



Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

**Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv und partizipativ
gestalten – Konzeption einer Schüler:innenfirma auf Basis der
Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik**

Lehramt für sonderpädagogische Förderung
Sonderpädagogische Fachrichtung Förderschwerpunkt Geistige
Entwicklung

Erstgutachter*in: Prof.*in Dr.*in Kerstin Ziemer

Zweitgutachter*in: Dr.*in Anke Groß-Kunkel

vorgelegt von:

Julia Grannemann (Matrikelnummer: [REDACTED])

S-Mail: [REDACTED]

Für Milagritos
(2010 - 2025)

Inhaltverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
Abkürzungsverzeichnis.....	4
Einleitung	5
1 Bildung für nachhaltige Entwicklung	7
1.1 Hintergrund und Bedeutung nachhaltiger Entwicklung	7
1.2 Ziele, Dimensionen und Modelle nachhaltiger Entwicklung	9
1.3 Wegbereiter und Meilensteine.....	12
1.4 Themen und Ziele	13
1.5 Kompetenzmodelle	15
1.6 Didaktik und Methodik	20
2 Inklusive Bildung	25
2.1 Hintergrund und grundlegende Begrifflichkeiten	25
2.2 Menschenbild	27
2.3 Leitprinzipien	28
2.4 Allgemeine/ Inklusive Pädagogik	31
2.5 Mehrdimensionale Reflexive Didaktik.....	32
2.5.1 Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte - Kultur(en), Gesellschaft, Recht, Schulsystem und Institution Schule	33
2.5.2 Dimension II: Rollen der Akteure und Kooperation	34
2.5.3 Dimension III: Lehrpersonen und Teammitarbeiter:innen: Reflexion des Gesamtprozesses und Selbstreflexion.....	36
2.5.4 Dimension IV: Verhältnis Schüler:innen und Lerngegenstand/ Sache	37
2.5.5 Dimension V: Didaktische Gestaltung von Unterricht	39
3 Schnittstellen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusiver Bildung	44
4 Konzeption einer nachhaltigen und inklusiven Schüler:innenfirma	48
4.1 Grundlagen von Schüler:innenfirmen.....	48
4.2 Makrostrukturelle Aspekte einer nachhaltigen und inklusiven Schüler:innenfirma.....	49
4.2.1 Rahmenbedingungen für BNE und Inklusion auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene	49
4.2.2 Rahmenbedingungen für nachhaltige Schüler:innenfirmen: Förderprogramme, Gesellschaft, Gesetze.....	50

4.2.3	Darstellung der fiktiv konzipierten Schüler:innenfirma dieser Arbeit	52
4.2.3.1	Allgemeine Beschreibung	52
4.2.3.2	Berücksichtigung des Whole Institution Approach.....	53
4.3	Rolle der Akteure in einer Schüler:innenfirma	56
4.3.1	Rollen und Tätigkeiten	56
4.3.2	Teamarbeit, Leitbild und Unternehmenskultur	60
4.4	Lehrpersonen und Teammitarbeiter:innen: Reflexion des Gesamtprozesses der Schüler:innenfirma und Selbstreflexion	61
4.5	Verhältnis von Schüler:innen und Lerngegenständen innerhalb einer nachhaltigen Schüler:innenfirma	64
4.5.1	Erwerb und Vertiefung von BNE-Inhalten und -Kompetenzen	64
4.5.2	Exemplarische Einbindung einer Lerneinheit	66
4.5.2.1	Organisation und Themenauswahl	66
4.5.2.2	Lernziele, Lehrplanbezüge, BNE-Kompetenzen und Entwicklungsbereiche zum Thema „Esskultur“	67
4.5.2.3	Didaktische Analyse nach Klafki zum Thema „Esskultur“	70
4.6	Didaktische Gestaltung von BNE-bezogenen Lerneinheiten innerhalb einer Schüler:innenfirma..	73
4.6.1	Berücksichtigung didaktischer Prinzipien aus BNE und inklusiver Bildung.....	73
4.6.2	Stationen zum Thema „Esskultur“	73
4.6.2.1	Station 1: Rosinenübung.....	73
4.6.2.2	Station 2: Eigene Esskultur.....	75
4.6.2.3	Station 3: Einkauf und Ernährung im Wandel.....	76
4.6.2.4	Station 4: Esskulturen erleben	78
5	Fazit	80
	Literaturverzeichnis	83
	Anhang.....	95
	A: Die Reise der Rosine – Multisensorische Erzählung und Achtsamkeitsübung.....	95
	B: Kompetenzraster zur Lerneinheit „Esskultur“	98

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die wichtigsten Ziele und Regeln von Nachhaltigkeit (Kopfmüller et al. 2001; in Pufé, 2017, S. 104f.).....	10
Abb. 2: Nachhaltigkeitsmodelle (Hauff 2014; in Pufé, 2017, S. 115)	10
Abb. 3: Die 17 SDGs in der „5P“-Einteilung (Goerke-Mallet & Melchers, 2022, S. 62).....	11
Abb. 4: Lernziele für das SDG 12 „Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion“ (UNESCO, 2017, S. 34).....	14
Abb. 5: Die 21 Themenbereiche des Orientierungsrahmens (Schreiber & Siege, 2016, S. 97)	15
Abb. 6: Teilkompetenzen im Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz (in Anlehnung an de Haan 2008; in Netzwerk LeNa, o. J., o. S.)	17
Abb. 7: Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklungen im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung und fachbezogenes Beispiel für den Deutschunterricht in der Sek. I (Schreiber & Siege, 2016, S. 95, 133)	18
Abb. 8: Stufen der (Nicht-)Partizipation (in Anlehnung an Hart 1997; in Simon, 2019, S. 69).....	21
Abb. 9: Didaktische Prinzipien und Methoden in der BNE (eigene Darstellung; Ideen aus UNESCO, 2017, jeweils unter den SDGs; Boden & Klawe, 2023, S. 31ff.; Anselm, Hammer-Bernhard & Hoiß o. J., o. S.)	23
Abb. 10: Dimensionen der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik (Ziemen, 2018, S. 93)	33
Abb. 11: Individuelle Maximalförderung (von Brand & Brandl, 2017, S.37)	39
Abb. 12: Geometrie - Aneignung von Winkeln durch führende Tätigkeiten (Ziemen, 2018, S. 135)	41
Abb. 13: Herausforderungen für Menschen mit Behinderungen durch den Klimawandel und Nachhaltigkeitsstrategien (Birk & Mirbek, 2024, S. 49).....	45
Abb. 14: Nachhaltiger und inklusiver WIA in der Schüler:innenfirma „Fairweilen“ (eigene Darstellung; Inspirationen aus Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2025b)	56
Abb. 15: Organisationsstruktur und Arbeitstätigkeiten in der Schüler:innenfirma „Fairweilen“ (eigene Darstellung)	57
Abb. 16: Aufgabenkonstellationen in Kooperationspartnerschaften (Henze, 2013, S. 32).....	60
Abb. 17: Unternehmenskultur im Eisbergmodell (yourfirm Redaktion, 2021, o. S.)	61
Abb. 18: Anpassung des PERMA-Lead-Modells für Schüler:innenfirmen (eigene Darstellung in Anlehnung an Teufl, 2022, S. 123; nach Ebner, 2019)	63
Abb. 19: Die Dimensionen „Kooperation lernen“ und „Sein lernen“ des UNECE-Lehrkräfte-Modells (UNECE, 2012, S. 14f.).....	64
Abb. 20: Fokussierte Nachhaltigkeitsziele in der Schüler:innenfirma „Fairweilen“ (Schreiber & Siege, 2016, S. 49f.).....	67
Abb. 21: Aneignung des Wandels von Ernährungsprodukten und Einkaufsverhalten durch die führenden Tätigkeiten (eigene Darstellung).....	78

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
BLK „21“	Bund-Länder-Kommission Modellprogramm „21“
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
iBNE	Inklusive Bildung für nachhaltige Entwicklung
KMK	Kultusministerkonferenz
MRD	Mehrdimensionale Reflexive Didaktik
MSB	Ministerium für Schule und Bildung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
SDG	Sustainable Development Goal, Nachhaltigkeitsziel
UNECE	Wirtschaftskommission für Europa
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
WIA	Whole Institution Approach

Einleitung

„Ein Drittel der Lebensmittel wird verschwendet“ (Umweltbundesamt, 2022, o. S.); „Bereits 70% aller Wälder weltweit sind heute gerodet“; „2007 ist das Jahr in der Menschheitsgeschichte, in dem mehr als 50% der Weltbevölkerung in Städten lebt“; „20% der Weltbevölkerung verbrauchen 80% der Rohstoffe für Energie- und Materialwirtschaft“; „der jährliche Meeresspiegelanstieg liegt bei 3 Millimeter“ (Pufé, 2017, S. 27f.).

Aussagen wie diese verdeutlichen die Dringlichkeit, sogenannten Zukunftsfragen nachzugehen - Wie kann eine gerechte Verteilung von Ressourcen gelingen? Frieden und Wohlstand allen Menschen ermöglicht werden? Der Klimawandel aufgehalten werden, um auch zukünftigen Generationen lebenswerte Bedingungen auf der Erde zu gewährleisten? (Meiseberg, 2009, S. 32).

Die UNESCO (2017) sieht in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) einen entscheidenden Schlüssel, um Lösungsansätze für diese Fragen zu entwickeln und deren Umsetzung zu fördern. Dazu ist nicht nur die Vermittlung von Wissen zentral, sondern auch die Unterstützung des Aufbaus von Kompetenzen, Werten, Einstellungen und Reflexionsfähigkeit, die Menschen dazu befähigen, aktiv auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen. Entsprechend wurde BNE im Jahr 2015 in der Agenda 2030 der Vereinten Nationen als eines der 17 globalen Nachhaltigkeitsziele verankert. Ein hohes Maß an Verantwortung und Gestaltungspotenzial liegt dabei beim Bildungssystem, bei den einzelnen Schulen sowie bei den Lehrkräften. Es gilt, BNE als integralen Bestandteil von Unterricht und schulischem Alltag zu etablieren (S. 7).

Als weiteren entscheidenden Faktor für das Erreichen der globalen Nachhaltigkeitsziele betont die UNESCO die Mitwirkung aller Akteure: Regierungen, Unternehmen, die Zivilgesellschaft und jede einzelne Person sind gefordert, Verantwortung zu übernehmen und aktiv zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele beizutragen (ebd., S. 6). Bei diesem Anspruch zeigt sich jedoch, dass nicht nur viele Akteure ihrer Verantwortung bewusst nicht nachkommen, sondern bestimmten Personengruppen die Möglichkeit, nachhaltige Entwicklung aktiv mitzugestalten, strukturell verwehrt bleibt. Zu nennen sind unter anderem Menschen mit Behinderung, vor allem mit sogenannter geistiger Behinderung¹, denen die Auseinandersetzung mit komplexen Zukunftsfragen häufig nicht zugetraut wird. Dies spiegelt sich in dem bislang begrenzten Angebot an wissenschaftlicher Literatur, didaktischen Konzepten und Bildungsmaterialien für diese Personengruppe wider. Dabei sind gerade sie als vulnerable Gruppe in besonderem Maße von globalen Herausforderungen wie dem Klimawandel oder sozialer Ungleichheit betroffen (Vierbuchen & Rieckmann, 2020, S. 4; Birk & Mirbek, 2024, S. 48f.). Zudem wird bereits seit den 1990er Jahren verstärkt gefordert, auch Schüler:innen des sonderpädagogischen

¹ Eine sogenannte geistige Behinderung wird traditionell mittels standardisierter Intelligenztests diagnostiziert und einer Person bei einem IQ-Wert von unter 70 (zwei Standardabweichungen unter dem Mittelwert von 100) zugeschrieben (Zimpel, 2017, S. 85). In Kapitel 2.2 erfolgt eine kritische Betrachtung des Begriffs.

Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung² an allgemeingültigen sowie gesellschaftlich und kulturell bedeutsamen Bildungsinhalten teilhaben zu lassen (Bernasconi & Wittenhorst, 2016, S. 115ff.).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, aufzuzeigen, wie Inhalte der BNE allen Schüler:innen zugänglich gemacht werden können - mit einem Fokus auf Schüler:innen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. Dies erfolgt im Rahmen einer Konzeption einer inklusiven und nachhaltig handelnden Schüler:innenfirma. Dieses Format bietet das Potenzial, nachhaltige Entwicklung nicht nur theoretisch aufzugreifen, sondern auch praxisnah in einem realen Kontext umzusetzen. Die inklusive Ausrichtung lässt sich durch die Agenda 2030 begründen, die Inklusion für alle Lebensbereiche vorsieht sowie durch die 2006 verabschiedete UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die dieses Recht völkerrechtlich bindend fest schreibt (Westphal, 2019, S. 664). Trotz der weiten Verbreitung von Schüler:innenfirmen und des langjährigen bildungspolitischen Auftrags zur Inklusion existieren bislang jedoch keine theoretischen Ausarbeitungen, die eine Verbindung beider Ansätze aufgreifen und konkrete Orientierung für eine Umsetzung bieten.

Für die Konzeption ist daher der Frage nachzugehen, wie die Schüler:innenfirma nicht nur grundsätzlich zur Vermittlung von BNE gestaltet werden kann, sondern auch, welche strukturellen und didaktischen Bedingungen notwendig sind, um allen Schüler:innen eine sinnvolle Teilhabe und Lernzuwächse zu ermöglichen. Dazu beginnt die Arbeit mit drei theoretischen Grundlagenkapiteln. BNE und inklusive Bildung werden getrennt in ihren jeweiligen Hintergründen, Bedeutungen und didaktischen Prinzipien dargestellt. Daraufhin werden die normativen und didaktischen Schnittstellen beider Ansätze herausgearbeitet, miteinander in Verbindung gesetzt und die Potenziale einer inklusiven Bildung für nachhaltige Entwicklung (iBNE) aufgezeigt. Auf dieser Grundlage erfolgt im vierten Kapitel die Konzeption einer inklusiven Schüler:innenfirma zur Vermittlung von BNE. Die Struktur des Konzepts orientiert sich an den fünf Dimensionen der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik (MRD) nach Ziemer, welche die Bereiche Makrostrukturen, Akteure, Reflexionsprozesse, Lerngegenstände und didaktische Aufbereitung umfassen. Damit bildet das Modell das gesamte didaktische Feld für maximal heterogene Lerngruppen systematisch ab. Die Berücksichtigung der fünf Dimensionen trägt dazu bei, über naheliegende Aspekte wie bauliche Barrierefreiheit und Arbeitstätigkeiten auf verschiedenen Niveaus hinauszudenken und weitere notwendige Bedingungen für das Gelingen einer inklusiven Schüler:innenfirma herauszuarbeiten. Die allgemeinen Ausführungen für die einzelnen Dimensionen werden zur Veranschaulichung auf eine beispielhafte, fiktive Schüler:innenfirma übertragen.

² Die Kultusministerkonferenz (KMK) führte 1994 „sonderpädagogische Förderschwerpunkte“ ein und ersetze damit den vorherigen Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“, um den Beschulungsort offen zu halten (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 38). Den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ erhalten Schüler:innen, wenn neben einem IQ-Wert unter 70 weitere Entwicklungsbereiche beeinträchtigt sind und diese bereits in frühen Lebensjahren diagnostiziert werden (Schuppener, Schlichting, Goldbach & Hauser, 2021, S. 162). Weitere Förderschwerpunkte sind Hören und Kommunikation, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen (KMK, 2011, S. 20).

1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der erste Schritt umfasst die Auseinandersetzung mit BNE. Dabei wird zunächst die nachhaltige Entwicklung selbst behandelt, einschließlich ihrer historischen Hintergründe, Bedeutung, globalen Ziele, Dimensionen und Modelle. Anschließend werden Meilensteine in der Entwicklung der BNE genannt sowie ihre Vorgänger, von denen heute viele als Teildisziplinen gelten. Zudem werden zentrale Themen, Ziele, Kompetenzmodelle, didaktische Prinzipien und Methoden aufgezeigt. Die Erkenntnisse über nachhaltige Entwicklung und Leitlinien in der Umsetzung im Bildungsbereich gilt es in der Konzeptentwicklung im vierten Kapitel zu berücksichtigen.

1.1 Hintergrund und Bedeutung nachhaltiger Entwicklung

Nachhaltigkeit bezeichnet im allgemeinen Sprachgebrauch eine „längere Zeit anhaltende Wirkung“ (Duden, o. J., o. S.). Bezogen auf Ökologie wird unter Nachhaltigkeit verstanden, dass nicht „mehr verbraucht werden darf, als jeweils nachwachsen, sich regenerieren, künftig wieder bereitgestellt werden kann“ (ebd.). Während nachhaltige Handlungsweisen insbesondere seit dem 20. Jahrhundert diskutiert werden, sind sie seit Anbeginn der Menschheitsgeschichte dokumentiert. In früheren Gesellschaften beruhte Nachhaltigkeit meist auf pragmatischen Erwägungen, erzieherischen Prinzipien, religiösen Normen oder der schlichten Notwendigkeit des Überlebens. Aspekte wie Generationenverantwortung und Gemeininn prägten das Handeln vieler Kulturen, auch wenn ein umfassendes theoretisches Konzept von Nachhaltigkeit noch nicht existierte (Holzbaur, 2020, S. 43). Bereits die Schöpfungserzählung beinhaltet den Auftrag an die Menschheit, die Erde „zu bebauen und zu bewahren“ (Genesis 2,15), und stellt damit einen frühen „Urtext von Nachhaltigkeit“ dar (Grober 2010; zitiert nach Spindler, 2013, S. 3). Seit der Antike war der Nachhaltigkeitsgedanke vor allem in bäuerlichen Kulturen verbreitet. Auch in indigenen Kulturen finden sich frühe Zeugnisse eines achtsamen Umgangs mit der Natur sowie respektvoller Vereinbarungen zwischen Gemeinschaften, wie der überlieferte Name eines Sees in Südamerika zeigt, der übersetzt lautet: „Wir fischen auf unserer Seite, ihr fischt auf eurer Seite, und niemand fischt in der Mitte“ (ebd., S. 2). Der Nachhaltigkeitsberater Ulrich Merkes bezeichnet Nachhaltigkeit daher als „alten Wein in neuen Schläuchen“ und betont: „Vieles davon entspricht dem Common-Sense. In unserer hochkomplexen, dynamischen und globalisierenden Weltwirtschaft haben wir den leider verloren“ (Pufé, 2017, S. 24).

Erstmalig theoretisch und im wirtschaftlichen Kontext formulierte der sächsische Oberberghauptmann Hans Carl von Carlowitz im Jahr 1713 den Nachhaltigkeitsgedanken bezogen auf die Forstwirtschaft (Hamberger in Carlowitz, 2022, S. 9). In seinem Werk „*Sylvicultura Oeconomica*“ forderte er, „daß es eine *continuirliche* beständige und nachhaltige Nutzung gebe / weiln es eine unentberliche Sache ist / ohne welche das Land in seinem Esse nicht bleiben mag“ (Carlowitz, 2022 [1713], S. 222). Anlass seiner Überlegungen war eine regionale Holzkrise, die durch einen übermäßigen und unregelmäßigen Einschlag der Wälder ausgelöst wurde. Der Umgang mit Wäldern wurde zum „Menetekel“ für zunehmendes umweltzerstörerisches Verhalten, das sich in den folgenden Jahrhunderten durch den Industriekapitalismus und eine exponentiell wachsende Bevölkerung immer weiter verstärkte (Hamberger in ebd., S. 9f.). So

entwickelte sich der frühere „Kampf des Menschen gegen die Natur, um Nahrung und Sicherheit zu gewinnen“ zu einem „Kampf um eine lebenswerte Umwelt, um eine langfristige Koexistenz von Mensch und Natur zu gewährleisten“ (Holzbaur, 2020, S. 44). Trotz der heute weitaus komplexeren und globaleren Herausforderungen bleibt der Wald ein Symbol für nachhaltiges Handeln (Hamberger in Carlowitz, 2022, S. 10).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts leistete die Umwelt- und Friedensbewegung einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines modernen Nachhaltigkeitskonzepts. Einen bedeutenden Ausgangspunkt bildete das Buch *Silent Spring* (dt. „Der stumme Frühling“) von Rachel Carson aus dem Jahr 1962, das eine breite Öffentlichkeit für Umweltprobleme und deren Ursachen sensibilisierte. Auch kulturelle Ausdrucksformen trugen dazu bei, darunter Lieder wie *Earth Song*, Werke der bildenden und darstellenden Kunst wie von Friedensreich Hundertwasser, sowie Fotografien, die Kriege und Umweltkatastrophen dokumentierten (Holzbaur, 2020, S. 49). Im Bericht „Die Grenzen des Wachstums“ aus dem Jahr 1972, herausgegeben vom Club of Rome, einem international zusammengesetzten Kreis von Expert:innen, wurde der Begriff *sustainable* (dt. nachhaltig) erstmals in seiner modernen, erweiterten Bedeutung verwendet und erhielt breite Aufmerksamkeit. Mithilfe von Computersimulationen zeichnete der Bericht ein pessimistisches Zukunftsszenario für den Fall, dass der Ressourcenverbrauch nicht deutlich eingeschränkt würde (Grober, 2010, S. 220, 225). Im selben Jahr fand auf Initiative Schwedens die erste Umweltkonferenz der Vereinten Nationen in Stockholm statt (ebd., S. 229f.).

Ein weiterer Meilenstein in der Entwicklung des Nachhaltigkeitskonzepts war der Brundtland-Bericht, offiziell *Our Common Future*, der 1987 von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (WCED) unter dem Vorsitz der norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland veröffentlicht wurde. Der Bericht betonte erstmals, dass ökologische Probleme mit sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen untrennbar verbunden sind und formulierte Handlungsempfehlungen für eine dauerhafte Entwicklung, die darauf abzielten, die Grundbedürfnisse aller Menschen weltweit zu sichern. Zudem wurde die bis heute etablierteste Definition für nachhaltige Entwicklung formuliert: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die gewährleistet, dass künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, als gegenwärtig lebende“ (Pufé, 2017, S. 42). Auch impliziert nachhaltige Entwicklung „Bewegung, Dynamik sowie das Prozesshafte, das Werdende und Entstehende“ (ebd., S. 43). Nachhaltigkeit kann daher nur als langfristiges Ziel im Rahmen kontinuierlicher Entwicklungsprozesse verstanden werden (ebd.).

Our Common Future bildete die Grundlage für die spätere politische Verankerung von Nachhaltigkeit auf internationaler Ebene im Rahmen der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro. Mit der Agenda 21 wurden die Visionen des Brundtland-Berichts in ein konkretes Handlungsprogramm für das 21. Jahrhundert überführt. Neben ökologischen Aspekten stand vor allem die „menschliche Kultur“ durch Fragestellungen zur Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse sowie zu sozialen und wirtschaftlichen Aspekten im Vordergrund (Holzbaur, 2020, S. 76f.).

Der aktuelle und universell gültige Handlungsrahmen ist die Agenda 2030, die 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde. Im Vergleich zur Agenda 21 wurden konkretere und zeitlich begrenzte Ziele festgelegt. Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals, SDGs*) mit insgesamt 169 Unterzielen sollen von der Weltgemeinschaft bis

2030 erreicht werden. Zur besseren Verständlichkeit und Wiedererkennbarkeit werden die Ziele plakativ durch 17 Ikons dargestellt (siehe Abbildung 3, S. 11) (ebd., S. 82f.).

1.2 Ziele, Dimensionen und Modelle nachhaltiger Entwicklung

Im öffentlichen Diskurs wird nachhaltige Entwicklung oft vorrangig mit Umweltschutz assoziiert. Ein ganzheitliches Verständnis nachhaltiger Entwicklung beruht jedoch auf Dreidimensionalität, die neben ökologischen auch ökonomische und soziale Aspekte umfasst. Die drei Dimensionen werden als gleichrangig betrachtet und stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander (Pufé, 2017, S. 99f). Sie sind als *Triple Bottom Line* bekannt und werden im Englischen mit den Begriffen *Planet*, *Prosperity* und *People* beschrieben.

Die ökologische Dimension nachhaltiger Entwicklung (*Planet*) zielt auf den Erhalt der natürlichen Ressourcen als Grundlage allen Lebens und wirtschaftlichen Handelns (Holzbaur, 2020, S. 36). Konkrete Handlungsfelder sind unter anderem der Schutz der Ozeane, die Bekämpfung der Entwaldung sowie ein umweltverträglicher Umgang mit Abfällen (ebd., S. 111). Der bekannte Leitspruch *There is no planet B* bringt die Dringlichkeit ökologischer Verantwortung zum Ausdruck und verdeutlicht, dass nachhaltige Entwicklung nur gelingen kann, wenn ökologische Belastungsgrenzen respektiert und die Wechselwirkungen zwischen menschlichem Handeln und der natürlichen Umwelt mitgedacht werden (ebd., S. 84).

Die ökonomische Dimension nachhaltiger Entwicklung (*Prosperity*) umfasst den Aufbau und die Stabilisierung eines Wirtschaftssystems, das eine verlässliche Wertschöpfung gewährleistet und durch die Bereitstellung von notwendigen Gütern und Dienstleistungen zur menschlichen Bedürfnisbefriedigung beiträgt (ebd., S. 36, 159). Ziel ist nicht grenzenloses Wachstum, sondern die Schaffung von gerechtem und ressourcenschonendem Wohlstand für alle. Dieser wird nicht über materiellen Zuwachs definiert, sondern zielt auf eine Steigerung der Lebensqualität ab (ebd., S. 85; Pufé, 2017, S. 102).

Die soziale Dimension nachhaltiger Entwicklung (*People*) rückt die gesellschaftliche Wirkung in den Mittelpunkt und umfasst zentrale Prinzipien wie Verteilungsgerechtigkeit, kulturelle Vielfalt, Menschenrechte, Partizipation, Inklusion und die Freiheit zur selbstbestimmten Lebensgestaltung. Vor allem der Gerechtigkeit wird viel Bedeutung beigemessen, sowohl intragenerationell (innerhalb der gegenwärtigen Generation im Hinblick auf die globale, soziale und rechtliche Dimension) als auch intergenerationell (zwischen den gegenwärtigen und zukünftigen Generationen durch vorausschauendes Handeln und die dauerhafte Sicherung von Lebensgrundlagen) (Holzbaur, 2020, S. 36, 171). Der Mensch gilt somit als Bezugs- und Ausgangspunkt nachhaltigen Handelns. In diesem Sinne ist nachhaltige Entwicklung ein anthropozentrisch ausgerichtetes Prinzip, das auf die Förderung menschenwürdiger Lebensverhältnisse zielt (ebd., S. 84).

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die drei Dimensionen und ihre Ziele:

ökonomisch	ökologisch	sozial
Sicherung der menschlichen Existenz	Erhaltung des gesellschaftlichen Produktivpotenzials	Bewahrung der Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten
Schutz der menschlichen Gesundheit	nachhaltige Nutzung erneuerbarer Ressourcen	Chancengleichheit im Hinblick auf Bildung, Beruf, Information
Gewährleistung der Grundversorgung	nachhaltige Nutzung nicht-erneuerbarer Ressourcen	Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen
selbständige Existenzsicherung	nachhaltige Nutzung der Umwelt als Senke	Erhaltung des kulturellen Erbes und der kulturellen Vielfalt
gerechte Verteilung der Umweltnutzungsmöglichkeiten	Vermeidung unverträglicher technischer Risiken	Erhaltung der kulturellen Funktion der Natur
Ausgleich extremer Einkommens- und Vermögensunterschiede	nachhaltige Entwicklung des Sach-, Human- und Wissenskaptals	Erhaltung der sozialen Ressourcen

Abb. 1: Die wichtigsten Ziele und Regeln von Nachhaltigkeit (Kopfmüller et al. 2001; in Pufé, 2017, S. 104f.)

Verschiedene Modelle veranschaulichen die komplexen Zusammenhänge der Dreidimensionalität nachhaltiger Entwicklung. Ein frühes Modell ist das Drei-Säulen-Modell, bei dem Nachhaltigkeit als Dach auf den drei Säulen Ökonomie, Ökologie und Soziales basiert. Kritisch angemerkt wird jedoch, dass die Dimensionen isoliert voneinander dargestellt werden und das Modell suggerieren könnte, dass das Dach auch dann bestehen bleibt, wenn es nur auf zwei Säulen oder sogar nur einer Säule steht. Im Dreiklang- bzw. Schnittmengenmodell wird das Konzept einer isolierten Nebeneinanderstellung aufgebrochen, indem die drei Dimensionen als sich überschneidende Kreise dargestellt werden. Das Modell des Nachhaltigkeitsdreiecks verdeutlicht vor allem, dass die drei Dimensionen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen müssen, um als „gemeinsames Ganzes“ eine tragfähige Form von Nachhaltigkeit zu bilden.

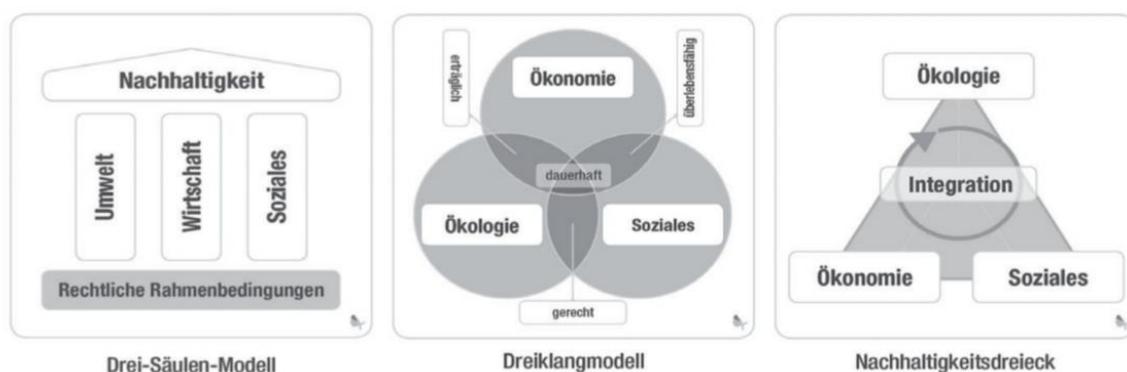


Abb. 2: Nachhaltigkeitsmodelle (Hauff 2014; in Pufé, 2017, S. 115)

In der Praxis ist die Balance zwischen den Dimensionen aufgrund ihrer Zielkonflikte jedoch schwer umzusetzen. Häufig wird eine Schwerpunktverlagerung auf die ökonomische Dimension gelegt, während ökologische und soziale Aspekte vernachlässigt werden (Pufé, 2017, S. 112ff.). Die Wirtschaft gilt insgesamt als größtes „Defizit“ des Modells, da die Nutzung natürlicher Ressourcen mit Emissionen in die Umwelt sowie mit Auswirkungen auf die Gesellschaft und das individuelle Leben einhergeht. Es erfolgt somit immer eine Abwägung zwischen den Dimensionen. Werden alle drei Dimensionen oder zumindest die ökologische und sozioökonomische verbessert oder zumindest nicht verschlechtert, gilt dies als starke Nachhaltigkeit. Schwache Nachhaltigkeit liegt vor, wenn Verschlechterungen in einer Dimension durch Verbesserungen in den anderen Dimensionen überkompensiert werden. Sind die negativen Auswirkungen in der Dimension jedoch zu stark oder bei einer Verschlechterung der Gesamtsituation, resultiert eine Nicht-Nachhaltigkeit (Holzbaur, 2020, S. 37, 159).

Ausgehend von der Dreigliederung in People, Planet und Prosperity wurde das Verständnis nachhaltiger Entwicklung in der Agenda 2030 um die zwei zusätzlichen Bereiche *Peace* (Frieden) und *Partnership* (Partnerschaft) ergänzt. Damit ergeben sich die sogenannten 5 Ps der nachhaltigen Entwicklung. Die Dimension *Peace* geht davon aus, dass nachhaltige Entwicklung nur unter Bedingungen sozialer Stabilität und gerechter Strukturen möglich ist. Unter *Partnership* wird die Wichtigkeit einer globalen, solidarischen Zusammenarbeit zwischen allen Bevölkerungsgruppen und Staaten verstanden (ebd., S. 83). Die siebzehn Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 lassen sich den 5 Ps zuordnen.



Abb. 3: Die 17 SDGs in der „5P“-Einteilung (Goerke-Mallet & Melchers, 2022, S. 62)

1.3 Wegbereiter und Meilensteine

BNE (*Education for Sustainable Development, ESD*) entstand in den vergangenen Jahrzehnten im engen Zusammenhang mit der Umweltbewegung und der zunehmenden internationalen Verankerung nachhaltiger Entwicklung. Ein früher Wegbereiter war die Ökopädagogik aus den 1980er Jahren. Sie griff die fortschreitende Umweltzerstörung auf und stellte bestehende gesellschaftliche und wertebezogene Strukturen infrage (Schäfer, 2021, S. 4). Ihr wird eine kulturpessimistische und naturromantisch-idealistische Prägung zugeschrieben (Becker, 2001, S. 66). Daneben etablierten sich die naturbezogene Pädagogik, die Naturerlebnispädagogik und der Ansatz der Naturwahrnehmung. Diese Konzepte verfolgten vor allem das Ziel, durch eine ganzheitliche Naturwahrnehmung emotionale Sensibilität und ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Umwelt zu fördern. Hinzu kamen die Umwelterziehung und die Umweltbildung, die häufig synonym verwendet werden. Erstere betonte vor allem die persönliche Auseinandersetzung der Lernenden mit Umweltfragen und setzte vorwiegend auf eine deduktive Lernform (Schäfer, 2021, S. 4f.). Die Umweltbildung stellte ökologisches Wissen, Umweltbewusstsein und Umweltprobleme in den Mittelpunkt, jedoch ohne interdisziplinären Zugang.

Auch das Bildungskonzept Globales Lernen ist eng mit der BNE verknüpft. Entstanden im Zuge der Globalisierung, zielt das Konzept darauf ab, Lernende für globale Zusammenhänge, die daraus resultierenden Chancen und Herausforderungen sowie für Fragen globaler Gerechtigkeit zu sensibilisieren. Mit BNE entstand schließlich ein mehrdimensionales Konzept, das ökologische und globale Bildungsansätze mit weiteren Bereichen wie Friedenserziehung, Gesundheitserziehung und politische Bildung vereint. Orientiert am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung sollen einseitige Sichtweisen überwunden werden und bei der Betrachtung der Dimensionen sowohl der gegenwärtige und zukünftige als auch der lokale und globale Blick einbezogen werden (Künzli David, Bertschy & Di Giulio, 2010, S. 218ff.; Schäfer, 2021, S. 5ff.). Auf der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro wurde BNE erstmals als Begriff in den internationalen Bildungsdiskurs eingebracht. Die dort verabschiedete Agenda 21 weist Bildung eine Schlüsselrolle für nachhaltige Entwicklung zu (KMK, 2024a, S. 2, 6). Das Kapitel 36, das vollständig der Bildung gewidmet ist, betont: „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (Vereinte Nationen, 1992, S. 329, Art. 36.3). Zudem sei Bildung „von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung“ (ebd.). Darüber hinaus wurde in der Agenda 21 gefordert, BNE „zum wesentlichen Bestandteil allen Lernens“ zu machen, das heißt, kontinuierlich in den Unterricht und über alle Bildungsinstitutionen hinweg zu verankern (ebd.).

Zehn Jahre nach der Verabschiedung der Agenda 21 wurden auf dem „Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung“ in Johannesburg die bisherigen Fortschritte reflektiert und die zentrale Bedeutung von Bildung für die Umsetzung nachhaltiger Entwicklung erneut betont. Die Notwendigkeit einer umfassenden globalen Bildungsinitiative wurde deutlich, woraufhin die Vereinten

Nationen die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für die Jahre 2005 bis 2014 ausriefen. Die UNESCO übernahm die internationale Koordination und beauftragte alle Mitgliedsstaaten, BNE auf nationaler Ebene umzusetzen. Die zentralen Ziele der Dekade umfassten die Förderung von Netzwerken und Austausch zwischen BNE-Akteuren, die Verbesserung der Bildungsqualität bezogen auf nachhaltige Entwicklung, die Integration von BNE in Bildungsreformen sowie die Förderung von Fortbildungsangeboten (DUK, 2011, S. 6ff., 13f., 23ff.). In Deutschland wurde bereits 1998 von der Bund-Länder-Kommission ein Orientierungsrahmen zur Umsetzung von BNE entwickelt. Darauf aufbauend entstand das BLK-Modellprogramm „21“, das von 1999 bis 2004 die Entwicklung und Erprobung von Projekten und Konzepten an Schulen förderte. Nach dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg verabschiedete die Deutsche UNESCO-Kommission 2003 in der Hamburger Erklärung ein 10-Punkte-Programm für die UN-Dekade. Auch der Deutsche Bundestag legte einen Aktionsplan vor. Beide sprachen sich für die Weiterentwicklung des Programms „21“ aus (Böse, 2023, S. 39f.). Daraus ging das bundesweite Folgeprogramm „Transfer 21“ (2004–2008) hervor, das die im BLK-Programm „21“ entwickelten Konzepte, Materialien und Strukturen auf weitere Schulen übertrug und weiterentwickelte. Neu war dabei die Einbindung von Grund- und Ganztagschulen, ein verstärkter Fokus auf die Fortbildung von Lehrkräften sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern aus Wirtschaft und Wissenschaft (de Haan, 2008, o. S.). Etwa 2000 Projekte wurden in diesem Zeitraum in Deutschland ausgezeichnet (DUK, 2011, S. 31). Als Nachfolgeinitiative bestand von 2015 bis 2019 das UNESCO-Weltaktionsprogramm (WAP). Die Leitidee bestand darin, BNE „vom Projekt zur Struktur“ zu bringen und die siebzehn Nachhaltigkeitsziele in die Bildungsinhalte einzubeziehen (Schreiber & Siege, 2016, S. 16; KMK, 2024a, S. 16).

In der aktuellen Agenda 2030 ist Bildung ein eigenes Nachhaltigkeitsziel (SDG 4) zugeschrieben. Dabei wird eine Doppelstrategie verfolgt: Einerseits wird hochwertige, inklusive und gleichberechtigte Bildung als grundlegende Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung und gesellschaftlichen Fortschritt betrachtet. Andererseits soll Bildung gezielt dazu beitragen, Wissen und Kompetenzen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung zu vermitteln (KMK, 2024a, S. 4). Dies wird im Unterziel 4.7 konkretisiert, das festlegt:

Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung. (Vereinte Nationen, 2015, S. 18)

1.4 Themen und Ziele

Zentrales Ziel der BNE ist somit die Befähigung aller Menschen, eine lebenswerte, gerechte und zukunftsfähige Gesellschaft aktiv mitzugestalten (Boden & Klawe, 2023, S. 6f.). Dazu ist eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Agenda 2030 vorgesehen. Diese bilden einen thematischen Rahmen für den Aufbau von Wissen über globale Herausforderungen wie die Bekämpfung von Armut (Ziel 1) oder nachhaltigen

Konsum und nachhaltige Produktion (Ziel 12). Für jedes Nachhaltigkeitsziel sind im UNESCO-Leitfaden *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives* altersübergreifende kognitive, sozioemotionale und handlungsbezogene Lernziele ausgearbeitet. Zur Aneignung dieser Lernziele werden konkrete Themenfelder und Methoden vorgeschlagen, die je nach Fach, aktuellen Ereignissen und lokalem Kontext angepasst und kontinuierlich weiterentwickelt werden können (Rieckmann, 2018, S. 5, 7f.).

Table 1.2.12. Learning objectives for SDG 12 "Responsible Consumption and Production"	
Cognitive learning objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1. The learner understands how individual lifestyle choices influence social, economic and environmental development. 2. The learner understands production and consumption patterns and value chains and the interrelatedness of production and consumption (supply and demand, toxics, CO2 emissions, waste generation, health, working conditions, poverty, etc.). 3. The learner knows roles, rights and duties of different actors in production and consumption (media and advertising, enterprises, municipalities, legislation, consumers, etc.). 4. The learner knows about strategies and practices of sustainable production and consumption. 5. The learner understands dilemmas/trade-offs related to and system changes necessary for achieving sustainable consumption and production.
Socio-emotional learning objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1. The learner is able to communicate the need for sustainable practices in production and consumption. 2. The learner is able to encourage others to engage in sustainable practices in consumption and production. 3. The learner is able to differentiate between needs and wants and to reflect on their own individual consumer behaviour in light of the needs of the natural world, other people, cultures and countries, and future generations. 4. The learner is able to envision sustainable lifestyles. 5. The learner is able to feel responsible for the environmental and social impacts of their own individual behaviour as a producer or consumer.
Behavioural learning objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1. The learner is able to plan, implement and evaluate consumption-related activities using existing sustainability criteria. 2. The learner is able to evaluate, participate in and influence decision-making processes about acquisitions in the public sector. 3. The learner is able to promote sustainable production patterns. 4. The learner is able to take on critically on their role as an active stakeholder in the market. 5. The learner is able to challenge cultural and societal orientations in consumption and production.

Abb. 4: Lernziele für das SDG 12 „Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion“ (UNESCO, 2017, S. 34)

Eine weitere Sammlung für Themen und Ziele bietet der „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“, der gemeinsam von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) von 2004 bis 2015 entwickelt wurde (Schreiber & Siege, 2016, S. 9f.). Er eignet sich für die Ausarbeitung von Curricula, Schulmaterialien und Fortbildungen im Kontext nachhaltiger und globaler Themenfelder (KMK, 2024a, S. 4). Insgesamt werden 21 übergreifende Themenbereiche genannt, die jedoch ebenfalls nicht als abschließend zu verstehen sind und bei Bedarf um weitere relevante Inhalte erweitert werden können (Schreiber & Siege, 2016, S. 97). Wichtig ist jedoch, dass sie

- das für den Lernbereich relevante Orientierungswissen repräsentieren,
- die Mehrdimensionalität des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung abbildende,

- Globalisierung und globale Entwicklungsprozesse aufgreifende,
- zugleich einen lebensweltlichen Bezug und eine globale Weltsicht ermöglichende,
- einer im wissenschaftlichen bzw. gesellschaftlichen Diskurs üblichen Bündelung entsprechende unterrichtliche Praxiserfahrungen berücksichtigten. (ebd., S. 96)

Abb. 5: Die 21 Themenbereiche des Orientierungsrahmens (Schreiber & Siege, 2016, S. 97)

Themenbereiche
1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion
2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder
3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“
4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum
5. Landwirtschaft und Ernährung
6. Gesundheit und Krankheit
7. Bildung
8. Globalisierte Freizeit
9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung
10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts
11. Globale Umweltveränderungen
12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr
13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit
14. Demografische Strukturen und Entwicklungen
15. Armut und soziale Sicherheit
16. Frieden und Konflikt
17. Migration und Integration
18. Politische Herrschaft, Demokratie u. Menschenrechte (Good Governance)
19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen
20. Global Governance – Weltordnungspolitik
21. Kommunikation im globalen Kontext

Darüber hinaus sollten die Themenbereiche dazu geeignet sein, Schüler:innen den Erwerb von Kompetenzen im Sinne der BNE zu ermöglichen (ebd. S. 96f.) (siehe Abbildung 7, S. 18). Die übergreifenden Themenbereiche können schließlich als Grundlage für die Entwicklung konkreter Unterrichtsthemen genutzt werden. Hierfür werden naheliegende und praxisbewährte Beispiele für die einzelnen Unterrichtsfächer vorgestellt. Sie eignen sich jedoch auch für fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht. Für den vierten Themenbereich „Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum“ wird beispielsweise für das Fach Englisch das Unterrichtsthema „coffee - the world traded commodity“ (ebd., S. 162), für Geschichte „Transregionale Handelsnetze

von der Antike bis zur Gegenwart (z.B. Gewürze, Baumwolle, Seide, Kaffee, Zucker, Kakao)“ (ebd., S. 247) und für Biologie „Belastete Konsumgüter aus aller Welt (Nahrungsmittel, Kleidung, Spielzeug...)“ (ebd., S. 342) vorgeschlagen. Der 2016 überarbeitete Orientierungsrahmen (erstmalig 2007 veröffentlicht) bezieht neben der Sekundarstufe I auch die Grundschule und die berufliche Bildung ein. Zudem wurden für die Sekundarstufe I Fächer aufgenommen, bei denen auf den ersten Blick kein unmittelbarer Bezug zur globalen nachhaltigen Entwicklung erkennbar ist, wie zum Beispiel Mathematik oder Sport (ebd., S. 9). Derzeit wird eine Erweiterung für die gymnasiale Oberstufe erarbeitet (KMK, 2024a, S. 4).

Neben den themenbezogenen Lernzielen verfolgt BNE das zentrale Ziel, übergreifende Kompetenzen zu vermitteln, die dazu befähigen, mit den globalen Nachhaltigkeitszielen als Ganzes umzugehen und sich zu „Nachhaltigkeitsbürgern“ zu entwickeln (Rieckmann, 2018, S. 6). Diese werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

1.5 Kompetenzmodelle

BNE-spezifische Kompetenzen gelten als zentrale Voraussetzung für die Umsetzung der Agenda 2030. Reines Wissen wird als unzureichend betrachtet, um den vielfältigen und komplexen Herausforderungen der heutigen Welt zu begegnen (Fissahn, Boden & Klawe, 2020, S.

6). Kompetenzen hingegen umfassen neben Wissen auch die Aspekte „Fähigkeit, Verstehen, Handeln, Motivation, Können [und] Erfahrung“. Dadurch können Fachkenntnisse in Handlungssituationen angemessen angewendet und die Bereitschaft gezeigt werden, sich mit den jeweiligen Anforderungen aktiv und reflektiv auseinanderzusetzen (Armbruster, Schmidt & Seybold, 2016, S.8).

Im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung sind Kompetenzen erforderlich,

die es den Individuen ermöglichen, über ihre eigenen Handlungen unter Berücksichtigung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und ökologischen Auswirkungen - unter lokaler und globaler Perspektive - nachzudenken, in komplexen Situationen nachhaltig zu handeln, was von dem Individuum erfordern kann, neue Richtungen einzuschlagen und sich an gesellschaftspolitischen Prozessen zu beteiligen, die ihre Gesellschaften in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung bewegen. (Rieckmann, 2018, S. 5)

Inzwischen existieren mehrere Kompetenzmodelle, in denen Schlüsselkompetenzen für den Transformationsprozess hin zu einer nachhaltigen Entwicklung herausgestellt werden. Ein einheitliches Modell hat sich bislang jedoch nicht etabliert (Boden & Klawe, 2023, S. 19). Im deutschsprachigen BNE-Diskurs zählen vor allem das Modell der Gestaltungskompetenz und das aus dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung zu den bekanntesten (KMK, 2024a, S. 6). Ersteres wurde 1998 von de Haan und Harenberg entwickelt. Es bildete die Grundlage für die Modellversuche „BLK 21“ und „Transfer 21“ und wurde seither kontinuierlich weiterentwickelt. Mit Gestaltungskompetenz ist die „Fähigkeit [gemeint], Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen erkennen zu können“ (Armbruster, Schmidt & Seybold, 2016, S. 10). Aufgrund der komplexen und dynamischen Gegebenheiten unseres Zeitalters ist die Gestaltungskompetenz mehrdimensional strukturiert. Fokussiert werden Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten. Zudem geht es nicht allein darum, auf bereits existierende Probleme zu reagieren, sondern vor allem darum, die Zukunft selbstbestimmt mitzugestalten (Overwien, 2011, S. 34f.). Zur Gestaltungskompetenz gehören zwölf Teilkompetenzen, die den drei Kompetenzkategorien der OECD zugeordnet sind: „Interaktive Verwendung von Medien und Tools“, „Interagieren in heterogenen Gruppen“ sowie „Eigenständiges Handeln“. Der Erwerb der Kompetenzen ist bis zum mittleren Schulabschluss vorgesehen und dient als Orientierung für die Gestaltung BNE-bezogener Lerneinheiten (Fissahn et al., 2020, S. 9). Nur vier Teilkompetenzen weisen einen direkten Bezug zur BNE auf, während sich acht auf allgemeine schulische Fähigkeiten beziehen (Armbruster, Schmidt & Seybold, 2016, S. 11).

OECD Schlüsselkompetenzbereiche	Teilkompetenzen von Gestaltungskompetenz
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	Perspektivübernahme • Die Fähigkeit, weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufzubauen
	Antizipation • Die Fähigkeit, vorausschauend Entwicklungen zu analysieren und zu beurteilen
	Disziplinenübergreifende Erkenntnisgewinnung • Die Fähigkeit, interdisziplinär Erkenntnisse zu gewinnen und zu handeln
	Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen • Die Fähigkeit, Risiken, Gefahren und Unsicherheiten zu erkennen und abzuwägen
Interagieren in heterogenen Gruppen	Kooperation • Die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen zu planen und zu handeln
	Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata • Die Fähigkeit, Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien zu berücksichtigen
	Partizipation • Die Fähigkeit, an kollektiven Entscheidungsprozessen teilzuhaben
	Motivation • Die Fähigkeit, sich und andere zu motivieren
Eigenständiges Handeln	Reflexion auf Leitbilder • Die Fähigkeit, eigene Leitbilder und die anderer zu reflektieren
	Moralisches Handeln • Die Fähigkeit, Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage zu nutzen
	Eigenständiges Handeln • Die Fähigkeit selbständig zu planen und zu handeln
	Unterstützung anderer • Die Fähigkeit Empathie für andere zu zeigen

Abb. 6: Teilkompetenzen im Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz (in Anlehnung an de Haan 2008; in Netzwerk LeNa, o. J., o. S.)

Das zweite Modell des Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung gliedert sich in die drei Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln, die durch insgesamt elf allgemein formulierte Kernkompetenzen konkretisiert werden. Im Unterschied zur allgemein gehaltenen Gestaltungskompetenz überträgt dieses Modell die Kernkompetenzen fachspezifisch auf die jeweiligen Unterrichtsfächer (KMK, 2024a, S. 4ff.).

Die Trias Erkennen - Bewerten - Handeln ist nicht als lineare Abfolge zu verstehen, sondern als Darstellung ineinandergreifender und dynamischer Lernprozesse (Schreiber & Siege, 2016, S. 90). Sie gelten als klassische Struktur von Bildungsprozessen und knüpfen an den in der politischen Bildung seit den 1950er-Jahren etablierten Dreischritt Sehen - Beurteilen - Handeln an, der die Förderung eigenständigen Handelns und (zukünftigen) politischen Engagements von Schüler:innen zum Ziel hat.

Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.	
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen (bei uns und in anderen Teilen der Welt) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.	
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.	
	11. Partizipation und Mitgestaltung Die Schülerinnen und Schüler können und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.	
	Kernkompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen Deutsch
	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... Informationen über Sprachen (z. B. in Lexika und Internet) finden, die Sprachen lokalisieren und Sprecherzahlen erkunden. 1.2 ... über europäische und außereuropäische Literaturen, die weit oder geringer verbreitet sind, sowie über globale Verbreitungswege von Literatur recherchieren. 1.3 ... Informationen beschaffen zu Deutsch als Fremdsprache in der Welt. 1.4 ... zu einzelnen Bereichen des Sprachgebrauchs und des Sprachwandels Nachforschungen anstellen.

Abb. 7: Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklungen im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung und fachbezogenes Beispiel für den Deutschunterricht in der Sek. I (Schreiber & Siege, 2016, S. 95, 133)

Das Kompetenzmodell ersetzt „Sehen“ durch „Erkennen“, um deutlich zu machen, dass es nicht um unbewusste Wahrnehmung geht (Gritschke, Metzner & Overwien, 2011, S. 9f.). Erkennen betont gezielte und reflektierte Erkenntnisprozesse, die es ermöglichen, komplexe

Zusammenhänge zu durchdringen und Wissen eigenständig zu konstruieren. Ebenso geht es beim Erkennen darum, Informationen und deren Quellen hinsichtlich ihrer Qualität und Aussagekraft einschätzen zu können. Zudem ist die Kompetenz für Lernende von zentraler Bedeutung, um sich eine eigene Meinung zu bilden, Entscheidungen bewusst zu treffen und schließlich verantwortungsvoll zu handeln. Somit besteht ein fließender Übergang zum Kompetenzbegriff Bewerten (Schreiber & Siege, 2016, S. 90).

Der Begriff Bewerten wird dem Begriff Beurteilen vorgezogen, um deutlich zu machen, dass damit reflektierte und wertorientierte Urteile im Sinne nachhaltiger Entwicklung gemeint sind, die über oberflächliche Kritik hinausreichen (Gritschke, Metzner & Overwien, 2011, S. 9). Diese Kompetenzen sind entscheidend für Solidarität und Mitverantwortung gegenüber Mensch und Umwelt und bilden die Grundlage für die Kompetenz Handeln. Bewerten umfasst die bewusste Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Wertvorstellungen und deren Reflexion. Dabei sind Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel von zentraler Bedeutung, da sie es den Lernenden ermöglichen, ihre gewohnten Denkmuster aufzubrechen und neue Einsichten zu gewinnen. Perspektivwechsel können dabei in vielfältigen gesellschaftlichen Zusammenhängen stattfinden, wie beispielsweise zwischen Akteuren und Betroffenen, unterschiedlichen Kulturen sowie Altersgruppen oder Geschlechtern. Hierbei kann Bewusstsein dafür entstehen, dass Umsetzungswege für eine nachhaltige Entwicklung je nach Kultur, Ort und individuellen Voraussetzungen unterschiedlich gestaltet werden können (Schreiber & Siege, 2016, S. 91f.).

Der Kompetenzbereich Handeln bezieht sich auf den privaten, beruflichen und zivilgesellschaftlichen Bereich (Gritschke, Metzner & Overwien, 2011, S. 9). Gemeint ist die Bereitschaft, das eigene Verhalten an den Grundsätzen nachhaltiger Entwicklung auszurichten. Des Weiteren umfasst der Bereich den konstruktiven Umgang mit Ungewissheit und Widersprüchen sowie die Vertretung eigener und fremder Interessen, wofür Kommunikationsfähigkeit erforderlich ist. Motivationale und volitionale Aspekte werden der Handlungskompetenz ebenfalls zugeordnet (Schreiber & Siege, 2016, S. 92f.).

Kompetenzmodelle auf internationaler Ebene sind unter anderem *Sustainability Literacy* (Stibbe 2004), *Gestaltswitching* (Wals 2010) und *Sustainability Capabilities* (Thomas et al. 2013). Eine Delphi-Studie mit Expert:innen aus mehreren Ländern konnte in den Modellen einen breiten Konsens über zentrale Schlüsselkompetenzen feststellen. Zwölf Kompetenzen werden in den verschiedenen Modellen regelmäßig aufgegriffen, von denen sich drei als besonders zentral herausgestellt haben: vernetztes Denken und der Umgang mit Komplexität, vorausschauendes Denken sowie kritisches Denken (Rieckmann, 2013, S. 12).

Bei Kompetenzmodellen muss bedacht werden, dass nachhaltige Entwicklung problemorientiert und dynamisch ist. Daher sind die festgelegten Kompetenzen nicht als statisch zu verstehen, sondern müssen kontinuierlich angepasst und weiterentwickelt werden (Wiek, Withycombe & Redman, 2011, S. 212).

1.6 Didaktik und Methodik

Die angestrebten Kompetenzen und didaktischen Prinzipien der BNE sind eng miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig. Partizipation etwa ist sowohl eine zentrale BNE-Kompetenz als auch ein didaktisches Leitprinzip, wie im Folgenden noch genauer dargestellt wird. Eine frühe Darstellung didaktischer Ansätze im Kontext der BNE findet sich bei Künzli (2006). Die von ihr entwickelten Prinzipien sind nach wie vor aktuell und finden sich in weiteren Darstellungen didaktischer Leitlinien wieder (u.a. KMK, 2024a, S. 8ff.; Rieckmann, 2018, S. 9; Eulenberger, 2024a, S. 2ff.). Künzli unterscheidet zwischen drei spezifischen und vier allgemeinen didaktischen Prinzipien. Als spezifische didaktische Prinzipien gelten jene, die als charakteristisch für die BNE beschrieben werden. Sie greifen die besonderen Anforderungen des Bildungsansatzes auf und sind für dessen Umsetzung wesentlich (Künzli, 2006, S. 42).

Ein solches Prinzip ist die Visionsorientierung, die darauf ausgerichtet ist, trotz aktueller Herausforderungen und Krisen eine optimistische Haltung einzunehmen und davon auszugehen, dass eine lebenswerte Zukunft möglich ist (Eulenberger, 2024a, S. 4). Im Unterschied zu früheren, stark problemzentrierten Ansätzen richtet sich der Blick nicht auf Katastrophenszenarien, sondern auf positive, realisierbare Zukunftsbilder. Der Perspektivwechsel von einem Problem hin zu einem Chancenzugang soll jedoch nicht bedeuten, gesellschaftliche Missstände zu verdrängen oder überzogenen Zukunftsoptimismus zu betreiben. Vielmehr setzt die Auseinandersetzung mit Zukunftsvisionen ein grundlegendes Verständnis der aktuellen Bedingungen voraus, um diese kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Damit Schüler:innen nachhaltige Zukunftsvisionen entwickeln können, benötigen sie Gelegenheiten, sowohl kritisch-analytische als auch kreative und innovative Denkprozesse zu erproben, welche nicht durch reine Wissensvermittlung, sondern vor allem in gemeinschaftlich gestalteten Lern- und Handlungssituationen entstehen (Künzli, 2006, S. 45f.).

Als weiteres spezifisches Prinzip in der BNE wird das vernetzende Lernen aufgezählt. Neben der Auseinandersetzung mit ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Aspekten umfasst vernetzendes Lernen auch die Verbindung lokaler und globaler Kontexte sowie gegenwarts- und zukunftsbezogener Perspektiven. Wichtig für die Vermittlung ist die Einbeziehung konkreter gesellschaftlicher Akteure mit ihren unterschiedlichen Interessen, Meinungen und Erfahrungen. Dies macht Zielkonflikte sichtbar und unterstützt Schüler:innen dabei, sich eine eigene, gut begründete Haltung zu bilden. Gleichzeitig wird deutlich, dass viele Fragestellungen keine eindeutigen Antworten zulassen und dass es Widersprüche gibt, die ausgehalten werden müssen (ebd., S. 46f.).

Schließlich wird die Partizipationsorientierung als spezifisches Prinzip genannt. Partizipation zuzulassen und aktiv zu fördern, stellt eine grundlegende Querschnittsaufgabe der Schule dar, die als zentraler Lern- und Lebensort von Kindern und Jugendlichen eine besondere Verantwortung trägt. Im Kontext der BNE kommt dem Aufbau von Partizipationskompetenz eine besondere Bedeutung zu, da nachhaltige Entwicklung auf die aktive Beteiligung der Gesellschaft an Gestaltungs- und Umsetzungsprozessen angewiesen ist. Menschen müssen in der Lage und bereit dazu sein, Verantwortung zu übernehmen, an Entscheidungen mitzuwirken, Wissen auszutauschen und gemeinsam an Lösungen zu arbeiten (Simon, 2022, S. 108f; KMK, 2024a, S. 13). Der Einsatz partizipativer Ansätze lässt sich auch didaktisch aus konstruktivistischer Sicht

begründen, die davon ausgeht, dass Erkenntnisse durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und im sozialen Austausch entstehen (Künzli, 2006, S. 49f.). Die Umsetzung erfordert von den Lehrkräften die Bereitschaft, Verantwortung abzugeben und Schüler:innen Entscheidungsspielräume zu eröffnen. Die Eigenständigkeit der Lernenden sollte vorerst auch dann bestehen bleiben, wenn ihre Entscheidungen nicht den Erwartungen entsprechen oder Fehler enthalten, um echte Lernprozesse und selbstständiges Denken zu fördern (Simon, 2022, S. 110). Zentral in der Umsetzung sind reale Partizipationsmöglichkeiten mit demokratischem Charakter, die auf unterschiedlichen Ebenen des schulischen Lebens umgesetzt werden können. Beispiele für bekannte partizipationsorientierte Ansätze sind im Unterricht durch Mitentscheidung bei Themenwahl und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, auf der schulischen Organisationsebene durch gemeinsame Regelentwicklungen und Klassen- und Schülerräte sowie im kommunalen Raum durch die Beteiligung an Kinder- und Jugendparlamenten (Eulenberger, 2024b, S. 38f.). Zur Bewertung und Reflexion dieser Beteiligungsformen entstand im Rahmen der Partizipationsforschung mit Kindern und Jugendlichen in der Schule das Stufenmodell *Ladder of Participation* von Hart (1997) (Simon, 2019, S. 69). Das Modell ist in acht Stufen aufgeteilt, wobei erst ab der vierten Stufe von tatsächlicher Partizipation gesprochen werden kann. In den ersten drei Stufen besteht noch Fremdbestimmung durch Erwachsene: Schüler:innen werden nicht in Entscheidungen eingebunden, erhalten keine ausreichenden Informationen zur eigenen Meinungsbildung oder Abstimmungen finden nur symbolisch statt und bleiben unberücksichtigt. Bei der Mitwirkung an Projekten oder Veranstaltungen fehlt den Schüler:innen das Bewusstsein für das Anliegen und für ihre eigene Rolle (Meusburger, 2023, S. 93; Landesjugendring Hamburg). Hart kritisiert an diesen Stufen, dass Erwachsene Kinder und Jugendliche gezielt lenken, um ihre eigenen Interessen durchzusetzen und bezeichnet diese Praxis deshalb als „Missbrauch“. Die Stufen vier bis acht sieht Hart als bedeutsam für die pädagogische Arbeit an. Die mittleren Stufen sind von Erwachsenen initiierte Partizipationsformen und die obersten Stufen von den Kindern und Jugendlichen selbst. Die Partizipationsstufen sind situativ flexibel einsetzbar. Die obersten Formen müssen nicht zwangsläufig immer angestrebt werden; gleichzeitig ist auch ein direkter „Sprung“ dorthin möglich, ohne erst die vorherigen Stufen zu durchlaufen (Wagener, 2013, S. 16ff.).

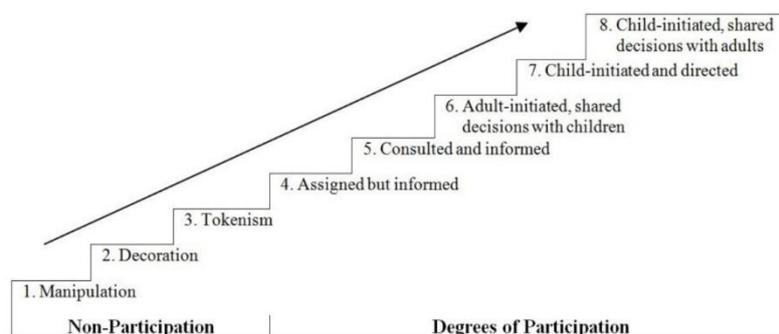


Abb. 8: Stufen der (Nicht-)Partizipation (in Anlehnung an Hart 1997; in Simon, 2019, S. 69)

Die von Künzli genannten allgemeinen didaktischen Prinzipien im Kontext von BNE finden auch in anderen Bildungskontexten breite Anwendung. Sie leisten jedoch auch in diesem Kontext einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung von Bildungsprozessen im Sinne nachhaltiger

Entwicklung. Dazu gehört die Handlungs- und Reflexionsorientierung, bei der Lernprozesse durch konkretes Handeln initiiert und anschließend für vertiefte Einsichten reflektiert werden (Künzli, 2006, S. 42f.). Die Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung soll für die Schüler:innen zu einem Erlebnis werden und dabei emotionale Bedeutsamkeit hervorrufen (Holzbaur, 2020, S. 355). Entdeckendes Lernen orientiert sich an problemorientierten Fragestellungen, die an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen und durch Wissensaktivierung, Hypothesenbildung, deren Überprüfung sowie durch den Umgang mit Misserfolgen eigenständige Denkprozesse fördern. Mit Problemen sind in diesem Zusammenhang keine gesellschaftlichen Herausforderungen gemeint, sondern offene Aufgaben, die Widersprüche aufzeigen, Wissenslücken erkennbar machen und dadurch zum „Für-sich-selber-entdecken“ anregen. Die Zugänglichkeit stellt ein weiteres wichtiges Prinzip dar. Sie zielt darauf, auch komplexe und abstrakte Lerninhalte so zu gestalten, dass sie für Schüler:innen verständlich, erfahrbar und bedeutsam werden. Zentral ist dabei die Anknüpfung an ihre Lebenswelt und ihren Erfahrungshorizont. Schließlich wird die enge Verknüpfung von sozialem, selbstbezogenem und methodenorientiertem Lernen mit sachbezogenem Lernen betont. Überfachliche Kompetenzen sollten nicht isoliert, sondern stets im Kontext konkreter fachlicher Inhalte erworben und reflektiert werden. Beispielsweise lässt sich die Kompetenz, sich konstruktiv an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, anhand eines Rollenspiels zum Thema „Gestaltung des Pausenplatzes“ fördern (Künzli, 2006, S. 43ff.).

Da BNE eng mit politischer Bildung verknüpft ist, gelten auch die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses, welche auf den Werten der demokratischen Verfassung basieren, als wesentlich. Das Überwältigungsverbot fordert, dass Lehrkräfte den Lernenden keine bestimmte Meinung aufzwingen dürfen. Vielmehr sollen sie darin unterstützt werden, eigenständige Urteile zu entwickeln. Dabei gilt jedoch zu beachten, dass grundlegende gesellschaftliche Werte nicht zur Disposition stehen. Das Kontroversitätsgebot besagt, dass Positionen, die in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht als kontrovers dargestellt werden müssen. Eine Grenze findet dieses Prinzip dort, wo wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse vorliegen. Die Schüler:innenorientierung hebt den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lernenden hervor. Sie sollen dazu befähigt werden, eigene Interessen zu erkennen, Zusammenhänge zu analysieren und aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben (Holzbaur, 2020, S. 345; Ansorge, 2022, S. 37f.).

Charakteristisch für BNE ist darüber hinaus die Empfehlung, Partnerschaften auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene einzugehen, beispielsweise mit Unternehmen, Nichtregierungsorganisationen, öffentlichen Institutionen oder im Rahmen (virtueller) Austauschprogramme (Rieckmann, 2018, S. 8) sowie die Einbindung außerschulischer Lernorte wie Museen, Lehrpfade oder Denkmäler, um zentrale Themen in authentischen Situationen erfahrbar zu machen und das Verständnis dafür zu vertiefen (Holzbaur, 2020, S. 354).

Schließlich steht eine Vielzahl an Methoden zur Verfügung, die sich mit den didaktischen Prinzipien der BNE verknüpfen lassen. Bei der Auswahl ist entscheidend, dass die Methoden in einem stimmigen Verhältnis zu den Unterrichtszielen, Inhalten, Medien, zeitlichen Rahmenbedingungen, Formen der Lernkontrolle sowie zu den Fähigkeiten und Präferenzen der Lehrenden und Lernenden stehen (Künzli, 2006, S. 57). Die folgende Darstellung stellt eine Auswahl an Methoden vor, die im Rahmen der BNE und im Hinblick auf die genannten didaktischen Prinzipien geeignet sind. Die offene Kreisform verdeutlicht, dass viele Methoden mehreren didaktischen Prinzipien zugeordnet werden können. Die Methoden lassen sich überwiegend themen- und altersübergreifend einsetzen und reichen von Anwendungen innerhalb einzelner Unterrichtsstunden bis hin zu Formaten, die dauerhaft im Schulalltag verankert sind.

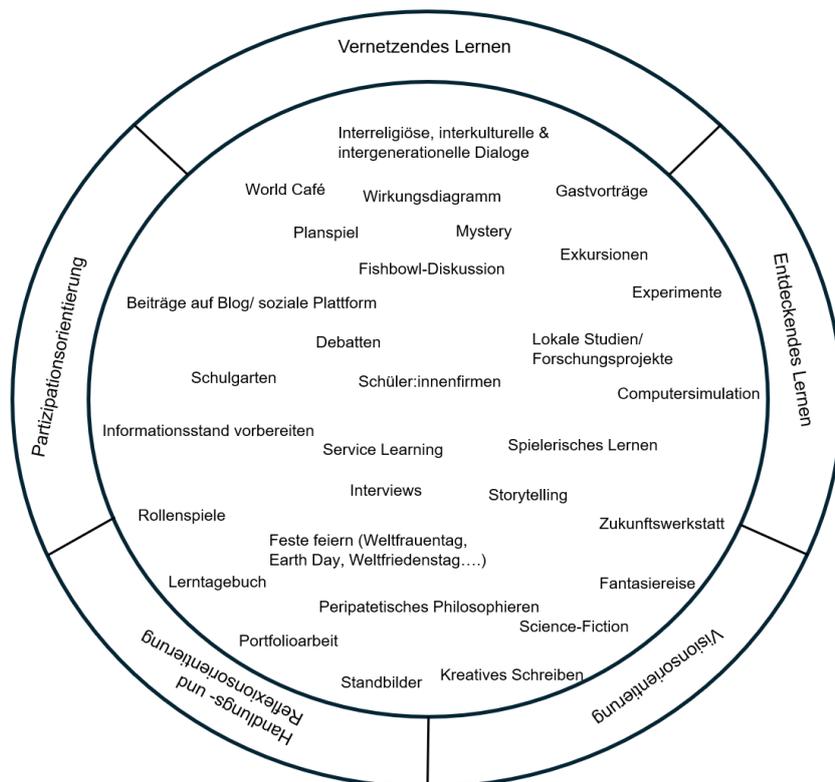


Abb. 9: Didaktische Prinzipien und Methoden in der BNE (eigene Darstellung; Ideen aus UNESCO, 2017, jeweils unter den SGDs; Boden & Klawe, 2023, S. 31ff.; Anselm, Hammer-Bernhard & Hoiß o. J., o. S.)

Zur Stärkung des Verständnisses und der Verinnerlichung nachhaltiger Entwicklung wird empfohlen, das Leitbild ganzheitlich an Schulen im Sinne des *Whole School Approach* (WSA) beziehungsweise *Whole Institution Approach* (WIA) umzusetzen. Dieser Ansatz sieht vor, dass Bildungseinrichtungen in allen Bereichen nachhaltiges Handeln praktizieren und in ihre Entwicklungsprozesse integrieren, um eine Kongruenz zwischen den vermittelten Lerninhalten und dem praktischen Handeln der Institution herzustellen. Die Schule ist dabei selbst Lerngegenstand und übernimmt eine gelebte Vorbildfunktion. Der Ansatz verstärkt BNE als Querschnittsaufgabe. Nachhaltigkeit wird nicht nur fächerübergreifend vermittelt oder in einzelnen Projekten behandelt, sondern die sozialen, ökologischen und ökonomischen Dimensionen sollen dauerhaft im gesamten Schulalltag verankert werden. Zudem basiert der Ansatz auf einem demokratischen Miteinander aller an der Schule Beteiligten auf Augenhöhe (KMK, 2024a, S.

8; Boden & Klawe, 2023, S. 8f.). Neben der Schulleitung, Lehrkräften und Schüler:innen wird auch die erweiterte Schulgemeinschaft einbezogen, darunter Eltern, Hausmeister:innen, Sozialarbeiter:innen, Dienstleistungsunternehmen und Bildungspartner. Mitbedacht werden sollten beispielsweise der Umgang mit Ressourcen wie Energie- und Wasserverbrauch, Mobilitätsangebote für den Schulweg, Weiterbildungen des gesamten Schulpersonals, die Angebote in der Nachmittagsbetreuung, Reinigungsprodukte sowie dauerhafte Programme zur Förderung der Biodiversität, beispielsweise durch Schulgartenarbeit (Holzbaur, 2020, S. 352; Wilmans, 2023, S. 16f.).

2 Inklusive Bildung

Im zweiten Schritt erfolgt die Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung, um mithilfe dieser Erkenntnisse das Konzept der Schüler:innenfirma nicht nur auf nachhaltige Entwicklung auszurichten, sondern auch auf ausnahmslos alle Schüler:innen. Dazu werden die historischen Hintergründe des Weges zur Inklusion, insbesondere im Hinblick auf Bildung sowie der universelle Bildungsanspruch für alle Menschen erläutert. Zudem werden Leitprinzipien im Umgang mit Menschen mit Behinderung und das Menschenbild inklusiver Bildung dargestellt. Dieser weitreichende Einblick in inklusive Bildung verdeutlicht die Relevanz ihrer Umsetzung sowie die verschiedenen Bedingungen, die mit Inklusion - neben der Gesetzgebung auf struktureller Ebene - verbunden sind, und legitimiert BNE als wichtigen Bildungsinhalt für alle Schüler:innen. Schließlich wird die MRD nach Ziemer als Modell für die inklusive Umsetzung vorgestellt, das im vierten Kapitel der Strukturierung des Konzepts dient. Durch die Beschreibung der MRD werden weitere relevante Bereiche inklusiver Bildung aufgezeigt, wie zum Beispiel didaktische Prinzipien und Umsetzungswege, wozu vor allem die innere Differenzierung zählt.

2.1 Hintergrund und grundlegende Begrifflichkeiten

Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass das Leben von Menschen mit Behinderung über Jahrhunderte hinweg von Vernichtung, Demütigung, gesellschaftlicher Ausgrenzung sowie der Zuweisung von Hilfsbedürftigkeit und Fremdbestimmung geprägt war. Erste Aufzeichnungen über Menschen mit Behinderung in alten Hochkulturen und der Antike berichten von ihrer Tötung, insbesondere von Menschen mit geistiger Behinderung. Im Mittelalter wurden Menschen mit Behinderung als Strafe Gottes wahrgenommen und auf Jahrmärkten zur Schau gestellt (Fornfeld, 2013a, S. 30). Formen der Demütigungen setzten sich noch lange weiter fort, beispielsweise in „Freakshows“ oder in der Medizin als bezeichnete „Monstrositäten“. Im Zuge der industriellen Revolution kam es verstärkt zur Aussonderung von Menschen mit Behinderungen in karitativen Heil- und Pflegeanstalten, da sie in ihren Familien zunehmend als „Störfaktor“ wahrgenommen wurden (Mürner & Sierck, 2015, S. 27f.). In diesem Zeitraum entstanden auch erste Bildungs- und Erziehungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung, die zunächst auf Sinnesbeeinträchtigungen ausgerichtet waren und nach und nach auf geistige Behinderungen ausgeweitet wurden. Sie hatten das Anliegen „jenen Kindern zu helfen, die in den überfüllten Volksschulklassen des 19. Jahrhunderts vergessen, verspottet und beiseitegeschoben wurden“ (Ellger-Rüttgardt, 1998, S. 25) und galten als „Idiotenanstalten“ oder „Hilfsschulen“ (Ellger-Rüttgardt, 2009, S. 22).

Das frühe 20. Jahrhundert gilt als Blütezeit der Heilpädagogik, da es durch reformpädagogische Ansätze von Vertreter:innen wie Maria Montessori und Siegfried Bernfeld zu qualitativen Weiterentwicklungen des Unterrichts und zu einer Annäherung an die allgemeine Pädagogik kam. Auch wurden erstmals sogenannte „schwer Schwachsinnige“ einbezogen. Mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus und dessen Denken in Kategorien der „Brauchbarkeit“ endeten die Bildungs- und Unterstützungsmaßnahmen (ebd., S. 25; Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). Menschen mit Behinderung erhielten entmenschlichende Bezeichnungen wie

„Ballastexistenzen“ und „geistig Tote“ und ungefähr 250.000 von ihnen wurden in Euthanasie-Aktionen ermordet (Mürner & Sierck, 2015, S. 30f.).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Deutschland ein mehrgliedriges Bildungssystem etabliert, zu dem auch ein stark ausgebautes und differenziertes Sonderschulsystem gehörte. Der Aufbau professionell organisierter, separater Strukturen wurde dabei als Form der Wiedergutmachung verstanden (Ellger-Rüttgardt, 2009, S. 27). Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung entwickelten sich in den 1960er Jahren und seit 1978 besteht für sie gesetzliche Schulpflicht (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). Sondereinrichtungen wurden neben Schulen für alle weiteren Lebensbereiche geschaffen und somit für Menschen mit Behinderung eine „Karriere“ der Fremdbestimmung, die im Sonderkindergarten und in der Sonderschule begann, in den Sonderarbeitsplätzen der Werkstätten für behinderte Menschen mündete und in Heimen und Anstalten endete“ (Mürner & Sierck, 2015, S. 32). In den 1970er Jahren forderten Elterninitiativen vermehrt ihre Integration an Regelschulen und erste Versuche, vor allem an Grundschulen, wurden erprobt (Rohrman, 2017, S. 142f.). Ein erster internationaler Meilenstein auf dem Weg zu inklusiver Bildung war die 1994 von der UNESCO veröffentlichte Salamanca-Erklärung mit einem begleitenden Aktionsrahmen zur Umsetzung, der jedoch rechtlich nicht verbindlich war.

Dies änderte sich mit der UN-BRK, die 2006 verabschiedet wurde und bis dato von 192 Staaten sowie der Europäischen Union ratifiziert wurde (UNTC, Stand Juni 2025; Kruschick, 2022, S. 38). In der Konvention sind Rechte, die bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und anderen internationalen Abkommen verankert sind, an die Lebensrealitäten und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung angepasst und in ihrem Schutz gestärkt. Sie sind daher nicht als Sonderrechte zu verstehen, sondern als Konkretisierung und Durchsetzung universeller Menschenrechte für etwa eine Milliarde Menschen (Aichele, 2010, 14f; Weigt, 2015, S. 367).

Der Artikel 24 der Konvention bezieht sich auf das Recht auf vollumfängliche Teilhabe in allen Bildungsbereichen. Dabei wird die Bedeutung von Bildung als zentrale Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen sowie für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Fähigkeiten hervorgehoben (Vereinte Nationen, 2006). An der deutschen Übersetzung der UN-BRK wird kritisiert, dass *inclusive* mit „integrativ“ übersetzt wurde, da die Begriffe mit unterschiedlichen Konzepten einhergehen. Integration meint die Aufnahme einzelner, ausgewählter Schüler:innen mit Förderbedarf in ein weitgehend unverändertes Regelschulsystem, wo sie sich den Gegebenheiten anpassen müssen (Wansing, 2015, S. 45f). Dabei erfolgt das Lernen oft nicht gemeinsam, sondern inhaltlich oder räumlich getrennt voneinander. Inklusion hingegen, als Leitbild der gesamten Konvention, betrachtet Verschiedenheit als Normalität, sodass „jeder Mensch ganz natürlich dazu gehört“ (Kulke, 2023, o. S.). Bezogen auf den schulischen Kontext wird die gemeinsame Beschulung als selbstverständlich angesehen. Die Schulen begegnen der Vielfalt der Schüler:innen mit Offenheit und Wertschätzung und sind für die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen angepasst (Wansing, 2015, S. 45).

In Deutschland ist das „Deutsche Institut für Menschenrechte“ die beauftragte Monitoring-Stelle für die Überwachung der Umsetzung der Rechte. Sie verweist auf folgende vier Bedingungen (4-A-Schema), die für die Umsetzung inklusiver Bildung erfüllt sein müssen:

Verfügbarkeit (availability): Inklusive Schulen müssen flächendeckend und mit ausreichenden personellen und materiellen Ressourcen bereitgestellt werden;

Zugänglichkeit (accessibility): Bildungseinrichtungen müssen wohnortnah, diskriminierungs- und barrierefrei sowie bezahlbar sein;

Annehmbarkeit (acceptability): Bildungsangebote müssen qualitativ hochwertig, relevant und an die Schüler:innen angepasst sein;

Adaptierbarkeit (adaptability): Bildungsangebote und -systeme müssen flexibel an sich verändernde Bedingungen angepasst werden (DIMR, 2022, S. 27).

Somit sind für inklusive Bildung sowohl strukturelle und rechtliche, als auch didaktische Voraussetzungen zu berücksichtigen (Platte, 2015, S. 136). Die Umsetzung von Inklusion ist dabei als dynamischer Prozess zu verstehen, der nicht einmalig realisiert, sondern stets angepasst und weiterentwickelt werden muss (Wansing, 2015, S. 46).

Inklusion kann in einem engen und weiten Verständnis betrachtet werden. Die UN-BRK richtet sich vorrangig nach dem engen Inklusionsbegriff, da sie den Fokus auf die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen legt. Ein weites Verständnis von Inklusion berücksichtigt darüber hinaus weitere Differenzlinien, wie „Geschlecht, sozioökonomische[n] Status, Herkunft, familiäre[n] Status oder Kultur“ (Vierbuchen & Rieckmann, 2020, S. 6). Im schulischen Kontext werden diese Merkmale mit Formen von Bildungsbenachteiligung in Verbindung gebracht. Treffen mehrere Differenzlinien aufeinander, wie beispielsweise Behinderung und Migrationshintergrund, wird dies unter dem Begriff der Intersektionalität gefasst (Sturm, 2017, S. 44).

2.2 Menschenbild

Ein Menschenbild beschreibt im semantischen Sinne grundlegende Vorstellungen, die ein Mensch von sich selbst und anderen entwickelt. Es geht um die zentrale Frage, „wie ‚der Mensch‘ ist [und] was ihn im Kern ausmacht“ (Dederich 2013; zitiert nach Mürner 2017, S. 175). Im Laufe der Geschichte haben sich vielfältige Menschenbilder aus unterschiedlichen Perspektiven herausgebildet. Häufig orientieren sie sich jedoch an normierten Idealvorstellungen, was mit der Gefahr von Vereinheitlichungen einhergeht. Menschenbilder sind eng mit Weltanschauungen verbunden und beeinflussen bewusst oder unbewusst unser Denken, Handeln und Entscheiden (Mürner, 2017, S. 175).

In pädagogischen Kontexten ist daher von besonderer Bedeutung, sich des eigenen Menschenbildes und den damit verbundenen Auswirkungen im Umgang mit den Schüler:innen bewusst zu sein. Das Menschenbild dient als Leitbild und gibt Orientierung im pädagogischen Handeln, legitimiert Entscheidungen und bietet zugleich eine wichtige Grundlage für deren kritische Reflexion (Speck, 2009, S. 60f.).

Im Hinblick auf Menschen mit Behinderungen dominierte bis in die 1980er Jahre ein medizinisches, defizitorientiertes Menschenbild. Dieses stellt den Personenkreis vor allem anhand ihrer biologischen Abweichungen und ihres „Nicht-Können[s]“ dar und vernachlässigt weitgehend ihre Fähigkeiten und Potenziale. Die Behinderung wird ausschließlich als individuelles Defizit betrachtet und geht stark mit Stigmatisierung einher. Diese einseitige Sichtweise wurde zunehmend kritisiert und der Fokus vermehrt auf Umweltfaktoren gerichtet, die Menschen

daran be-hindern, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, wie beispielsweise bauliche Barrieren oder Intoleranz. In der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) der Weltgesundheitsorganisation von 2001 wurde die Kritik aufgenommen und Behinderung als Ergebnis einer Wechselwirkung von biologischen, psychologischen und sozialen Bedingungen verstanden (Weingärtner, 2013, S. 39ff.).

Im Zuge des Wahrnehmungswandels von Behinderung vollzog sich auch ein terminologischer Wandel von der Substantivierung „Behinderte“ hin zu „Menschen mit Behinderung“. Durch die Verwendung von „Behinderung“ als Attribut wird der Mensch nicht auf diese reduziert; stattdessen stellt sie ein Merkmal von vielen dar (Mürner, 2017, S. 176). Zudem wird verstärkt der Begriff „geistige Behinderung“ als kritisch betrachtet, der einst in den 1950er-Jahren die Bezeichnungen „Idiotie“, „schwerer Schwachsinn“ und „Oligophrenie“ ablöste. Da der Begriff den gesamten Geist als defizitär beschreibt und mit Stigmatisierung einhergeht, werden stattdessen alternative Bezeichnungen wie „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ gefordert (Musenberg, 2020, S. 201; Zimpel, 2017, S. 84).

Durch Georg Feusers These „Geistigbehinderte gibt es nicht“ (1996) kam das Verständnis hinzu, dass eine geistige Behinderung sozial konstruiert ist. Er beschreibt: „Es gibt Menschen, die **WIR** aufgrund **UNSERER** Wahrnehmung ihrer menschlicher Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem **WIR** sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den **WIR** als ‘geistigbehindert‘ bezeichnen“ (S. 5). Nach dieser Auffassung ist „geistige Behinderung“ eine Zuschreibung von außen, die auf der Wahrnehmung von „Andersartigkeit“ beruht (ebd., S. 6).

Für die inklusive Pädagogik hält Feuser ein Menschenbild für erforderlich, das „den Mensch selbst als Natur begreift und eine ethische Fundierung, wie Menschen mit Menschen und mit der Natur, die sie sind, umgehen“ (Feuser, 2014; zitiert nach Ziemer, 2018, S. 23). Dabei müssen die Verschiedenheit der Menschen und ihre Entwicklungsfähigkeit anerkannt sowie ein solidarisches, verantwortungsvolles Miteinander auf Augenhöhe als Grundlage gelten. Auch Speck (2009) plädiert statt einer eigenen sonderpädagogischen Anthropologie für ein übergreifendes, für alle Menschen geltendes Menschenbild. Er führt dazu aus: „Generell gilt: Menschen mit und ohne Behinderungen gehören menschlich konstitutiv zusammen. Auf Hilfe von außen ist jeder angewiesen. Nur im Miteinander kann menschliches Leben gelingen“ (S. 65).

2.3 Leitprinzipien

Lindmeier und Lindmeier (2012) benennen verschiedene Leitprinzipien für das pädagogische Handeln bei Schüler:innen mit Behinderung und Benachteiligung. Die Prinzipien stehen in engem Zusammenhang mit den Grundsätzen der UN-BRK (Vereinte Nationen, 2006, Art. 3). Im Folgenden werden die Prinzipien Normalisierung, Selbstbestimmung, Empowerment und Partizipation, die in dieser Arbeit von besonderer Relevanz sind, vorgestellt. Zu beachten ist, dass sie sich gegenseitig überschneiden und bedingen.

Normalisierung

Das Normalisierungsprinzip wurde Mitte des 20. Jahrhunderts durch Bank-Mikkelsen geprägt und entwickelte sich im Zuge der Kritik an großen Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung. In diesen Einrichtungen wichen die Lebensbedingungen stark von

gesellschaftlichen Normen ab und wurden als menschenunwürdig angesehen. Grundlegende Bedürfnisse wie Privatsphäre, Partnerschaften oder Möglichkeiten zur Selbstentfaltung blieben dort weitgehend unberücksichtigt und gelten bis heute als unzureichend verwirklicht. Die Forderung nach veränderten Lebensbedingungen stütze sich auf Forschungsergebnisse, die belegen, dass isolierende Bedingungen auffällige Verhaltensweisen fördern und sich diese unter verbesserten Lebensumständen verringern (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 154f.). In Bezug auf soziale Ausgrenzung und den damit einhergehenden Folgen wie Bildungsreduktionismus formulieren Feuser, Ziemer und Ling (2013): „Jeder Mensch kann zum geistig Behinderten werden, wenn seine Isolation nur massiv, lange und verletzend genug ist“ (S. 347). Ziel des Normalisierungsprinzips ist es, Menschen mit Behinderung „ein Leben so normal wie möglich“ zu gewährleisten, jedoch nicht, wie häufig missverstanden, die Personen selbst zu „normalisieren“ (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 156).

Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

- „1. Ein normaler Tagesablauf
2. Ein normaler Wochenablauf
3. Ein normaler Jahresablauf
4. Die normalen Erfahrungen eines Lebenszyklus
5. Normaler Respekt
6. In einer zweigeschlechtlichen Welt leben
7. Normaler Lebensstandard
8. Normale Umweltbedingungen“ (Nirje 1968; zitiert nach Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 154).

Selbstbestimmung

Selbstbestimmung wird verstanden als „Kontrolle über das eigene Leben [...]. Dies umfasst die Regelung der eigenen Angelegenheiten, die Teilnahme am täglichen Leben in der Gemeinde, die Ausübung einer Reihe von sozialen Rollen, das Treffen von Entscheidungen, die zur Selbstbestimmung führen und die Minimierung von physischen und psychischen Abhängigkeiten von Anderen“ (Frieden et al. 1979; zitiert nach Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 158). Ein wesentlicher Schritt zur Umsetzung dieses Anspruchs liegt im Abbau von Fremdbestimmung und Bevormundung durch Institutionen. Stattdessen sollen Menschen mit Behinderung selbst über Art und Umfang der Unterstützung bestimmen können, wofür sich persönliche Assistenzen nach dem Arbeitgebermodell oder auch ambulante Dienste eignen. Auch Menschen mit komplexer Behinderung³ muss Selbstbestimmung zugetraut und ermöglicht werden. Wünsche und Bedürfnisse können über körperliche Ausdrucksformen wie Laute, Bewegungsimpulse oder selbstverletzendes Verhalten deutlich werden. Diese Kommunikationssignale müssen wahrgenommen und gedeutet werden. Bei eingeschränkter Regiekompetenz gilt es, den Personen

³ Der Begriff Komplexe Behinderung wurde von Fornefeld eingeführt und bezieht sich auf eine heterogene Personengruppe, die im besonderen Maße von Exklusionserfahrungen betroffen ist. Andere Bezeichnungen für die Personengruppe sind unter anderem „Menschen mit schwerer oder schwerster Behinderung“ oder mit „mehrfacher Behinderung“. Mit „Komplex“ ist nicht die Behinderung gemeint, sondern die damit verbundenen Lebensumstände und Teilhabechancen. Die Großschreibung verdeutlicht, dass es sich nicht um ein personenbezogenes Adjektiv handelt (Fornefeld, 2017, S. 152f.).

Handlungsmöglichkeiten anzubieten. Selbstbestimmtes Handeln ist eine zu erlernende Kompetenz, die bereits in der Schule gezielt gefördert werden sollte (ebd., S. 158ff.).

Empowerment

Empowerment (dt. Selbstbemächtigung oder Selbstbefähigung) hat seinen Ursprung in der US-amerikanischen Sozialarbeit und beschreibt einen Prozess, in dem Menschen in marginalisierten Lebenslagen lernen, ihre Belange selbst in die Hand zu nehmen (Kinne & Theunissen, 2013, S. 54f.). Wesentlich dabei ist, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, sodass Menschen *power* (dt. Macht, Kraft) gewinnen und sich von paternalistischen Unterstützungsstrukturen lösen können, die ihre Hilfebedürftigkeit verstärken. Im Zentrum des Empowerments steht das Vertrauen in die eigenen (oftmals „verschütteten“) Fähigkeiten und Potenziale. Zugleich müssen bedarfsgerechte Ressourcen bereitgestellt und die Fähigkeit zu deren Nutzung gezielt gefördert werden (Herriger, 2006, S. 1; Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 161f.). Empowerment kann neben der individuellen auch auf kollektiver Ebene stattfinden, beispielsweise, indem Menschen mit Behinderung sich in Netzwerken, Selbstvertretungsgruppen und Bewegungen zusammenschließen oder als Expert:innen in eigener Sache aktiv an gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsprozessen mitwirken (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 161f.; Faber, 2015, S. 270).

Partizipation

Unter Partizipation wird Teilhabe und Beteiligung verstanden. Dabei geht es jedoch über bloßes Mitmachen oder Dabeisein im Alltag hinaus und zielt vielmehr auf „effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179) in politischen, wirtschaftlichen, bildungstechnischen, kulturellen oder sozialen Kontexten (Müller, 2024, S. 33f.). Partizipation ist ein wesentliches Merkmal der Demokratie, da sie dazu beiträgt, gesellschaftliche Interessen und Perspektiven in Entscheidungsprozesse einzubinden. Studien belegen zudem, dass Partizipation zu einem stärkeren sozialen Zusammenhalt führt und bei Einzelnen das Gefühl von Zugehörigkeit und Verantwortungsbewusstsein fördert. Auch ist Partizipation ein wichtiger Faktor für das Erleben von Selbstwirksamkeit, verstanden als Überzeugung, dass Veränderungen durch das eigene Handeln bewirkt werden können. Zugleich bewirkt Partizipation durch Anerkennung der individuellen Fähigkeiten und Beiträge zur Gemeinschaft soziale Wertschätzung (Felder, 2024, S. 27ff.). Menschen mit Behinderung wird Partizipation jedoch häufig durch vielfältige Barrieren in Bereichen wie Kommunikation, Informationszugang und Mobilität verwehrt (Flieger, 2017, S. 180). In der Schule sollte Partizipation daher in vielfältigen Situationen (siehe Beispiele Kapitel 1.6, S. 21) ermöglicht und in unterschiedlichen Formen ausgestaltet werden, um der Heterogenität der Schüler:innen gerecht zu werden (Ziemen, 2018, S. 9). Felder (2024) konstatiert für Bildungsinstitutionen die Verantwortung, „Orte der Zugehörigkeit, des freiwilligen Beisammenseins und Miteinandertuns zu schaffen, in denen sich Menschen wohl und zugehörig fühlen können. Denn nur unter diesen Umständen sind Bildung und Lernen in einem nachhaltigen Sinne möglich“ (S. 31).

2.4 Allgemeine/ Inklusive Pädagogik

Die Pädagogik beschäftigt sich in Theorie und Praxis mit der Bildung und Erziehung von Menschen. In diesem Zusammenhang werden auch Entwicklungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse betrachtet. Mit der Einrichtung von Förderschulen entwickelte sich die Sonderpädagogik, auch als Heil- oder Behindertenpädagogik bezeichnet, als eigenständige Disziplin in Abgrenzung zur Allgemeinen Pädagogik, die sich vorrangig an Schüler:innen ohne Behinderung richtete (Ziemen, 2018, S. 21f.). Durch die Unterscheidung zwischen „allgemeiner“ und „spezieller“ Pädagogik entstand ein stark ausdifferenziertes sonderpädagogisches Angebot mit eigenen Konzepten, Fachkräften, Lerninhalten, Lernmitteln und Curricula (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 32). Der Unterricht für Schüler:innen mit geistiger Behinderung war in den 1960er-Jahren zunächst stark lebenspraktisch ausgerichtet; klassische schulische Inhalte fanden kaum Berücksichtigung, da ihnen die kognitiven Voraussetzungen abgesprochen wurden (Bernasconi & Wittenhorst, 2016, S.115f.). In den 1980er-Jahren rückte zunehmend die Vermittlung von Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben in den Fokus. Der Unterricht wurde verstärkt darauf ausgerichtet und der Schriftspracherwerb curricular verankert. Zudem wurden vermehrt praxisorientierte Fächer wie Musik, Sport oder Hauswirtschaft in den Unterricht integriert (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). Bis heute zeigt sich jedoch eine Reduktion der Lerninhalte für Schüler:innen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. Vor allem Fachdidaktiken wie Naturwissenschaften, Literaturwissenschaften oder Politik werden weiterhin als nicht zugänglich oder relevant angesehen (Ziemen, 2018, S. 154). Häufig kommt es zur Infantilisierung des Personenkreises aufgrund der entwicklungspsychologischen Analogien. Bei dieser Betrachtung wird ausgeblendet, dass sie ein anderes Lebensalter und vielfältige Lebenserfahrungen mitbringen (Weingärtner, 2013, S. 50). Die Vorbehaltung bedeutsamer Lerninhalte ist eine Form von Diskriminierung und Exklusion (Ziemen, 2018, S. 65).

Bereits im Jahr 1657 forderte Comenius mit seinem Leitsatz „Omnes, omnia, omnino - alle, alles, auf vielerlei Art und Weise dem Ganzen gemäß“ -, dass allen Kindern und Jugendlichen eine umfassende Bildung ermöglicht werden müsse (ebd., S. 43). Comenius frühe Ansicht eines umfassenden Bildungsanspruchs für alle Schüler:innen ist in den letzten Jahren vermehrt in Bezug auf Schüler:innen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung aufgegriffen worden. So äußert Feuser: „Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt“ (Feuser 1999; zitiert nach Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 93). Zunehmend werden so genannte „anspruchsvolle“ Lerninhalte für den Förderschwerpunkt als bedeutend angesehen. Dabei wird auf bildungstheoretische Erkenntnisse Wolfgang Klafkis verwiesen (Ziemen, 2018, S. 154). Klafkis Konzept der kategorialen Bildung beruht auf dem Prinzip der doppelseitigen Erschließung zwischen dem Lernenden und der Welt. Bildung im kategorialen Sinne gelingt dann, wenn der Bildungsprozess sowohl formale als auch materiale Aspekte umfasst. Formale Bildung bezieht sich auf die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die dem Individuum ermöglichen, sich in der Welt zurechtzufinden und sich persönlich weiterzuentwickeln. Materiale Bildung hingegen zielt auf die Aneignung von Faktenwissen und die Auseinandersetzung mit kulturell bedeutsamen Inhalten, beispielsweise mit literarischen Werken. Insgesamt vollzieht sich Lernen anhand zentraler

Kategorien, die exemplarisch Zugänge zu grundlegenden Zusammenhängen und Strukturen eröffnen (Meyer & Meyer, 2007, S. 30ff., 54).

Aufbauend auf dieser Theorie entwickelten Lamers und Heinen das Konzept „Bildung mit Format“, das darauf abzielt, formale und bislang vernachlässigte materiale Bildungsinhalte im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung miteinander zu verknüpfen. Dabei beziehen sie sich auf das didaktische Prinzip der Elementarisierung, das als Möglichkeit verstanden wird, zentrale Elemente eines Bildungsinhalts zu identifizieren. Die Inhalte sollen dabei nicht vereinfacht werden, sondern so gestaltet sein, dass sie individuelle Zugänge für Schüler:innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen ermöglichen.

Wie bereits in Kapitel 2.1 dargestellt, ist das Recht auf umfassende Bildung durch die UN-BRK heutzutage verbindlich festgeschrieben. Es umfasst nicht nur das Recht auf den Besuch allgemeiner Schulen, sondern auch den Anspruch auf Zugang zu gleichen, vielfältigen und biographisch bedeutsamen Bildungsinhalten, unabhängig von individuellen Voraussetzungen (Bernasconi & Wittenhorst, 2016, S.117ff., 127). Feuser kritisiert jedoch die derzeitige Auffassung des Begriffs inklusiver Pädagogik, in der nicht alle Schüler:innen miteinbegriffen sind. Die Aufnahme an Regelschulen hängt maßgeblich von Art und Schweregrad der Behinderung ab. Auch wird mitunter die Auffassung vertreten, dass bereits eine Inklusionsquote von 80 bis 90% ausreiche, um den Anforderungen der UN-BRK zu genügen. Feuser bezeichnet diese Praxis als selektierende Inklusion. Demgegenüber plädiert er für eine Allgemeine Pädagogik, die ausnahmslos für alle Schüler:innen gilt, sowie für eine entwicklungslogische Didaktik, die sich an den Bedürfnissen und Potenzialen aller Lernenden orientiert (Feuser, 2017, S. 132f.). Auf die entwicklungslogische Didaktik und weitere didaktische Umsetzungsmöglichkeiten wird in den Kapiteln 2.5.4 und 2.5.5 näher eingegangen.

2.5 Mehrdimensionale Reflexive Didaktik

Im Kontext der Allgemeinen Didaktik existieren im deutschsprachigen Raum über 40 verschiedene Theorien, Modelle und Ansätze. Eines dieser Modelle ist die von Kerstin Ziemer entwickelte MRD (Ziemer, 2017, S. 107f.). Kennzeichnend für die MRD ist die Verknüpfung vielfältiger Erkenntnisse und Theorien aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen sowie ihr ganzheitlicher Blick auf den didaktischen Prozess. Dieser beschränkt sich nicht auf die Unterrichtsgestaltung, sondern bezieht ebenso gesellschaftliche Rahmenbedingungen, das Schulsystem, die jeweilige Einzelschule und alle beteiligten Akteure mit ein. In diesem Zusammenhang nimmt Ziemer theoretischen Bezug auf Bourdieu, der gesellschaftliche Felder wie Wissenschaft und Kunst als „soziale Räume mit einer eigenen Logik“ beschreibt. Übertragen auf das didaktische Feld, wird dieses als ein „sozialer Raum der Möglichkeiten für Lernen und Entwicklung“ verstanden. Die Felder vergleicht Bourdieu mit einem Spiel, in dem alle Beteiligten in ihrer Gesamtheit (Habitus) mitwirken. So sind im didaktischen (inklusive) Feld vielfältige Rollen und Perspektiven zu berücksichtigen, die das „Spiel“ mitgestalten und dynamisch beeinflussen. Des Weiteren hebt das Modell die Bedeutung einer umfassenden Reflexivität im Sinne Wacquants hervor. Diese bezieht sich nicht nur auf die individuelle Ebene, sondern schließt auch das „soziale und intellektuelle Unbewusste“ eines Kollektivs mit ein. Zum Reflexionsprozess zählen daher unter anderem neben Unterrichtsprozessen auch Menschenbilder,

humanwissenschaftliche Diskurse und gesellschaftliche Wertvorstellungen (Ziemen, 2017, S. 91f.).

Für eine systematische Analyse der komplexen Zusammenhänge hat Ziemen fünf Dimensionen entwickelt, die das gesamte didaktische Feld abbilden (ebd., S. 93). Die Dimensionen stehen in enger wechselseitiger Beziehung zueinander, sind veränder- und erweiterbar und lassen sich je nach Fokus unterschiedlich gewichten. Als Reflexionsgrundlage und Orientierungshilfe dienen sie sowohl der didaktisch-methodischen Planung als auch der Arbeit in wissenschaftlichen Kontexten, beispielsweise bei konzeptionellen Ausarbeitungen oder im Forschungsbereich (Ziemen, 2020, S. 67f.). Aufgrund ihrer breiten Anwendbarkeit und der Einbeziehung pädagogischer Prozesse lässt sich das Modell um den Begriff der Pädagogik erweitern - hin zu einer Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik (Ziemen, 2024a, S. 17).

Ziemens Modell wurde über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren entwickelt und zunächst im Kontext inklusiv arbeitender Schulen erprobt. Das Modell lässt sich jedoch auf alle Bildungseinrichtungen übertragen (Ziemen, 2024b, S. 91). Entsprechend vielfältig sind bisherige Anwendungsfelder des Modells: So wurde es unter anderem herangezogen zur didaktischen Gestaltung von Literaturunterricht in der frühkindlichen Bildung am Beispiel des Kinderbuchs „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (ebd., S. 90) sowie im Fach Mathematik zur Analyse von Möglichkeitsräumen beim Kompetenzerwerb durch mathematisches Problemlösen (Rosemann & Schwarzenberg, 2019). Darüber hinaus wurde die MRD zur Untersuchung von Spannungsver-

hältnissen im Distanzunterricht im Rahmen qualitativer Sozialforschung (Ziemen, Kupitz, Lux, Mischo, Müller, Schwarzenberg & Tierbach, 2021) sowie im Bereich partizipativer Hochschulbildung und -forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten angewandt (Mischo, Groß-Kunkel & Ziemen, 2022).

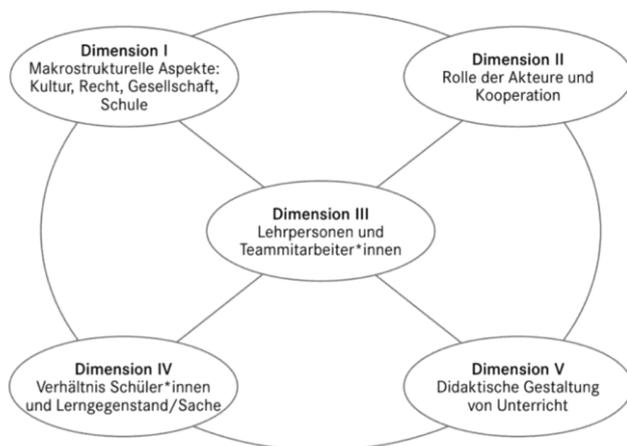


Abb. 10: Dimensionen der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik (Ziemen, 2018, S. 93)

2.5.1 Dimension I: Makrostrukturelle Aspekte - Kultur(en), Gesellschaft, Recht, Schulsystem und Institution Schule

Die makrostrukturelle Dimension stellt die übergreifendste Einflussgröße auf das konkrete didaktische Feld sowie für die Umsetzung von Inklusion dar. Sie umfasst kulturelle, rechtliche, wirtschaftliche und politische Rahmenbedingungen. Damit verbunden sind gesellschaftlich geprägte Traditionen, Wertvorstellungen, normative Leitbilder, Haltungen und Sichtweisen. Auch das Bildungssystem und die Institution Schule sind Teil dieser Dimension, da sie durch bildungspolitische, strukturelle und curriculare Vorgaben den Rahmen für unterrichtliches Handeln vorgeben (Ziemen, 2018, S. 94f). Inklusive Bildung und die Bildungsinhalte sind somit eingebettet in ein komplexes Spannungsfeld vielfältiger Bedingungen. Diese Bedingungen prägen das Denken und Handeln der beteiligten Akteure. Umgekehrt können Handlungen der

Akteure jedoch auch dazu beitragen, bestehende Strukturen zu hinterfragen und Veränderungsprozesse anzustoßen (Ziemen, 2024a, S. 13).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie wichtig eine differenzierte Analyse der Rahmenbedingungen ist, sowohl im Hinblick auf bestehende Chancen, wie etwa das durch die UN-BRK verankerte Recht auf inklusive Bildung, als auch im Hinblick auf Exklusionsrisiken und noch bestehenden Grenzen für den didaktischen Prozess, die sich unter anderem in unzureichenden Fort- und Weiterbildungsangeboten, Verunsicherung und Vorbehalten beim Personal oder räumlichen Gegebenheiten zeigen können. Schließlich gilt es nach der Analyse der Bedingungen, den Abbau exkludierender Strukturen gezielt anzugehen und dabei alle Handlungsfelder zu berücksichtigen, die die didaktische Umsetzung beeinflussen. Diese Auseinandersetzung darf sich nicht auf nationale Kontexte beschränken, sondern muss auch europäische und internationale Perspektiven mit einbeziehen (Ziemen, 2018, S. 94; Ziemen, 2024b, S. 92f.).

2.5.2 Dimension II: Rollen der Akteure und Kooperation

Die zweite Dimension bezieht sich auf die Rollen der Akteure im schulischen Kontext. Jede Rolle ist mit spezifischen Erwartungen verknüpft, die sich aus der jeweiligen Funktion, den Zuständigkeiten, dem Status sowie den zugeschriebenen Fähigkeiten ableiten. Eine zentrale Rolle nimmt die Schulleitung ein, der als leitende Instanz eine besondere Verantwortung für die Qualitätssicherung sowie für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen zukommt. In der Einzelschule fungiert sie als Schlüsselfigur, die inklusive Entwicklungen sowohl initiieren und fördern als auch behindern kann. Darüber hinaus stehen Lehrkräfte, Teammitarbeiter:innen und Schüler:innen im Fokus, die in konkreten pädagogischen Situationen aktiv miteinander in Beziehung treten. Ziemen betont zudem die Rolle der Erziehungsberechtigten als wichtige Partner:innen im Bildungsprozess. Ihre vielfältigen Kompetenzen sollen anerkannt und aktiv in diagnostische und pädagogische Prozesse einbezogen werden. Gleichzeitig sollten ihnen unterstützende, beratende und begleitende Maßnahmen zur Verfügung stehen. Weitere an Schule Beteiligte - wie Schulbegleiter:innen, Praktikant:innen, Referendar:innen sowie Mitarbeitende aus Hauswirtschaft, Reinigung und Haustechnik - werden in der Dimension ebenfalls eine wichtige Bedeutung zugesprochen. Zusätzlich sind Ebenen außerhalb der Einzelschule mitzudenken, wie die Schulverwaltung, Kultusministerien, Schulbehörden sowie therapeutisches oder medizinisches Fachpersonal. Um die Qualität der Einzelschule zu stärken und Transformationsprozesse hin zur Inklusion zu fördern, müssen alle Beteiligten einbezogen werden (Ziemen, 2018, S. 97ff., 105ff.). Erfahrungen aus der schulischen Praxis zeigen, dass diese Aspekte den Prozess unterstützen und der Schulgemeinschaft als Orientierung dienen können:

- ein gemeinsames Schulkonzept bzw. gemeinsam vereinbarte Leitideen;
- eine wertschätzende Beziehungsgestaltung in der Schule;
- verschiedene Formen und Zeiten für kollegialen Austausch und Teamarbeit;
- Fort- und Weiterbildung entlang der Bedarfe der Lehrpersonen und Teammitarbeiter*innen;
- Beratung und Unterstützung der Kollegien wie auch der Schulleitung;
- eigene Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule u. a.m. (ebd., S. 98)

Ziemen hebt vor allem eine Beziehungskultur hervor, die von demokratischen, humanistischen und wertschätzenden Grundhaltungen geprägt ist und verweist in diesem Zusammenhang auf Stöger, der Bildungsinstitutionen als Sehnsuchtsorte „des Gemochtwerdens und Geborgenseins“ beschreibt (Stöger 2018; zitiert nach Ziemen, 2020, S. 70). Für die Schüler:innen sollen daher Lern- und Entwicklungsprozesse ermöglicht werden, die sich im gemeinsamen Handeln entfalten können. Besonders geeignet sind dafür didaktische Ansätze wie kooperative und peer-gestützte Lernformen. In solchen Begegnungssituationen eröffnet sich die Chance, dass Schüler:innen ihre Sichtweisen über sich selbst und andere reflektieren und weiterentwickeln. Sie begegnen einander auf Augenhöhe, unterstützen sich gegenseitig, agieren sowohl als Individuen als auch als Teil einer Gemeinschaft und übernehmen Verantwortung, nicht nur für den eigenen Lernprozess, sondern auch im Sinne eines solidarischen Miteinanders für ihre Mitschüler:innen.

Lehrkräfte und Teammitarbeiter:innen übernehmen eine Schlüsselrolle in der Gestaltung pädagogischer und didaktischer Prozesse und stehen dabei in besonders engem Kontakt zu den Schüler:innen (Ziemen, 2018, S. 98f.). Zentrale Bedeutung kommt dabei einer Haltung zu, in der sie „sich sowohl als Lernbegleiter*innen, als auch als Forscher*innen und Selbst-Lernende [verstehen]“ (ebd., S. 103). Wichtig ist zudem, dass sie allen Schüler:innen, unabhängig von ihren Voraussetzungen, Entwicklung, Lernfähigkeit und Verantwortungsübernahme zutrauen und ihnen mit einer offenen Haltung begegnen. Ziemen orientiert sich für eine gelingende Beziehungsgestaltung an den Grundprinzipien Carl Rogers, Martin Bubers und Marshall Rosenbergs.

Carl Rogers geht davon aus, dass Menschen über positive Grundeigenschaften verfügen, die sich in vertrauensvollen Beziehungen entfalten können. Für die personenzentrierte Gesprächs(psycho)therapie formulierte er drei zentrale Grundhaltungen, die er jedoch nicht nur für den therapeutischen Bereich, sondern auch für pädagogische Kontexte und grundsätzlich für alle zwischenmenschlichen Beziehungen als bedeutsam erachtet (ebd., S. 99f.). Diese sind: „Echtheit-Kongruenz [,] Anteilnahme und Achtung vor dem anderen [und] empathisches Verstehen“ (ebd.).

Martin Bubers Dialogphilosophie unterscheidet zwischen einem „Ich-Du“ und „Ich-Es“ Verhältnis. Mit dem Ich-Es beschreibt Buber eine verdinglichte und distanzierte Form zwischenmenschlicher Beziehung. Das Ich-Du hingegen steht für eine dialogische Begegnung, die auf Solidarität und Anerkennung beruht (ebd. S. 101). Dabei wird das Du in seiner menschlichen Existenz sowie in seinem gegenwärtigen, individuellen So-Sein angenommen (Steinmetz, 2016, S. 29). Dies erfordert Präsenz, wertschätzende Zuwendung und ein vorbehaltloses Einlassen auf das Gegenüber (Bolen, 2000, S. 132f.). Es ist eine „rückhaltlose Hinwendung zum Anderen und zur Welt“ (Bidlo, 2007, S. 129). Diese Begegnung zu einem Gegenüber ist für alle Menschen grundlegend, um sich selbst in der Andersheit zu erkennen, als eigenständiges Ich wahrzunehmen und eine eigene Identität zu entwickeln. Die Menschwerdung entfaltet sich durch das Ich-Du-Verhältnis (ebd.). Buber beschreibt dies mit den Worten: „Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber, 1983 [1923], S. 18).

Die Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall Rosenberg baut auf den Ansätzen von Carl Rogers und Martin Buber auf und bezieht sich auf den Umgang miteinander in

Konfliktsituationen. Die Handlungsstrategien lassen sich nicht nur in der direkten Interaktion anwenden, sondern ebenso auf organisatorische Strukturen im meso- und makrosozialen Feld übertragen. Angestrebt wird eine einfühlsame, klare und ehrliche Kommunikation. Für die Anwendung werden vier Schritte genannt: Zunächst wird eine Situation möglichst wertfrei als Beobachtung beschrieben. Anschließend werden die eigenen Gefühle benannt, die durch dieses Verhalten ausgelöst wurden. Im dritten Schritt werden die dahinterliegenden Bedürfnisse offengelegt, bevor schließlich eine konkrete Bitte an das Gegenüber formuliert wird. Reaktive Muster wie Abwehrhaltungen, Schuldzuweisungen oder verletzendes Kontern sollen dadurch vermieden und stattdessen ein konstruktiver Dialog geführt werden. Wesentlich ist die Erkenntnis, dass jede Handlung eines Menschen subjektiv sinnvoll ist und dem Versuch dient, bestimmte Bedürfnisse und Werte zu erfüllen (Ziemen, 2018, S. 102f.; Bitschnau, 2017, S. 88f.). Zudem hebt Ziemen in der dritten Dimension die Bedeutung einer forschenden und fragenden Haltung im schulischen Alltag hervor. Dafür empfiehlt sie einen zyklischen Prozess, bei dem zunächst eine Forschungsfrage formuliert wird. Darauf folgen die Analyse der Situation, die Erprobung von Veränderungen sowie deren Auswertung und schließlich die Entwicklung einer neuen Fragestellung. Die Forschungsfragen können sich dabei zum Beispiel auf die Entwicklung der Schüler:innen, die Zusammenarbeit im Team oder auf Unsicherheiten, wie im Umgang mit inklusiven Anforderungen, beziehen. Besonders im Team entfaltet dieser Ansatz sein Potenzial, da unterschiedliche Perspektiven eingebracht und gemeinsame Ressourcen genutzt werden können. Insbesondere im inklusiven Kontext ist eine enge Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams zentral und sollte auch bei der gemeinsamen Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht angewandt werden (Ziemen, 2018, S. 104ff.).

2.5.3 Dimension III: Lehrpersonen und Teammitarbeiter:innen: Reflexion des Gesamtprozesses und Selbstreflexion

In der dritten Dimension steht die Reflexion des Gesamtprozesses im Mittelpunkt, die von Lehrkräften und Teammitarbeitenden idealerweise gemeinschaftlich durchgeführt werden sollte. Alle weiteren Dimensionen der MRD werden in diesen Reflexionsprozess einbezogen, angefangen bei den strukturellen Rahmenbedingungen über die Rollen und Kooperationen der Beteiligten bis hin zum Verhältnis zwischen Lernenden und Lerngegenstand sowie zur didaktischen Gestaltung des Unterrichts. Ziel ist es, vorhandene Ressourcen und Bedarfe bewusst wahrzunehmen und pädagogisches Handeln auf dieser Basis weiterzuentwickeln.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Selbstreflexion und Selbsterkenntnis der Akteure, durch die „eigene Kompetenzen und Grenzen, bestehende Befürchtungen, Distanzierungen und Verdrängungen“ wahrgenommen und aufgearbeitet werden sollen (ebd., S. 109f.). Hierzu zählt in inklusiven Kontexten beispielsweise die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen gegenüber der heterogenen Lerngruppe und einzelnen Schüler:innen. Darüber hinaus umfasst Selbstreflexion das persönliche Verhältnis zu den Lerninhalten des Unterrichts, etwa im Hinblick auf die subjektiv empfundene Relevanz, den affektiven Bezug oder die fachlichen Kompetenzen (Ziemen, 2024b, S. 95). Trotz ihrer Bedeutung für die Professionalisierung findet Selbstreflexion bislang nur unzureichend Eingang in Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten. Dadurch bleiben Emotionen häufig unausgesprochen, was langfristig zu Unzufriedenheit, psychischer Belastung bis hin zu krankheitsbedingten Ausfällen führen kann

(Ziemen, 2018, S. 109). In diesem Zusammenhang kritisiert Ziemen eine auf Ökonomie und Effizienz ausgerichtete Pädagogik, die „humane, weiche, nicht messbare Fähigkeiten“ ebenso wie bedeutsame Haltungen wie Ehrfurcht und Dankbarkeit ausblendet, wodurch ein gegenseitiges Sich-Einlassen erschwert wird (Ziemen, 2020, S. 71f.).

2.5.4 Dimension IV: Verhältnis Schüler:innen und Lerngegenstand/ Sache

Die vierte Dimension bezieht sich auf die entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser, die in den 1980er-Jahren im Zuge der Integrationsdebatte entstand und sich als allgemeine Didaktik versteht (Ziemen, 2018, S. 110). Sie orientiert sich an der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis sowie an der kulturhistorischen Schule sowjetischer Psychologen wie Vygotskij, Leont’ev, Lurija und Galperin, die ihren Ursprung in den 1920er Jahren hat (ebd., S. 112; Feuser, 2011, S. 91; Jödecke, 2017, S. 164f.). Bereits Jahre vor Inkrafttreten der UN-BRK schloss die entwicklungslogische Didaktik alle Lernenden vorbehaltlos mit ein (Ziemen, 2018, S. 112f.) Ziel ist, dass alle Lernenden „in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die nächste Zone der Entwicklung (Vygotskij) an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten können“ (Feuser 2011; zitiert nach Ziemen, 2018, S. 112).

Die entwicklungslogische Didaktik lässt sich in die drei Dimensionen Tätigkeitsstrukturanalyse, Handlungsstrukturanalyse (beide auf der Subjektseite) und Sachstrukturanalyse (Objektseite) unterteilen, die in Wechselwirkung zueinander stehen (ebd.).

Die Tätigkeitsstrukturanalyse bezieht sich auf die Bestimmung der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz. Diese wird in Anlehnung an Vygotskij als „Zone der aktuellen Entwicklung“ bezeichnet, worunter verstanden wird, was das Individuum eigenständig ohne Unterstützung bewältigen kann. Dabei wird sich auf die führenden Tätigkeiten nach Leont’ev bezogen, die verschiedene Entwicklungsstufen der Ontogenese abbilden, von basal-perzeptiven Aktivitäten bis hin zu Arbeitstätigkeiten und Parallelen zu dem Entwicklungsmodell Piagets aufweisen (nähere Beschreibung siehe Kapitel 2.5.5, S. 40f.). Über die führende Tätigkeit setzen sich Lernende aktiv mit ihrer Umwelt, mit anderen und mit sich selbst auseinander und erschließen sich dadurch neue Erkenntnisse (Ziemen, 2018, S. 125f.; Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 105). Aufbauend auf der Zone der aktuellen Entwicklung wird im Lernprozess das Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung angestrebt. Damit ist jener Entwicklungsbereich gemeint, der bisher nur mit Unterstützung durch andere erreicht werden kann.

Die Handlungsstrukturanalyse bildet das Fundament des entwicklungslogischen Modells und beschreibt die möglichen Handlungsfähigkeiten des Lernenden unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Einschränkungen. Einzelne Etappen des Aneignungsprozesses sollen erkannt werden, um daraus geeignete Lerninhalte abzuleiten. Theoretisch knüpft die Handlungsstruktur an Galperins Theorie der Interiorisation an, das die schrittweise Verinnerlichung äußerer Handlungen durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt beschreibt (Feuser, 2011, S. 93f.).

Die Sachstrukturanalyse auf der Objektseite bezieht sich auf die konkreten Bildungsinhalte auf der fachlichen Ebene. Neben zentralen Elementen und Begriffen sind übergreifende Zusammenhänge des Bildungsinhalts zu berücksichtigen. Erst wenn der Lerngegenstand an die

individuellen Erfahrungen, das Vorwissen und die Lebenswelt der Lernenden anknüpft, wird er für sie sinnhaft und bedeutsam (Ziemen, 2024b, S. 96).

Die dreidimensionale Struktur der entwicklungslogischen Didaktik schafft eine Grundlage dafür, der „Individualität, Diversität und Einmaligkeit“ aller Lernenden gerecht zu werden und zieldifferentes Lernen durch Kooperation und einen Gemeinsamen Gegenstand umzusetzen (Ziemen, 2018, S. 113). Der Begriff des „Gemeinsamen Gegenstands“ wird häufig fälschlicherweise mit dem Unterrichtsthema gleichgesetzt. Tatsächlich bezieht er sich jedoch „[...] nicht [auf] das materiell Fassbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern [auf] den zentralen Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (Feuser 1989; zitiert nach ebd.). Für die praktische Umsetzung dieses Konzepts sieht Feuser insbesondere den Projektunterricht als geeignete Methode vor (ebd., S. 112).

Ein wichtiger Schritt, um geeignete Lerngelegenheiten für alle Schüler:innen aufbereiten zu können, ist die pädagogische Diagnostik. Sie betrachtet die Gesamtsituation des Individuums: Neben den führenden Tätigkeiten werden Entwicklungsbereiche, wie beispielsweise Motorik, Motivation und Interessen sowie Handlungsmöglichkeiten, wie das Bestimmen und Planen eigener Ziele, analysiert. Je nach Fach spielen weitere Aspekte wie die Schriftsprache oder mathematische Vorkenntnisse eine Rolle. Die Schüler:innen sollen im Diagnostikprozess mit ihrer Innenperspektive aktiv in den Diagnostikprozess einbezogen werden, anstatt ihn ausschließlich aus der Außensicht zu betrachten (ebd., S. 114f., 117f.).

Des Weiteren bezieht sich Ziemen in der vierten Dimension auf die didaktische Analyse nach Klafki, bei der vom Bildungsinhalt (Sachstruktur) ausgehend der Bildungsgehalt (Bildungswert) eines Gegenstands ermittelt wird. Gemeinsam mit den Schüler:innen ist die Bedeutung des Inhalts im Hinblick auf ihre gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt zu bestimmen (ebd., S. 31, 118f.). Zudem soll die exemplarische Bedeutung des Bildungsinhalts ermittelt werden. Klafki formuliert hierzu die Frage: „Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ›exemplarisch‹ erfassen?“ (Klafki 1958/1963; zitiert nach Meyer & Meyer, S. 68)

Klafki betont als zentrale formale Bildungsziele die Förderung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, welche nicht über einen festen Kanon tradierter Bildungsgüter gesichert werden soll, sondern durch die aktive Auseinandersetzung mit grundlegenden Herausforderungen der Menschheit. Diese versteht Klafki als epochaltypische Schlüsselprobleme, da sie „Brennpunkte gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher, nationaler und globaler Entwicklung darstellen“ (ebd., S. 121). Inhaltlich sollte sich Unterricht deshalb aus Sicht Klafkis fächerübergreifend auf diese Schlüsselprobleme konzentrieren (ebd., S. 12f.). In der ursprünglichen Fassung benennt Klafki dreizehn zentrale Themenfelder, darunter Krieg und Frieden, Rassismus, Gleichheit und Unterschiedlichkeit, Armut und Reichtum sowie Umweltprobleme. Astrid Kaiser greift Klafkis Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme auf und erweitert es in einem Kriterienraster um kognitive, soziale, emotionale, ästhetische und praktisch-technische Fähigkeitsbereiche sowie um gegenwärtige Problemfelder der Schüler:innen. Durch das breite Spektrum an Inhalten und Kompetenzen kann einer Überforderung durch

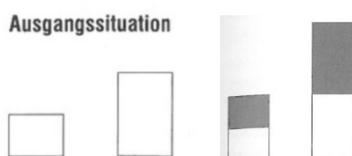
komplexe gesellschaftliche Themen entgegengewirkt werden. Das Kriterienraster ist offen angelegt und eignet sich für Bildungsarbeit vom Vorschulalter bis ins Erwachsenenalter. Ziemen schlägt als weitere Problemfelder das Verhältnis zwischen Mensch und Natur, zwischen Menschen untereinander sowie zwischen Menschen und verschiedenen Lebewesen vor (Ziemen, 2018, S. 119ff.).

Die Umsetzung eines gemeinsamen Unterrichts gestaltet sich in der schulischen Praxis als herausfordernd. Ein zentrales Hindernis stellt die curriculare Trennung der Unterrichtsfächer dar, die es erschwert, thematische Zusammenhänge fächerübergreifend zu vermitteln. Hinzu kommen unterschiedliche Lehrpläne, sowohl zwischen den Schulformen als auch innerhalb der Förderschwerpunkte, die teils stark voneinander abweichen. Auch die Orientierung an hierarchisch aufgebauten Kompetenzmodellen und Bildungsstandards stellt eine zusätzliche Herausforderung dar. Diese Rahmenbedingungen erschweren es, in inklusiven Klassen ein gemeinsames Problemfeld sowie einen Gemeinsamen Gegenstand zu bestimmen (ebd., S. 122f.).

2.5.5 Dimension V: Didaktische Gestaltung von Unterricht

Didaktik kann als Teildisziplin der Pädagogik verstanden werden und befasst sich mit der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, wie der Auswahl von Lerninhalten, Methoden und Materialien (ebd., S. 42f.). In der fünften Dimension wird insbesondere die innere Differenzierung innerhalb des didaktischen Prozesses beleuchtet (ebd., S. 124).

Im Gegensatz zur äußeren Differenzierung, bei der Lernende durch die Zuordnung zu unterschiedlichen Schulformen, Altersgruppen oder Zusatzkursen nach ihrer Leistungsfähigkeit in möglichst homogenen Lerngruppen zugeteilt werden, da dies mit bestmöglicher Effizienz in Verbindung gebracht wird, erfolgt innere Differenzierung (auch Binnendifferenzierung genannt) innerhalb einer heterogenen Lerngruppe. Sie wird vielfach als „Königsweg“ im Umgang mit inklusiven Lernkontexten betrachtet. Heterogenität wird nicht als zu überwindende Schwierigkeit verstanden, sondern vielmehr als Ausgangspunkt für eine lernförderliche Gestaltung für alle Schüler:innen. Aufbauend auf den diagnostischen Ergebnissen werden Lernangebote und zusätzliche Hilfsangebote für den Gemeinsamen Lerngegenstand bereitgestellt, die individuell oder in Kleingruppen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler:innen abgestimmt sind. Anzustreben ist möglichst eine individuelle Maximalförderung, das heißt, alle Schüler:innen werden im Rahmen der individuellen Möglichkeiten bestmöglich gefördert, wodurch die Leistungsunterschiede innerhalb der Lerngruppe (auch in vermeintlich homogenen) zunehmen können. Bei Differenzierungsmaßnahmen sollte nicht nur die Leistungsfähigkeit berücksichtigt werden, sondern auch Persönlichkeitsmerkmale wie Charaktereigenschaften oder der kulturelle Hintergrund der Schüler:innen. Eine in der Praxis gängige dauerhafte Aufteilung in drei Leistungsgruppen mit abgestuften Arbeitsblättern bezeichnen Paradies und Lindner als „innere äußere Differenzierung“ und fasst das Potenzial von Differenzierung zu eng. Stattdessen braucht es vielfältige und flexible Formen, welche auch weniger sichtbar gestaltet sein können, wie zum Beispiel durch freie wählbare Aufgabenformate oder durch unterschiedliche Teilaufgaben innerhalb von Gruppenarbeiten.



Die Beschriftung „Ausgangssituation“ steht links über dem ersten Balken. Die Balken zeigen die Entwicklung von einer einfachen, ungeteilten Form zu einer komplexeren, differenzierten Struktur, die individuelle Förderung darstellt.

Abb. 11: Individuelle Maximalförderung (von Brand & Brandl, 2017, S.37)

Dadurch lassen sich Stigmatisierungen vermeiden oder zumindest verringern (von Brand & Brandl, 2017, S. 33ff.).

Klafki (2007) beschreibt verschiedene Möglichkeiten der inneren Differenzierung, um auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden einzugehen, darunter: „Stoffumfang/Zeitaufwand, Komplexitätsgrad, Anzahl der notwendigen Durchgänge, Notwendigkeit direkter Hilfe/Grad der Selbstständigkeit, Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge/der Vorerfahrungen, Kooperationsfähigkeit“ (zitiert nach Ziemer, 2018, S. 124). Hierzu ergänzt Ziemer: „Medien und Materialien, Sozialform, räumlicher und zeitlicher Gestaltung, verschiedenen Arten der Präsentation, Art und Weise der Unterstützung durch andere (u. a.m.)“ (ebd.).

Einen wichtigen Aspekt der inneren Differenzierung sieht Ziemer in der Differenzierung nach den führenden Tätigkeiten nach Leont'ev, die in der didaktischen Literatur bisher nur wenig aufgegriffen wird. Die Tätigkeiten lassen sich wie folgt aufteilen:

Perzeptive Tätigkeit: Im psychologischen Alter von 0 bis 1 Jahren ist das Empfinden und Wahrnehmen die führende Tätigkeit. Neue Erkenntnisse entstehen vor allem über „akustisches, optisches, olfaktorisches, vestibuläres, vibratorisches, kinästhetisches [und] taktiles“ Erleben (ebd., S. 126f.).

Manipulieren/ Agieren mit Objekten: Im psychologischen Alter von etwa 1 bis 3 Jahren steht die Auseinandersetzung mit Gegenständen im Mittelpunkt. Zunächst erfolgt ungerichtetes Erkunden, gefolgt von experimentellem Ausprobieren und einem schrittweisen Übergang zu zielgerichteten Handlungen, in denen Funktionen und Eigenschaften der Objekte erkannt werden. Dieser Prozess wird durch soziale Rückmeldung unterstützt. Parallel dazu gewinnen Sprachentwicklung, erstes Spielverständnis sowie praktisches Handeln wie Malen und Modellieren zunehmend an Bedeutung (ebd.).

Spiel: Im psychologischen Alter von ungefähr 3 bis 7 Jahren wird das Spiel zur zentralen Lern- und Entwicklungsform. Die Person richtet ihr Verhalten zunehmend an anderen aus und lernt dabei soziale Regeln sowie den Umgang miteinander. Gleichzeitig entwickelt sich das Vorstellungsvermögen, sodass sie beginnt, reale Situationen symbolisch nachzuspielen und Gegenstände stellvertretend einzusetzen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 106). Das Spiel ist in hohem Maße intrinsisch motiviert und spielt eine wichtige Rolle für die Persönlichkeitsentwicklung. Es kann sowohl Unterrichtsinhalt als auch methodischer Zugang sein und die Auseinandersetzung mit anderen sowie mit sich selbst fördern. Ziemer nennt verschiedene Spielformen wie Objektspiel, Sujetspiel, Rollenspiel und Regelspiel. Zu den Regelspielen zählen unter anderem Sing-, Tanz-, Bewegungs-, Karten-, und Puzzlespiele, die vor allem in der Grundschule Anwendung finden. In höheren Jahrgangsstufen werden häufig Sport-, Improvisations-, und Theater-spiele eingesetzt. Zudem weist Ziemer auf Computer- und Videospiele als Spielmöglichkeit hin, welche jedoch mit Bedacht eingesetzt werden sollten.

Lernen: Im psychologischen Alter von etwa 7 bis 12 Jahren wird das Lernen und das gemeinsam geteilte Denken zur führenden Tätigkeit. Lernen wird als Aneignung menschlicher Erfahrungen und kulturellen Wissens verstanden, durch die grundlegende kognitive Fähigkeiten weiterentwickelt werden. Obwohl Lernen in allen führenden Tätigkeiten vorkommt, wird es in dieser Entwicklungsstufe zu einer bewusst organisierten Aktivität, die vor allem im schulischen Kontext praktiziert wird. Voraussetzung ist sowohl die Bereitschaft als auch die Fähigkeit zum bewussten Lernen. Ziel ist dabei nicht die bloße Reproduktion vorgegebener Inhalte, sondern die

aktive und forschende Aneignung von Wissen. In der schulischen Praxis wird jedoch häufig ersteres vollzogen, was die Neugier und Motivation der Lernenden beeinträchtigen kann. Zur Unterstützung des Lernprozesses können materialisierte Mittel wie Experimente oder Simulationen sowie materielle Mittel wie Abbildungen oder Piktogramme eingesetzt werden, um Inhalte erfahrbar und anschaulich zu machen.

Arbeit: Bereits im Kindesalter werden einfache, aber bedeutsame Arbeitstätigkeiten, wie beispielsweise im Haushalt oder im schulischen Kontext, übernommen. Mit der Pubertät, etwa zwischen dem 14. und 17. Lebensjahr, wird Arbeit zunehmend zur führenden Tätigkeit (Ziemen, 2018, S. 127ff). Für Jugendliche entsteht „das Bestreben nach Selbstbestätigung, nach Selbstäußerung... und nach Selbsterziehung“ (Boshowitzsch 2016; zitiert nach ebd., S. 134). Arbeit wird damit zu einem zentralen Mittel der Selbstverwirklichung und Identitätsbildung, da sie es ermöglicht, sich im individuellen wie auch im gemeinschaftlichen Handeln als wirksam zu erfahren. Dabei ist nicht ausschließlich Erwerbsarbeit gemeint, sondern jegliches zielgerichtete Handeln, das auf ein konkretes materielles oder ideelles Produkt ausgerichtet ist. Arbeit erfordert Planung, Voraussicht, Kontrolle, den Umgang mit verschiedenen Arbeitsmitteln sowie in der Regel Kooperation mit anderen (ebd. S. 133f.).

Perzeptive Tätigkeit (Empfinden/Wahrnehmen)	Winkel an eckigen Gegenständen taktil erkunden (z. B. Tetrapacks, Würfel);
Manipulieren/Agieren mit Objekten	Manipulieren mit einer Schmiege oder einem Zirkel; Bewegen einer Tür - verschiedene Winkel einstellen (spontan)
Spiel/Symbolisieren	Memory zu Winkelarten; Spiel mit verschiedenen Winklereinstellungen der Tür Zuordnen von Einstellungen der Schmiege zu Winkelarten
Lernen/Denken	Experimentieren, z. B.: Wie groß muss ein Türwinkel sein, um durchzugehen, um mit dem Rollstuhl durchzufahren? - Planung, Ausführung und Dokumentation des Experiments! Differenzierung verschiedener Winkelarten (z. B. spitze, stumpfe Winkel), Ausmessen von Winkeln, Zeichnen von Winkeln, Vergleichen von Winkeln, Berechnungen von Winkeln
Arbeit	Anlegen eines Schulgartens - Anwendung der Erkenntnisse über Winkel, Nachbau der Schulumgebung mit Wegen und Straßen - deren Verhältnisse zueinander

Abb. 12: Geometrie - Aneignung von Winkeln durch führende Tätigkeiten (Ziemen, 2018, S. 135)

In Lehrplänen werden Leont’evs Tätigkeitsstufen häufig mit den vier Aneignungsmöglichkeiten basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich und abstrakt-begrifflich zusammengefasst. Das Wissen darum, dass Menschen sich Bildungsinhalte auf sehr unterschiedliche Weise aneignen, macht deutlich, dass diese Vielfalt auch didaktisch berücksichtigt werden muss. Lernangebote sollten so gestaltet sein, dass sie an unterschiedliche Zugänge anknüpfen. Dies bedeutet nicht, dass die Lerngruppe auch dasselbe lernt, vielmehr nimmt jede:r den Inhalt auf individuelle Weise wahr, verarbeitet ihn unterschiedlich und verleiht ihm eine eigene Bedeutung. Die von Leont’ev beschriebenen Altersangaben zu den einzelnen Tätigkeiten sind dabei nicht als starre Vorgaben zu verstehen. Gerade im Kontext von Menschen mit komplexer Behinderung weichen Entwicklungs- und Lebensalter häufig voneinander ab und führend sind entwicklungspsychologisch frühere Tätigkeitsniveaus. Die didaktische Herausforderung besteht darin, biografisch bedeutsame Inhalte auf diesen Niveaus zu vermitteln (Terfloth &

Bauersfeld, 2019, S. 105ff). Dennoch sollten alle Tätigkeitsstufen angeboten werden, da sich die tatsächliche Entwicklungsstufe nicht immer eindeutig feststellen lässt und die Stufen nicht strikt voneinander getrennt werden können. Jede Entwicklungsstufe kann den Lernprozess beeinflussen und für Schüler:innen der höheren Stufen können perzeptive Tätigkeiten ebenfalls wertvolle Lernerfahrungen sein. Zudem ist hervorzuheben, dass die führenden Tätigkeiten trotz ihrer qualitativen Unterschiede nicht in ihrem Wert zu unterscheiden sind (Keeley, S. 254 f.). Als weitere Differenzierungsmöglichkeit können unterschiedliche Sprachanforderungen berücksichtigt werden. So kann die Bearbeitung einer Aufgabe auf verschiedene Weise erfolgen: durch das Einsetzen einzelner Schlüsselwörter, das Vervollständigen vorgegebener Satzanfänge oder das selbstständige Verfassen eines Fließtexts. Auch Unterstützte Kommunikation ist im Unterricht mitzudenken. Diese umfasst körpereigene Ausdrucksformen wie Gestik, Gebärden, nicht-elektronische Hilfen wie Bild- und Schrifttafeln sowie elektronische Kommunikationsmittel wie Talker oder Tablets.

Zusätzlich stellt Ziemer verschiedene didaktische Konzepte vor, die sich für inklusiven Unterricht eignen. Besonders hervorgehoben wird der offene Unterricht als Sammelbegriff für Formate wie Stationenlernen, Projektarbeit sowie Tages- und Wochenplanarbeit (Ziemer, 2018, S. 136ff.). Diese Konzepte zielen darauf ab, lehrer- und lehrgangszentrierte Strukturen aufzubrechen und stattdessen ein „selbstständiges und kooperatives, problemorientiertes und handlungsbezogenes, mitbestimmendes und mitverantwortetes Lernen zu ermöglichen“ (Schaub/ Zenke 2000; zitiert ebd., S. 137). Lehrkräfte nehmen dabei eine unterstützende Rolle ein, die im Verlauf gezielt reduziert wird, um die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern. Wichtig ist die Berücksichtigung eines ausgewogenen Verhältnisses von Einzel- und Partner- bzw. Gruppenarbeit, um die Isolation einzelner Schüler:innen zu vermeiden. Der lehrerzentrierte Unterricht wird derzeit meist kritisch betrachtet, ist jedoch nicht per se abzulehnen. In bestimmten Unterrichtsphasen, beispielsweise bei der Einführung eines neuen Unterrichtsthemas oder beim Übergang von Unterrichtsphasen, kann Frontalunterricht sinnvoll sein, um Informationen effizient zu vermitteln. Empfohlen werden zudem peer-gestützte Verfahren wie Peer-Tutoring, Peer-Mediation oder Peer-to-Peer-Programme, bei denen Schüler:innen sich gegenseitig bei der Wissensaneignung, der Lösung von Konflikten sowie in Bereichen wie Aufklärung und Prävention unterstützen. Diese Lernformen fördern fachliche, personale und soziale Kompetenzen, stärken Selbstwirksamkeit, Motivation, Teilhabe und das Klassenklima. Wichtig ist, dass jede Person die Möglichkeit erhält, Unterstützung zu geben und zu erhalten. Auch kooperatives Lernen basiert auf einem gemeinschaftsorientierten Ansatz, bei dem Aufgaben arbeitsteilig in Kleingruppen bearbeitet werden. Alle Schüler:innen übernehmen Verantwortung für das gemeinsame Ziel, sodass individuelle Potenziale und Stärken sichtbar werden. Durch diesen Ansatz können grundlegende Bedürfnisse wie Wertschätzung und Anerkennung erfüllt werden. Fünf zentrale Merkmale kennzeichnen kooperatives Lernen: positive Abhängigkeit, individuelle Verantwortungsübernahme, direkte Interaktion, Förderung sozialer Kompetenzen sowie gemeinsame Reflexion (ebd., S. 138ff.).

Medien unterstützen sowohl die Vermittlung als auch die Aneignung von Inhalten, dienen dem Austausch und der Präsentation von Ergebnissen. Ein Unterrichtsgegenstand sollte mit möglichst vielfältigen Medien und Materialien aufbereitet werden, um der Heterogenität einer

Lerngruppe gerecht zu werden. Reale, modellhafte, bildhafte, schriftliche sowie symbolische Formate sprechen verschiedene Zugänge und Wahrnehmungsweisen an (ebd. S. 158f.).

Ziemen nennt folgende Leitfragen für die Auswahl der Medien:

- Was kann dargestellt und angeeignet werden durch
- die reale Begegnung mit Dingen und Personen?
- konkrete Handlungen und Erfahrungen unter Berücksichtigung perzeptiver Tätigkeit?
- Modelle, Simulationen, experimentelle Erfahrungen?
- Fotografien, Bilder?
- Symbole, Schrift, Zeichen? (ebd., S. 159)

Ziemen verweist außerdem auf die Bedeutung von Regeln und Ritualen im schulischen Alltag, da sie Orientierung und Struktur vermitteln. Regeln sollten gemeinsam mit den Schüler:innen erarbeitet, klar formuliert sowie überprüfbar und bei Bedarf anpassbar sein. Rituale unterstützen zusätzlich das soziale Miteinander und schaffen ein Gefühl von Sicherheit und Zugehörigkeit. Besonders für Schüler:innen im Autismusspektrum sind Rituale eine wichtige Stütze (ebd., S. 162ff.).

Ebenfalls sind räumliche und zeitliche Strukturen im inklusiven Unterricht zu berücksichtigen. Der Raum existiert sowohl in physischer als auch in sozialer Form. Er sollte für alle Schüler:innen „wahrnehmbar, erfahrbar und zugänglich sein sowie dialogische, kooperative und individuelle Lerngelegenheiten ermöglichen“ (ebd., S. 165). In der Reggiopädagogik kommt dem Raum eine zentrale Bildungsbedeutung zu: Er wird als „dritter Pädagoge“ verstanden, der Geborgenheit vermittelt, Rückzug und Nähe ermöglicht und zugleich zur Bewegung und Aktivität anregt. Auch in der Montessori-Pädagogik spielt der Raum eine wichtige Rolle. Als „vorbereitete Umgebung“ stellt er vielfältige, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder abgestimmte Materialien bereit, ermöglicht Wahlmöglichkeiten bei der Bearbeitung und ist barrierefrei gestaltet.

Zeit strukturiert den schulischen Alltag, etwa durch Stundenrhythmen, Lern- und Pausenzeiten. Im inklusiven Kontext ist es wichtig, unterschiedliche Lerntempi zu berücksichtigen. In der Reggiopädagogik wird besonderer Wert darauf gelegt, den Kindern Zeiträume zur Verfügung zu stellen, die sie flexibel nutzen können und die auch ihrem individuellen Bedürfnis nach Anspannung und Entspannung gerecht werden.

Nach wie vor liegt der Schwerpunkt schulischer Leistungsbewertung auf dem Endergebnis in Form von Ziffernnoten, während der Lernprozess weitgehend unberücksichtigt bleibt. Insbesondere im Kontext inklusiven Unterrichts wird jedoch eine individuelle Einschätzung von Entwicklungen und Kompetenzen empfohlen. Entwicklungsberichte, Portfolios oder Kompetenzraster stellen hierfür geeignete Alternativen dar (ebd., S. 166ff.).

3 Schnittstellen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusiver Bildung

Im dritten Schritt werden die Schnittstellen zwischen BNE und inklusiver Bildung herausgearbeitet, miteinander in Verbindung gesetzt und die Bedeutung ihrer gemeinsamer Umsetzung hervorgehoben, wodurch das Vorhaben im folgenden Kapitel weiter legitimiert wird.

BNE und inklusive Bildung verfolgen unterschiedliche Schwerpunkte, die sich jedoch in ihren Zielperspektiven stark überschneiden. Während BNE primär darauf abzielt, alle Menschen zu befähigen, gemeinsam auf eine nachhaltige Zukunft hinzuarbeiten, konzentriert sich inklusive Bildung auf die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Bildungsinstitutionen und Bildungsinhalten. Beide Konzepte sind als fortlaufende Prozesse zu betrachten, die kontinuierlich angepasst und weiterentwickelt werden müssen, um den wandelnden globalen und lokalen Herausforderungen gerecht zu werden (Vierbuchen & Rieckmann, 2020, S. 4f.). Den Ansätzen liegt ein gemeinsamer normativer Kern zugrunde, der auf einem humanistischen Menschenbild basiert und die universellen Prinzipien der Menschenrechte hervorhebt. Zentral sind Leitprinzipien wie Gerechtigkeit, Solidarität und Zukunftsfähigkeit (Vierbuchen, 2022, S. 20ff.). Auch sind beide Konzepte in internationalen Rahmenwerken der Vereinten Nationen verankert, insbesondere durch die UN-BRK und die Agenda 2030. Diese wurden über viele Jahre hinweg durch politische Akteure, Aktivist:innen, Nichtregierungsorganisationen, Wissenschaftler:innen und Pädagog:innen vorangetrieben. Als Unterschied ist allerdings zu nennen, dass das Recht auf inklusive Bildung rechtlich verpflichtend und einklagbar ist und BNE hingegen bislang eine unverbindliche Aufforderung darstellt (Kater-Wettstädt, Bürgener & Sellin, 2022, S. 159f., 165).

Die Ziele und Forderungen der UN-BRK und der Agenda 2030 stehen in enger Wechselwirkung zueinander und unterstützen sich gegenseitig in ihrer Vision einer nachhaltigen beziehungsweise inklusiven Gesellschaft. (Inklusive) Bildung wird für beide Visionen als Schlüssel angesehen und erhält in der UN-BRK einen eigenen Artikel (24) und in der Agenda 2030 ein eigenes Nachhaltigkeitsziel (SDG 4). Die UN-BRK bezieht sich darüber hinaus in mehreren Artikeln auf Aspekte, die für eine nachhaltige Entwicklung und die Teilhabe daran von grundlegender Bedeutung sind, darunter das Recht der freien Meinungsäußerung, Meinungsfreiheit und Zugang zu Informationen (Art. 21) sowie das Recht auf Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben (Art. 29). Die Agenda 2030 berücksichtigt implizit oder explizit die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung in 12 der 17 Nachhaltigkeitsziele (Westphal, 2019, S. 664). Die Förderung dieser Ziele, wie die Beendigung von Armut (Ziel 1), die Geschlechtergleichstellung (Ziel 5) und barrierefreie und nachhaltige Städte und Siedlungen (Ziel 11), trägt dazu bei, die Inklusion von Menschen mit Behinderung zu stärken und ihre Lebensbedingungen zu verbessern (ebd.; Vereinte Nationen, 2015, S. 15). Das übergeordnete Motto der Agenda 2030, *Leave no one behind*, betont zusätzlich die Notwendigkeit, vulnerable Gruppen in den Entwicklungsprozess einer nachhaltigen Zukunft einzubeziehen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass Inklusion und generell die Einbeziehung aller Menschen eine Voraussetzung für die Erreichung der Nachhaltigkeitsziele ist (Birk & Mirbek, 2024, S. 47).

Trotz der hohen aktuellen Relevanz von inklusiver Bildung und BNE im Bildungsbereich und ihrer gemeinsamen Ansätze werden die wissenschaftlichen Diskurse überwiegend separat geführt. Die Entwicklung einer gemeinsamen Perspektive bleibt ein Desiderat, auch wenn die Relevanz zunehmend erkannt wird und es in den letzten Jahren erste theoretische Auseinandersetzungen mit der Verbindung beider Ansätze gab (Rončević & Rieckmann, 2024, S. 121; Vierbuchen & Rieckmann, 2020, S. 4). Jedoch fehlt es weiterhin vor allem an der Entwicklung von Materialien, Konzepten, Vorreiterprojekten und Forschungsarbeit. Unberücksichtigt bleibt bisher insbesondere der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Schäfer, 2021, S. 8; Vierbuchen & Rieckmann, 2020, S. 4). Einzelne Initiativen sind der Ökogarten der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Mettke & Jäkel, 2022, S. 135) und die gemeinnützige Organisation „Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.“ (kurz bezev) (Vierbuchen & Rieckmann, 2020, S. 4). Auch grundsätzlich lässt sich der Ausschluss von Menschen mit Behinderung im Nachhaltigkeitsdiskurs feststellen. Diese Form der Diskriminierung wird als Klima- und Ökoableismus bezeichnet. Menschen mit Behinderung werden in vielen Informationen und Maßnahmen zum Klimawandel häufig nicht oder nur unzureichend berücksichtigt, obwohl sie zu den besonders betroffenen Bevölkerungsgruppen gehören. Die Auswirkungen unzureichend angepasster Nachhaltigkeitsstrategien betreffen verschiedene Lebensbereiche und wirken sich negativ auf die Sicherheit und Lebensqualität von Menschen mit Behinderung aus (Birk & Mirbek, 2024, S. 48ff.).



Abb. 13: Herausforderungen für Menschen mit Behinderungen durch den Klimawandel und Nachhaltigkeitsstrategien (Birk & Mirbek, 2024, S. 49)

Dies verstärkt die Dringlichkeit, die beiden Bildungsansätze miteinander zu verbinden. Es gilt, eine „Brücke zu bauen zwischen zwei pädagogischen Prinzipien, die geradezu prädestiniert sind, gemeinsam gedacht und umgesetzt zu werden“ (Vierbuchen & Rieckmann, 2020, S. 7). Gerade die Schule als Vorbildfunktion eignet sich für die Verknüpfung beider Ansätze. Eine iBNE hat das Potenzial, Schüler:innen „zu Weltoffenheit, Empathie, Toleranz und Wertschätzung [zu] erziehen, um im Hinblick auf die gesamte Gesellschaft zu denken und zu handeln“ (Westermeier 2015; zitiert nach Birk & Mirbek, 2024, S. 50). Elementar für eine iBNE ist es, allen die Auseinandersetzung mit diesen komplexen Themengebieten zuzutrauen. Der Umfang der Beeinträchtigung darf nicht als Maßstab genommen werden, um biografisch und gesellschaftlich bedeutsame Inhalte vorzuenthalten (Schäfer, 2021, S. 6, 9). Die Nachhaltigkeitsziele

spiegeln sich in Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen wider, die er als Allgemeinbildung für alle Menschen ansieht, beispielsweise „die Friedensfrage; die Umweltfrage; Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts; sog. entwickelte Länder und Entwicklungsländer; das Nord-Süd-Gefälle [...]“ (Klafki 1987; zitiert nach Ziemer, 2018, S. 119f.). Die Vermittlung von Allgemeinbildung und somit wichtigen gesellschaftliche Themen ist durch die UN-BRK rechtlich gefordert. Ansätze wie die Kategoriale Bildung, die Allgemeine Pädagogik und das Normalisierungsprinzip stärken die Bedeutung (siehe Kapitel 2.3, S. 28f.; Kapitel 2.4, S.31f.). Das Wissen über diese Inhalte fördert gleichzeitig Selbstbestimmung, Empowerment und Partizipation. Es wird ermöglicht, auf individueller und kollektiver Ebene aktiv zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen und dazu befähigt, Herausforderungen und Diskriminierungen zu erkennen, die eigene Rechte zu verstehen und für diese einzutreten.

Für die didaktische Gestaltung bestehen ebenfalls Synergien zwischen den Konzepten der BNE und der inklusiven Bildung. Beide Konzepte zeichnen sich durch eine starke Lerner:innenzentrierung, einen engen Lebensweltbezug, handlungsorientiertes Lernen und kollaborative Lernformen aus (Hesebeck, Schätzlein & Wylegalla, 2023, S. 8).

Schäfer (2021) betont im Kontext des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung und BNE die Bedeutung praktischer Aktivitäten und das Erleben von Selbstwirksamkeit. Hierzu sollten vielfältige Möglichkeiten im schulischen Kontext genutzt werden, wie etwa die Arbeit im Schulgarten (S. 8). Auch affektiv orientierte Zugänge, die sich an den frühen Stufen von Leont'ev orientieren, ermöglichen eine Auseinandersetzung mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung, wie zum Beispiel „durch Musik, kreative Zugänge wie Zeichnen, Naturbeobachtung mit allen Sinnen oder über Gefühle“ (Vierbuchen & Rieckmann, 2020, S. 7f.). Darüber hinaus sollte die Auseinandersetzung mit den komplexen Inhalten von BNE nicht punktuell, sondern als kontinuierlicher Prozess über die gesamte Schulzeit hinweg in allen Fächern stattfinden, um ein umfassendes Verständnis zu fördern (Schäfer, 2021, S. 9ff.).

Dies unterstreicht die Bedeutung des WIA, der aus dem Kontext der BNE auch auf Inklusion übertragen beziehungsweise mit inklusiven Modellen kombiniert werden kann, die einen gesamtschulischen Blick auf Inklusion werfen, wie zum Beispiel dem Index für Inklusion von Ainscow oder der MRD nach Ziemer. Statt nur einzelne Schüler:innen aufzunehmen, die sich anpassen müssen, oder BNE-Inhalte isoliert im Unterricht zu vermitteln, wird eine Veränderung der gesamten Schulstruktur angestrebt. Dies umfasst eine nachhaltige und barrierefreie Gestaltung des Schulgeländes und erfordert, die gesamte Schulgemeinschaft in den Prozess einzubeziehen (Rončević & Rieckmann, 2024, S. 132; siehe Kapitel 2.5).

Der nachhaltige und inklusive WIA kann zusätzlich auf die Umgebung der Schule ausgeweitet werden. Wals und Benavot (2017) und Kemper (2021) fordern: “schools must be embedded much more deeply in their communities and vice versa“ (zitiert nach Rončević & Rieckmann, 2024, S. 132). Der Ansatz sollte nicht am Schultor enden, sondern auch Kommunen, Eltern, Firmen und Vereine einbeziehen und den Austausch sowie die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Gesellschafts- und Altersgruppen fördern, wodurch ein diverses Netzwerk des gemeinschaftlichen Lernens entsteht. Schulen können dadurch eine aktive Rolle im gesellschaftlichen Wandel spielen. Sie tragen ihre Werte und Prinzipien in die Gemeinschaft und sensibilisieren für wichtige Themen (ebd., S. 124f.). So können Schulen zu einem “mentor, a hub for a

nearby community“ werden (ebd., S. 130f). Für die Schüler:innen bedeutet die Auseinandersetzung mit lokalem kulturellem Wissen sowie mit ökologischen und ökonomischen Aspekten aus dem eigenen Umfeld, dass sie sich besser mit den Themen identifizieren und deren Relevanz für ihr eigenes Leben verstehen können. Die Einbindung in die Gemeinschaft und Umgebung stärkt zudem das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler:innen und fördert ihr Verantwortungsbewusstsein (ebd., S. 124f., 128f.).

4 Konzeption einer nachhaltigen und inklusiven Schüler:innenfirma

Als letzter und entscheidender Schritt werden in diesem Kapitel die Prinzipien der BNE und inklusive Bildung im Rahmen einer Schüler:innenfirma zusammengeführt. Wie in Abbildung 9 (siehe Kapitel 1.6, S. 23) veranschaulicht, finden sich in der Schüler:innenfirma zentrale Prinzipien der BNE wieder, wie vernetztes Lernen, entdeckendes Lernen, Visionsorientierung, Partizipationsorientierung sowie Handlungs- und Reflexionsorientierung. Es wird fachübergreifend, praxisnah und im sozialen Miteinander gelernt, Verantwortung übernommen und auf nachhaltige Strukturen hingearbeitet. Auch für inklusive Bildung, die vergleichbare didaktische Grundprinzipien verfolgt, bietet das Konzept der Schüler:innenfirma ein hohes Potenzial. Unterschiedliche Tätigkeitsbereiche ermöglichen eine natürliche Differenzierung innerhalb eines authentischen und motivierenden Lernkontextes. Damit jedoch eine optimale Teilnahme für alle Schüler:innen gewährleistet ist, bedarf es weiterer didaktischer und struktureller Bedingungen. Als geeigneter Orientierungsrahmen für die Betrachtung dieser Bedingungen dienen die in Kapitel 2.5 dargestellten fünf Dimensionen der MRD. Denn auch Schüler:innenfirmen sind in ein größeres makrostrukturelles System eingebettet, viele Akteure sind beteiligt, das Projekt erfordert regelmäßigen Austausch und Reflexionsprozesse und in der Regel werden neben den Arbeitstätigkeiten zusätzliche Lernangebote gemacht. Neben der theoretischen Übertragung der einzelnen Dimensionen auf eine nachhaltige und inklusive Schüler:innenfirma veranschaulicht eine fiktive Schüler:innenfirma eine beispielhafte praktische Umsetzung.

4.1 Grundlagen von Schüler:innenfirmen

Schüler:innenfirmen sind in Deutschland seit den 1980er Jahren vertreten und haben insbesondere seit der Jahrtausendwende an Bekanntheit gewonnen. Sie umfassen ein breites Spektrum an Produkt- und Dienstleistungsangeboten. Dabei wirtschaften die Schüler:innen innerhalb der (erweiterten) Schulgemeinschaft oder auf einem externen Markt mit realem Geld. Trotz der wirtschaftlichen Ausrichtung sind sie jedoch von realen Unternehmen abzugrenzen. Das primäre Ziel der Schüler:innenfirmen ist nicht das Erzielen von Gewinnen, sondern das Erreichen pädagogischer Ziele. Die Firma dient als Simulationsmodell für zentrale betriebliche Abläufe wie Einkauf, Herstellung, Logistik, finanzielle Kalkulation und Marketing. Die Aktivitäten werden jedoch in vereinfachter Form ausgeübt und didaktisch begleitet. Auch werden nicht alle im realen Kontext anfallenden Abläufe und Verpflichtungen vollständig übernommen. Aufgrund ihres Umfangs, ihrer zeitlichen Kontinuität und der Vielzahl an zusammenhängenden Lerninhalten werden sie als „Makromethode“ bezeichnet, in die in Theorie und Praxisphasen weitere Methoden integriert werden können.

Schüler:innenfirmen werden grundsätzlich in allen Schulformen und Jahrgangsstufen umgesetzt, wobei sie insbesondere an Haupt- und Förderschulen sowie in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 verbreitet sind. Die Teilnahme kann im Rahmen des Regelunterrichts, des Wahlpflichtunterrichts oder in Form einer Arbeitsgemeinschaft (AG) erfolgen. Je nach Ausrichtung und Schwerpunktsetzung werden neben überfachlichen Kompetenzen wie Verantwortungsübernahme und Teamfähigkeit auch fachspezifische Kompetenzen und Lerninhalte gefördert. Die meisten

Schüler:innenfirmen verfolgen ökonomische Bildungsziele, was aufgrund ihrer Einbettung in wirtschaftliche Prozesse naheliegend ist. Andere Schwerpunkte ergeben sich häufig aus den Fachbereichen Technik, Hauswirtschaft, Arbeitslehre oder der beruflichen Orientierung (Penning, 2017, S. 1ff., 8f., 14f.).

Darüber hinaus wird in Schüler:innenfirmen Potenzial zur Vermittlung von BNE gesehen. Im Rahmen eines für die Schüler:innen bedeutsamen Projekts können sie dafür sensibilisiert werden, dass dauerhaft tragfähiges Wirtschaften nicht nur ökonomische, sondern ebenso soziale und ökologische Aspekte berücksichtigen muss (Corleis, 2009, S. 8). Die drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung können in einem authentischen, praxisbezogenen Kontext verständlich vermittelt und gleichzeitig kann der Erwerb zentraler BNE-Kompetenzen gefördert werden (Penning, 2018, S. 43ff.). Häufig liegt der Schwerpunkt im Ernährungsbereich, etwa durch die Mitgestaltung oder Leitung von Kiosken, Schulmensen, Schüler:innencafés oder Cateringangeboten mit regionalen und biologischen Produkten (Corleis, 2009, S. 5f.). Weitere Tätigkeitsfelder umfassen beispielsweise Fahrradwerkstätten, die Herstellung von Produkten aus recycelten Materialien wie Sporttaschen aus alten Turnmatten sowie soziale Dienstleistungen wie Computerkurse oder Einkaufsservices für ältere Menschen (Pröpsting, Medunić-Orlić, Radman, Lerotić, Banić, 2015, S. 41).

4.2 Makrostrukturelle Aspekte einer nachhaltigen und inklusiven Schüler:innenfirma

4.2.1 Rahmenbedingungen für BNE und Inklusion auf internationaler, nationaler und regionaler Ebene

Auf internationaler Ebene bilden insbesondere die bereits vorgestellte UN-BRK sowie die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung zentrale normative Bezugspunkte, die für Deutschland völkerrechtlich bindend sind. Beide enthalten bildungspolitische Verpflichtungen, die auf nationaler Ebene durch Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) konkretisiert wurden und zur strukturellen Verankerung dieser beitragen sollen. Für den Bereich der inklusiven Bildung ist hier die KMK-Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011) zu nennen und im Kontext von BNE die „KMK-Empfehlung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ (2007 und 2024 überarbeitet) sowie der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (Schreiber & Siege, 2016).

Da Bildung in Deutschland Ländersache ist, wird die Umsetzung dieser Empfehlungen in den Bundesländern unterschiedlich gestaltet. Im Folgenden wird exemplarisch der Schwerpunkt auf Nordrhein-Westfalen (NRW) gelegt. In NRW ist der Anspruch auf inklusive Bildung zwar gesetzlich verankert, jedoch unter Ressourcenvorbehalt gestellt, sodass eine Aufnahme in eine Regelschule nur dann gestattet wird, wenn die notwendige Ausstattung für die jeweilige Bedarfe des/ der Schüler:in zur Verfügung steht (Steinmetz, Wrase, Helbig & Döttinger, 2021, S. 138f.). Hier zeigt sich, dass weiterhin strukturelle Hürden für die inklusive Beschulung bestehen. Dies wird auch im Umsetzungsstand deutlich: Im Schuljahr 2023/24 lag die Inklusionsquote im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in NRW bei lediglich 13% (zum Vergleich:

Im Förderschwerpunkt Lernen lag sie bei 64%) (KMK, 2024b, S. 27; KMK, 2024c, S. 15; eigene Berechnung). Im Bereich der BNE hat das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) in NRW den Bildungsansatz in den Lehrplänen verschiedener Unterrichtsfächer verankert und ihn durch die Leitlinie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2019) zusätzlich gestärkt. Darüber hinaus bestehen vom Bildungsministerium organisierte Unterstützungsmöglichkeiten durch Förderprogramme, Netzwerke und Kampagnen. Diese strukturellen Grundlagen können als hilfreiche Ausgangspunkte für die Entwicklung und didaktische Begründung nachhaltiger Schüler:innenfirmen herangezogen werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. J., o. S.).

4.2.2 Rahmenbedingungen für nachhaltige Schüler:innenfirmen: Förderprogramme, Gesellschaft, Gesetze

Zur gezielten Förderung von Schüler:innenfirmen haben sich auf bundesweiter, regionaler und lokaler Ebene Netzwerke und Förderprogramme etabliert, auf die der deutliche Anstieg der Gründungen in den letzten Jahren wesentlich zurückzuführen ist. Diese Initiativen bieten vielfältige Angebote, wie Unterrichtsmaterialien, Fortbildungen und die Teilnahme an Wettbewerben. Auf Bundesebene sind insbesondere das Programm „JUNIOR“ des Deutschen Instituts für Wirtschaft sowie „Start-up Zukunft!“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) zu nennen (Penning, 2017, S. 15). Letzteres fördert darüber hinaus den Aufbau regionaler Netzwerke, die wiederum mit lokalen Initiativen verknüpft sind. Ein Beispiel für eine lokale Initiative ist das „Kölner Netzwerk Schülerfirmen“ des Trägers „ConAction e.V.“, das kostenfreie Beratung und Unterstützung bei der Gründung und Weiterentwicklung bietet. Dazu zählen unter anderem die Vermittlung von Kontakten zu ortsansässigen Unternehmen, Sachspenden, Workshops, Teilnahmeurkunden sowie Veranstaltungen zum Austausch zwischen Schüler:innenfirmen (Kölner Netzwerk Schülerfirmen, o. J., o. S.).

Auch konkret für nachhaltige Schüler:innenfirmen bestehen Initiativen wie zum Beispiel das „Multiplikatoren-Netzwerk nachhaltige Schülerfirmen“, das durch längerfristig angelegte Fortbildungsangebote auf Qualitätsentwicklung und Professionalisierung abzielt (Penning, 2018, S. 44). „yostartN“ der Stiftung Bildung ist ein weiteres Förderprojekt, in dessen Rahmen Gründungsvorhaben oder bereits bestehende Schüler:innenfirmen mit Nachhaltigkeitsfokus bei einer Auszeichnung Fördergelder erhalten können. Zudem organisiert die Stiftung Schüler:innenfirmenmessen, die der Präsentation der Projekte, dem Austausch mit anderen Schüler:innenfirmen sowie der Inspiration weiterer Schulen dienen (Stiftung Bildung, o. J., o. S.). Eine weitere Möglichkeit bietet das EU-Programm Erasmus+, das europäische Schulpartnerschaften fördert und auch Schüler:innenfirmen einschließt. Ein Beispiel hierfür ist das Schüler:innencafé der Hilda-Heinemann-Schule in Bochum, das mit einem Schüler:innencafé in der Türkei kooperiert und in dessen Rahmen bereits gegenseitige Besuche stattgefunden haben (Hilda-Heinemann-Schule, o. J., o. S.).

Gesellschaftliche Wertvorstellungen haben ebenfalls Einfluss auf die Umsetzung der Schüler:innenfirma. In den letzten Jahren hat das Thema Nachhaltigkeit in Politik, Medien und Öffentlichkeit deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen, was mit einem gestiegenen gesellschaftlichen Bewusstsein für nachhaltige Handlungsweisen einherging (Pufé, 2017, S. 23). Diese

Entwicklung kann sich förderlich auf die Umsetzung der Schüler:innenfirma auswirken. Zu bedenken ist jedoch, dass diese Entwicklung stark standortabhängig ist. Die Ergebnisse der letzten Bundestags- und Juniorwahlen zeigen große Unterschiede in der Zustimmung zu Parteien mit Nachhaltigkeitsprofil (Die Bundeswahlleiterin, 2025, o. S.; Juniorwahl, o. J., o. S.). So ist in grünen Hochburgen tendenziell mit einer höheren Zustimmung zur Einrichtung einer nachhaltigen Schüler:innenfirma zu rechnen. Viele Schüler:innen bringen durch ihre Sozialisation bereits viel Vorwissen mit und setzen sich aktiv für Transformationsprozesse im Nachhaltigkeitsdiskurs ein. Auch seitens des Schulpersonals und der Familien kann in einem solchen Umfeld von Zuspruch und Unterstützung ausgegangen werden. Zudem stehen in der Regel mehr potenziell nachhaltig agierende Kooperationspartner zur Verfügung. An anderen Standorten hingegen kann die Umsetzung einer nachhaltigen Schüler:innenfirma auf Skepsis und weniger Unterstützungsbereitschaft stoßen, sodass zunächst Überzeugungsarbeit geleistet werden müsste.

Auch wenn die konkreten Handlungsschritte zur Gründung einer Schüler:innenfirma im Rahmen dieser Arbeit nicht im Fokus stehen, sollen einige grundlegende rechtliche, gesetzliche und organisatorische Rahmenbedingungen aufgezeigt werden. Voraussetzung ist die offizielle Genehmigung der Schüler:innenfirma durch die Schulleitung; je nach Vorgabe der Schule sind auch Schulkonferenz und Schulträger einzubeziehen. Zudem ist mindestens eine verantwortliche Lehrkraft zu benennen. Ist dies erfüllt, erhält die Schüler:innenfirma den Status eines schulischen Projekts, sodass rechtliche und versicherungstechnische Angelegenheiten über die Schule abgesichert sind. Dadurch muss die Schüler:innenfirma nicht ins Handelsregister oder beim Gewerbeaufsichtsamt eingetragen werden. Auch die Wahl einer Unternehmensform oder der Abschluss interner Verträge ist innerhalb der Schüler:innenfirma nicht erforderlich, als zusätzlicher Lernanlass jedoch empfehlenswert. Häufig gewählte, symbolische Modelle sind die Schüler-GmbH, Schüler-AG oder Schüler-Genossenschaft. Zudem bestehen für Schüler:innenfirmen steuerrechtliche Vorteile: Wird die Geringfügigkeitsgrenze mit einem Jahresumsatz von unter 30.000 Euro und einem Reingewinn von unter 3.000 Euro eingehalten, entfällt die Umsatz- und Körperschaftsteuer. Daraus folgt die Verpflichtung, ein Bankkonto einzurichten und Einnahmen sowie Ausgaben im Rahmen einer Buchführung nachvollziehbar zu dokumentieren. Das Startkapital kann je nach Möglichkeit durch Eigenmittel der Schule oder durch Fremdfinanzierung über Sponsoren, Förderprogramme oder Kredite von Schülerfördervereinen, Stiftungen oder Banken erfolgen (Penning, 2018, S. 13ff., 20f.). Für finanzielle Überschüsse besteht die Möglichkeit, das Geld in die Firma zu reinvestieren, für gemeinsame Aktivitäten zu nutzen, als Dividenden auszuzahlen oder zu spenden (Corleis, 2009, S. 13).

Vor der Gründung sollte eine Marktanalyse durchgeführt und ein Businessplan erstellt werden, um die Erfolgsaussichten zu prüfen und grundlegende Planungsentscheidungen zu treffen. Dabei ist unter anderem zu berücksichtigen, ob das Produkt oder die Dienstleistung eine Marktlücke innerhalb der Zielgruppe bedient und wie realistisch die Umsetzung in Bezug auf vorhandene Ressourcen, Zeit und Arbeitsaufwand ist (Penning, 2018, S. 18f.).

In gastronomischen Schüler:innenfirmen sind zusätzliche rechtliche Vorschriften zu berücksichtigen, wie das EU-Hygienerecht, das Infektionsschutzgesetz und die verpflichtende Teilnahme an Hygieneschulungen (Corleis, 2009, S. 17). Für einen vertieften Lernerfolg wird die

Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern als bedeutsam angesehen (Henze, 2013, S. 28). Auf diesen Aspekt wird im Kapitel 4.2 näher eingegangen.

4.2.3 Darstellung der fiktiv konzipierten Schüler:innenfirma dieser Arbeit

4.2.3.1 Allgemeine Beschreibung

Das Schüler:innencafé „Fairweilen“ (fair im Hinblick auf bezogene Produkte, das soziale Miteinander und den Umgang mit der Natur) wird von Schüler:innen der Jahrgangsstufen 8 bis 10 einer inklusiven Sekundarschule betrieben. Diese Altersgruppe wurde insbesondere aufgrund des Bezugs zur Berufsorientierung ausgewählt, wobei dieses Potenzial im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter vertieft wird. Das Café ist während der Pausen sowie in der Zeit des offenen Ganztags für die gesamte Schulgemeinschaft geöffnet. Einmal pro Woche öffnet das Café wie das der Hilda-Heinemann-Schule auch für die Nachbarschaft, um den außerschulischen Sozialraum aktiv einzubeziehen und den Schüler:innen durch den Kontakt mit externen Gästen zusätzliche authentische Erfahrungen und ein erweitertes Verantwortungsbewusstsein zu ermöglichen.

Angeboten werden süße und herzhaft Snacks sowie warme und kalte Getränke. Die Gestaltung des Raumes ist wohnlich und einladend gewählt und hebt sich vom typischen Cafeteria-Stil ab. Das Café dient der Schulgemeinschaft nicht nur der zusätzlichen Verpflegung, sondern auch als Begegnungs- und Wohlfühlort. Hierzu stehen ruhige Ecken und ein Regal mit Büchern und Gesellschaftsspielen zur Verfügung. Darüber hinaus finden im Café Veranstaltungen wie Lesungen, Gastvorträge oder Kleidertauschaktionen statt. Dadurch wird der soziale und kulturelle Aspekt erweitert und es eröffnen sich Möglichkeiten, Lerninhalte im Sinne einer BNE zu vermitteln.

Zur Schüler:innenfirma gehört außerdem ein Schulgarten mit ergänzendem Indoor-Garten, in dem Obst, Gemüse und Kräuter für das Café angebaut werden. Dies trägt nicht nur zur Kosteneinsparung bei, sondern ermöglicht vielfältige Lerngelegenheiten im ökologischen Bereich. Gleichzeitig ermöglichen die gärtnerischen Tätigkeiten grundlegende Naturerfahrungen, die eine emotionale Verbundenheit und Empathie gegenüber der Umwelt fördern. Studien zeigen, dass positive Naturerlebnisse in engem Zusammenhang mit umweltschützender Bereitschaft stehen (Gröber & Kühn, 2023, S. 13f.). Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Entfremdung vieler Kinder und Jugendlicher von der Natur (Immes, Reh & Basten, 2023, S. 303) stellt ein Schulgarten einen wertvollen Erfahrungsraum dar. Eine weitere Abteilung der Schüler:innenfirma ist das Büro für Verwaltungs-, Event- und Marketingaufgaben.

Organisatorisch ist die Schüler:innenfirma als AG im Rahmen der Ganztagsbetreuung verankert. Die Teilnahme erfolgt somit freiwillig und ist an drei Tagen pro Woche möglich. Für die zusätzlichen Einsatzzeiten in den Schulpausen wird im Café ein Schichtsystem eingesetzt. Zur theoretischen Vertiefung der nachhaltigkeitsbezogenen Inhalte finden begleitend „Fortbildungen“ für die teilnehmenden Schüler:innen statt (siehe Kapitel 4.5 & 4.6). Ergänzend werden Einheiten zur Förderung der Teamentwicklung eingebaut sowie gemeinsame „Betriebsausflüge“ und eine „Betriebsfeier“ am Ende des Schulhalbjahres.

Interessierte Schüler:innen durchlaufen ein Bewerbungsverfahren, das ein Bewerbungsschreiben, ein Vorstellungsgespräch sowie eine Hospitation umfasst. Das Verfahren verfolgt in erster

Linie einen Übungscharakter und die Teilnahme soll grundsätzlich allen ermöglicht werden. Aus Planungsgründen sind Bewerbungen jeweils zum Schulhalbjahr möglich. Eine Rotation zwischen den Abteilungen ist für vielseitige Einblicke zu empfehlen. Beim Austritt erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat über ihr Engagement.

Als symbolische Rechtsform wird in diesem Beispiel die Schüler:innen-Genossenschaft (S-Gen) gewählt. Diese gilt insbesondere in nachhaltigen Schüler:innenfirmen als vorteilhaft, da Prinzipien wie demokratische Entscheidungsfindung, Selbstverantwortung, Solidarität und Gleichberechtigung im Vordergrund stehen. Sichtbar wird dies unter anderem in den verpflichtenden Generalversammlungen, bei denen alle Mitglieder zusammenkommen und nach dem Prinzip „eine Stimme pro Mitglied“ gemeinsam über zentrale Entscheidungen abstimmen (Berger & Pröpsting, 2013, S. 25f.). Die Generalversammlung der Schüler:innenfirma „Fairweilen“ findet zweimal pro Schulhalbjahr statt. Dort werden unter anderem Verantwortlichkeiten (der Betriebsrat und die Abteilungsleitungen), das Produktangebot im Café, interne Regeln, das Leitbild, die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern sowie Verbesserungspotenziale im Bereich Nachhaltigkeit diskutiert und beschlossen. Zudem erfolgt die Vorstellung der Bilanz und eine gemeinsame Reflexion der Entwicklungen.

Auch in der täglichen Praxis ist Partizipation ein zentrales Prinzip der Schüler:innenfirma. Die höheren Stufen des Partizipationsmodells nach Hart werden angestrebt, jedoch nicht zwingend ausschließlich die obersten beiden. Das personale Team wird als Teil der Schüler:innenfirma gesehen, das berät, unterstützt, Wissen und Erfahrungen einbringt, Anregungen gibt und gleichzeitig selbst von dem Projekt und den Schüler:innen dazulernt. Ein enger Austausch und ein hohes Maß an Transparenz sind ebenfalls zentrale Prinzipien in der Schüler:innenfirma. Daher finden regelmäßig „Meetings“ innerhalb der Abteilungen, zwischen den Abteilungsleitungen und dem Betriebsrat sowie im pädagogischen Team statt (siehe Kapitel 4.3 & 4.4). Das digitale Tool „TaskCards“ dient zusätzlich als gemeinsame Plattform für Austausch, Dokumentation und aktuelle Informationen zwischen den Abteilungen.

Die Schüler:innenfirma kooperiert mit einem regionalen Hofladen mit angeschlossener Bäckerei, der Produkte liefert, die in der Küche des Cafés weiterverarbeitet werden. Darüber hinaus dient der Betrieb auch als Lernort: Bei Besuchen erhalten die Schüler:innen Einblicke in die Abläufe des Hofes und erhalten Unterstützung zu Fragen nachhaltiger Landwirtschaft und Lebensmittelverarbeitung. Ein nahegelegenes Senior:innenheim unterstützt die Arbeit im Schulgarten und in der Küche, wodurch generationenübergreifendes Lernen ermöglicht wird.

4.2.3.2 Berücksichtigung des Whole Institution Approach

Der WIA lässt sich auch im Rahmen von Schüler:innenfirmen im Sinne von Nachhaltigkeit und Inklusion anwenden. Die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten werden dabei vom Umsetzungsstand des Ansatzes der jeweiligen Einzelschule beeinflusst, beispielsweise, inwiefern im Schulprofil bereits Strukturen in den Bereichen Nachhaltigkeit und Inklusion verankert sind, die aufgegriffen und weiterentwickelt werden können. Darüber hinaus spielen die allgemeinen Bedingungen der jeweiligen Einzelschule eine wichtige Rolle. Dazu zählen unter anderem die Einstellungen, zeitlichen Kapazitäten sowie das Wissen und die Kompetenzen des pädagogischen Personals. Auch die Verfügbarkeit von Ressourcen wie Materialien, Räumen und finanziellen Fördermöglichkeiten beeinflussen die Umsetzung einer nachhaltig und inklusiv arbeitenden

Schüler:innenfirma. Dennoch eröffnen sich für Schüler:innenfirmen freie Handlungsspielräume, die als Chance genutzt werden können und möglicherweise ein Umdenken auf Schulebene anstoßen. In Schulen wird der WIA häufig einzig auf den ökologischen Bereich bezogen. Gerade in Schüler:innenfirma sollten jedoch auch die sozialen und ökonomischen Dimensionen mit einbezogen werden. Insgesamt ist Inklusion in der Schüler:innenfirma ganzheitlich sicherzustellen, sodass alle Mitglieder mitarbeiten, mitlernen und mitentscheiden können. Darüber hinaus sollte die Schüler:innenfirma auch für alle Kund:innen zugänglich sein. Im Folgenden werden einzelne Prinzipien für Inklusion aufgegriffen und exemplarisch auf die in dieser Arbeit konzipierte Schüler:innenfirma übertragen.

Positive Einstellung und kooperative Teamarbeit: Eine Schüler:innenfirma und der Themenbereich BNE gehen mit komplexen Tätigkeiten und Inhalten einher. Die Mitarbeit darf dabei niemandem abgesprochen werden; jede Form der Beteiligung ist als wichtig anzusehen. Eine inklusive Haltung sollten nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch Mitschüler:innen mitbringen und für die gemeinsame Zusammenarbeit und Kooperation auf Augenhöhe sensibilisiert werden. Hierzu zählen Offenheit, Akzeptanz und Geduld für Unterstützte Kommunikation sowie für verschiedene Hilfsmittel und Arbeitsweisen zu zeigen.

Zugänglichkeit: Die Aufnahme in die Schüler:innenfirma sollte allen Schüler:innen in den entsprechenden Jahrgangsstufen voraussetzungslos offen stehen. Dazu ist für die gleichberechtigte Teilnahme die Schüler:innenfirma in verschiedenen Bereichen an unterschiedlichste Bedürfnisse anzupassen. Dies schließt bauliche Barrierefreiheit ein, wozu unter anderem stufenlose Zugänge und ausreichend breite Türen und Wege zählen. Bezogen auf die in dieser Arbeit dargestellten Schüler:innenfirma sind beispielsweise im Garten feste Wege und Hochbeete zu berücksichtigen sowie im Café und im Büro rollstuhlunterfahrbare Arbeitstische. Zur Zugänglichkeit gehören auch Anpassungen an Arbeitsutensilien und die Bereitstellung zusätzlicher Hilfsmittel, wie ergonomische Garten- und Küchenwerkzeuge oder Taschenrechner und Tastaturen mit kontrastreichem und vergrößertem Aufdruck. Weitere Bedarfe können durch geräuschdämpfende Kopfhörer, Timern, klar strukturierte Ablaufpläne oder Rückzugsbereiche abgedeckt werden. Für die Gäste sind außerdem adaptives Besteck und Geschirr, das Angebot von Speisen in verschiedenen Konsistenzen, Orientierungshilfen für den Bestellvorgang oder die Bereitstellung von Büchern und Spielen auf verschiedenen Sprach- und Entwicklungsniveaus zu bedenken.

Sprachliche Unterstützungsmöglichkeiten: Neben den räumlichen, materiellen und strukturellen Bedingungen ist auch die sprachliche Ebene für die inklusive Gestaltung der Schüler:innenfirma zentral. Kommunikation ist unerlässlich für Absprachen, kooperative Zusammenarbeit, das Einholen und Weitergeben von Informationen, die Teilnahme an Abstimmungen, das Äußern von Meinungen, Wünschen und Bedürfnissen, Feedbackprozesse, Konfliktlösungen sowie Kontakt mit Kund:innen. Dabei sind je nach Bedarf unterschiedliche Formen der Unterstützten Kommunikation, einfache und leichte Sprache und Brailleschrift zu berücksichtigen. Stellenausschreibungen können beispielsweise auf verschiedenen sprachlichen Niveaustufen verfasst, auditiv abhörbar gemacht oder durch Fotos und Metacom-Symbole unterstützt werden, um allen Schüler:innen einen eigenständigen Zugang zu ermöglichen. An der Theke im

Schüler:innencafé, wo Bestellungen aufgegeben und bezahlt werden, sollte auch die Möglichkeit bestehen, als Servicekraft einen Talker mit standardisierten Sätzen zu nutzen. Ebenso können Kund:innen ihre Bestellung über verschiedene Talker mit passenden Metacom-Symbolen (zum Beispiel Kuchen, Salat, Tee) mitteilen. Zusätzlich können Sprechblasen mit häufig verwendeten Chunks⁴ (zum Beispiel: „Ich hätte gern...“) an den Wänden angebracht werden, was auch neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen sprachliche Sicherheit bieten kann. Weitere Bereiche, die mitgedacht werden sollten, sind die Präsentationen in der Generalversammlung oder der Dienstplan, die durch visuelle Unterstützung für mehr Nachvollziehbarkeit und Orientierung sorgen können.

Differenzierung: Differenzierungsmöglichkeiten sind in allen Bereichen der Schüler:innenfirma zu berücksichtigen, wie unterschiedliche Arbeitstätigkeiten und Verantwortlichkeiten (siehe Kapitel 4.3), sodass eine Über- oder Unterforderung vermieden und die individuelle Entwicklung sowie zunehmende Selbstständigkeit gefördert werden können. Bei Bedarf leisten Schulbegleiter:innen Unterstützung. Dabei ist jedoch zu betonen, dass dies im Sinne einer Assistenz erfolgen sollte und nicht als Übernahme der Aufgaben. Auch Differenzierung im weiteren Sinne wie Interessen und Persönlichkeitsmerkmale der Schüler:innen sind einzubeziehen. Darüber hinaus sind die zusätzlichen Lernangebote innerhalb der Schüler:innenfirma entsprechend anzupassen. Hierbei können die in Kapitel 2.5.5 beschriebenen Differenzierungsformen angewendet werden; ein konkretes Beispiel zur Umsetzung im Kontext von nachhaltigkeitsbezogenen Themen findet sich in Kapitel 4.6.

Die folgende Darstellung fasst nachhaltige und inklusive Handlungsweisen der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Schüler:innenfirma zusammen. Eine solche Übersicht zu erstellen eignet sich für jede Schüler:innenfirma und kann als Zielperspektive dienen, auf die schrittweise hingearbeitet und die kontinuierlich weiterentwickelt werden kann. Im Bereich Inklusion sollte Teilhabe auch bereits dann ermöglicht werden, wenn die Rahmenbedingungen noch nicht vollständig ausgebaut sind. Dabei können Bedarfe sichtbar werden, die im weiteren Verlauf gezielt berücksichtigt und durch Anpassungen aufgegriffen werden. Zu beachten ist, dass Zielkonflikte zu erwarten sind, beispielsweise zwischen dem Wunsch nach günstigen Preisen für die Kund:innen und der Notwendigkeit, ausreichende Gewinne zu erzielen, oder zwischen dem Anliegen, fair gehandelte Produkte aus dem sogenannten Globalen Süden zu unterstützen und ökologischen Aspekten wie langen Transportwegen.

⁴ Als Chunks werden häufig gebrauchte Wortkombinationen bezeichnet, die von Lernenden im Spracherwerb als Sinneinheit ganzheitlich erfasst und reproduziert werden, ohne sich der komplexen zugrunde liegenden grammatikalischen Strukturen bewusst zu sein (Rossa, 2015, S. 176).

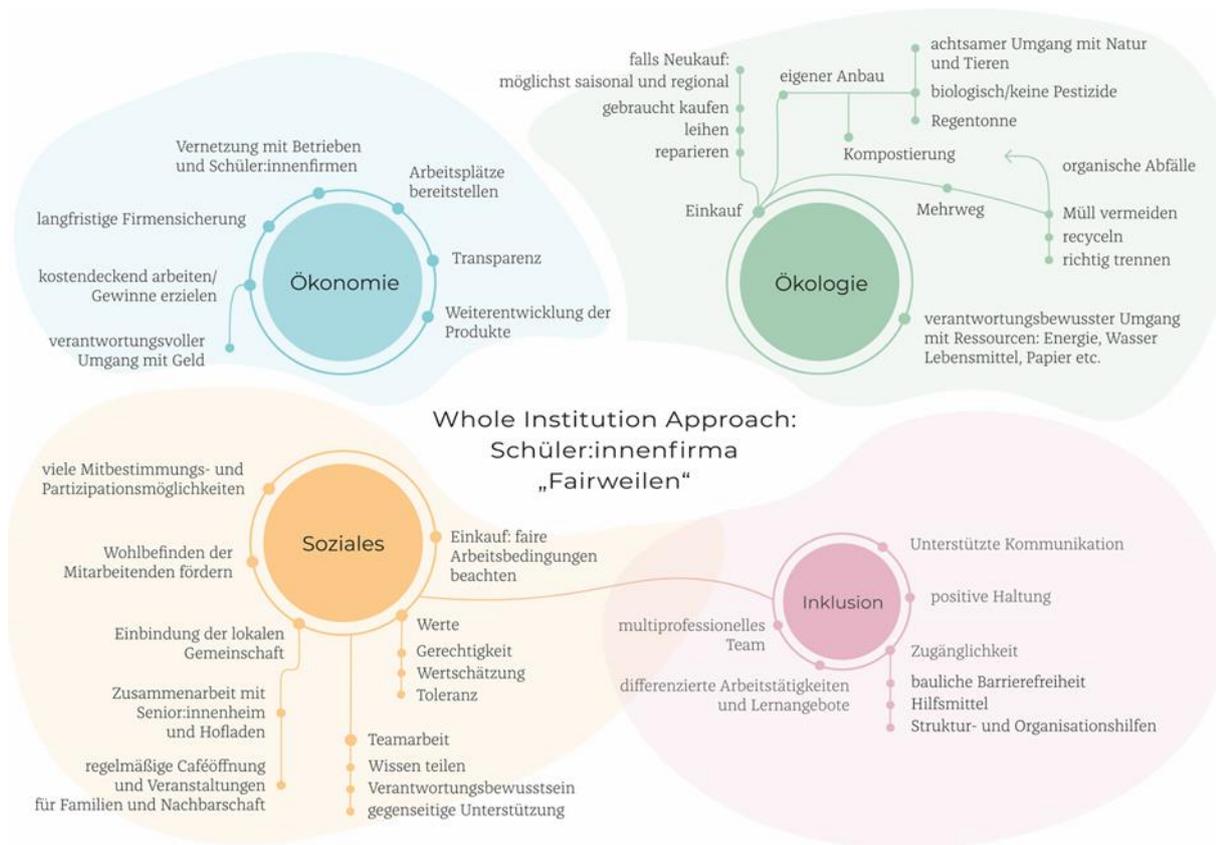


Abb. 14: Nachhaltiger und inklusiver WIA in der Schüler:innenfirma „Fairweilen“ (eigene Darstellung; Inspirationen aus Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2025b)

4.3 Rolle der Akteure in einer Schüler:innenfirma

In einer Schüler:innenfirma sind zahlreiche Akteure innerhalb und außerhalb der Schule beteiligt, die für das Gelingen des Projekts gemeinsam an „einem Strang ziehen müssen“. Hierfür ist wichtig, die Rollen und die jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgabenbereiche klar zu definieren. Ebenso ist eine bewusste Gestaltung des Miteinanders und der Aufbau einer positiven Firmenkultur zu berücksichtigen (Berger & Pröpsting, 2013, S. 19).

4.3.1 Rollen und Tätigkeiten

Schüler:innen / Mitarbeiter:innen der Firma

Charakteristisch für Schüler:innenfirmen ist das veränderte Rollenverständnis zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Zwar bleibt die rechtliche und pädagogische Gesamtverantwortung bei den Lehrkräften, doch die Schüler:innen als zentrale „Arbeitskräfte“ übernehmen die überwiegenden Aufgaben innerhalb der Firma. Sie werden nicht lediglich als Adressat:innen von Lerninhalten angesprochen, sondern gestalten das Projekt von Grund auf aktiv mit. Während ein verändertes Rollenverständnis insbesondere in reformpädagogischen und inklusiven Bildungskonzepten seit Langem gefordert wird, stellt es in der schulischen Praxis nach wie vor eine Abweichung von etablierten Strukturen dar. Sowohl für Lehrkräfte als auch für

Schüler:innen kann es daher zunächst herausfordernd sein, sich mit der neuen Rolle, der erweiterten Autonomie oder dem Abgeben dieser zu identifizieren, wodurch die Gefahr besteht, in gewohnte Muster zurückzufallen (Penning, 2018, S. 28ff.; Berger & Pröpsting, 2013, S. 19f.). Zscheschang et al. (2008) formulieren hierzu: „Sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler müssen es aushalten können, dass in Situationen, in denen die Lehrkraft einfach eine Lösung anordnen könnte, die Schülerinnen und Schüler diese selber herausfinden und beide Seiten dabei möglicherweise lautstark ablaufende, zeitraubende und vielleicht sogar schmerzhaft Irrwege gehen müssen“ (zitiert nach Penning 2018, S. 32). Gerade durch das selbstständige Suchen nach Lösungen und die dabei möglichen „Irrwege“ werden tiefgreifende Lernprozesse und der Aufbau einer positiven Fehlerkultur gefördert (ebd.).

Schüler:innenfirmen orientieren sich in ihrer Aufbau- und Organisationsstruktur an realen Unternehmen mit Abteilungen und Leitungsfunktionen, welche in der Regel die Bereiche Geschäftsführung, Produktion, Finanzen, Marketing, Einkauf und Verkauf abdecken (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2019, S. 36). Die Schüler:innenfirma „Fairweilen“ umfasst drei größere Abteilungen und im Sinne einer Genossenschaft einen Betriebsrat. Folgende Darstellung zeigt die Struktur der konzipierten Firma sowie zentrale Aufgabenbereiche auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus.

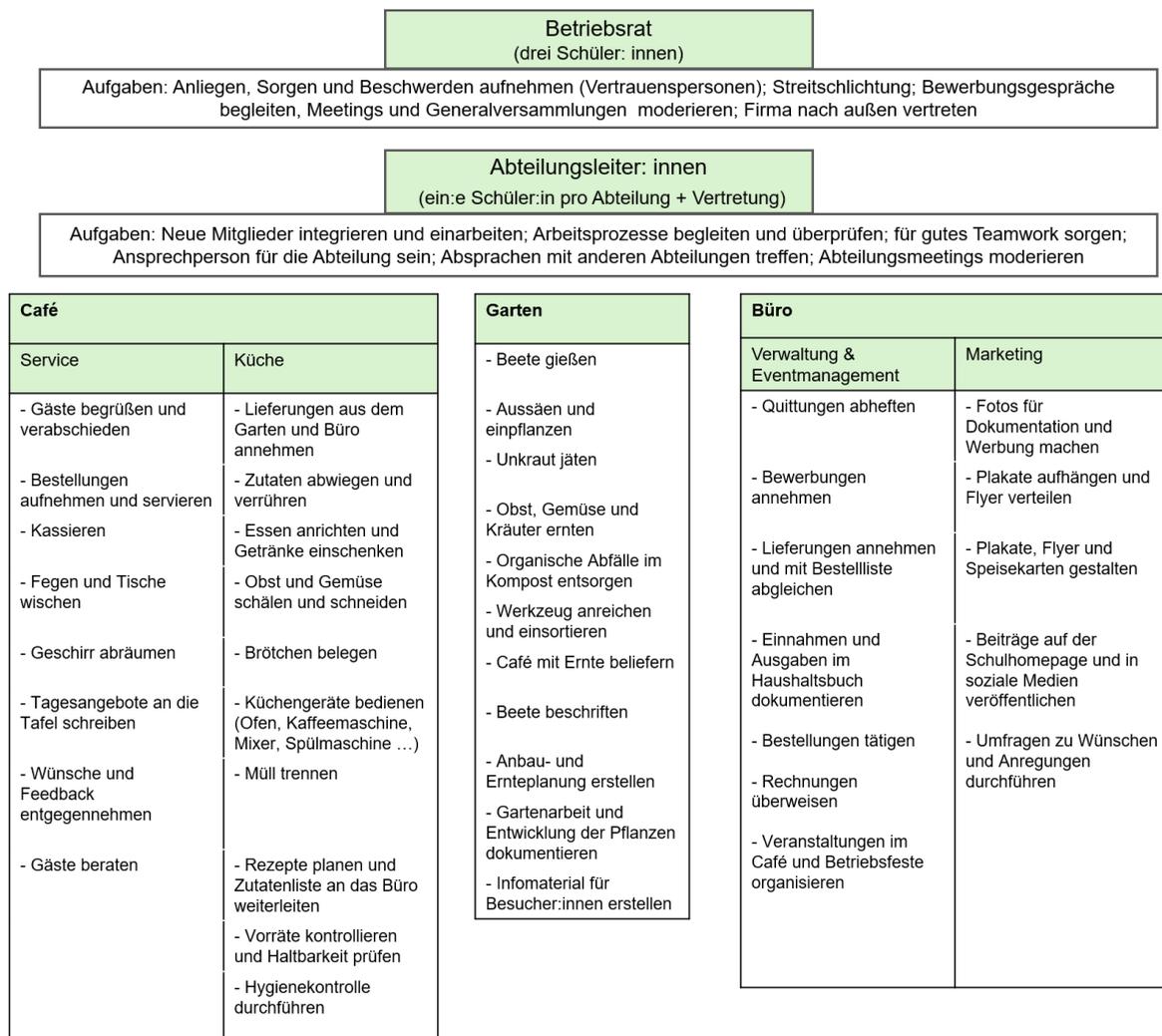


Abb. 15: Organisationsstruktur und Arbeitstätigkeiten in der Schüler:innenfirma „Fairweilen“ (eigene Darstellung)

Lehrkräfte / Coaches

Die weiteren involvierten Akteure übernehmen vor allem unterstützende Funktionen für die Schüler:innen. Hervorzuheben sind die Lehrkräfte, die durch ihre Nähe zur Lerngruppe, ihre vielfältigen Zuständigkeiten und ihren Überblick über das Gesamtgeschehen eine zentrale Rolle einnehmen. Wichtig ist, dass sie sich als „Lernbegleiter, Coach, Mentor, Zuhörer, Moderator, Ansprechpartner und Initiator von Lernprozessen“ verstehen (de Haan 2009; zitiert nach Penning, 2018, S. 29f.) und „beraten, ohne zu belehren, *motivieren*, ohne zu reglementieren und *aktivieren*, ohne direkt einzugreifen“ (Eickelmann 2005; zitiert nach ebd. S. 30). Optimalerweise besuchen die Lehrkräfte Fortbildungen in den Bereichen BNE und (nachhaltige) Schüler:innenfirmen und werden gemäß ihrer fachlichen Schwerpunkte und Interessen eingesetzt. Ebenso ist entscheidend, nicht als „Einzelkämpfer“ zu agieren, sondern im solidarischen Miteinander eines Teams zu arbeiten mit fair verteilten und realistisch umsetzbaren Zuständigkeiten, um Überlastung und Frustration vorzubeugen (Berger & Pröpsting, 2013, S. 20; Haarmann, 2020, S. 22). Zudem ist der kollegiale Austausch über Entwicklungsstände und Unterstützungsbedarfe der Lernenden von besonderer Bedeutung, da häufig Schüler:innen begleitet werden, die von den teilnehmenden Lehrkräften nicht regulär unterrichtet werden.

Zuständigkeiten der Lehrkräfte (Coaches) in der Schüler:innenfirma „Fairweilen“

- Aktive Beteiligung an zentralen Strukturen: Die Lehrkräfte beaufsichtigen, unterstützen und beraten die Schüler:innen und greifen bei Missachtung von Regeln intervenierend ein. Sie sind außerdem in Generalversammlungen, Meetings und den Bewerbungsprozess eingebunden.
- Enge Begleitung der einzelnen Schüler:innen: Zweimal pro Schulhalbjahr erfolgt ein Mitarbeiter:innengespräch zwischen einer Lehrkraft und eine:r/m Schüler:in. Besprochen werden das individuelle Wohlbefinden, Entwicklungsprozesse und Lernziele.
- Mitwirkung am Aufbau von Wissen und Kompetenzen der Schüler:innen: Die Lehrkräfte sichern die Integration und Förderung von Lerninhalten und Kompetenzen im Rahmen der Schüler:innenfirma. Neben allgemeinen Schlüsselkompetenzen werden fachbezogene Inhalte - aus den Bereichen Wirtschaft, Hauswirtschaft und Gartenbau - vermittelt. Ein weiterer Fokus liegt auf Inhalten und Kompetenzen der BNE. Diese werden sowohl in den „Arbeitsalltag“ eingebaut als auch in ergänzenden Lernangeboten aufgegriffen. Dabei ist sicherzustellen, dass die Lernangebote an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen angepasst sind. Dies erfordert einen kontinuierlichen diagnostischen Prozess.
- Forschendes und reflektiertes Arbeiten: Zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Schüler:innenfirma führen die Lehrkräfte regelmäßige Reflexionsrunden im pädagogischen Team durch (siehe Kapitel 4.4). Zudem wenden die Lehrkräfte den zyklischen Forschungsprozess nach Ziemer an, um verschiedenen Fragestellungen innerhalb der Schüler:innenfirma nachzugehen (siehe Kapitel 2.5.2). Auch der eigene Wissens- und Kompetenzaufbau wird kontinuierlich weitergeführt und als lebenslanger Prozess verstanden.
- Kommunikation nach außen: Die Lehrkräfte tauschen sich regelmäßig mit der Schulleitung, dem Kollegium, den Erziehungsberechtigten sowie mit den Kooperationspartnern aus.

Schulleitung und weitere Schulgemeinschaft

Neben der Genehmigung der Schüler:innenfirma obliegt es der Schulleitung, die organisatorischen Rahmenbedingungen zu gestalten. Dazu zählen unter anderem die Integration der Schüler:innenfirma in den Stundenplan bzw. in das AG-Angebot, die Bereitstellung und Ausstattung geeigneter Räumlichkeiten, die Verankerung im Schulprofil sowie gegebenenfalls die Klärung von Zielkonflikten mit anderen schulischen Projekten (Berger & Pröpsting, 2013, S. 20). Da eine Schüler:innenfirma zur Profilbildung der Schule beitragen und die Entwicklung einer positiven Schulkultur fördern kann, sollten die beteiligten Schüler:innen, Lehrkräfte und weitere Mitarbeitende für ihren Einsatz angemessen gewürdigt werden. Weiteres schulisches Personal kann einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Schüler:innenfirma leisten, beispielsweise durch die Annahme von Telefonaten von Kund:innen und Kooperationspartnern im Sekretariat oder durch Materialbereitstellung und Reparaturhilfen durch den/ die Hausmeister:in (Henze, 2013, S. 28f.). Während der „Arbeitszeiten“ der Firma könnten je nach Möglichkeit auch Ganztagsbetreuer:innen, Praktikant:innen oder engagierte Oberstufenschüler:innen (vor allem Ehemalige der Schüler:innenfirma) unterstützend eingebunden werden (Haarmann, 2020, S. 22; Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2019, S. 47f.).

Familien der Schüler:innen

Henze (2013) empfiehlt die Einbindung der Erziehungsberechtigten und weiteren Familienangehörigen in die Schüler:innenfirma. Neben ihrer Rolle als potenzielle Kund:innen können sie durch Sachspenden, Leihgaben oder berufliche Kontakte unterstützend mitwirken (S. 30). Zudem können sie gegebenenfalls Expertise mit den Schüler:innen teilen (Haarmann, 2020, S. 22). Des Weiteren kann es für Erziehungsberechtigte besonders wertvoll sein, ihre Kinder in einem neuen Handlungsfeld zu erleben. Gerade Schüler:innen, die im schulischen Kontext als leistungsschwach gelten, zeigen im praxisnahen Rahmen der Schüler:innenfirma häufig ein hohes Maß an Motivation und bringen dabei bislang verborgene Stärken und Kompetenzen zum Vorschein (Henze, 2013, S. 30).

Kooperationspartner

Kooperationspartner können neben finanzieller Unterstützung zum Realitätsbezug sowie zur Einbindung von Fachwissen in die Schüler:innenfirma beitragen. Ein weiterer positiver Aspekt ist die Einbindung der Schule in das lokale Umfeld, was in den vorherigen Kapiteln bereits als erstrebenswert beschrieben wurde. Die positive Auswirkung dessen zeigt die Aussage eines Unternehmers: „Die Schülerfirma, mit der wir zusammenarbeiten, hat viel Nachdenklichkeit in unsere eigene Unternehmensphilosophie gebracht“ (ebd. S. 31).

Kooperationen können außerdem dazu beitragen, potenziellen Konkurrenzgedanken angesichts der meist niedrigeren Preise der Schüler:innenfirmen entgegenzuwirken. Grundsätzlich sollte bei der Gründung darauf geachtet werden, dass für lokale Betriebe keine tatsächlichen wirtschaftlichen Nachteile entstehen. In der Regel ist dies durch andere Rahmenbedingungen wie einer anderen Zielgruppe und Betriebsgröße auch nicht zu befürchten. Durch Kooperationen können sich zusätzlich Vorteile für den Betrieb ergeben, beispielsweise im finanziellen Bereich durch Aufträge oder einen gesteigerten Bekanntheitsgrad mit potenziell neuer Kundschaft. Darüber hinaus können sich durch die Zusammenarbeit Möglichkeiten für Praktika oder spätere

Ausbildungsplätze ergeben. Je nach Kontext und Zielstellung lassen sich die Kooperationspartnerschaften auf unterschiedliche Weise organisieren. Sie können dauerhaft bestehen oder für bestimmte Anlässe punktuell initiiert werden. Folgende Aufgabenkonstellationen in Kooperationsbeziehungen sind dabei zu unterscheiden:

Typ	Besonderheiten
Komplementäre Kooperation	Jeder Partner bringt etwas ein, das dem anderen fehlt (z. B. technische Ausstattung, bestimmtes Fachwissen, ...).
Subsidiäre Kooperation	Die Partner arbeiten zusammen, um gemeinsame Aufgaben effektiver und effizienter lösen zu können (z. B. Werbung, Fortbildung, ...).
Supportive Kooperation	Hier arbeiten Einrichtungen oder Partner zusammen, die völlig verschiedene Aufgaben haben, sich aber für einen bestimmten Zweck gegenseitig unterstützen, finanzieren und sponsern.
Integrative Kooperation	Die Partner arbeiten auf inhaltlicher Ebene bei der Entwicklung eines Angebotes, Projektes etc. zusammen, das dann als gemeinsames Produkt angeboten/genutzt wird.

Abb. 16: Aufgabenkonstellationen in Kooperationspartnerschaften (Henze, 2013, S. 32)

Häufig bestehen Kooperationsformen mit branchengleichen Betrieben, zum Beispiel, wenn eine Schüler:innen-Fahrradwerkstatt mit einem örtlichen Fahrradhändler zusammenarbeitet. Auch branchenfremde oder branchenübergreifende Kooperationen, wie die Unterstützung durch ein Steuerbüro im Verwaltungsbereich oder die Zusammenarbeit mit einem nachhaltig wirtschaftenden Unternehmen, das als Vorbild für ökologisch, ökonomisch und sozial verantwortliches Handeln dienen kann, können gewinnbringend sein. Die Auswahl von Kooperationen sollte sorgfältig abgewogen und gemeinschaftlich beschlossen werden. Nicht zu empfehlen sind Kooperationen bei Interessenkonflikten, einseitigem Nutzen oder wenn grundlegende Werte und Prinzipien nicht übereinstimmen, beispielsweise bei der Duldung von Kinderarbeit. Weitere potenzielle Kooperationspartner sind andere Schüler:innenfirmen oder lokale Einrichtungen wie Kirchen oder Nichtregierungsorganisationen (ebd., S. 30ff.).

4.3.2 Teamarbeit, Leitbild und Unternehmenskultur

In einer Schüler:innenfirma kommt der Teamarbeit und dem Aufbau eines „Wir-Gefühls“ eine wichtige Bedeutung zu. Nur durch kooperative Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den einzelnen Abteilungen kann das Projekt langfristig erfolgreich bestehen. Um das Gemeinschaftsgefühl zu fördern, eignen sich gezielte Kooperationsübungen (ebd., S. 25). Diese sind beispielsweise in den Handreichungen zu Schüler:innenfirmen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (2025a) zu finden. Eine mögliche Übung soll den einzelnen Mitgliedern „den Rücken stärken“ und einen wertschätzenden Umgang untereinander fördern. Dazu erhält jede:r im Team von allen Mitgliedern einen Klebezettel, auf dem Stärken und Lob notiert werden können. In inklusiven Gruppen sind die Methoden auf alle Schüler:innen anzupassen und in diesem Beispiel sollten neben der Schriftsprache auch weitere Ausdrucksformen berücksichtigt werden, wie mündliche Rückmeldungen, Sticker oder auf basaler Ebene Berührungen oder ein Wärmekissen. Weitere Möglichkeiten zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls sind

„Betriebsausflüge“, Abschlussfeiern oder die Einführung von Arbeitskleidung mit Firmenlogo (eigene Ideen).

Empfehlenswert ist zudem die gemeinsame Erarbeitung eines Leitbilds als Handlungsgrundlage und zur Stärkung der Identifikation mit der Schüler:innenfirma. Darin sollten neben zentralen Zielen und nachhaltigkeitsbezogenen Prinzipien auch soziale Verhaltensweisen im Umgang miteinander sowie im Kontakt mit externen Partnern festgehalten werden (Haarmann, 2018, S. 12). Hier eignet sich eine Orientierung an Rogers und Bubers Grundhaltungen für eine respektvolle, zugewandte und solidarische Beziehungsgestaltung. Auch das Handlungskonzept der Gewaltfreien Kommunikation sollte Berücksichtigung finden, da gerade in der engen und zunächst neuen Form der Zusammenarbeit Konfliktsituationen erwartbar sind (Henze, 2013, S. 23; siehe Kapitel 2.5.2).

Eng mit dem Leitbild verknüpft ist die Unternehmenskultur, welche den „Geist“ eines Unternehmens darstellt und vor allem „unsichtbare“ Elemente umfasst, wie Werte, Normen und Beziehungen. Sie sind als Fundament anzusehen, die „sichtbare“ Elemente einer Unternehmenskultur wie das Leitbild prägen (Haarmann, 2018, S. 12, 50). Um Veränderungen anzustoßen und die formulierten Leitziele tatsächlich umzusetzen, muss somit bei den „tieferliegende“ Annahmen angesetzt werden. Diese oft unbewussten Dynamiken veranschaulicht das Eisbergmodell, welches ursprünglich auf Freud zurückgeht und von Hall auf die Unternehmenskultur übertragen wurde (Wien & Franzke, 2014, S. 40f., 112).



Abb. 17: Unternehmenskultur im Eisbergmodell (yourfirm Redaktion, 2021, o. S.)

4.4 Lehrpersonen und Teammitarbeiter:innen: Reflexion des Gesamtprozesses der Schüler:innenfirma und Selbstreflexion

Auch bei der Umsetzung einer Schüler:innenfirma sollte die Reflexion des Gesamtprozesses im pädagogischen Team regelmäßig eingeplant werden, um festzustellen, inwiefern das Schulprojekt seinen Zielsetzungen insgesamt gerecht wird, wo weitere Potenziale liegen, welche Herausforderungen bestehen und wie diesen begegnet werden kann. Perspektiven der Schüler:innen sollten in die Reflexion einbezogen werden und beispielsweise in den Mitarbeiter:innengesprächen und Meetings erfragt werden. Auf der Makroebene ist zu reflektieren, inwiefern das Projekt ausreichende Unterstützung und Zustimmung erfährt oder ob beispielsweise eine verstärkte Einbindung in Netzwerke, Förderprogramme und Fortbildungsangebote erforderlich ist.

Mit Blick auf die konkrete Schüler:innenfirma sollte das allgemeine „Betriebsklima“ reflektiert werden und damit einhergehend, inwiefern das Leitbild tatsächlich umgesetzt wird oder ob sich Machtgefälle, Ausgrenzungen, Barrieren für gleichberechtigte Teilnahme oder nicht-nachhaltigen Handlungsmuster entwickeln. Darüber hinaus sind der Arbeitsaufwand und das Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte sowie die Qualität der Zusammenarbeit im Team wesentliche Reflexionspunkte. Ebenso die Frage, ob tatsächlich in der Rolle als Coach agiert wird und den Schüler:innen echte Partizipation im Sinne der höheren Stufen nach Hart ermöglicht wird oder ob sie überwiegend in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Zudem sollte reflektiert werden, inwiefern die Schüler:innen durch ihre Mitarbeit in den verschiedenen Abteilungen sowie durch zusätzliche Lernangebote fachliche Inhalte und BNE-bezogene Kompetenzen aufbauen und als bedeutsam wahrnehmen. Dabei ist kritisch zu hinterfragen, ob die didaktische Gestaltung der Lernangebote sowie die verschiedenen Arbeitstätigkeiten den individuellen Bedarfen gerecht werden und die Zone der nächsten Entwicklung gefördert wird.

Das PERMA-Lead-Modell aus der Positiven Psychologie bietet weitere Impulse für den Reflexionsprozess. Die ursprüngliche Variante von Seligman beschreibt fünf zentrale Elemente, die das individuelle Wohlbefinden stärken und zum sogenannten „Aufblühen“ (*Flourishing*) beitragen. Ebner (2019) übertrug das Modell auf den Kontext der Arbeitswelt. Studien belegen, dass die gezielte Förderung dieser Elemente positive Effekte auf Mitarbeitende, die Unternehmenskultur und den Gesamterfolg eines Projekts haben kann (Teufl, 2022, S. 123).

Folgende Tabelle benennt die fünf Elemente sowie Anregungen für die Reflexion im Kontext einer Schüler:innenfirma:

Wird/ werden in der Schüler:innenfirma...

Positive Emotions	... positive Emotionen gefördert?	Wertschätzung, Zugehörigkeit, Anerkennung, Lob, Freude, Dankbarkeit, Motivation, Inspiration, Stolz, Interesse, Hoffnung, Vertrauen, Sicherheit
Engagement	... individuelles Engagement gefördert?	Förderung der Zone der nächsten Entwicklung, Berücksichtigung individueller Stärken und Interessen, selbstbestimmtes Lern- und Arbeitstempo, Partizipation, Flowerlebnisse
Relationships	... tragfähige Beziehungen geschaffen?	Teambildung durch gemeinsame Aktivitäten, gegenseitige Unterstützung, Annahme aller in ihrem So-Sein, Gewaltfreie Kommunikation, Raum für Austausch, Berücksichtigung vielfältiger Kommunikationsformen
Meaning	... Sinn in der Arbeit vermittelt?	Verantwortungsübernahme, Erleben von Selbstwirksamkeit, Verständnis für Nachhaltigkeit, Bezug zur Lebenswelt, positiver Beitrag zur Schulgemeinschaft & Nachbarschaft, Identifikation mit dem Projekt und seinen Zielen

Accomplishment	... Erfolge & Erreichtes sichtbar gemacht?	<p>Individuelle Erfolge: Lernjournal, Kompetenzraster, Peer-Feedback, Mitarbeiter:innengespräche, Aufstiegsmöglichkeiten</p> <p>Teamerfolge: Einnahmen für gemeinnützige Zwecke, firmeninterne Anschaffungen oder Teamaktivitäten nutzen; Bilanzen in der Generalversammlung; gemeinsame Feiern</p>
----------------	--	---

Abb. 18: Anpassung des PERMA-Lead-Modells für Schüler:innenfirmen (eigene Darstellung in Anlehnung an Teufel, 2022, S. 123; nach Ebner, 2019)

Zudem betrifft die dritte Dimension die Selbstreflexion, für die sich bezogen auf Inklusion eine Orientierung an dem von der *European Agency for Development in Special Needs Education* (2011) aufgestellten Dreiklang, bestehend aus Einstellungen und Werten (*Attitudes, Beliefs*), Wissen (*Knowledge*) und Handlungskompetenz (*Skills*), eignet. Alle drei Bereiche gelten als unabdingbar für gelingende Inklusion (Vierbuchen & Rieckmann, 2020, S. 6).

Im Hinblick auf Einstellungen und Werte in den anspruchsvollen Bereichen Schüler:innenfirma und BNE sollte kritisch hinterfragt werden, ob allen Schüler:innen die Teilnahme zugetraut wird oder ob bestehende Vorbehalte zu Einschränkungen oder Ausgrenzung führen. Dies gilt vor allem bei Schüler:innen mit komplexer Behinderung, da für diese Personengruppe selbst in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) nur wenige Angebote bestehen (Keeley, 2023, S. 248). Hier sollte das eigene Arbeitsverständnis reflektiert werden: Wird Arbeit ausschließlich im Sinne „klassischer“ Arbeitstätigkeiten verstanden oder als „Tätigkeit, die den Menschen in Beziehung zur Gesellschaft bringt“ aufgefasst und als Möglichkeit der Teilhabe, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstentfaltung? (Doose 2012; ebd., S. 247). Feuser (2001) formuliert in dem Zusammenhang: „Bildung und Arbeit ist jedem Menschen in ‚Zusammen‘-Arbeit mit anderen möglich, wie beeinträchtigt er in unserer Wahrnehmung, wie gestört er in seiner Aneignungstätigkeit und wie behindert er im Spiegel gesellschaftlicher Normen auch sein mag“ (zitiert nach ebd.).

Im Bereich „Wissen“ sollten Lehrkräfte reflektieren, welche Differenzierungsmaßnahmen und Bedarfe verschiedener Förderschwerpunkte, Formen Unterstützter Kommunikation und methodische Zugänge ihnen vertraut sind und wo gegebenenfalls Weiterbildungsbedarf besteht. Bezogen auf die „Handlungskompetenz“ gilt zu reflektieren, inwiefern es gelingt, Lernprozesse motivierend anzuleiten, Schüler:innen geduldig und wertschätzend zu begleiten, angemessene Hilfestellungen zu geben, Barrieren zu erkennen und abzubauen, geeignetes Hilfs- und Differenzierungsmaterial zu erstellen sowie im multiprofessionellen Team zusammenzuarbeiten.

Die Selbstreflexion sollte sich zudem auf den Lerngegenstand, in diesem Fall BNE, beziehen. Auch hier eignet sich, ein Modell zur Orientierung hinzuzuziehen, zum Beispiel das der *United Nations Economic Commission for Europe* (UNECE, 2012). Das Modell nennt die vier übergeordneten Dimensionen „Wissen lernen“, „Handeln lernen“, „Kooperation lernen“ und „Sein lernen“. Das Modell betrachtet somit - ähnlich wie das zuvor vorgestellte Inklusionsmodell - die Rolle von Lehrkräften in umfassender Weise und bezieht neben Wissen und fachlichen Kompetenzen auch Werte, Einstellungen sowie individuelles nachhaltiges Handeln mit ein. Der

Kompetenzkatalog richtet sich an Lehrende aller Bildungsbereiche und versteht sich nicht als verbindlicher „Mindeststandard“, sondern als Zielrichtung für eine kontinuierliche und reflektierte Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen (ebd., S. 7, 13). Generell gilt, dass die Wirksamkeit von Unterricht in hohem Maße von der Professionalität der Lehrkräfte abhängt, wie unter anderem Hatties Metastudie *Visible Learning for Teachers* zeigt. Da BNE bislang häufig kein fester Bestandteil der Lehrkräfteausbildung ist, sind Lehrkräfte hier gefordert, sich gezielt mit den entsprechenden Inhalts- und Kompetenzbereichen auseinanderzusetzen (Reinke, 2017, S. 244f.). So können sie als *Change Agents* wirken und nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich und darüber hinaus anstoßen (Rieckmann & Holz, 2017, S. 5). Es geht dabei jedoch nicht darum, von Lehrkräften zu erwarten, selbst „perfekt nachhaltig zu sein“. Vielmehr können Lehrkräfte authentisch vermitteln, dass auch sie Teil eines andauernden Lernprozesses sind (Steiner, 2011, S. 377).

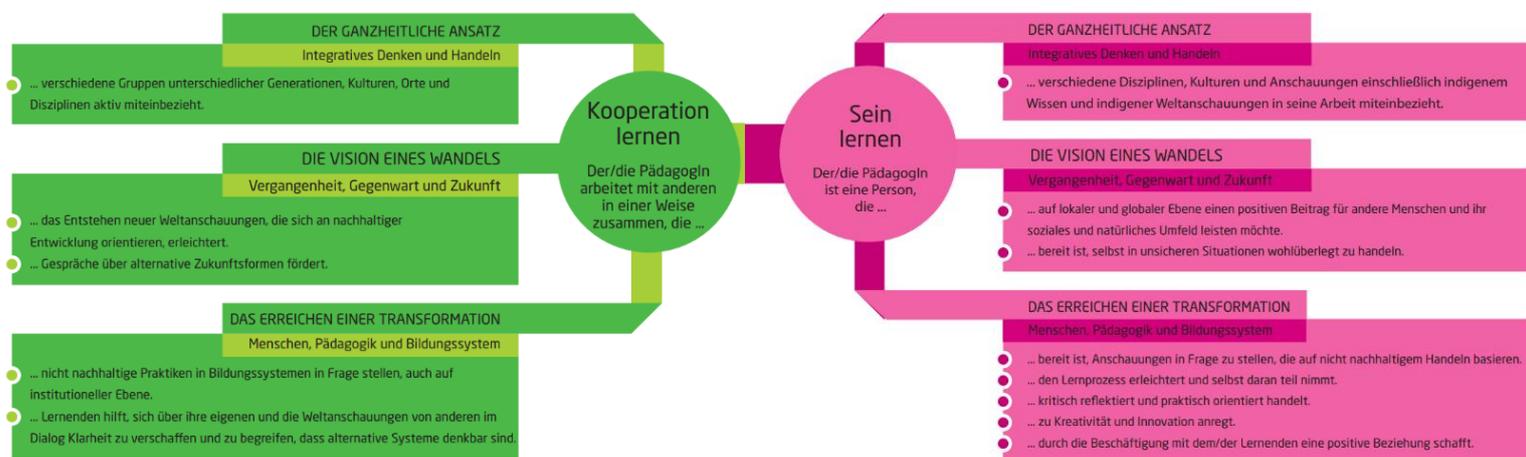


Abb. 19: Die Dimensionen „Kooperation lernen“ und „Sein lernen“ des UNECE-Lehrkräfte-Modells (UNECE, 2012, S. 14f.)

4.5 Verhältnis von Schüler:innen und Lerngegenständen innerhalb einer nachhaltigen Schüler:innenfirma

4.5.1 Erwerb und Vertiefung von BNE-Inhalten und -Kompetenzen

Schließlich ist der Blick auf die Lerninhalte und Kompetenzen im Bereich BNE zu richten, die im Rahmen einer Schüler:innenfirma gefördert werden können. Es ist anzunehmen, dass bereits durch die Mitarbeit und den damit verbundenen Eindrücken und Erfahrungen viele Aspekte implizit erworben werden.

Die Schüler:innen erleben die Umsetzung nachhaltigen Handels durch die Berücksichtigung der ökologischen, sozialen und ökonomischen Dimensionen, wie beispielsweise Lebensmittel nicht zu verschwenden, sorgsam mit der Natur umzugehen und fair hergestellte Produkte zu kaufen. Durch Austausch, Diskussionen und Reflexionsprozesse wird das Verständnis für die Inhalte verfestigt. In Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern erhalten die Schüler:innen

weitere Einblicke in Nachhaltigkeitsstrategien und können eigene Ideen für Veränderungen einbringen.

Die längerfristige Einbindung ermöglicht es, Inhalte und Kompetenzen nicht punktuell, sondern prozesshaft und somit wirkungsvoll zu verinnerlichen und aufzubauen. Zu den BNE-Kompetenzen, die in einer Schüler:innenfirma besonders gut erworben werden können, zählen vorausschauendes Handeln, das gezielte Beschaffen und Anwenden von Informationen sowie die kritische Hinterfragung von Gegebenheiten und des eigenen Verhaltens. Die Kompetenzen sind eng mit den realen Anforderungen innerhalb der Firma verbunden: Es müssen beispielsweise für die Produktangebote im Café bedarfsgerecht Lebensmittel eingekauft und im Garten angebaut werden sowie für ausreichende Gewinne tragfähige Entscheidungen bezüglich Ausgaben und Verkaufspreisen getroffen werden. Gleichzeitig ist es Aufgabe der Schüler:innen, nicht-nachhaltige Handlungsweisen zu erkennen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln. Auch das Wahrnehmen von Vielfalt wird durch die Beobachtungen von Naturprozessen im Garten, das Zusammenarbeiten in einer heterogenen Gemeinschaft sowie durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen wirtschaftlichen Handlungsmöglichkeiten gefördert. Als weitere Kompetenz ist die Übernahme von Verantwortung zu nennen - für das Team und die Schüler:innenfirma, für die schulische Gemeinschaft sowie für die weiterreichenden Auswirkungen, die mit der Firma und ihrer Arbeitsweise einhergehen. Auch die Partizipationskompetenz wird gestärkt, indem Schüler:innen an Entscheidungsprozessen beteiligt werden, aktiv zur Gestaltung nachhaltiger Strukturen beitragen und ermutigt werden, diese Erfahrungen auf andere Kontexte zu übertragen. Schüler:innenfirmen zeichnen sich somit in erster Linie durch praktisches Handeln im Sinne von „learning by doing“ aus (Penning, 2018, S. 77).

Dennoch sollte dieses Handeln durch eine theoretische Begleitung ergänzt werden. Die gezielte Vermittlung grundlegender Begriffe, Anliegen und Zusammenhänge der nachhaltigen Entwicklung vertieft das Verständnis und macht die Inhalte für die Schüler:innen sprachlich fassbar. Theoretische Bezüge fördern die Reflexion und die Übertragung auf andere Kontexte. Darüber hinaus ermöglicht die Ergänzung von Lerneinheiten, Themen und Herausforderungen einzubeziehen, die im Rahmen der Schüler:innenfirma nicht unmittelbar auftreten, jedoch in engem Zusammenhang stehen (Berger & Pröpsting, 2013, S. 65, 75, 77; ebd., 2018, S. 257, 299). Auch im Sinne der kategorialen Bildung nach Klafki lässt sich die Verknüpfung von Theorie und Praxis begründen (siehe Kapitel 2.4).

Möglich wäre, während der praktischen Arbeit themenbezogene theoretische Impulse begleitend einzubauen. Lehrkräfte können zentrale Begriffe aufgreifen, Reflexions- und Transferfragen stellen oder vor Abstimmungen und Entscheidungen gezielt Informationen bereitstellen. Ebenso lassen sich kurze Erzählungen sowie unterstützende Materialien wie Gegenstände, Schaubilder oder Infokarten einsetzen, um Inhalte anschaulich zu vermitteln, beispielsweise, bezogen auf die konzipierte Schüler:innenfirma dieser Arbeit, zum Thema „richtige Mülltrennung in der Küche“, „Resteverwertung“ oder „Kompostierung“. Darüber hinaus können sich auch die Schüler:innen selbst durch Vorträge oder Informationstexte gegenseitig weiterbilden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, größere Lerneinheiten zum Einstieg in die Firma oder über das Schuljahr verteilt zu integrieren, beispielsweise in Form von Workshops oder durch den Einsatz unterschiedlicher didaktischer Formate wie Stationenlernen oder Lernwerkstätten. Zudem sind Schüler:innenfirmen häufig über bestimmte Unterrichtsfächer im Stundenplan

verankert. In diesen Fächern lassen sich neben der Praxistätigkeit auch BNE- und firmenbezogene Lerninhalte im theoretischen Rahmen behandeln (Henze, 2013, S. 7f.). Hierbei können sowohl die Lehrpläne der jeweiligen Unterrichtsfächer als auch der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung als Bezugspunkte für die Auswahl von Lerninhalten dienen. Für Schüler:innenfirmen, die fächerübergreifend als AG organisiert sind und verschiedene Jahrgangsstufen und Schulformen einbinden, bietet sich eine allgemeinere Orientierung an den 17 Nachhaltigkeitszielen, vor allem denen, die thematisch zur Schüler:innenfirma passen, und den dazugehörigen, von der UNESCO formulierten Lerninhalten und -zielen an. Auch die von Klafki benannten epochaltypischen Schlüsselprobleme können als Grundlage für die thematische Ausrichtung der Lerneinheiten herangezogen werden.

Zudem sollte die in Kapitel 2.5.4 genannte didaktische Analyse nach Klafki durchgeführt werden, um den ausgewählten Bildungsinhalt begründen zu können und den Bildungsgehalt für die Schüler:innen zu bestimmen. Darüber hinaus bedarf es der Festlegung eines gemeinsamen Lerngegenstands sowie der Formulierung von Lern- und Entwicklungszielen, die auf den im Rahmen des Diagnostikprozesses erhobenen Lernvoraussetzungen basieren. Im Kontext von BNE sind auch die dazugehörigen Kompetenzen zu berücksichtigen und durch vielfältige Zugänge auf unterschiedlichen Aneignungsebenen zu fördern.

4.5.2 Exemplarische Einbindung einer Lerneinheit

4.5.2.1 Organisation und Themenauswahl

Zu Beginn eines jeden Schulhalbjahres nehmen neue Teilnehmende der Schüler:innenfirma „Fairweilen“ an Einführungseinheiten teil, in denen die allgemeine Organisationsstruktur sowie die Ziele des Projekts vermittelt werden. Ergänzend dazu finden pro Halbjahr zwei sogenannte „Fortbildungen“ mit Nachhaltigkeitsbezug für alle Teilnehmenden statt. Dabei werden zu einem thematischen Schwerpunkt Stationen vorbereitet, die in einem dafür reservierten Raum in leistungsgemischten Vierergruppen durchlaufen werden. Die Fortbildung erstreckt sich über drei Tage und findet während der regulären Arbeitszeit im Ganzttag statt. Die Gruppen rotieren wöchentlich, sodass der reguläre Betrieb der Schüler:innenfirma aufrechterhalten bleibt und die Schüler:innen die Stationen in ruhiger Atmosphäre und in ihrem eigenen Tempo bearbeiten können.

Die Auswahl der thematischen Schwerpunkte orientiert sich an den fokussierten Nachhaltigkeitszielen der Schüler:innenfirma, sodass eine Übertragung des Gelernten auf die praktische Arbeit möglich ist und das Café nach Möglichkeit in die Lerneinheiten einbezogen werden kann.

Folgende Nachhaltigkeitsziele stehen im Fokus der Schüler:innenfirma „Fairweilen“:

	Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern
	Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern
	Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens für alle fördern *... 4.7: bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu
	Dauerhaftes, inklusives und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern
	Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig machen
	Für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sorgen
	Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodenverschlechterung stoppen und umkehren und dem Biodiversitätsverlust Einhalt gebieten

Abb. 20: Fokussierte Nachhaltigkeitsziele in der Schüler:innenfirma „Fairweilen“ (Schreiber & Siege, 2016, S. 49f.)

Exemplarisch wird im Folgenden eine Stationsarbeit vorgestellt, die sich am zweiten Nachhaltigkeitsziel (SDG 2) der Vereinten Nationen orientiert. Die UNESCO empfiehlt zu diesem Ziel, in Bildungskontexten die sozialen und kulturellen Funktionen von Essen zu vermitteln, weshalb in der Stationsarbeit das Thema „Esskultur“ behandelt wird. Das Thema erscheint bedeutsam, da es verdeutlicht, dass Essen mehr als reine Nahrungsaufnahme ist und das Café von den Schüler:innen als Ort des bewussten Essens, der Gemeinschaft und der Begegnung erlebt werden soll. Der Gemeinsame Gegenstand der Stationsarbeit ist das Bewusstwerden von Essen als kulturelle und soziale Praxis sowie das Verständnis für damit verbundene globale Zusammenhänge und verschiedene Perspektiven. Letzteres ist Teil der Stationsarbeit, da BNE immer vernetzt zu denken ist und Lerneinheiten mit den verschiedenen Dimensionen von Nachhaltigkeit zu verknüpfen sind. Daher werden Bereiche wie Verpackungsmüll oder Arbeitsbedingungen in der Stationsarbeit aufgegriffen, jedoch nicht fokussiert. Die Lerneinheit kann als Brücke dienen, um diese Themen in weiterführenden Stationen vertiefend aufzugreifen. Die Inhalte lassen sich den epochaltypischen Schlüsselproblemen „Umweltfrage“ sowie den „Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlich-technischen und ökonomischen Fortschritts“ zuordnen (siehe Kapitel 3, S. 46).

4.5.2.2 Lernziele, Lehrplanbezüge, BNE-Kompetenzen und Entwicklungsbereiche zum Thema „Esskultur“

Lernziele für die Stationsarbeit (je nach Lerngruppe anzupassen)

Was sollen alle lernen?

Die Schüler:innen...

- nehmen Lebensmittel mit allen Sinnen wahr und lernen, sie wertzuschätzen.
- entwickeln ein Bewusstsein für den langen Entstehungsprozess von Nahrungsmitteln.
- erkennen das Fair-Trade-Siegel und wissen über seine Bedeutung.

- werden sich eigenen Vorlieben und Essgewohnheiten sowie deren Hintergründe bewusst; verstehen Essen als Teil ihrer Identität.
- erkennen, dass sich Esskulturen im Laufe der Zeit wandeln (Einkaufsorte, Produktauswahl, Verpackungen).
- erfahren die soziale Funktion von gemeinsamen Mahlzeiten und tauschen sich mit Mitschüler:innen darüber aus.
- erkennen die Vielfalt an Esskulturen und zeigen Offenheit und Respekt gegenüber verschiedenen Geschmacksrichtungen und Essweisen.

Was sollen die meisten lernen?

Die Schüler:innen...

- verstehen und reflektieren globale Verflechtungen im Ernährungsbereich (Herkunftsorte, gegenseitige kulturelle Einflüsse).
- erkennen die Auswirkungen von Konsum im Ernährungsbereich auf ökologische und soziale Bereiche (Verpackungsmüll, Transportwege, Arbeitsbedingungen), setzen sich mit verschiedenen Bio- und Nachhaltigkeitssiegeln sowie deren Aussagekraft auseinander und entwickeln ein Verantwortungsgefühl.
- erkennen, dass die eigene Esskultur eine von vielen ist und hinterfragen die eigene kulturell geprägte Sichtweise sowie verbreitete Stereotype über „fremde“ Esskulturen.
- nennen verschiedene Funktionen von Essen neben der Nahrungsaufnahme.

Was sollen einige lernen?

Die Schüler:innen...

- entwickeln individuelle, gesellschaftliche und politische Lösungsstrategien im Umgang mit nachhaltigem Konsum im Ernährungsbereich.
- übertragen Erkenntnisse aus dem Ernährungsbereich auf andere gesellschaftliche Zusammenhänge oder hinterfragen diese kritisch (z.B. im Hinblick auf eurozentristische Denkweisen die Bewertung von Ländern anhand eines westlich geprägten Entwicklungsbegriffs oder globale Verflechtungen und Arbeitsbedingungen in der Textilindustrie).

Für die Schüler:innen wird ein Kompetenzraster bereitgestellt (siehe Anhang B, S. 98), in dem die Kompetenzbereiche, die in der Stationsarbeit erworben werden können, in Form einer Matrix abgebildet sind. Es dient der eigenen Reflexion und dem Austausch mit der Lehrkraft (Ziemen, 2018, S. 171).

Fokussierte BNE-Kompetenzen in Anlehnung an den Orientierungsrahmen sind: Erkennen von Vielfalt, Perspektivenwechsel und Empathie sowie Kritische Reflexion und Stellungnahme (siehe Abbildung 7, S. 18). Die geförderten BNE-Kompetenzen werden im Kapitel 4.6 für jede Station aufgegriffen und erläutert.

Lehrplanbezüge zur Stationsarbeit:

Da die Stationsarbeit fächerübergreifend ausgerichtet ist, finden sich Bezüge in verschiedenen Lehrplänen. In den zieldifferenten Lehrplänen für Geistige Entwicklung ist vor allem das Fach Hauswirtschaft zu nennen:

Inhaltsfeld 2: Lebensstile und Ernährung

Schwerpunkt: Kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt der Esskulturen

-> Kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt: u.a. die Schülerin/ der Schüler beschreibt unterschiedliche Lebens- und Essgewohnheiten auf der Grundlage der eigenen Erfahrungen, sowie kultureller Vielfalt und setzt sich mit gender- und kulturbezogenen Vorurteilen und Stereotypen auseinander

-> Vielfalt der Esskulturen: u.a. die Schülerin/ der Schüler richtet die Aufmerksamkeit bewusst auf eigene Essgewohnheiten, nimmt unterschiedliche Essgewohnheiten wahr (u.a. Gebrauch von Essbesteck), setzt sich mit verschiedenen Esskulturen auseinander (u.a. Lebensmittel, Speisen, Bräuche)

Inhaltsfeld 3: Qualität und Konsum

Schwerpunkt: Einkauf von Lebensmitteln und Artikeln des täglichen Bedarfs

-> Einkauf: u.a. die Schülerin/ der Schüler identifiziert gleiche Lebensmittel in verschiedenen Verpackungen, beschreibt Bedeutungen gängiger Siegel (u.a. Bio-Siegel)

Inhaltsfeld 4: Nachhaltigkeit im privaten Haushalt

Schwerpunkt: Ressourcenschonendes Handeln

-> Abfallvermeidung: u.a. die Schülerin/ der Schüler reflektiert eigenes Handeln im Hinblick auf Abfallvermeidung, entwickelt Strategien zur Abfallvermeidung

Schwerpunkt: Ressourcenschonender Umgang mit Lebensmitteln

-> Lebensmittelbedarf: Die Schülerin/ der Schüler beschreibt die Notwendigkeit und den Wert von Lebensmitteln

(MSB NRW, 2024b)

Weitere Bezüge bestehen im Fach Wirtschaft unter den Schwerpunkten „Wirtschaftskreislauf, Markt und Marktprozesse“ sowie „Reflektiertes Handeln als Verbraucherin oder Verbraucher“. Im Fach Erdkunde lassen sich Bezüge zum Schwerpunkt „Konsum und Nachhaltigkeit“ herstellen, im Fach Geschichte zum Schwerpunkt „Veränderungen im Laufe der Zeit“ sowie im Fach Politik zum Schwerpunkt „Identität und Rollen“ (ebd.; MSB NRW 2024a).

Bezogen auf die Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Schwerpunkte bis zum Ende der Sekundarstufe I an Gesamtschulen finden sich im Lehrplan des Fachs Hauswirtschaft entsprechende Bezüge:

Inhaltsfeld 2: Lebensstil und Ernährung

Inhaltliche Schwerpunkte: Lebensweisen in einer sich wandelnden Gesellschaft, Vielfalt der Esskultur

Inhaltsfeld 4: Nachhaltigkeit im privaten Haushalt

Inhaltliche Schwerpunkte: Dimensionen nachhaltiger Entwicklung: Ökologische, ökonomische und soziale Herausforderungen; Umgang mit Ressourcen, Produktion und globale Verteilung von Lebensmitteln; Auswirkungen individuellen Verbraucherhandelns

(MSB NRW, 2020b)

Zudem ist das Fach Gesellschaftslehre mit den Inhaltsfeldern „Wirtschaft, Arbeit und Konsum“, „Nachhaltige Entwicklung, Ökologie, Ökonomie, Gesellschaft“ und „Internationalisierung, Globalisierung und Migration“ zu nennen sowie das Fach Wirtschaft-Politik mit den

Inhaltsfeldern „Identität und Lebensgestaltung“, „Handeln als Verbraucherinnen und Verbraucher“ und „Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Wirtschaft“ (MSB NRW, 2020a).

Fokussierte Entwicklungsbereiche des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung in der Stationsarbeit:

Motorik

- 2. Gegenstände tragen, bewegen und handhaben -> 2.1 Feinmotorischer Gebrauch
- 4. Die Zungen- und Mundmotorik gebrauchen -> 4.2 Nahrungsaufnahme

Wahrnehmung

- 4. Taktile Wahrnehmung -> 4.2 Eigenschaften von Gegenständen
- 5. Gustatorische Wahrnehmung -> 5.1 Geschmackssensitivität
- 6. Olfaktorische Wahrnehmung -> 6.2 Geruchssensitivität
- 7. Auditive Wahrnehmung -> 7.2 Auditive Aufmerksamkeit, 7.7 Einordnung in Kontexte
- 8. Visuelle Wahrnehmung -> 8.1 Visuelle Aufmerksamkeit, 8.7 Formwahrnehmung

Kognition

- 3. Begriffsbildung und Vorstellung von der Welt -> 3.1 Erkunden, 3.6 Ordnen/ Kategorisieren
- 5. Beurteilen, Problemlösen, Bewerten -> 5.1 Beurteilen, 5.2 Erkennen von Problemen, 5.3 Lösen von Problemen

Sozialisation

- 1. Emotionalität - Wahrnehmung der eigenen Person und Biografie -> 1.1 “Selbst” erkennen, 1.2 Biografische Entwicklung
- 4. Soziabilität - soziales Handeln -> 4.2 Interagieren
- 6. Soziabilität - Gemeinschaftsleben und soziales Leben -> 6.1 Erleben von Gemeinschaft

Kommunikation

- 2. Äußerungen produzieren -> 2.6 Unterstützte Kommunikation
 - 4. Miteinander kommunizieren -> 4.6 Kommunikationsbeziehung
- (MSB NRW, 2022).

4.5.2.3 Didaktische Analyse nach Klafki zum Thema „Esskultur“

Sachstrukturanalyse

Essen kann als das „Gemeinsamste, was den Menschen gemeinsam ist“ beschrieben werden - als der „kleinste gemeinsame Nenner, den alle Menschen teilen“ (Simmel 1910; zitiert nach Brombach, 2011, S. 320). Aus naturwissenschaftlicher Sicht benötigen alle Menschen Nährstoffe zur Aufrechterhaltung grundlegender Körperfunktionen. In diesem Zusammenhang wird überwiegend von „Ernährung“ gesprochen. Essen hingegen verweist auf die soziale und kulturelle Dimension der Nahrungsaufnahme, wozu Aspekte wie Genuss, Geschmack und symbolische Bedeutungen gehören, die weit über die reine Nährstoffaufnahme hinausgehen (ebd., S. 319). Eng damit verbunden ist der Begriff der Esskultur, welche „jede konkrete Ausgestaltung der naturgegebenen Notwendigkeit zu essen und somit prinzipiell jede Ernährungsweise“ umfasst (Barlösius 1999; zitiert nach Fischer, 2008, S. 5). Diese Auffassung entspricht dem modernen Kulturverständnis als der „Summe aller materiellen und immateriellen Errungenschaften“ einer Gesellschaft (Methfessel 2005; zitiert nach ebd.) und lässt sich daher nicht auf geografisch abgrenzbare Kulturräume und sogenannte „Landesküchen“ beschränken (ebd.).

Unterschiede in Essgewohnheiten bestehen vielmehr auch innerhalb einer Gesellschaft, wie zwischen Generationen, sozialen Milieus oder Geschlechtern (ebd., S. 2). Esskulturen sind dynamisch und unterliegen einem fortlaufenden Wandel. Sie werden von zahlreichen Faktoren beeinflusst, darunter geschichtliche Hintergründe und Traditionen, gesellschaftliche Werte, wirtschaftliche, politische und klimatische Bedingungen, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen sowie technologische Entwicklungen (Khalil & Werner, 2010, S. 40ff.; Rößler-Hartmann, 2012, S. 100). Dabei ist Esskultur stets selektiv, da festgelegt wird, welche Nahrungsmittel als „essbar“ gelten und welche durch Verbote, Tabus oder Vorstellungen sozialer Angemessenheit ausgeschlossen werden (Fischer, 2008, S. 6). Darüber hinaus beschreibt die Esskultur auch die Art und Weise, wie Lebensmittel und Speisen produziert, bezogen, verarbeitet und zubereitet werden. Damit verbunden ist eine Vielfalt an Wissen, Techniken und praktischen Fähigkeiten (Rößler-Hartmann, 2012, S. 100). Esskulturen werden meist unbewusst und unreflektiert durch das soziale Umfeld übernommen (Fischer, 2008, S. 6).

Die Esskultur ist eng mit sozialen Funktionen verknüpft. Sie dient als „Zeichen“ der Verortung in einer Gesellschaft und bringt Status sowie individuelle und kollektive Identität zum Ausdruck. Zudem trägt Essen, insbesondere in Form der Mahlzeit, zur Strukturierung von Tages- und Zeiträumen bei (Rößler-Hartmann, 2012, S. 101). Neben alltäglichen Routinen sind Essen und Trinken eng mit Ritualen und festlichen Anlässen verbunden. Lebensereignisse und soziale Zusammenkünfte werden häufig durch bestimmte Speisen begleitet, wie Weihnachtsgerichte, Geburtstagskuchen oder das gemeinsame Kaffeetrinken (Brombach, 2011, S. 320). Damit einher gehen Tischsitten, gegebenenfalls der Gebrauch von Essgeschirr sowie ästhetische Gestaltungen wie Tischdekorationen (Paulitz & Winter, 2016, S. 5). Darüber hinaus haben gemeinsame Esssituationen eine tiefe sozial-emotionale Bedeutung: Sie stärken den Zusammenhalt und gelten als „Motor“ für Freundschaft, Gespräche, Zuwendung und Geborgenheit (Fieldhouse, 1995, S. 78). In diesem Zusammenhang betont Klauß (2013): „Zugehörigkeit zu anderen Menschen wird kaum irgendwo so sichtbar wie beim gemeinsamen Essen. Mit anderen Menschen am selben Tisch zu sitzen, im selben Restaurant zu essen, sich dabei über ‚Gott und die Welt‘ zu unterhalten, stellt ein wesentliches Kriterium für Lebensqualität dar“ (S. 43).

Exemplarische Bedeutung

Das Themenfeld Ernährung gilt als großer Sektor innerhalb der nachhaltigen Entwicklung. Konsum in diesem Bereich ist für Menschen essenziell und lebensnotwendig. Mit den Schritten der Produktion, Verarbeitung, des Transports, Verkaufs, Konsums und der Entsorgung sind alle Dimensionen nachhaltiger Entwicklung einbezogen. Dadurch lässt sich durch die Auseinandersetzung mit Ernährung exemplarisch die Komplexität und Verflechtungen der Dimensionen verdeutlichen. Die Esskultur wiederum ist eine Zugangsdimension zur nachhaltigen Ernährungsbildung. Neben epochen- und kulturraumspezifischen Bedeutungszuschreibungen von Ernährung vermittelt das Thema Aspekte der Globalität und Interkulturalität. Zugleich wirken sich Essgewohnheiten auf die ökologische Dimension aus, beispielsweise auf Emissionsbelastungen, Verpackungsaufkommen oder den Einfluss auf die Biodiversität. Wechselwirkungen zu sozialen und wirtschaftlichen Aspekten bestehen in Bezug auf Fragen der globalen Verteilungsproblematik, der Ernährungssicherung angesichts des weltweiten Bevölkerungswachstums (Versorgungsproblematik) sowie auf prekäre Arbeitsbedingungen entlang der

Wertschöpfungskette. Hinzu kommen geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei der Zubereitung von Mahlzeiten. Gesundheitliche Faktoren sowie politische und gesetzliche Rahmenbedingungen sind weitere Dimensionen im Bereich der nachhaltigen Ernährung, die mit Esskulturen verknüpft sind (Fischer, 2008, S. 1 ff.). Aufgrund der vielfältigen Bezüge wird Essen auch als „bio-psycho-soziales Totalphänomen“ bezeichnet (Brombach, 2011, S. 324).

Gegenwartsbedeutung

Die Auseinandersetzung mit Esskulturen knüpft an die alltägliche Lebenswelt der Schüler:innen an. Häufig fehlt heutzutage jedoch der Bezug zur Herkunft, zum Herstellungsaufwand und zur kulturellen Bedeutung von Lebensmitteln. Viele Lebensmittel und Speisen stammen zudem aus industrieller Produktion und sind stark verarbeitet. Genuss und bewusstes Zeitnehmen für das Essen werden bedingt durch die Schnelllebigkeit des Alltags und wachsenden (digitalen) Ablenkungsmöglichkeiten als abnehmend beschrieben, sodass häufig nur „nebenbei“ gegessen wird. Die Beschäftigung mit Esskulturen kann hier zu einer bewussteren und achtsameren Haltung gegenüber dem Essen beitragen und dazu anregen, Essen als sinnliches Erlebnis und kulturelles Erbe zu verstehen, ebenfalls die soziale Bedeutung von Essen wertzuschätzen und Esssituationen als Raum für Austausch und Zugehörigkeit zu verstehen. Anzumerken ist, dass Familienmahlzeiten seit einigen Jahren seltener werden (Asbeck, Gaethke-Sander, Koch, Müller & Sommer, 2024, S. 6f.; Paulitz & Winter, 2016 S. 6). Heindl (2007) betont vor diesem Hintergrund die Wichtigkeit, auch im schulischen Kontext ästhetische und gemeinschaftsstiftende Esssituationen zu ermöglichen (S. 45.). Zudem bietet das Thema Esskultur einen niedrighschwelligen Zugang zu komplexen globalen Zusammenhängen. Es ermöglicht, verschiedene kulturelle Einflüsse und Gemeinsamkeiten wahrzunehmen, die eigene Esskultur nicht als Norm, sondern als eine von vielen zu begreifen und die eigene Perspektive zu hinterfragen. Dadurch kann ein Beitrag zum Abbau von Stereotypen geleistet und Toleranz sowie Offenheit im interkulturellen Miteinander gefördert werden. Gleichzeitig kann durch die Reflexion der eigenen Esskultur diese für die Schüler:innen als Teil der Identität wahrgenommen werden (Fischer, 2008, S. 3ff.). Bei Schüler:innen mit komplexer Behinderung bestehen häufig Herausforderungen im Bereich der Nahrungsaufnahme und viele werden über eine Sonde ernährt. Dennoch ist es auch für diesen Personenkreis von großem Wert, an gemeinsamen Esssituationen teilzuhaben und verschiedene Geschmacksrichtungen kennenzulernen. Dabei können zugleich Wahrnehmung, Kommunikation, Selbstbestimmung sowie die Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden (Klauß, 2013, S. 35ff.).

Zukunftsbedeutung

Mit zunehmendem Alter wird mehr Eigenverantwortung für Ernährung übernommen. Dabei ist hilfreich, über Wissen und praktische Fähigkeiten zu verfügen, wie zur Zubereitung kulturell bedeutsamer Gerichte oder zur stimmigen Gestaltung der Tischdekoration, vor allem bei besonderen Anlässen. Zugleich ist wichtig, reflektierte und verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen und sich der Auswirkungen des eigenen Ernährungsverhaltens bewusst zu sein und anderen Esskulturen mit Respekt und Offenheit zu begegnen.

4.6 Didaktische Gestaltung von BNE-bezogenen Lerneinheiten innerhalb einer Schüler:innenfirma

4.6.1 Berücksichtigung didaktischer Prinzipien aus BNE und inklusiver Bildung

In diesem Kapitel werden Überlegungen zur Vermittlung des Themas „Esskultur“ für eine heterogene Lerngruppe unter Berücksichtigung didaktischer Prinzipien aus der BNE und inklusiven Bildung dargestellt.

Im Bereich BNE orientiert sich die Stationsarbeit vor allem an den Prinzipien des vernetzten und mehrperspektivischen sowie des handlungsorientierten und entdeckenden Lernens (BNE als Erlebnis). Im Sinne des Überwältigungsverbots wird nicht moralisiert, sondern zum Nachdenken, zur Selbstreflexion und zur Bildung einer eigenen Meinung angeregt.

Um Lernen am Gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen und alle Schüler:innen in ihrer jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung zu fördern, werden an den vier Stationen verschiedene Aneignungsebenen, Niveaustufen und Medien eingesetzt. Es werden sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Tätigkeiten angeboten, die Raum für persönliche Reflexion sowie für gegenseitigen Austausch und Unterstützung ermöglichen.

Je nach individuellem Bedarf der Lerngruppe sind dabei geeignete Formen Unterstützter Kommunikation zu berücksichtigen, die im weiteren Verlauf allgemein gehalten werden.

Der Raum mit den aufgebauten Stationen als ‚vorbereitete Umgebung‘ und ‚dritter Pädagoge‘ soll sowohl durch an die Bedürfnisse der Schüler:innen angepasste Differenzierungen als auch durch eine ansprechende und einladende Gestaltung wirken. Vor allem in der ersten und vierten Station beim Erzählkreis, gemeinsamen Essen und Wahrnehmen verschiedener Esskulturen ist für eine entsprechende Atmosphäre zu sorgen. In der Regel sind Stationsarbeiten in Pflicht- und Wahlstationen unterteilt (Ziemen, 2018, S. 141). In diesem Beispiel durchlaufen jedoch alle Schüler:innen gemeinsam die vier Stationen und können sich innerhalb der Stationen für verschiedene Angebote entscheiden. Die genannten Ziele und BNE-Kompetenzen pro Station decken ein Spektrum ab, das nicht von allen Schüler:innen vollständig erreicht werden muss. Wichtig ist in der Stationsarbeit, die zu Bildungszwecken eingesetzten Lebensmittel verantwortungsvoll zu verwenden, sie in angemessener Menge bereitzustellen und möglichst vollständig zu verwerten.

4.6.2 Stationen zum Thema „Esskultur“

4.6.2.1 Station 1: Rosinenübung

Lernbereich und BNE-Bezug:

In dieser Station geht es um die achtsame und sinnliche Wahrnehmung einer einzelnen Rosine. Ergänzend werden globale Produktions- und Lieferketten, Arbeitsbedingungen sowie die Abhängigkeit des Menschen von natürlichen Ressourcen aufgegriffen. Angestrebt wird, dass Schüler:innen Lebensmittel, die leicht verfügbar und fertig verpackt im Supermarkt zu kaufen sind, nicht als selbstverständlich betrachten und den langen Entstehungsprozess und die mühevollen Arbeit dahinter erkennen. Auch sollen die Schüler:innen dazu angeregt werden, dem Essen bewusst Aufmerksamkeit zu schenken.

Geförderte BNE-Kompetenzen:

Informationsbeschaffung und -verarbeitung: Herkunftsorte von Lebensmitteln auf Verpackungen identifizieren; Recherche zu verschiedenen Nachhaltigkeitssiegeln

Erkennen von Vielfalt: Hören von einem anderen Land mit anderen klimatischen Bedingungen und gesprochenen Sprachen; verschiedene Arbeitsabläufe und beteiligte Berufsgruppen entlang der Wertschöpfungskette

Perspektivenwechsel und Empathie: Einfühlen in die Arbeitssituation anderer Menschen; auf eine andere Art und Weise als gewöhnlich essen

Kritische Reflexion und Stellungnahme: Bewertung von verschiedenen Nachhaltigkeitssiegeln

Solidarität und Mitverantwortung: Entwicklung eines Gefühls der Verbundenheit mit Menschen in anderen Weltregionen; Natur als schützenswerte Grundlage unserer Ernährung begreifen

Ablauf/ Erklärungen/ Differenzierungen:

Die Rosinenübung stammt aus der Achtsamkeitspraxis und eignet sich für alle Altersstufen. Neben klassischen Zielen wie der Förderung von Entspannung, Konzentration und Sinneswahrnehmung wird sie im Bildungsbereich häufig als emotionaler Einstieg oder zur Vertiefung thematischer Inhalte eingesetzt. In der Achtsamkeitsübung wird eine einzelne Rosine zunächst taktil, visuell und olfaktorisch wahrgenommen, bevor sie langsam und mit gezielter Aufmerksamkeit für Geschmack und Konsistenz gegessen wird (Kerle, 2017, S. 11). Für Schüler:innen mit Schluckstörungen können die Rosinen und Weintrauben in Kausäckchen angeboten werden. Ist keine aktive Kaubewegung möglich, kann eine begleitende Person unterstützend die Wangen massieren (Reich, 2019, S. 15). Ergänzend wird vor der Übung der Weg der Rosine vom Wachsen an der Rebe bis hin zum Verkauf im Supermarkt von einer Lehrkraft vorgelesen. Dies erfolgt auf multisensorische Weise, in Anlehnung an Mehr-Sinn-Geschichten⁵, um auch Schüler:innen mit Komplexer Behinderung einen Zugang zur Erzählung zu ermöglichen (siehe Anhang A, S. 95). Diese Art der Umsetzung kann jedoch für die gesamte Lerngruppe zu einer vertieften Erfahrung führen. Schüler:innen auf höheren Aneignungsstufen können dennoch selbst entscheiden, ob sie ganz oder teilweise an den multisensorischen Angeboten teilnehmen oder stattdessen nur zuhören und sich Bilder anschauen möchten. Eine weitere Möglichkeit im inklusiven Kontext besteht darin, dass sie statt der Lehrkraft die Erzählung vorlesen und mit den Requisiten assistieren.

Im Anschluss an die Übung erfolgt eine Phase der Sicherung und Reflexion. Dabei kann zum einen das inhaltliche Verständnis vertieft werden, wie die Frage, welche weiteren Berufsgruppen an der Rosine beteiligt waren, die in der Erzählung nicht explizit genannt wurden. Zum anderen wird Raum für persönliche und transferorientierte Fragen eröffnet, beispielsweise: Wie war das für dich, nur eine Rosine so bewusst zu essen? Hast du dir schon einmal Gedanken über

⁵ Mehr-Sinn-Geschichten wurden 2008 von Prof.‘in Fornefeld und Studierenden der Universität zu Köln entwickelt. Die Geschichten werden nicht nur erzählt, sondern sinnlich wahrnehmbar gemacht, wodurch Menschen mit Komplexer Behinderung oder Erkrankungen kulturelle Teilhabe ermöglicht wird (Qualitätsoffensive Teilhabe, o. J., o. S.). Grundsätzlich eignen sie sich jedoch für „alle Menschen, die Freude am Erleben von Geschichten haben [...] und gerne zusammen Geschichten erleben wollen“ (Fornefeld, 2013b, S. 14).

die Hintergründe von Lebensmitteln gemacht? Wann isst du achtsam (langsam und aufmerksam), wann nicht? Warum ist achtsames Essen auch ein Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung? Hierbei sind Unterstützte Kommunikationsformen wie Emotionen auf Bildkarten hinzuzuziehen. Auch können Assistent:innen von den Reaktionen berichten.

Darüber hinaus werden verschiedene Rosinenverpackungen bereitgestellt, die von der Lerngruppe kooperativ im Hinblick auf das jeweilige Herkunftsland untersucht und anschließend auf einer Weltkarte verortet werden. Auch das Fairtrade-Siegel, das zuvor von der Lehrkraft eingeführt und erläutert wurde, wird von den Schüler:innen auf den Verpackungen gesucht. Dabei stoßen die Schüler:innen auf weitere ökologische und soziale Siegel, deren Bedeutung sie recherchieren und deren Aussagekraft sie kritisch bewerten.

(in Anlehnung an Kerle, 2017, S. 11ff.; Inspiration aus Birk & Mirbek, 2024, S. 54)

4.6.2.2 Station 2: Eigene Esskultur

Lernbereich und BNE-Bezug:

In dieser Station reflektieren die Schüler:innen ihre eigene Essbiografie und alltägliche Essgewohnheiten. Ziel ist es, dass sie ihre Esskultur als Teil der Identität wahrnehmen und sich persönlicher, familiärer, kultureller und religiöser Prägungen in ihrem Ernährungsverhalten bewusst werden. Wie bereits in der vorherigen Station sollen die Lernenden dazu inspiriert werden, Lebensmitteln und dem Essvorgang mehr Bedeutung beizumessen.

Geförderte BNE-Kompetenzen :

Informationsbeschaffung und -verarbeitung: Recherche zu kulturellen und religiösen Hintergründen der eigenen Ernährung

Erkennen von Vielfalt: Wahrnehmen und Benennen unterschiedlicher Esskulturen im Austausch mit Mitschüler:innen

Perspektivwechsel und Empathie: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in verschiedenen Esskulturen erkennen und Verständnis für andere Ernährungsweisen entwickeln

Ablauf/ Erklärungen/ Differenzierungen:

Die Schüler:innen arbeiten in Einzelarbeit - gegebenenfalls mit Assistenz - mit einem Frage- und Reflexionsbogen, der verschiedene Aspekte einer Esskultur abdeckt. Dazu zählt: Welche Lebensmittel und Gerichte häufig konsumiert werden und welchem Kulturkreis diese zugeordnet werden, ob allein oder in Gemeinschaft gegessen wird, an welchen Orten und zu welchen Zeiten die Mahlzeiten stattfinden und ob dem Essen bewusst Zeit gewidmet wird. Darüber hinaus werden auch persönliche Lieblingsgerichte, religiöse Einflüsse, familiäre Rituale und Feste, Abneigungen gegenüber bestimmten Speisen sowie als ungewöhnlich empfundene Lebensmittel (zum Beispiel aus anderen Kulturen) aufgenommen. Ebenfalls fließen Fragen nach Kindheitserinnerungen sowie möglichen geschmacklichen Veränderungen im Laufe der Zeit ein. Die Erinnerungen können durch sinnliche Reize wie Verpackungen, Geschmack und Geruch bestimmter Lebensmittel sowie frühere Gegenstände wie Besteck angeregt werden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, Informationen zu kulturellen oder religiösen Hintergründen von Speisen oder Ritualen im Internet zu recherchieren.

Die Bögen können, je nach Schüler:in, sprachlich angepasst, elementarisiert und durch Metacom-Symbole ergänzt werden. Statt der freien Formulierung von Antwortsätzen oder Stichpunkten sind auch Ankreuzoptionen möglich. Alternativ kann eine persönliche Collage, auch mit taktilen Elementen wie Verpackungsteilen, erstellt werden und zuvor Bezugspersonen für Informationen einbezogen werden. Bei der Gestaltung der Collage ist es wichtig, de:r/m Schüler:in Fragen zu stellen und Anregungen zu geben.

Im Anschluss gestaltet jede:r Schüler:in eine Seite für ein gemeinsames Buch, das, nachdem alle Lerngruppen die Stationsarbeit durchlaufen haben, im Schüler:innencafé für Gäste ausgelegt wird. Darin wird eine persönlich bedeutsame Erinnerung an eine Esssituation dargestellt, wie ein Familienfest, ein Picknick mit Freund:innen oder ein gemeinsames Klassenfrühstück. Die Gestaltung kann auf verschiedene Art und Weise erfolgen: als Erzählung, Gedicht, mit Begriffen, Symbolen oder Bildern. Bevor die Seiten in das Buch aufgenommen werden, stellt sich die Lerngruppe ihre Seiten gegenseitig vor. Auch findet ein gemeinsamer Austausch über die Inhalte der Fragebögen statt, wobei das Teilen persönlicher Erfahrungen auf Freiwilligkeit beruht.

(Inspirationen aus Khalil & Werner, 2010, S. 28ff. und Imhof, 2007, S. 39)

4.6.2.3 Station 3: Einkauf und Ernährung im Wandel

Lernbereich und BNE-Bezug:

In dieser Station setzen sich die Schüler:innen mit der Einkaufssituation vor etwa 200 Jahren und der heutigen auseinander - zum einen im Hinblick auf das Einkaufen selbst, das als Teil der Esskultur verstanden wird, als auch hinsichtlich der Produktauswahl und Verpackungen. Dabei wird deutlich, dass sich Esskulturen im Laufe der Zeit verändern und unter anderem durch Prozesse der Globalisierung geprägt sind. Darüber hinaus werden auch soziale und ökologische Auswirkungen thematisiert, die mit diesen Entwicklungen einhergehen.

Geförderte BNE-Kompetenzen:

Erkennen von Vielfalt: Unterschiedliche Weisen des Einkaufens kennenlernen; vielfältige kulturelle Hintergründe und Produktionsorte heutiger Produkte wahrnehmen

Analyse des globalen Wandels: Historische Veränderungen im Einkaufsverhalten sowie globale Einflüsse im Ernährungsbereich und deren soziale und ökologische Auswirkungen aus Texten und Videos entnehmen; Zielkonflikte herausarbeiten

Perspektivenwechsel und Empathie: Sich in frühere Generationen sowie in verschiedene heutige Perspektiven hineinversetzen

Kritische Reflexion und Stellungnahme: Vor- und Nachteile des Wandels erkennen und mögliche Lösungsansätze für Probleme herausarbeiten

Partizipation und Mitgestaltung: Einen Lernanlass zum Thema Globalisierung im Ernährungsbereich für Mitschüler:innen gestalten; Ideen für umweltbewusstes Einkaufen auf das Schüler:innencafé übertragen

Ablauf/ Erklärungen/ Differenzierungen:

An dieser Station wird das Thema gemäß der führenden Tätigkeiten nach Leont'ev aufbereitet. Die Schüler:innen setzen sich auf ihrer individuellen Aneignungsebene mit dem Inhalt

auseinander und können je nach Bedarf und Interesse auch an mehreren Tätigkeiten teilnehmen. Die Arbeitstätigkeit wird schließlich von allen Schüler:innen gemeinsam umgesetzt.

Perzeptive Tätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Verpackungsarten taktil, auditiv und visuell erkunden: Milchkanne, Leinenbeutel, Netze und Metalleimer mit losen Lebensmitteln im Vergleich zu bunten Papp- und Plastikverpackungen, Tiefkühlware und Konservendosen - Früchte aus Deutschland und anderen Ländern ertasten, riechen und schmecken - Einkaufsatmosphäre erleben im Tante-Emma-Laden und im modernen Supermarkt: alte Kasse und Münzen ertasten im Vergleich zu Barcodescanner und Kreditkarte; dazu je nach Einkaufsort typische Geräusche wie der Zahlungsvorgang, Rascheln von Verpackungen, Befüllen von Behältern, Gespräche, Hintergrundmusik etc. als Audiodatei abspielen
Manipulieren/ Agieren mit Objekten	<ul style="list-style-type: none"> - Verpackungen und Früchte greifen und loslassen - Lose Behälter oder Beutel befüllen - Spontane oder gezielte Nutzung von Kasse und Barcode-Scanner - Zuordnen von Bildkarten zu realen Produkten und Verpackungen - Zeigen oder Greifen von genannten Produkten und Verpackungsarten oder eigenes Benennen (ggf. durch UK)
Spiel/ Symbolisieren	<ul style="list-style-type: none"> - Memoryspiel zu verschiedenen Verpackungsarten oder zu „früher vs. heute“ (z.B. Milch in Milchkanne oder im Tetrapack, Obst regional in Kisten oder Sorten aus anderen Ländern importiert und verpackt, Süßigkeiten lose in Blechdose oder einzeln und bunt verpackt...) - Rollenspiel als Käufer:in oder Verkäufer:in im Tante-Emma-Laden und Supermarkt
Lernen / Denken	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung eines Zeitstrahls zur Entwicklung von Einkaufssituationen in Deutschland: von vor 200 Jahren u.a. in Tante-Emma-Läden bis hin zu modernen Supermärkten, Online-Shops und Unverpackt-Läden. Dabei werden zentrale Neuerungen, deren historische Einordnung und weitere Aspekte der damaligen Esskultur herausgearbeitet. Die benötigten Informationen entnehmen die SuS aus Lesetexten auf unterschiedlichen Niveaustufen sowie kurzen Videoclips. - Reflexion über Vor- und Nachteile der veränderten Einkaufswelt mit Bezug zu BNE-Dimensionen: Aspekte wie Zeitersparnis, bessere Situation für Frauen, größere Auswahl, kulturelle Bereicherung und der Erhalt eigener Esskulturen in Migrationskontexten vs. Umweltbelastung durch Verpackung und Transport, gesundheitliche Risiken durch hochverarbeitete Fertigprodukte, das Verschwinden kleiner Fachgeschäfte oder Anonymität beim Einkaufen. Impulse geben Texte und Videos, die Einblicke in verschiedene Perspektiven und Lebensrealitäten von Menschen ermöglichen. Ergänzend werden Grafiken und Studien bereitgestellt. - Sammlung von Ideen für plastikfreies/armes Einkaufen heutzutage und Übertragung auf das Schüler:innencafe
Arbeit	<p>Jede Lerngruppe stellt gemeinsam ein Supermarktprodukt als Ausstellungsstück dar (z.B. Tiefkühlpizza, Schokolade, Tofu, Hummus...). Neben der Originalverpackung wird ein Plakat mit einem kurzen Informationstext in einfacher Sprache ausgestellt. Darin enthalten sind Informationen zum geschichtlichen Hintergrund des Produkts,</p>

	<p>seit wann es in Deutschland erhältlich ist, welche Inhaltsstoffe enthalten sind und aus welchen Ländern das Produkt bzw. seine einzelnen Inhaltsstoffe stammen mit Markierung auf einer Weltkarte. Zusätzlich werden Bilder auf das Plakat geklebt und der Text wird aufgenommen und über QR-Code abrufbar gemacht. So entsteht eine Ausstellung für die Schulgemeinschaft, die Einblicke in die Hintergründe alltäglicher Lebensmittel gibt. Jedes Gruppenmitglied erhält eine Rolle: Gruppenleiter:in, Schreiber:in und Sprecher:in, Zeitwächter:in, Materialbeschaffer:in.</p>
--	--

Abb. 21: Aneignung des Wandels von Ernährungsprodukten und Einkaufsverhalten durch die führenden Tätigkeiten (eigene Darstellung)
(Inspirationen aus Paschke, 2017, S. 35ff.)

4.6.2.4 Station 4: Esskulturen erleben

Lernbereich und BNE-Bezug:

Die Schüler:innen lernen verschiedene Esskulturen kennen, mit Fokus auf unterschiedliche Weisen des Essens (mit Besteck, Stäbchen oder Händen), jeweils ergänzt durch passende Speisen, Getränke, Tischgestaltung, Sitten und Rituale. In diesem Zusammenhang kommt das Thema Eurozentrismus auf: Essweisen wie das Essen mit Besteck oder bestimmte westlich geprägte Nahrungsregeln gelten vielerorts als Standard, obwohl sie weltweit nicht vorherrschend sind. Andere kulturelle Formen des Essens werden dagegen oft als „fremd“, „primitiv“ oder „unhygienisch“ abgewertet (Khalil & Werner, 2010, S. 49f.; Schreiber, 2016, S. 39). In dieser Station sollen alle Essweisen ohne Hierarchisierung als gleichwertig wahrgenommen und eigene Sichtweisen reflektiert werden. Gleichzeitig werden verschiedene Funktionen gemeinsamer Mahlzeiten, globale kulturelle Beeinflussungen sowie - wie bereits in Station 1 - das achtsame und bewusste Essen aufgegriffen.

Geförderte BNE-Kompetenzen:

Erkennen von Vielfalt: Verschiedene Esskulturen und Geschmacksrichtungen kennenlernen; Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen Ländern wahrnehmen

Perspektivenwechsel und Empathie: Hineinversetzen in verschiedene Esskulturen; Hören verschiedener Sichtweisen und Annahmen

Kritische Reflexion und Stellungnahme: Eigene kulturell geprägte Sichtweisen und Normalitätsannahmen erkennen und reflektieren; gesellschaftliche Zuschreibungen und Bewertungen von Esskulturen kritisch hinterfragen

Ablauf/ Erklärungen/ Differenzierungen:

Die Station ist erlebnis- und erfahrungsorientiert gestaltet, um allen Schüler:innen einen Zugang zu verschiedenen Essweisen zu ermöglichen und Kultur leiblich-sinnlich zu erleben. Für alle Schüler:innen wird dadurch das Bewusstsein der sozialen Funktion von Essen gestärkt und der Perspektivwechsel vertieft.

Die Station beginnt mit einem gedeckten Tisch mit Teller und Besteck. Diese in Deutschland übliche Form ist den Schüler:innen vertraut und wird von vielen als „normale“ Essweise wahrgenommen. Für diese und die weiteren Essweisen wird jeweils typisches Essen aus dem entsprechenden Kulturraum bereitgestellt, von dem probiert werden kann. Um die Auswahl

einzugrenzen und einer Übergeneralisierung vorzubeugen, kann der Fokus auf konkrete Länder wie Deutschland, Japan und Indien gelegt werden. Als weitere Essweise folgt das Essen mit Stäbchen, ergänzt durch passende Speisen, Getränke sowie eine entsprechende Tischanordnung und Dekoration. Anschließend findet eine Esssituation auf dem Boden statt, bei der mit den Händen gegessen wird. Für Schüler:innen mit Einschränkungen beim Essen können verschiedene Unterstützungsformen bereitgestellt werden. Neben geeigneten Hilfsmitteln für selbstständiges Essen kann das Angebot in pürierter Form oder, wie bereits bei Station 1 genannt, als Kausäckchen bereitgestellt werden. Flüssigkeiten können gegebenenfalls über das Befeuchten des Mundraums oder mithilfe von Wattestäbchen angereicht werden. Eine Anregung des Mundraums, beispielsweise durch sanfte Massagen, ist vorab wichtig, um die Aufmerksamkeit auf den oralen Bereich zu lenken. Sind diese Unterstützungen nicht möglich oder nicht gewünscht, können die Lebensmittel und Speisen visuell, taktil und olfaktorisch wahrgenommen werden. Dies sollte auch grundsätzlich vor dem Essen erfolgen und der Vorgang stets verbal begleitet werden. Wenn motorische Unterstützung erforderlich ist, kann die Hand der Schüler:innen geführt oder auf die Hand einer Begleitperson aufgelegt werden, um Bewegungsabläufe nachvollziehbar zu machen (Reich, 2019, S. 14ff.).

Jede Essweise beginnt mit einer zweiminütigen Phase der Stille, in der die Schüler:innen die jeweilige Atmosphäre sowie das Essen bewusst wahrnehmen. Der Wechsel zwischen Stille und anschließendem Austausch verdeutlicht, wie Essen Gemeinschaft stiften kann. Zur inhaltlichen Vertiefung liegen zu jeder Essweise Briefe bereit, die einander vorgelesen werden. Darauf berichten Personen aus dem jeweiligen Land von ihren Lieblingsgerichten, Essgewohnheiten sowie Sitten und Ritualen in ihren Familien. Einige dieser Rituale, wie Segenssprüche oder das Werfen von Reiskörnern in die vier Himmelsrichtungen, könnten gemeinsam nachgemacht werden. Zudem werden unterstützend zu den Texten Bilder gezeigt und genannte Gegenstände und Lebensmittel heringereicht. Die vielen Perspektiven zeigen auf, dass auch innerhalb eines Landes verschiedene Esskulturen existieren, beispielsweise zwischen Generationen, urbanen und ländlichen Räumen oder verschiedenen ethnischen Gruppen, und dass diese nicht auf folkloristische Klischees reduziert werden können. Gleichzeitig wird deutlich, dass Globalisierung und die wechselseitige Beeinflussung von Esskulturen weltweite Phänomene sind. Einige Briefe greifen zudem Sichtweisen der Personen auf andere Esskulturen auf, beispielsweise, dass der Verzehr von Rind oder das Essen von getrennten Tellern als befremdlich empfunden wird. Dadurch soll den Schüler:innen bewusst werden, dass Essverhalten kulturell geprägt ist und die eigene Sichtweise sowie Annahmen, beispielsweise darüber, welche Tiere als essbar gelten oder welche Essweisen als „entwickelt“ betrachtet werden, zu hinterfragen sind. Die Schüler:innen sollen sich während der Stationsarbeit darüber austauschen, was ihnen bereits bekannt ist und was sie neu erfahren haben, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihnen zwischen den Esskulturen aufgefallen sind und ob sich ihre Sichtweise auf etwas verändert hat.

(Inspirationen aus Khalil & Werner, 2010, S. 49ff. und Plinz, 2021, S. 62)

Am Ende der „Fortbildung“ erfolgt eine Reflexion mithilfe des Kompetenzrasters. Anschließend werden neue Erkenntnisse und Gedanken schriftlich oder in Form von Zeichnungen, Symbolen oder Fotos im Firmen-Lernjournal dokumentiert.

5 Fazit

The momentum for ESD has never been stronger. Global issues - such as climate change - urgently require a shift in our lifestyles and a transformation of the way we think and act. To achieve this change, we need new skills, values and attitudes that lead to more sustainable societies. (Qian Tang in UNESCO 2017, S. 1)

Diese Aussage unterstreicht die Dringlichkeit, BNE sowie die damit verbundenen Nachhaltigkeitsziele und Zukunftsfragen aktiv anzugehen. Zugleich wird deutlich, dass dieses gesellschaftlich hochrelevante Thema alle Menschen betrifft und niemandem vorenthalten werden darf. Jede:r hat das Recht, Teil der Entwicklung zu sein - zu erfahren, was viele bewegt, mit-sprechen zu können und dazu befähigt zu werden, selbst aktiv zu werden: auf persönlicher oder gesellschaftlicher Ebene - für sich und seine Mitmenschen, für zukünftige Generationen sowie für den Schutz der Erde und der Tiere.

Diese Arbeit widmete sich dem Versuch, eine Möglichkeit aufzuzeigen, wie alle Schüler:innen unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen Zugang zu Bildungsinhalten im Bereich nachhaltiger Entwicklung erhalten und bereits aktiv an deren Umsetzung mitwirken können. Dazu wurde als Umsetzungsmethode die Schüler:innenfirma gewählt und anhand der fünf Dimensionen der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik analysiert, wie die Ausgangssituation einzuschätzen ist, welche Herausforderungen bestehen, welche Strukturen förderlich wirken und welche Bedingungen für eine erfolgreiche inklusive Umsetzung erforderlich sind.

Bezogen auf makrostrukturelle Bedingungen bilden internationale Rahmenwerke wie die Agenda 2030 und die UN-BRK Grundlagen zur Unterstützung des Projekts. Diese sind von der Kultusministerkonferenz und den einzelnen Bundesländern aufgegriffen worden, wodurch ihren Prinzipien in Deutschland eine hohe Bedeutung zukommen sollte. Darüber hinaus haben sich für Schüler:innenfirmen - teils sogar explizit für nachhaltig handelnde - verschiedene Förderprogramme entwickelt, sowohl finanzieller Art als auch in Form von Netzwerkstrukturen, Kooperationsvermittlungen und Fortbildungsangeboten, auf die zurückgegriffen werden kann. Im Bereich Inklusion zeigt sich insgesamt eine stockende Umsetzung, insbesondere mit Blick auf Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, deren Inklusionsquote weiterhin sehr gering ist. Die Zahlen lassen vermuten, dass die konzipierte Schüler:innenfirma, die sich an alle Lernende richtet - ausdrücklich auch an Schüler:innen mit Komplexer Behinderung -, insbesondere im Sekundarbereich bislang nur an wenigen Schulen in dieser Form realisiert werden kann, da sich die Schulen mehrheitlich noch nicht für alle Förderschwerpunkte und Bedarfe öffnen. Es bleibt zu hoffen, dass sich dies in naher Zukunft ändert. Umso wichtiger ist es, bereits jetzt entsprechende Konzepte und Umsetzungswege zu erarbeiten.

BNE soll möglichst ganzheitlich umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang hat sich der *Whole Institution Approach* etabliert, bei dem die Prinzipien der Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales in allen Bereichen einer Institution gelebt werden. In dieser Arbeit wurde der Ansatz auf Schüler:innenfirmen übertragen. Dies bietet die Chance, BNE über einen längeren Zeitraum hinweg vernetzend und erfahrungsbasiert umzusetzen. Schüler:innen können dabei partizipativ und entdeckend agieren, Visionen entwickeln und aktiv an deren Verwirklichung arbeiten. Die konkrete Umsetzung der Nachhaltigkeitsdimensionen lässt sich je nach Art,

Ausrichtung und Ressourcen der Schüler:innenfirma anpassen. Erweiternd ist die Einbindung der lokalen Gemeinschaft in das Schulprojekt empfehlenswert. Hier eignen sich Kooperationen mit Firmen, Vereinen und Einrichtungen oder bei Möglichkeit Zugangsmöglichkeiten für die Öffentlichkeit. Der dadurch entstehende Austausch stärkt die Gemeinschaft und eröffnet neue Perspektiven auf beiden Seiten, indem Werte, Ideen und Wissen nach außen getragen werden. Zudem können für Schüler:innen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit gefördert werden, indem erlebt wird, dass ihr Handeln in der Schulgemeinschaft und darüber hinaus Wirkung zeigt. Diese Erfahrungen lassen sich möglicherweise auch auf andere Lebensbereiche übertragen.

Neben nachhaltigen Strukturen ist Inklusion in der Schüler:innenfirma ganzheitlich zu berücksichtigen. Bestimmte Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, damit alle Schüler:innen in unterschiedlichen Arbeitsbereichen zum Gelingen der Schüler:innenfirma als gemeinsamen Gegenstand mitwirken können. Dazu gehören im Allgemeinen eine positive Haltung, die voraussetzungslose Aufnahme aller Schüler:innen, kooperatives Arbeiten mit Mitschüler:innen oder in Form einer Assistenz, bauliche Barrierefreiheit, das Anbieten zusätzlicher Hilfsmittel und Unterstützter Kommunikation sowie differenzierte Arbeits- und Lernangebote, die je nach Schüler:innenfirma und Teilnehmenden anzupassen sind.

Durch Lernangebote im Rahmen einer Schüler:innenfirma kann der Aufbau von Wissen und Kompetenzen im BNE-Bereich zusätzlich gestärkt werden. Hier eignen sich Lerninhalte, die in einem direkten Bezug zur Schüler:innenfirmen stehen - wie im Beispiel des Schüler:innencafés dieser Arbeit das Thema „Esskultur“ in Orientierung an das Nachhaltigkeitsziel „Kein Hunger“. Die beschriebenen Lernangebote zeigen exemplarisch, wie sich BNE-Inhalte für heterogene Lerngruppen aufbereiten lassen. Dabei werden die führenden Tätigkeiten nach Leont'ev, eine Vielfalt an Materialien und Medien, beispielsweise in Form einer multisensorischen Erzählung sowie Auswahlmöglichkeiten in der Bearbeitung von Aufgaben, etwa schriftlich oder gestalterisch, berücksichtigt. Auf diese Weise können Schüler:innen, auch wenn teilweise getrennt voneinander an unterschiedlichen Lernangeboten, am Gemeinsamen Gegenstand lernen und haben weiterhin die Möglichkeit, sich über Erkenntnisse und Erfahrungen auszutauschen. Durch die anschließende Reflexion anhand eines Kompetenzrasters in Form einer Matrix können alle Schüler:innen ihre individuellen Lernerfolge erkennen. Zudem ergänzt die differenzierte Aufschlüsselung von Kompetenzen die eher allgemein und abstrakt formulierten BNE-Kompetenzen.

Eine weitere Gelingensbedingung für eine Schüler:innenfirma ist die klare Festlegung der Aufgabenbereiche aller Akteure. Empfehlenswert ist eine Organisation nach dem Vorbild realer Unternehmen mit unterschiedlichen Verantwortungsbereichen, Abteilungen und vielfältigen Arbeitsfeldern. Auch für notwendige Abläufe wie regelmäßige Zusammenkünfte sollten klare Strukturen vorhanden sein. Für möglichst hohe Lerneffekte ist es außerdem entscheidend, den Schüler:innen viel Verantwortung zu übergeben. Die Lehrkräfte übernehmen dabei idealerweise eine begleitende Rolle im Sinne von Coaches, die Raum für eigenständige Entscheidungen und das Lernen aus Fehlern lassen. Viel Wert sollte auch auf den sozialen Umgang und ein starkes Gemeinschaftsgefühl untereinander gelegt werden, beispielsweise durch Kooperationsübungen, gemeinsame Feste sowie die Entwicklung eines Leitbildes, das als verbindende Grundlage dient.

Darüber hinaus ist eine nicht zu unterschätzende Gelingensbedingung die kontinuierliche Reflexion und ein stets forschender Blick im pädagogischen Team. Dabei sollte zum einen die Qualität der Zusammenarbeit im Team sowie das allgemeine Wohlbefinden regelmäßig besprochen werden, um mögliche Probleme frühzeitig anzusprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Zudem sollte der Blick auf das Projekt selbst und die Schüler:innen gerichtet werden, unter anderem auf erkennbare Lern- und Kompetenzzuwächse, auf Freude und Motivation bei der Mitarbeit, auf das soziale Miteinander sowie darauf, ob die Rolle der Lehrkraft als Coach wirksam umgesetzt und Verantwortung an die Schüler:innen übergeben wird. Wichtig ist zudem die Selbstreflexion im Hinblick auf die eigene Haltung zu Inklusion und Nachhaltigkeit, das vorhandene Wissen und die Kompetenzen, mögliche Weiterentwicklungsbedarfe sowie die gelebte Vorbildfunktion.

Insgesamt zeigt sich durch die theoretische Betrachtung und Ausarbeitung dieser Arbeit ein großes Potenzial, mithilfe einer inklusiven Schüler:innenfirma BNE für Schüler:innen aller Voraussetzungen zugänglich zu machen. In Zukunft wäre daher von Bedeutung, die Gelingensbedingungen und entwickelten Ideen praktisch umzusetzen, um zu überprüfen, inwiefern eine erfolgreiche Umsetzung unter realen Bedingungen gelingt. Dabei sollte auch Forschung eingebunden werden, vor allem zu den Fragen, welche Inhalte und Kompetenzen im Bereich der BNE im Rahmen der Schüler:innenfirma tatsächlich erworben werden und inwiefern die Bereitschaft zu nachhaltigem Handeln steigt. Dies erscheint besonders relevant angesichts der bestehenden Forschungslücke im Bereich der BNE in Verbindung mit Inklusion und dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Darüber hinaus lässt sich das Konzept weiterentwickeln, indem auch andere Förderschwerpunkte wie Sehen oder emotionale-soziale Entwicklung verstärkt Berücksichtigung finden. Ebenso lohnt sich ein vertiefter Blick auf weitere Lern- und Kompetenzbereiche, die im Rahmen einer Schüler:innenfirma gefördert werden.

Zu bedenken ist der hohe Aufwand, der mit der Umsetzung einer Schüler:innenfirma einhergeht. Es handelt sich nicht um ein kurzfristiges Projekt, sondern um ein dauerhaftes Vorhaben, das von Lehrkräften umfassende Organisation, Einarbeitung und Verantwortungsübernahme erfordert. Motivierend kann dabei das Bewusstsein sein, durch die Arbeit mit einer wichtigen Zielgruppe viel bewirken und so zum *Change Agent* für nachhaltige Entwicklung werden zu können. Passend dazu kann an folgendes Zitat erinnert werden: „Bildung ist die mächtigste Waffe, die du verwenden kannst, um die Welt zu verändern“ - Nelson Mandela (Global Partnership for Education, 2018, o. S.).

Literaturverzeichnis

- Aichele, V. (2010). Behinderung und Menschenrechte. Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 13-18.
- Anselm, S., Hammer-Bernhard, E. & Hoiß, C. (o. J.). *BNE-Box - Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fachdidaktisch konzipierte Lehr-Lernmaterialien für diskursiv gestalteten Unterricht in allen Fächern*. Verfügbar unter: https://www.greenpeace.de/publikationen/whole_school_approach_schulentwicklung_sfe_202311.pdf [abgerufen am 28.04.2025]
- Ansorge, O. (2022). Gemeinsam, partizipativ und kontrovers! Nur so sind Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der ganzen Schule umzusetzen. *Lernende Schule*, 99/ 2022, 37-38.
- Armbruster, T., Schmidt, H.- J. & Seybold, H. (2016). *BNE - Arbeitsprozesse kompetenzorientiert planen*. Stuttgart: Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg und Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden Württemberg. Verfügbar unter: https://www.nachhaltigkeitsstrategie.de/fileadmin/Downloads/Publikationen/Bildung/Lehrende/Modul_6_Nachhaltigkeit-lernen.pdf [abgerufen am 01.05.2025]
- Asbeck, I., Gaethke-Sander, R., Koch, K., Müller, K. & Sommer, A. (2024). *EssKultur. Anregungen für einen kreativen Umgang mit Alltäglichem*. Kiel: Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/III/Service/Broschueren/Bildung/esskultur.pdf?__blob=publication-File&v=1%20%C2%A0 [abgerufen am 28.06.2025]
- Becker, G. (2001). *Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven*. Opladen: Leske und Budrich.
- Berger, S. & Pröpsting, S. (2013). Jetzt geht's los?! Wir gründen eine Nachhaltige Schülerfirma. In G. de Haan (Hrsg.), *Handreichung Nachhaltige Schülerfirmen. Gründen - Umsetzen - Gestalten* (S. 1-47 / Band 2). Berlin und Peine: Fischer Druck. Verfügbar unter: https://www.eineweltfueralle.de/uploads/tx_cagmaterialbrowser/Proepsting_Handreichung_Nachhaltige_Schuelerfirmen.pdf [abgerufen am 20.05.2025]
- Bernasconi, T. & Wittenhorst, M. (2016). Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusiven Literaturunterricht - Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. In S. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 115-132). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bidlo, O. (2007). Dialog und Kommunikation. Martin Buber und die Kommunikationswissenschaft. In F. Geier, A. Spahn & C. Spahn (Hrsg.), *Perspektiven philosophischer Forschung* (S. 124-140). Essen: Oldib.
- Birk, F. F. & Mirbek, S. (2024). Nachhaltigkeit inklusiv gestalten: Kinder- und Jugendliche mit Behinderung im Fokus. In B. Troll, J. Schneider, F. van Essen (Hrsg.), *Durch inklusive Praxis Teilhabe von Kindern mit Behinderung ermöglichen. Gestaltungsfelder der Sozialen Arbeit und der Heil- und Inklusionspädagogik* (S. 46-63). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bitschnau, K. (2017). Gewaltfreie Kommunikation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion*

- (S. 88-89). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boden, G. & Klawe, M. (2023). *Kompetent mit BNE arbeiten. Werkbuch BNE-Kompetenzen für Bildungspraktiker*innen*. Dortmund: Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. Verfügbar unter: <https://guetesiegelverbund.de/bne/wp-content/uploads/sites/2/2023/08/Kompetent-mit-BNE-arbeiten-Werkbuch.pdf> [abgerufen am 10.05.2025]
- Bolen, I. (2000). Dialogisches Prinzip (2. Aufl.). In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 132f.). Wien: Springer.
- Böse, S. (2023). *Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Brombach, C. (2011). Soziale Dimension des Ernährungsverhaltens. Ernährungssoziologische Forschung. *Ernährungs Umschau*, 6 (1), 318-324.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du* (11. Aufl.). Darmstadt: Lambert Schneider.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.). *Nordrhein-Westfalen. Wie setzt Nordrhein-Westfalen Bildung für nachhaltige Entwicklung um?* Verfügbar unter: <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/bundeslaender/nordrhein-westfalen/nordrhein-westfalen.html> [abgerufen am 10.05.2025]
- Carlowitz, H. C. von (2022) [1713]. *Sylvicultura oeconomica oder Hauswirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisungen zur Wilden Baum-Zucht*. In J. Hamberger (Hrsg.). München: oekom.
- Corleis, F. (2009). Nachhaltige Schülerfirmen als Unterrichtsprojekt. In F. Corleis (Hrsg.), *Aktive Schülerfirmen - Chance für eine nachhaltige Schulverpflegung. Gesunde Ernährung an Schulen* (S. 8-23). Lüneburg: erlebnispädagogik.
- de Haan, G. (2008). *Transfer-21*. Verfügbar unter: <http://www.transfer-21.de/index7c2c.html?p=181> [abgerufen am 08.05.2025]
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2019). *In zehn Schritten zur Schülerfirma. Firmensitz 9b* (6. Aufl.). Berlin. Verfügbar unter: https://www.startup-zukunft.de/wp-content/uploads/2022/09/Firmensitz9b_Schuelerfirma.pdf [abgerufen am 27.05.2025]
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2025a). *Kooperation* (2. Aufl.). Berlin. Verfügbar unter: https://www.startup-zukunft.de/wp-content/uploads/2025/04/Unterrichtsmaterial_StartupZukunft_Exkurs3_Kooperation.pdf [abgerufen am 28.06.2025]
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2025b). *Nachhaltiges Wirtschaften*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.startup-zukunft.de/wp-content/uploads/2025/04/Unterrichtsmaterial_StartupZukunft_Exkurs4_Nachhaltiges-Wirtschaften.pdf [abgerufen am 28.06.2025]
- Die Bundeswahlleiterin (2025). *Bundestagswahl 2025*. Verfügbar unter: <https://www.bundeswahlleiterin.de/bundestagswahlen/2025/ergebnisse/bund-99.html> [abgerufen am 10.06.2025]
- DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2022). *Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland. Juli 2021 - Juni 2022*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/entwicklung-der-menschenrechtssituation-in-deutschland-juli-2021-juni-2022> [abgerufen am 01.05.2025]
- Duden (o.J.). *Nachhaltigkeit, die*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Nachhaltigkeit>. [abgerufen am 10.04.2025]
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission e.V.) (2011). UN-Dekade „Bildung für nachhaltige

- Entwicklung“ 2005-2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Bonn. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_nationaler_aktionsplan_2011.pdf [abgerufen am 10.05.2025]
- Ellger-Rüttgardt, S. (1998). *Zur Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik. Kurseinheit 1: Geschichte der Lernbehindertenpädagogik*. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2009). Geschichte der schulischen Sonderpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 21-29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eulenberger, J. (2024a). *Was charakterisiert ein BNE-Bildungsangebot? Warum ist das wichtig?* München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Verfügbar unter: https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2024-09/4_Was%20charakterisiert%20ein%20BNE-Bildungsangebot_JEulenberger.pdf [abgerufen am 13.05.2025]
- Eulenberger, J. (2024b). Wie geht Mitbestimmung? Partizipationsorientierung und BNE: Handlungsfelder für Kinder. *Die Grundschulzeitschrift*, 344/2024, 38-40.
- Faber, B. (2015). Einbindung von Frauen mit Behinderungen als Expert_innen in eigener Sache. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 269-274). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Felder, F. (2024). Partizipation und Zugehörigkeit - die Achsen des Menschseins. *Menschen*, 47 (6), 27-31.
- Feuser, G. (1996/2008). „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ *Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration*. Vortrag gehalten auf dem 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen, Innsbruck, Österreich. Verfügbar unter: <https://bidok.library.uibk.ac.at/obvbidoc/content/zoom/10070335> [abgerufen am 20.05.2025]
- Feuser (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86-100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G., Ling, K. & Ziemer, K. (2013). Geistige Behinderung als gesellschaftliche und soziale Konstruktion. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 345-356). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2017). In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 132-133). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fieldhouse, P. (1995). *Food and Nutrition. Customs and culture*. New York: Springer Science+Business Media.
- Fischer, D. (2008). *Esskulturen und die Interkulturalität von Ernährung. Ein paradigmatisches Lernfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.bne.uni-osnabrueck.de/pub/uploads/Baikal/fischer08esskulturen.pdf> [abgerufen am 26.06.2025]
- Fissahn, C., Boden, G. & Klawe, M. (2020). *Kompetenzorientierung für die außerschulische Bildungsarbeit in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Leitfaden für die Praxis*. Dortmund: Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. Verfügbar unter: https://guetesiegelverbund.de/wp-content/uploads/2022/03/Guetesiegelverbund-Weiterbildung_web_bne_kompetenz_broschuere.pdf [abgerufen am 05.05.2025]
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179-180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Fornefeld, B. (2013a). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik*. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fornefeld, B. (2013b). *Mehr Sinn Geschichten: erzählen – erleben – verstehen. Konzeptband*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben.
- Fornefeld, B. (2017). Komplexe Behinderung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 152-154). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Global Partnership for Education (2018). *Bildung ist die mächtigste Waffe, um die Welt zu verändern. Drei junge Menschen erzählen, welchen Stellenwert Bildung in ihrem Leben hat*. Verfügbar unter: <https://www.globalcitizen.org/de/content/gpe-bildung-dakar/> [abgerufen am 14.07.2025]
- Goerke-Mallet, P. & Melchers, C. (2022). The Mine Life Cycle and the United Nations. 2030 Agenda – A Sustainability Analysis. *Mining Report Glückauf* 158, 1, 59-71. Verfügbar unter: https://mining-report.de/wp-content/uploads/_pda/2022/02/MRG_2201_Bergbaulicher_Lebenszyklus_FZN_THGA_220202.pdf [abgerufen am 15.07.2025]
- Gritschke, H., Metzner, C. & Overwien, B. (2011). Kompetenzentwicklung im und für den globalen Wandel - Anschlüsse an deutsche Diskussionen. Eine Einleitung. In H. Gritschke, C. Metzner & B. Overwien (Hrsg.), *Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel* (S. 8-20). Kassel: kassel university press. Verfügbar unter: <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-744-9.volltext.frei.pdf> [abgerufen am 08.05.2025]
- Grober, U. (2010). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Gröber, J. & Kühn, L. (2023). Naturerfahrungen von Grundschulkindern im Kontext von BNE. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46 (4), 12-16.
- Haarmann, M. P. (2018). *Die mitbestimmte Schülerfirma - demokratisch und nachhaltig wirtschaften*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-006800 [abgerufen am 10.06.2025]
- Haarmann, M. P. (2020). Schülerfirmen im Interesse der Lernenden. *Politisches Lernen*, 38 (1-2), 20-24.
- Heindl, I. (2007). Sinnliche Intelligenz - Perspektiven einer ästhetisch-kulturellen Ernährungsbildung. In Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (Hrsg.), *Geschmack bildet - Sinnliche Intelligenz ist der Ursprung für Leben und Lernen* (S. 38-48). Kiel.
- Henze, C. (2013). Lernen und Gestalten in Nachhaltigen Schülerfirmen. In G. de Haan (Hrsg.), *Handreichung Nachhaltige Schülerfirmen. Gründen - Umsetzen - Gestalten* (S. 3-48 / Band 1). Berlin und Peine: Fischer Druck. Verfügbar unter: https://www.eineweltfueralle.de/uploads/tx_cagmaterialbrowser/Proepsting_Handreichung_Nachhaltige_Schuelerfirmen.pdf [abgerufen am 10.06.2025]
- Herriger, N. (2006). Stichwort Empowerment. In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der sozialen Arbeit* (6. Aufl.). Berlin. Verfügbar unter: <https://www.empowerment.de/files/Materialien-1-Stichwort-Empowerment.pdf> [abgerufen am 15.05.2025]
- Hesebeck, B., Schätzlein, J. & Wylegalla, S. (2023). *Inklusive Lernsettings gestalten. Wie Sie Bildung für nachhaltige Entwicklung in heterogene Lerngruppen bringen können*. Bonn:

- OroVerde - Die Tropenwaldstiftung. Verfügbar unter: <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/leitfaden-inklusive-lernsettings-gestalten-2023-klein.pdf> [abgerufen am 01.05.2025]
- Hilda-Heinemann-Schule (o. J.). *Café Jedermann*. Verfügbar unter: <https://www.hilda-heinemann-schule.de/schulleben/caf%C3%A9-jedermann/> [abgerufen am 10.07.2025]
- Holzbaur, U. (2020). *Nachhaltige Entwicklung. Der Weg in eine lebenswerte Zukunft*. Aalen: Springer Nature.
- Imhof, C. (2007). *So essen sie! Ein Erkundungsprojekt rund um das Thema Ernährung*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. Verfügbar unter: https://education21.ch/sites/default/files/2024-02/So%20essen%20sie_Broschuere_D.pdf [abgerufen am 01.07.2025]
- Immes, S., Reh, A. & Basten, M. (2023). Von der Videophilie zur Biophilie - Beweggründe zum Einsatz einer digitalen Selbstlernumgebung zur Förderung von Naturverbundenheit (NaveL). In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. L. C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 301-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jödecke, M. (2017). Kulturhistorische Schule. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 164-166). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Juniorwahl (o. J.) *Archiv*. Verfügbar unter <https://www.juniorwahl.de/archiv> [abgerufen am 10.07.2025]
- Kater-Wettstädt, L., Bürgener, L. & Sellin, K. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. Konzepte zusammendenken für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Sachunterrichts. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht* (S. 159-176). Deutschland: Widerstreit-Sachunterricht.
- Keeley, C. (2023). Berufliche Bildung - auch für Menschen mit komplexen Behinderungen. In V. Schachler, W. Schlummer & R. Weber (Hrsg.), *Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderungen zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn* (S. 246-261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Lebenshilfe Verlag der Bundesvereinigung.
- Kerle, C. (2017). Rosinenübung. In S. Paschke, M. Groß, T. Pils & F. Halbartschlagner (Hrsg.). *Mahlzeit. Globales Lernen rund um die Themen „Ernährung, kritischer und ethischer Konsum“*. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe (S. 11-15). Wien: Südwind - Verein für Entwicklungspolitik und globale Gerechtigkeit. Verfügbar unter: <https://www.suedwind.at/bildungsmaterial/mahlzeit/> [abgerufen am 06.07.2025]
- Khalil, J. & Werner, M. (2010). *Reiseproviand. Essen über den Teller hinaus. Methoden und Spiele für Gruppen*. Remagen: Naturfreundejugend Deutschlands, Haus Humboldtstein. Verfügbar unter: https://www.naturfreundejugend.de/materialien/rubrik/-/show/125/reiseproviand_methoden_und_spiele_fuer_gruppen/ [abgerufen am 06.07.2025]
- Klauß, T. (2013). Brauchen Menschen mehr als Kalorien und Flüssigkeit? - Ernährung als Thema der Bildung aller Menschen. In N. J. Maier-Michalitsch (Hrsg.), *Leben pur - Ernährung bei Menschen mit schweren Behinderungen - ein Praxisbuch* (S. 34-49). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.
- Kinne, T. & Theunissen, G. (2013). Erlebnispädagogik und Empowerment – erlebnispädagogik

- ches Lernen für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (geistiger Behinderung). In T. Kinne & G. Theunissen (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in der Behindertenarbeit. Konzepte für die schulische und außerschulische Praxis* (S. 54-76). Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- KMK (2024a). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- KMK (2024b). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen). 2023/ 2024*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_So-Pae_Int_2023.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- KMK (2024c). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen. 2023/ 2024*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2023.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- Kölner Netzwerk Schülerfirmen (o. J.). Verfügbar unter: <https://www.koelnnetzwerkschuelerfirmen.de/startseite/> [abgerufen am 05.07.2025]
- Kruschick, F. (2022). From West to the Rest? Zur Erforschung inklusiver Bildung in Nord-Süd-Relationen und mit Bezug zu inklusiver Bildung in Ghana. In A. Eberth, A. Goller, J. Günther, M. Hanke, V. Holz, A. Krug, K. Rončević & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 36-52). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Kulke, D. (2023). *Teilhabe und Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/521497/teilhabe-und-inklusion/> [abgerufen am 19.05.2025]
- Künzli, C. (2006). *Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl.). Universität Bern.
- Künzli David, C., Bertschy, F. & Di Giulio, A. (2010). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (2), 213-231.
- Landesjugendring Hamburg (o. J.). Partizipation als Stufenmodell. Stufen der Beteiligung nach Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993). Verfügbar unter: https://www.lra-gap.de/media/files/lra_kjf_koja/Leitermodell_Beteiligung_mit_Beschreibung.pdf [abgerufen am 05.05.2025]
- Lindmeier, B. & Lindmeier C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Meiseberg, T. (2009). Wie vermittele ich Nachhaltigkeit an Jugendliche? In F. Corleis (Hrsg.), *Aktive Schülerfirmen - Chance für eine nachhaltige Schulverpflegung. Gesunde Ernährung an Schulen* (S. 32-39). Lüneburg: erlebnispädagogik.
- Mettke, T. C. & Jäkel, L. (2022). BNE für alle - Klimaschutz und Erhalt der Biodiversität im Ökogarten der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. In E. M. Watts & C. Hoffmann (Hrsg.), *Digitale NAWIGATION von Inklusion* (S. 135-144). Wiesbaden: Springer Nature.

- Meusburger, K. (2023). Ausmaß und Formen von Beteiligung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hrsg.), *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 87-112). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2019). *Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Leitlinie_BNE.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2020a). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gesamtschule/ Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre*. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/237/gesk_gl_klp_3120_2020_07_01.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2020b). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gesamtschule/ Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen. Hauswirtschaft*. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/240/gesk_hw_klp_3123_2020_07_01.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2022). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Entwicklungsbereiche*. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/321/zdbg_ge_eb_uvorgaben_2022_06_08.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2024a). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht (Erdkunde, Geschichte, Politik)*. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/411/zdbg_ge_gl_uvorgaben_2024_07_26.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2024b). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Wirtschaft und Arbeitswelt (Wirtschaft, Hauswirtschaft, Technik)*. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/413/zdbg_ge_wua_uvorgabe_2025_02_20.pdf [abgerufen am 05.07.2025]
- Mischo, S., Groß-Kunkel, A. & Ziemen, K. (2022). Partizipative Hochschulbildung und -forschung im Lichte des sozialen Raums. Die Projekte SUSHI und InFoH der Universität zu Köln. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabe-forschung - Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S.385-399). Wiesbaden: Springer VS.
- Musenberg, O. (2020). Geistige Behinderung. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 201-204). Berlin: J. B. Metzler.
- Müller, K. (2024). Partizipation zwischen Teil-Habe, Teil-Gabe und Teil-Nahme. *Menschen*, 47 (6), 33-36.

- Mürner, C. & Sierck, U. (2015). Der lange Weg zur Selbstbestimmung. Ein historischer Abriss. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 25-37). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mürner, C. (2017). Menschenbilder. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 175-176). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Netzwerk LeNa (o. J.). *Frameworks und kompetenzmodelle für BNE-Kompetenzen im deutschsprachigen Raum*. Verfügbar unter: <https://netzwerk-lena.org/bne-lehre-konkret/kompetenzen/frameworks-und-kompetenzmodelle-fur-bne-kompetenzen-im-deutschsprachigen-raum/> [abgerufen am 29.04.2025]
- Overwien, B. (2011). Kompetenzmodelle im Lernereich globale Entwicklung - Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Gritschke, C. Metzner & B. Overwien (Hrsg.), *Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel* (S. 24-49). Kassel: kassel university press. Verfügbar unter: <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-744-9.volltext.frei.pdf> [abgerufen am 05.05.2025]
- Paulitz, T. & Winter, M. (2016). Ernährung aus kultursoziologischer Perspektive. In S. Moebius, F. Nungesser & K. Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kultursoziologie* (S. 1-18), Wiesbaden: Springer VS.
- Paschke, S. (2017). Mit 14 Gerichten durch die Zeit. In S. Paschke, M. Groß, T. Pils & F. Halbartschlag (Hrsg.), *Mahlzeit. Globales Lernen rund um die Themen „Ernährung, kritischer und ethischer Konsum“*. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe (S. 35-47). Wien: Südwind - Verein für Entwicklungspolitik und globale Gerechtigkeit. Verfügbar unter: <https://www.suedwind.at/bildungsmaterial/mahlzeit/> [abgerufen am 08.07.2025]
- Penning, I. (2018). *Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden. Eine qualitative Studie zu einem Lernarrangement der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Platte, A. (2015). Inklusive Bildung: Leitidee von der Kindertageseinrichtung bis zur Hochschule. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 130-146). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Plinz, C. (2021). *Ernährungsbildung im Sachunterricht. Ein Spiralcurriculum mit Grundlagen und Praxisbeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pröpsting, S., Medunić-Orlić, G., Radman, M., Lerotić, D., Banić, J. (2015). *Nachhaltige Entwicklung - Begreifen-Umsetzen-Gestalten. Handreichung zur schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Schwerin und Split: Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU) und Verein für Natur, Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.umwelterziehung.de/content/media/downloads/handreichung-nachhaltige-entwicklung/deutsch.pdf> [abgerufen am 28.06.2025]
- Pufé, I. (2017). *Nachhaltigkeit* (3. Aufl.). Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Qualitätsoffensive Teilhabe (o. J.). *mehr-Sinn Geschichten – Köln*. Verfügbar unter: https://qualitaetsoffensive-teilhabe.de/ip_virt_kulturhaus/literatur/mehr-sinn-geschichten/ [abgerufen am 15.07.2025]
- Reich, K. (2019). *Essen und Trinken bei Menschen mit Komplexer Behinderung*. München: Stiftung Leben pur.
- Reinke, V. (2017). Professionelle Handlungskompetenz von BNE-Akteuren. In K.-D. Altmep

- pen, F. Zschaler, H.-M. Zademach, C. Böttigheimer & M. Müller (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 241-255). Wiesbaden: Springer VS.
- Rieckmann, M. (2013). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. Konzepte und Perspektiven in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *POLIS*, 2013 (4), 11-14.
- Rieckmann, M. & Holz, V. (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40 (3), 4-10
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41 (2), 4-10.
- Rohrmann, E. (2017). Integration. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 142-143). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rončević, K. & Rieckmann, M. (2024). How can a Whole School Approach to Sustainability be Inclusive to All Learners? In A. E. J. Wals, B. Bjønness, A. Sinnes & I. Eikeland (Hrsg.), *Whole School Approaches to Sustainability. Education Renewal in Times of Distress* (S. 121-135). Cham: Springer Nature.
- Rossa, H. (2015). Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In C. M. Bongartz & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht* (S. 169-184). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Rosemann, T. & Schwarzenberg, P. (2019). Inklusiver Mathematikunterricht: Am Beispiel des Stellenwertsystems unter Berücksichtigung der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik und der Lehrstrategie. *Behindertenpädagogik*, 58 (3), 262-289.
- Rößler-Hartmann, M. (2012). Esskultur - eine zentrale Kategorie der Nahrungszubereitung. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 1(4), 99-107.
- Schäfer, H. (2021). Nachhaltigkeit und Bildungszugänge im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Facetten mehrperspektivischer Unterrichts- und Schulentwicklung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Teil 1). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72 (1), 4-14.
- Schreiber, J.-R. & Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl). Berlin: Cornelsen.
- Schuppener, S., Schlichting, H., Goldbach, A. & Hauser, M. (2021). *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Simon, T. (2019). Vielperspektivität und Partizipation als interdependente und konstitutive Merkmale einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik. In M. Siebach, J. Simon & T. Simon (Hrsg.), *Ich und die Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht* (S. 66-76). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Simon, T. (2022). Partizipation als Qualitätsmerkmal inklusiven (Sach)Unterrichts - empirische Ergebnisse zu Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler*innenpartizipation. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht* (S. 107-126). Deutschland: Widerstreit-Sachunterricht.

- Speck, O. (2009). Anthropologische und ethische Grundlagen schulischer Sonderpädagogik. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 60-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spindler, E. A. (2013). *Geschichte der Nachhaltigkeit. Vom Werden und Wirken eines beliebten Begriffs*. Verfügbar unter: <https://www.nachhaltigkeit.info/media/1326279587phpeJPYvC.pdf> [abgerufen am 25.04.2025]
- Steiner, R. (2011). *Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kompetenzmodell, Fallstudien und Empfehlungen*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat.
- Steinmetz, A. (2016). *Nonverbale Interaktion mit demenzkranken und palliativen Patienten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos.
- Stiftung Bildung (o. J.). *youstartN*. Verfügbar unter: <https://www.stiftungbildung.org/youstartn/> [abgerufen am 05.07.2025]
- Sturm, T. (2017). *Differenz*. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 44-45). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Teufl, S. (2022). *Positive Leadership und stärken - orientiertes Coaching mit PERMA-Lead. Ein Pilotprojekt in einem börsenorientierten Konzern*. *Austrian Management Review*, 12 (1), 119-129.
- Umweltbundesamt (2022). *Ein Drittel der Lebensmittel wird verschwendet*. Verfügbar unter: <https://www.umweltbundesamt.de/themen/ein-drittel-der-lebensmittel-wird-verschwendet> [abgerufen am 15.07.2025]
- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2012). *Lernen für die Zukunft. Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Genf. Verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/dam/jcr:73ea7382-9a31-455f-bf81-436724f4e170/bine_lernen_zukunft_25870.pdf [abgerufen am 05.05.2025]
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris: UNESCO. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> [abgerufen am 01.05.2025]
- UNTC (United Nations Treaty Collection (o. D.). *Chapter IV. Human Rights. 15. Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en [abgerufen am 04.05.2025]
- Vereinte Nationen (1992). *AGENDA 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung*. Verfügbar unter: https://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf [abgerufen am 05.05.2025]
- Vereinte Nationen (2006). Text der UN-Behindertenrechtskonvention. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 401-441). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Vereinte Nationen (2015). *Resolution der Generalversammlung. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [abgerufen am 10.06.2025]
- Vierbuchen, M. C. & Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung - Grundlagen, Konzepte und Potenziale. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43 (1), 4-10.
- Vierbuchen, M. C. (2022). Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung - Konsequenzen der gegenseitigen Bezugnahme und potenzielle Handlungsstrategien. In A. Eberth, A. Goller, J. Günther, M. Hanke, V. Holz, A. Krug, K. Rončević & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 18-35). Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- von Brand, T. & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung - Differenzierung - Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43-51). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weigt, G. (2015). Inklusive Strategien und internationale Zusammenarbeit. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 365-376). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weingärtner, C. (2013). *Schwer geistig behindert und selbstbestimmt. Eine Orientierung für die Praxis* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Westphal, I. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 663-672). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability. A reference framework for academic program development. *Sustainable Science*, 6 (2), 203-218.
- Wien, A. & Franzke, N. (2014). *Unternehmenskultur. Zielorientierte Unternehmensethik als entscheidender Faktor*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Wilmans, K. (2023). *Whole School Approach. Ganzheitlicher Ansatz zur Schulentwicklung*. Hamburg: Greenpeace e.V. Verfügbar unter: https://www.greenpeace.de/publikationen/whole_school_approach_schulentwicklung_sfe_202311.pdf [abgerufen am 01.05.2025]
- yourfirm Redaktion (2021). *Unternehmenskultur – Modelle, Bedeutung, Erfolgsfaktoren*. Verfügbar unter: <https://www.yourfirm.de/arbeitgeber/ratgeber/unternehmenskultur-modelle-bedeutung-erfolgsfaktoren/> [abgerufen am 10.06.2025]
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ziemen, K. (2020). Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik - Über Beziehung, Dialog und

- Emotionen in der Pädagogik und Didaktik. In R. Schneider-Reisinger & M. Kreilinger (Hrsg.), *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n. Kritisch-reflexive Perspektiven inklusiver Pädagogik in der Primarstufe* (S. 67-80). Linz: Trauner Verlag.
- Ziemen, K., Kupitz, C., Lux, H., Mischo, S., Müller, L., Schwarzenberg, P. & Tierbach, J. (2021). Spannungsverhältnisse im Distanzunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. In: *Menschen*, 3 (4), 69–75.
- Ziemen, K. (2024a). Didaktische Grundorientierung. Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 11-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziemen, K. (2024b). Die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik. In B. Troll, J. Schneider, F. van Essen (Hrsg.), *Durch inklusive Praxis Teilhabe von Kindern mit Behinderung ermöglichen. Gestaltungsfelder der Sozialen Arbeit und der Heil- und Inklusionspädagogik* (S. 90-102). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zimpel, A. F. (2017). Geistige Behinderung. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 84-86). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhang

A: Die Reise der Rosine – Multisensorische Erzählung und Achtsamkeitsübung

Text	Regieanweisung
	Eine geeignete Atmosphäre schaffen: Sitzkreis vorbereiten, für Ruhe sorgen, den Raum etwas abdunkeln.
Ich möchte euch von der langen Reise dieser Rosinen erzählen.	Mit einer Klangschale den Beginn ankündigen. Die Verpackung herumgeben.
Rosinen wachsen weit weg von uns. Die Rosinen aus dieser Verpackung kommen aus dem warmen, sonnigen Kalifornien.	SuS fahren mit dem Finger auf einem Globus von Deutschland nach Kalifornien. Bei „Ankunft“ in Kalifornien wird eine Wärmelampe auf die Hände gerichtet.
Dort wachsen auf großen Feldern Weintrauben an einer Weinrebe.	Audiodatei mit Insekten- und Vogelgezwitscher einspielen ⁶ . Weinrebenzweig oder kleinen Ast und Traubenrispe herumgeben, ggf. Weintraube essen.
Die Weinrebe hat starke Wurzeln, die tief in der dunklen, feuchten Erde wachsen. In der Erde nehmen die Wurzeln Wasser und Nährstoffe auf. Viele kleine Tiere helfen dabei.	Behälter mit Erde, kleinen Ästen und Spielzeugtieren zum Befühlen herumgeben.
Die Weintrauben brauchen Sonne, Regen und Zeit zum Wachsen.	Mit der Wärmelampe auf Hände und Erde scheinen. Wasser auf die Erde und Hände sprühen. Einen Moment der Stille einlegen.
Viele Menschen arbeiten auf den Feldern. Sie kommen aus vielen verschiedenen Ländern.	SuS Arbeitshandschuhe anziehen lassen. Audiodatei mit Stimmen in verschiedenen Sprachen (Englisch, Spanisch etc.) abspielen.

⁶ Die Soundeffekte können auf der Internetseite „MyEdit“ generiert werden (<https://myedit.online/de/audio-editor/ai-sound-effect-generator>).

<p>Sie pflücken die Weintrauben von Hand oder mit Maschinen. Dann legen die Arbeiterinnen und Arbeiter die Weintrauben in große Kisten. Sie arbeiten viele Stunden am Tag in der heißen Sonne. Die Arbeit ist sehr anstrengend.</p>	<p>SuS pflücken Weintrauben von Traubenrispen und legen sie in eine Kiste, ggf. mit Unterstützung. Währenddessen Wärmelampe auf Körper richten. Begleitend Audiodatei mit Arbeitsgeräuschen einspielen (Schere, Schritte, Maschinenklänge etc.)</p>
<p>Die Weintrauben werden zum Trocknen in die Sonne gelegt. So entstehen Rosinen.</p>	<p>SuS halten eine Weintraube in der Hand, während die Wärmelampe darauf scheint. Die Weintraube wird durch eine Rosine ausgetauscht.</p>
<p>Die Rosinen werden in Tüten verpackt.</p>	<p>Mit der Verpackung rascheln.</p>
<p>Dann reisen die Rosinen mit dem Schiff mehrere Tage über das Meer nach Deutschland.</p>	<p>Audiodatei mit Meeresrauschen, Schiffshorn, Motoren- und Möwengeräuschen einspielen. Meersalzduftöl im Raum verteilen. Ventilator für Wind einsetzen. SuS fahren mit dem Finger auf dem Globus zurück nach Deutschland. Nebenbei schaukeln sie auf dem Stuhl/ Boden oder werden leicht geschaukelt.</p>
<p>Vom Hafen aus werden die Rosinen in Lastwagen verladen und in Supermärkte gebracht.</p>	<p>Audiodatei mit Logistik- und Motorengeräuschen abspielen. SuS nehmen Lenkrad in die Hand (oder imaginär) und machen Fahrbewegungen.</p>
<p>Dort können die Rosinen gekauft werden.</p>	<p>Audiodatei mit Supermarktatmosphäre einspielen. SuS scannen die Verpackung.</p>
<p>Die Natur, viele Tiere und Menschen haben dabei geholfen.</p>	<p>SuS berühren noch einmal die Erde und den Arbeitshandschuh.</p>
<p>Am Ende dieser langen Reise liegt nun eine Rosine in deiner Hand.</p>	<p>SuS je eine Rosine in die Hand geben.</p>

Wir nehmen uns Zeit, die Rosine mit allen Sinnen zu erkunden.

Schau dir die Rosine ganz genau an.⁷

Wie sieht sie aus? Welche Farbe hat sie? Welche Form? Ist ihre Oberfläche glatt oder schrumpelig?

Schließe nun die Augen und spüre, wie die Rosine auf deiner Hand liegt.

Fühlt sie sich leicht oder schwer an?

Ertaste die Rosine mit deinen Fingern.

Ist sie weich oder hart? Kalt oder warm? Trocken oder klebrig?

Rieche an der Rosine.

Magst du den Geruch? Erkennst du den Geruch?

Lege die Rosine auf deine Zunge.

Kaue sie noch nicht. Wie fühlt sich die Rosine an? Kannst du sie schon schmecken?

Kaue die Rosine ganz langsam.

Wie fühlt sich das an? Was verändert sich? Was schmeckst du und wo genau im Mund schmeckst du das?

Mit einer Klangschale das Ende signalisieren und in die Reflexion einsteigen.

⁷ Achtsamkeitsübung orientiert an Kerle, 2017, S. 11. (https://www.suedwind.at/wp-content/uploads/2024/05/Mahlzeit_Methodenhandbuch.pdf)

B: Kompetenzraster zur Lerneinheit „Esskultur“

Schüler:innenfirma „Fairweilen“		Klasse:		Abteilung:	
Name:					
Fortbildung zum Thema: Esskultur					
Ich kann:					
Nahrungsmittel mit meinen Sinnen wahrnehmen.	Mich ganz bewusst auf das Essen konzentrieren.	Erkennen, dass die Natur die Grundlage unserer Nahrung ist.	Erkennen, dass viele Nahrungsmittel aus anderen Ländern der Welt kommen.	Herkunftsorte von Nahrungsmitteln bestimmen.	
Erkennen, dass viele Menschen an der Lebensmittelproduktion beteiligt sind.	Das Fairtrade-Siegel auf Produkten erkennen.	Schlechte Arbeitsbedingungen benennen.	Die Aussagekraft verschiedener Nachhaltigkeitssiegel kritisch einordnen.	Parallelen zu Arbeitsbedingungen in anderen Industriezweigen ziehen.	
Mir bewusst werden, was ich gerne esse und was mir nicht schmeckt.	Zeigen/ sagen, was ich gerne esse und was mir nicht schmeckt.	Von meinen Essgewohnheiten berichten.	Kulturelle Prägungen und andere Einflüsse in meinen Essgewohnheiten feststellen.	Reflektieren, welche Auswirkungen mein Essverhalten auf andere Menschen und die Umwelt hat und wie ich Verantwortung übernehmen kann.	
Wahrnehmen, wie sich Einkaufsorte und Nahrungsprodukte im Vergleich zu früher verändert haben.	Zuordnen, welche Verpackungen und Nahrungsprodukte typisch für früher und heute sind.	Den Wandel unserer Ernährung vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen einordnen.	Vor- und Nachteile der Entwicklungen in sozialen, ökologischen und kulturellen Bereichen erkennen.	Handlungsweisen für nachhaltigen Ernährungskonsum auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene entwickeln.	
An gemeinsamen Mahlzeiten teilnehmen.	Meine Mitmenschen bei gemeinsamen Mahlzeiten bewusst wahrnehmen.	Mich mit anderen über das Essen austauschen.	Reflektieren, was gemeinsames Essen für mich bedeutet und was mir dabei wichtig ist.	Soziale Funktionen von Essen in verschiedenen Kontexten benennen.	
Vielfalt an Geschmacksrichtungen und Essweisen wahrnehmen.	Verschiedene Geschmacksrichtungen und Essweisen voneinander unterscheiden.	Gemeinsamkeiten, Unterschiede und gegenseitige Einflüsse zwischen Esskulturen beschreiben.	Eigene kulturell geprägte Vorstellungen von „normalem“ Essen sowie Stereotype über andere Esskulturen erkennen und kritisch hinterfragen.	Erkennen, wie kulturelle Prägungen meine Sichtweisen über verschiedene Lebensweisen beeinflussen.	