Beobachtungen der SchülerInnen durch verschiedene Formen der Dokumentation (Forschungstagebuch, Videodokumentationen, Auswertung schriftlicher Ergebnisse) und der Analyse (Selbstanalyse, Aktenstudium, Gespräche mit

SchülerInnen und einer kritischen Freundin) den Forschungsprozess. Später, im Implementierungsprozess Globalen Lernens in der Schule, wurden weitere Methoden eingesetzt, um Wirkungen zu identifizieren. Dazu zählen beispielsweise standardisierte Fragebögen und ExpertInnengespräche mit der Schulleitung, mit VertreterInnen von Nichtregierungsorganisationen (NROs) und mit KollegInnen. Wichtige Informationen, Erkenntnisse, Gesprächsnotizen und Schlussfolgerungen fasste ich in Anlehnung an Altrichter und Posch (2007, 30 ff.) in meinem Forschungstagebuch zusammen (vgl. Böhme 2010–2014).

Ich verstehe den Wandel in meinem Erkenntnisprozess (der im Verlauf der Arbeit weiter auszuführen sein wird) als prozesshafte Veränderung des Forschungsinteresses gemäß dem Konzept der Praxisforschung. Stöckli (2012, 14) nennt diesen Prozess „Entwicklungszyklus“. Die Implementierung Globalen Lernens in den Schulalltag war somit eine konsequente Weiterentwicklung des anfänglichen Untersuchungsgegenstandes. Herbert Altrichter und Peter Posch beschreiben den prozessualen Charakter der Praxisforschung als zyklischen Prozess (vgl. Abb. 3), der für die Schulpraxis viele Möglichkeiten der Verbesserung sozialer Situationen bietet. So werden durch Reflexion im alltäglichen Handeln neue Möglichkeiten und alternative Handlungsoptionen sichtbar; gleichzeitig können die daraus resultierenden Aktionsideen in der Praxis umgesetzt und somit einer Prüfung auf Praktikabilität und Angemessenheit hin unterzogen werden. Die Chance, im praktischen Alltag Handlungsmöglichkeiten theoretisch zu entwerfen und fast zeitgleich in der Praxis zu überprüfen, ist ein großer Vorteil der Praxisforschung und prädestiniert diese Form der Forschung für den Einsatz in Institutionen wie der Schule (vgl. Altrichter/Posch 2007, 15 f.).

**Abbildung 3: Modellhafte Darstellung längerfristiger Forschungs- und Entwicklungszyklen**



Quelle: nach Altrichter/Posch, 2007, 17

### 3.3 Gütekriterien und Methodenrepertoire

Gütekriterien sind ein wesentliches Merkmal aller wissenschaftlichen Forschung und als solche auch für die Praxisforschung relevant. Heinz Moser (1995, 69) stellt in diesem Zusammenhang folgende Anforderung an den Prozess der Praxisforschung: „Wissenschaftliche Forschung, welche Alltagssituationen interpretiert, bedarf reflektierter methodischer Regeln und Verfahren, welche den Forschungsprozeß intersubjektiv absichern.“ Um die Qualität der Erkenntnisse beurteilen zu können, müssen die Gütekriterien innerhalb des Forschungsprozesses definiert werden. Da über die Definition der Qualitätskriterien innerhalb der Sozialwissenschaften keineswegs Konsens besteht (vgl. Fichten/Meyer 2010, 20), beschränke ich mich bei der Auswahl der Gütekriterien auf die für den Forschungsgegenstand aus meiner Sicht relevanten Kriterien und grenze diese zu Kriterien klassischer empirischer Forschung ab.

#### 3.3.1 Grenzen klassischer Gütekriterien empirischer Forschung

In der Sozialforschung gibt es vielfältige Ansätze zur Definition von Gütekriterien in der Forschung. Zu den klassischen Gütekriterien empirischer Sozialforschung zählen unter anderem Reliabilität, Objektivität und Validität (vgl. Fichten/Meyer 2010; Altrichter/Posch 2007, 117).

Das Kriterium der Reliabilität, also der Verlässlichkeit des Messinstrumentes zur Messung von Sachverhalten, hat in vielen natur- und einigen sozialwissenschaftlichen Bereichen seine Berechtigung. Nach Peter Atteslander (2010, 228) ist ein wissenschaftliches Instrument dann brauchbar, wenn es bei wiederholtem Messen immer gleiche Resultate hervorbringt. Im Methodenrepertoire der Praxisforschung, deren Forschungsinstrumente grundsätzlich deckungsgleich mit den Methoden der allgemeinen Sozialforschung sind, gibt es eine Vielzahl von Instrumenten, die durchaus als reliabel gelten können, wie es Heinz Moser (1995, 114) fordert. Ein Beispiel dafür sind statistische Erhebungen. Andererseits sind die Forschungsfelder der Praxisforschung sehr komplex. Herbert Altrichter und Peter Posch (2007, 117 f.) weisen daher zurecht auf Schwierigkeiten hin, was die Reliabilität als Gütekriterium von Praxisforschung angeht. Die Wiederholung einer sozialen Situation ist aufgrund ihres Komplexitätsgrades – etwa im schulischen Umfeld – fast ausgeschlossen. Dementsprechend können manche Methoden der Praxisforschung nicht dem Anspruch genügen, reliabel zu sein. Tagebücher, qualitative Interviews und Inhaltsanalysen von Unterrichtsergebnissen sind Messinstrumente, die durch unterschiedliche Vorerfahrungen der AnwenderInnen, durch den unterschiedlichen Einsatz und durch sich ständig verändernde soziale Situationen nicht dazu geeignet sind, bei wiederholter An-

wendung das gleiche Resultat hervorzubringen. Zum einen gibt es im Hinblick auf die Voraussetzungen der untersuchten Gruppe immer Unterschiede, die sich direkt auf das gemessene oder beobachtete Ergebnis auswirken. Eine Testwiederholung mit einer anderen Zielgruppe als Merkmal reliabler Ergebnisse ist daher nicht möglich. Zum anderen, und das scheint für die Praxisforschung in der Schule besonders bedeutsam, beeinflusse ich als Forscher der die Untersuchungssituation insbesondere bei einer Wiederholung unbewusst oder im Regelfall ganz gezielt, was die zu erwartenden Ergebnisse in einer erneuten Messung verändert.

Auch Validität, also der Anspruch, dass ein Forschungsinstrument das misst, was es messen soll (vgl. Atteslander 2010, 228), ist als Gütekriterium für die Praxisforschung nicht unproblematisch. Peter Atteslander zufolge kann dieses Kriterium durch „expert validity“ praktisch geprüft werden (Atteslander 2010, 228 f.). In der Schule sind diese ExpertInnen Lehrkräfte, die eine Einschätzung über die Validität einer bestimmten Forschungsmethode abgeben könnten. Herbert Altrichter und Peter Posch (2007, 117) weisen jedoch zu Recht darauf hin, dass Validitätsprüfungsverfahren – und sei es nur durch das Hinzuziehen einer zweiten Lehrkraft – in der Realität häufig mit hohem Aufwand verbunden und damit in der Praxisforschung kaum praktikabel sind.

Eine ähnliche Argumentation vertreten sie für das Kriterium der Objektivität, wonach „zwei BeobachterInnen desselben Phänomens dasselbe feststellen“ (Altrichter/Posch 2007, 117). Auch die Einhaltung dieses Gütekriteriums ist im Schulalltag, in dem die Forschung angesiedelt ist, nicht durchgängig realisierbar angesichts der organisatorischen Schwierigkeiten, eine zweite Lehrkraft in die zu untersuchende Situation einzubinden. Objektivität als Gütekriterium ist zudem aus einem weiteren Grund problematisch: Bei einer Beobachtung motivationsfördernder Elemente im Unterricht wird eine Kollegin, die ich einlade, den Unterricht zu beobachten, möglicherweise die gleichen Beobachtungen machen wie ich. Diese Kollegin wird aber unter Umständen nicht das Gleiche feststellen, da sie die Voraussetzungen der SchülerInnen anders einschätzt oder gruppendynamische Prozesse innerhalb der Klasse nicht kennt. Darüber hinaus kann diese Kollegin unter Umständen mit ihren Erfahrungen, die sie aus einer marginalisierten Position heraus gesammelt hat – Sandra Harding (1993) spricht in diesem Fall von starker Objektivität – zu einer umfassenderen, zumindest aber zu einer anderen Einschätzung der Situation gelangen, obwohl sie dasselbe Phänomen beobachtet hat.

So lässt sich also festhalten, dass die klassischen Gütekriterien der empirischen Sozialforschung nur in sehr begrenztem Umfang geeignet sind, um die