

Sandra Fischer, Julia Möhlenkamp & Xiaokang Sun

Schüler*innen als Expert*innen: Partizipative Entwicklung inklusiver BNE-Materialien in der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung

Abstract

Das Projekt KliB! ‚Klima(-wandel) geht alle an. Inklusives BNE‘ nimmt Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schüler*innen in den Blick. In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie angehende Lehrkräfte im Rahmen einer partizipativen Materialentwicklung auf die Umsetzung inklusiver Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) vorbereitet werden können, indem sie die Schüler*innenperspektive einbinden. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt geistige Entwicklung.

The project ‘Climate (Change) concerns everyone. Inclusive ESD’ focuses on student participation in Education for Sustainable Development (ESD) and aims to integrate student voice into teacher education, including those of students with intellectual and developmental disabilities. This article explores how student teachers can be prepared for the implementation of inclusive ESD.

Schlagwörter

Universitäre inklusionsorientierte Lehrkräftebildung, inklusive BNE, Theorie-Praxis-Verzahnung, Schüler*innenperspektive, sonderpädagogischer Schwerpunkt geistige Entwicklung
Inclusion-oriented teacher education, inclusive education for sustainable development, theory-practice-integration, student voice, students with intellectual and developmental disabilities

1. Einleitung

Das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt als bildungspolitische Strategie auf eine nachhaltige Entwicklung im Rahmen der globalen Agenda 2030. In der Bildungsagenda 2030 (*Sustainable Development Goal* (SDG) 4) wird eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie ein lebenslanges Lernen für alle Menschen gefordert (vgl. DUK, 2017). Damit ist Inklusion im Grundverständnis von BNE angelegt. Zudem konkretisiert Artikel 24 der UN-Behindertenkonvention das Menschenrecht auf eine umfassende Bildung für Menschen mit Behinderungen (vgl. Bengel, 2021, S. 19). Im Kontext Schule sollen Schüler*innen durch BNE in die Lage versetzt werden, mit Blick auf die Zukunft aktiv an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen teilzuhaben und diese mitzugestalten (vgl. Danz, 2020; Reich et al., 2020). Dieser Anspruch schließt alle Schüler*innen ein.

Im Rahmen des Nationalen Aktionsplans wird BNE schrittweise in formale Bildungspläne eingebunden. Die Verankerung im deutschen Bildungssystem lässt sich jedoch als



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

komplexer Prozess beschreiben, der auf diverse Herausforderungen stößt (vgl. Holst et al., 2024). Singer-Brodowski et al. (2019) konstatieren, „dass es insgesamt trotz eindeutig steigender Tendenz ein noch erhebliches Potential der BNE-Verankerung gibt“ (S. 99). Das Bewusstsein von Lehrkräften für eine nachhaltige Entwicklung und die Bereitschaft zur Umsetzung von BNE im Unterricht sind insgesamt gestiegen (vgl. Brock & Grund, 2018; Holst et al., 2024), dennoch wird BNE häufig noch als Add-on wahrgenommen (vgl. Besa et al., 2024; Holst et al., 2025). Ein Großteil der Lehrkräfte fühlt sich nicht vorbereitet auf die Umsetzung von BNE (vgl. Brock & Grund, 2018), während Lehrkräfte, die sich im Studium mit BNE auseinandergesetzt haben, in ihrem Unterricht häufiger Bezüge zu Nachhaltigkeit herstellen (vgl. Grund & Brock, 2022). Da BNE in der Lehrkräftebildung bisher nicht systematisch verankert ist (vgl. Brock & Holst, 2022), stellt sich die Frage, wie dem daraus resultierenden Qualifizierungsdefizit (vgl. Brock & Grund, 2018; Holst et al., 2024) begegnet werden kann.

Vor dem Hintergrund, dass Inklusion integraler Bestandteil einer BNE ist (vgl. Fischer & Holthoff, 2023), sollten die Diskurse zu BNE und inklusiver Bildung aufgrund ihrer hohen Relevanz für die Lehrkräftebildung stärker zusammengeführt werden. Beide Konzepte vereinen transformative Bildungsansätze. Didaktische Überschneidungen bestehen vorrangig darin, dass beide Ansätze darauf abzielen, Lernende zur aktiven Mitgestaltung zu befähigen, wobei Diversität als Ressource anerkannt wird. Herausforderungen zeigen sich insbesondere in der notwendigen Veränderung von Strukturen in Bildungssystemen hin zu mehr Partizipation sowie der entsprechenden Qualifizierung von Lehrkräften (vgl. Vierbuchen & Rieckmann, 2020).

In diesem Beitrag wird das Projekt ‚Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive BNE‘ vorgestellt, innerhalb dessen die Schüler*innenperspektive im Kontext inklusiver BNE fokussiert wird. Ausgehend von der Betrachtung grundlegender Elemente einer inklusiven BNE (Kap. 2) werden Anforderungen an eine Professionalisierung angehender Lehrkräfte abgeleitet, bei der Schüler*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt eingebunden werden (Kap. 3). Anhand der partizipativen Materialentwicklung im Projekt, bei der Schüler*innen – auch Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt geistige Entwicklung (GE) – als Expert*innen eingebunden werden, wird veranschaulicht, wie in der Lehrkräftebildung mögliche Potenziale genutzt werden können und sich zeigenden Herausforderungen begegnet werden kann (Kap. 4). In einem kurzen Fazit wird auf konzeptioneller Ebene betrachtet, inwiefern das Projekt einen Beitrag zu den beschriebenen Anforderungen leisten kann (Kap. 5).

2. Partizipation im Kontext inklusiver BNE

Die zentrale Bildungs- und Erziehungsaufgabe einer BNE wird in der aktuellen KMK-Empfehlung wie folgt beschrieben: „BNE soll in die Lage versetzen, angesichts vielfältiger Krisenerfahrungen und komplexer Herausforderungen des 21. Jahrhunderts für die eigene Person

und die Gesellschaft insgesamt Handlungsoptionen in Bezug auf nachhaltige Entwicklungen zu entwerfen“ (KMK, 2024, S. 2). Somit zielt BNE im schulischen Kontext auf eine an Vorerfahrungen anschließende Entwicklung von Handlungsfähigkeit, um gemeinsam Zukunft gestalten zu können (vgl. de Haan, 2008). BNE fördert nicht nur Partizipation, sondern setzt diese auch voraus (vgl. Rieckmann & Stoltenberg, 2011; Tacke et al., 2024). Rončević & Schulz (2024) beschreiben Partizipation als Schlüsselfaktor einer BNE.

2.1 Möglichkeitsräume zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung

Um gesellschaftliche Veränderungsprozesse mitgestalten zu können, bedarf es einer BNE, der ein transformativer Anspruch inhärent ist, die als emanzipatorische Bildung zur kritischen Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen anregt (vgl. Rieckmann, 2021b; Singer-Brodowski, 2016) und der Komplexität und damit auch den sich zeigenden Unsicherheiten sowie Widersprüchen begegnet (vgl. Pettig, 2021). Pettig & Singer-Brodowski (2025) konturieren einen transformativen Ansatz einer BNE, innerhalb derer Möglichkeitsräume geboten werden, um eigene Denk- und Handlungsweisen in ihrer Eingebundenheit zu betrachten und mit Blick in die Zukunft Alternativen zu entwickeln – hin zu einer sozial-ökologischen Transformation (vgl. WBGU, 2011).

Studien wie die Childrens’s Worlds+ (2019) oder die DJI-Jugendstudie ‚Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung‘ (2022) zeigen, dass sich Kinder und Jugendliche mehr Einfluss und Möglichkeiten zur Mitgestaltung wünschen (vgl. Andresen et al., 2019; Austin-Cliff et al., 2022). Auch im 17. Kinder- und Jugendbericht wird hervorgehoben, dass sie in der Gesellschaft aktiv partizipieren möchten (vgl. BMBFSFJ, 2024). Zudem ist Nachhaltigkeit zunehmend von Relevanz, Sorgen und Fragen bezüglich aktueller globaler Krisen beschäftigen sie wie im Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer (2025), in der Studie ‚Jugend und Nachhaltigkeit‘ (2022) sowie der Shell-Jugendstudie (2024) deutlich wird (vgl. Kress, 2025; Schneekloth et al., 2022; Albert et al., 2024).

Im Kontext Schule soll Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, bezugnehmend auf aktuelle ökologische, ökonomische und soziale Herausforderungen neue Perspektiven einzunehmen (vgl. UNESCO & DUK, 2021), selbst gewählten Zukunftsfragen nachzugehen und nachhaltige Entwicklung gemeinsam zu gestalten (vgl. Pettig, 2021). Entsprechend des Weltbildungsberichts der UNSECO kann Diversität in Anerkennung der Menschenrechte als Grundlage pädagogischen Handelns als Prinzip einer BNE verstanden werden sowie Inklusion als ein Prozess (vgl. UNESCO & DUK, 2020). Mit Blick auf die Schule ist es entscheidend, Bildungsprozesse derart zu gestalten, dass alle Lernenden die Möglichkeit zur Partizipation erfahren (vgl. Fischer et al., 2021; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Vierbuchen, 2022). Da insbesondere für Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ein erhöhtes Exklusionsrisiko besteht, ist es bezugnehmend auf sie von besonderer Relevanz, Bedingungen zur Partizipation in den Blick zu nehmen (vgl. Flieger, 2020; Boban & Hinz, 2020).

Die hiermit angezeigten Veränderungen erfordern sowohl ein Umdenken in der Gestaltung von Bildungsprozessen als auch ein Überwinden bestehender Strukturen. Koller (2023) stellt in diesem Zusammenhang fest, „[...] dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (S. 15). Dazu bedarf es einer Öffnung von Unterricht (vgl. Jürgens, 2018; Peschel, 2023) hin zu einem Erfahrungsraum für nachhaltiges Denken und Handeln (vgl. Scheidt, 2024). Damit einhergehen muss eine Neuordnung etablierter Rollenverständnisse (vgl. Häbig et al., 2022), sodass Schüler*innen eine gestaltende Rolle übernehmen (vgl. Eder & Paseka, 2021), während Lehrpersonen als Lernbegleitung agieren (vgl. Millican, 2022; Ziemer, 2019). Schüler*innen sind somit als kompetente soziale Akteur*innen anzuerkennen (vgl. Bollig & Kelle, 2014), deren Perspektive von Bedeutung ist, um eine aktive Mitgestaltung auf Unterrichtsebene zu ermöglichen (vgl. Büker et al., 2021).

2.2 Inklusive BNE für alle

Inklusive BNE als Lernkultur (vgl. Vierbuchen, 2022) erfordert interaktive, forschende, erfahrungsbasierte und mehr-sinnliche Lernformate, die zur kritischen und aktiven Mitgestaltung anregen, beginnend im eigenen Lebensumfeld (vgl. Fischer & Holthoff, 2023). Prinzipien einer BNE wie Zugänglichkeit, Handlungsorientierung, entdeckendes und vernetzendes Lernen (vgl. Rieckmann, 2021a; Vierbuchen, 2022) sind dabei an Bedarfen gemeinsamen Unterrichts auszurichten (vgl. Riegert et al., 2015). Projektbasierte Lernformate ermöglichen die notwendige Öffnung von Unterricht unter Berücksichtigung der skizzierten Prinzipien im inklusiven Setting (s. Kap. 2.1).

Schüler*innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt GE werden in Schule und Lehrkräftebildung vorrangig im Hinblick auf den Förderbedarf betrachtet (vgl. Niediek et al., 2022). Infolgedessen werden ihnen häufig als zu komplex erachtete Lernangebote vorenthalten (vgl. Lücke & Lindmeier, 2019). Gleichzeitig betont das SDG 4 der Agenda 2030 jedoch ausdrücklich, dass BNE alle Menschen einschließt. Im Hinblick auf Schüler*innen im Schwerpunkt GE gilt es, individuelle persönliche Bedingungen zu berücksichtigen (vgl. Baumann et al., 2021), insbesondere Beeinträchtigungen in verschiedenen Entwicklungsbereichen wie Kommunikation, Kognition und Wahrnehmung. Jedoch sollten diese individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen nicht isoliert betrachtet, sondern auch mögliche Vorannahmen und Zuschreibungen in der pädagogischen Arbeit kontinuierlich reflektiert werden (vgl. Maskos, 2015). Niemandem darf die Möglichkeit verwehrt werden, sich mit Themen im Kontext von Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen, weil diese als vermeintlich zu anspruchsvoll angesehen werden (vgl. Schäfer, 2021, S. 9).

In diesem Zusammenhang ist die Frage der Zugänglichkeit und damit verbunden eine Elementarisierung von Unterrichtsthemen von Relevanz. Elementarisierung beschreibt einen didaktischen Ansatz, bei dem der Kern einer Sache herausgearbeitet wird (vgl. Heinen,

1988; Seitz, 2006). Das Ziel besteht darin, Bildungsinhalte so aufzubereiten, dass diese für Schüler*innen persönlich bedeutsam werden, wobei es wichtig ist, den „*Kontext* und die darin je gegebenen *Erfahrungsmöglichkeiten*“ (Bernasconi & Stommel, 2023, S. 258; Hervorhebungen im Original) zu beachten. Dementsprechend sind verschiedene Aneignungsmöglichkeiten in entsprechenden Repräsentationsformen zu berücksichtigen (vgl. Riegert, 2016; Terfloth & Bauersfeld, 2024, S. 104 ff.). In der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen bedarf es somit konkreter und veranschaulichender Zugänge, im Hinblick auf Schüler*innen mit schwerer Behinderung auch auf basaler Ebene, um sinnlich-wahrnehmende Erfahrungen zu ermöglichen. Hinsichtlich komplexer und häufig abstrakter Themen wie bspw. Menschenrechte oder Wirtschaftswachstum kann sich dies als sehr anspruchsvoll erweisen (vgl. Meyer et al., 2022, S. 179). Bei der Gestaltung von Materialien sind zudem Kriterien wie die Berücksichtigung von einfacher Sprache und Visualisierungen zu beachten. Medien mit Sprachausgabe aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation können darüber hinaus Barrieren abbauen und den Zugang zu Bildungsinhalten erleichtern. Diese Aspekte finden sich auch im Universal Design for Learning (UDL) wieder (vgl. Schlüter et al., 2016). Durch natürliche Differenzierung (vgl. Seitz & Scheidt, 2012) können Materialien somit Zugänge auf unterschiedlichen Ebenen bieten und zum entdeckenden Lernen in heterogenen Lerngruppen anregen. Derzeit besteht jedoch ein Mangel an Bildungsmaterialien, die diesen Anforderungen gerecht werden (vgl. Westphal & Olejnick, 2022).

Eine Lernumgebung, die so gestaltet und strukturiert ist, dass sie allen Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten bietet, ist entscheidend, damit diese Gestaltungskompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung erwerben können (vgl. de Haan, 2008). Dies stellt eine wesentliche Bedingung inklusiver BNE dar. Die damit verbundenen anspruchsvollen inhaltlichen sowie didaktisch-methodischen Anforderungen sind in der Professionalisierung von Lehrkräften zu bearbeiten (vgl. Brock & Grund, 2018; Singer-Brodowski & Kminek, 2023), wobei alle Schüler*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt eingebunden werden sollten (vgl. Velten et al., 2018).

3. Schüler*innen als Expert*innen in der Professionalisierung von angehenden sonderpädagogischen Lehrkräften

Die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte wird im Nationalen Aktionsplan sowie in der Roadmap BNE 2030 als ein wesentliches Handlungsfeld deklariert (vgl. Nationale Plattform BNE, 2017; S. 29; UNESCO & DUK, 2021, S. 30) und erfährt auch in der Forschung zunehmend Beachtung (vgl. u. a. Keil et al., 2025). Wie im Kap. 2 dargelegt, ist zur Umsetzung inklusiver BNE eine „Transformation von Lern- und Lernumgebungen“ (UNESCO & DUK, 2021, S. 28) essenziell, um zu ermöglichen, dass sich alle Lernenden als Mitgestaltende erleben. Im Unterricht sind alle Schüler*innen daher als Akteur*innen (vgl. Eder & Paseka, 2021) und nicht nur als Adressat*innen zu betrachten.

Daraus ergibt sich die Forderung, die Perspektive der Schüler*innen, insbesondere derer im Schwerpunkt GE, in die sonderpädagogische Lehrkräftebildung einzubinden (s. Kap. 2.2), um Studierende darauf vorzubereiten, allen Schüler*innen eine aktive Mitgestaltung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zu ermöglichen. Der Einbezug von Schüler*innen und deren Perspektiven sowohl in Forschungsprozesse (vgl. Büker & Hüpping, 2022) als auch in die Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien (vgl. Engagement Global, 2019; Scholz et al., 2018) bietet eine wertvolle Möglichkeit, sie als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt in die Unterrichtsentwicklung und Lehrkräftebildung zu integrieren (vgl. Möhlenkamp et al., i.E.; Oldenburg, 2025; s. auch Kap. 2). Damit verbunden sind sowohl Potenziale als auch Herausforderungen:

- In *methodischer* Hinsicht verlangt eine partizipative Materialentwicklung entsprechende partizipative Forschungsmethoden, durch die die Schüler*innenperspektive unabhängig von verbalen oder schriftlichen Fähigkeiten erfasst werden kann (vgl. Velten et al., 2018, S. 127). Insbesondere im Hinblick auf Schüler*innen im Schwerpunkt GE ist dies von Relevanz, um sie in ihrer Handlungsfähigkeit zu fördern. Partizipative Forschung erfordert eine Phase des Kennenlernens, um eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Forschenden und Co-Forschenden aufzubauen (vgl. von Köppen et al., 2020), damit Schüler*innen als Co-Forschende ihre Perspektive aktiv einbringen können. Eine solche Forschung erhebt den Anspruch an Forschende, heterogenitätssensibel mit allen Schüler*innen zu kommunizieren, sich an ihren Interessen zu orientieren sowie ihre Erfahrungen wertzuschätzen (vgl. Velten et al., 2018, S. 128, S. 133). Darüber hinaus kann die Partizipation von Schüler*innen an Forschungsprozessen verschiedene Barrieren nach sich ziehen, die es zu erkennen und abzubauen gilt (vgl. Schultheis, 2019; von Köppen et al., 2020).
- Es ist zudem wichtig, dass Schüler*innen die möglichen Wirkungen ihrer Beiträge in der Materialentwicklung nachvollziehen können (vgl. Büker & Hüpping, 2022, S. 176), ebenso die Studierenden. In *konzeptioneller* Hinsicht ist es daher notwendig, Studierenden Lehrangebote mit längerer Praxisphase zu ermöglichen, damit sie mit Schulakteur*innen zusammenkommen und gemeinsam an nachhaltigkeitsrelevanten Themen arbeiten können (vgl. Bürgener, 2023). Daraus ergibt sich die Anforderung an die Lehrkräftebildung, lokale Lernangebote im Kontext nachhaltiger Entwicklung zu identifizieren und Kooperationsbeziehungen mit Schulakteur*innen aufzubauen (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer, 2020, S. 222). Darüber hinaus ist für eine partizipative Materialentwicklung eine Kultur der Partizipation in Schulen und Unterricht notwendig (vgl. Ukowitz, 2021, S. 226), die allerdings häufig von hierarchischen Strukturen geprägt ist.
- Mit dem Einbezug der Schüler*innenperspektive in die Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien zu nachhaltigkeitsbezogenen Themen geht zudem ein *didaktischer* Anspruch an Lehrkräfte einher (vgl. Büker & Hüpping, 2022, s. auch Kap. 2.2). Sowohl

in der Erfassung von Schüler*innenperspektiven als auch in der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen brauchen Schüler*innen begleitete Lern- und Erfahrungsprozesse (vgl. ebd., S. 178). Dafür müssen Studierende zunächst ein erforderliches Professionswissen erwerben (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer, 2020). Derzeit bestehen jedoch noch erhebliche Defizite im Hinblick auf die Verankerung von BNE in der Lehrkräftebildung (s. Kap. 1). Zudem werden Beiträge aus der Sonderpädagogik in der bisherigen Forschung zum Kompetenzaufbau von Lehrkräften im Sinne eines Professionswissens für die Umsetzung inklusiver BNE noch wenig berücksichtigt (vgl. Rieckmann & Holz, 2017), welches jedoch unerlässlich ist, um differenzierte Materialien zu Nachhaltigkeitsthemen für heterogene Lerngruppen zu erstellen (vgl. Risch et al., 2021).

- Für eine partizipative Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien ist es zudem erforderlich, Studierende zu einer kritischen *Reflexion* anzuregen, um die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie das darin eingelagerte Machtverhältnis zu hinterfragen (vgl. Uitto et al., 2015) und sich sowohl in Forschungsprozessen als auch in didaktischen Überlegungen als Lernbegleitung der Schüler*innen zu verstehen (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer, 2020, S. 228). Eine Herausforderung dabei besteht darin, die in der eigenen Bildungsbiografie erworbenen, gefestigten Vorstellungen bezüglich eines lehrer*innenzentrierten Unterrichts und einer hierarchischen Lehrer*innenrolle zu verändern (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 645). Die Berücksichtigung der Schüler*innenperspektive kann jedoch intensive Reflexionsprozesse bei (angehenden) Lehrkräften über Machtverhältnisse sowie ihr berufliches Rollenverständnis anstoßen (vgl. Pinter & Zandian, 2014). Darüber hinaus fordert der transformative Ansatz von BNE (s. Kap. 2.1) Lehrkräfte auf, die Normativität einer BNE im Sinne der einseitigen Betonung gesellschaftlicher Verantwortung für zukünftige Entwicklungen zu hinterfragen (vgl. Laub, 2023) und zu reflektieren, inwiefern das Interesse und Verhalten der Schüler*innen lediglich hin zu einem von Lehrkräften als persönlich wünschenswert empfundenen Interesse oder bedeutsamen nachhaltigen Verhalten gelenkt werden kann (vgl. Böse & Gräbe, 2025, S. 29).

4. KliB! 'Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive BNE'

Im Folgenden wird das Projekt KliB! vorgestellt, um aufzuzeigen, wie einerseits die beschriebenen Potenziale in der Lehrkräftebildung genutzt werden können und andererseits den Herausforderungen, die mit der Einbindung von Schüler*innen als Expert*innen in die Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien zu Nachhaltigkeitsthemen verbunden sind, begegnet werden kann.

Das Projekt rückt im Sinne einer inklusiven BNE insbesondere die Perspektive vulnerabler Schüler*innen im Schwerpunkt GE in den Fokus, um somit alle Schüler*innen als

Expert*innen zu adressieren. Es ist verortet im M. Ed. Sonderpädagogik in der Fachrichtung geistige Entwicklung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. In der finanziell geförderten Projektlaufzeit erfolgen zwei Durchgänge. Ein Fachtag, den alle am Projekt beteiligten Akteur*innen mitgestalten, dient zu Vernetzung und Transfer. Im Anschluss soll das Lehrformat in die reguläre Lehre überführt werden.

In dem Projekt werden theoriegeleitete, praxisvorbereitende und -reflektierende Seminare mit begleiteten Praxisphasen miteinander verknüpft, welche von einer Seminargruppe durchlaufen werden (s. Abb. 1). Kern dieser Seminare bildet die partizipative Materialentwicklung und -erprobung (s. Kap. 4.2). Parallel dazu erheben andere Studierende in Photovoice-Projekten (vgl. Wang & Burris, 1997) die Schüler*innenperspektive (s. Kap. 4.1), um Material und Ergebnisse in die Seminare einbinden zu können.

Essenziell für das Projekt ist die enge Kooperation mit inklusionsorientierten Schulen im Primarbereich und Sekundarbereich I, die BNE im Leitbild verankert und den FREI DAY¹ als Lernformat eingeführt haben, da sie die Durchführung von Praxisphasen sowie die Umsetzung von Photovoice-Projekten im Kontext inklusiver BNE ermöglichen. Mit dem FREI DAY haben die Schulen ein Lernformat implementiert, das dem in Kapitel 2 aufgezeigten Bedarf der Öffnung von Unterricht nachkommt und den Schüler*innen Erfahrungsräume für das Erproben nachhaltiger Denk- und Handlungsweisen bietet. Im Rahmen eines projektbasierten Unterrichts können die Schüler*innen eine gestaltende Rolle einnehmen, während Lehrkräfte als Lernbegleitungen fungieren.

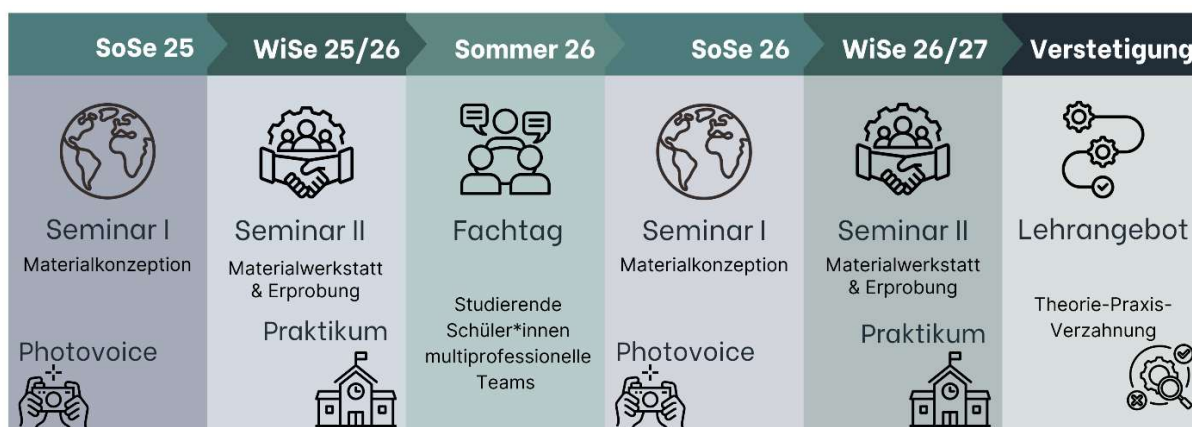


Abb. 1: Projektdesign (eigene Darstellung)

4.1 Erhebung der Schüler*innenperspektive – Photovoice

Mittels der partizipativ ausgerichteten Methode *Photovoice* werden im Projekt zum einen Interessen und Vorwissen von Schüler*innen im Kontext inklusiver BNE identifiziert sowie ihre

¹ Bei dem FREI DAY handelt es sich um ein offenes Lernformat, das Schüler*innen einen bewertungsfreien Rahmen geben soll, jahrgangsübergreifend aktuellen Zukunftsfragen nachgehen, eigene Projektideen entwickeln und umsetzen zu können (vgl. Rasfeld, 2021).

Perspektive auf den projektbasierten Unterricht untersucht. Bisher wurden Vorstellungen von Kindern zu Nachhaltigkeitsthemen in der empirischen Forschung nur begrenzt berücksichtigt. Aktuell lenkt die KliK-Studie (Klimawandel aus Sicht von Kindern) die Aufmerksamkeit auf die Sichtweise von Grundschulkindern zur Klimakrise (vgl. Lange & Gutschick, 2025).

Damit die Perspektiven von Schüler*innen sichtbar werden können, ist es entscheidend, sie aktiv in Forschungsprozesse einzubeziehen. Dafür ist ein partizipativer Forschungsansatz notwendig, der es Forschenden ermöglicht, nicht nur über Kinder zu forschen, sondern mit ihnen (vgl. Büker & Hüpping, 2022). Insbesondere im Hinblick auf Schüler*innen im Schwerpunkt GE erfordert partizipative Forschung eine mehrperspektivische Herangehensweise sowie Methodenvielfalt unter Einbezug des Kontextes (vgl. Keeley et al., 2019, S. 100). Photovoice schafft Zugänge auch zu abstrakten Themen, die über die verbalsprachliche Ebene hinausgehen, indem konkrete Situationen visuell dokumentiert und damit Themen bildlich zugänglich gemacht werden.

In durch Studierende moderierten Photovoice-Projekten gehen diese gemeinsam mit Schüler*innen in den Kooperationsschulen folgenden Fragestellungen nach: Über welche Vorerfahrungen im Kontext einer BNE verfügen die Schüler*innen? Welche Interessen in Bezug auf Nachhaltigkeitsthemen zeigen sich auf Seiten der Schüler*innen? Welche Sicht haben Schüler*innen auf Möglichkeiten zur Mitgestaltung im Kontext des offenen, projektbasierten Formats FREI DAY? Ein barrierearm aufbereitetes informiertes Einverständnis ermöglicht den Schüler*innen wie auch den Erziehungsberechtigten, der Teilnahme zuzustimmen. Zu Beginn und im weiteren Verlauf wird auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen. In kleinen Gruppen gehen die Schüler*innen gemeinsam mit Studierenden zur FREI DAY-Zeit durch die Schule und machen mit Tablets Fotos von sich zeigenden Situationen, Projektergebnissen oder auch Gegenständen, die beziehend auf die jeweilige Fragestellung für sie von Bedeutung sind. Im Anschluss treffen sie dann eine Auswahl von Fotos, diese bringen die Studierenden dann in ausgedruckter Form zur darauffolgenden Gruppendiskussion mit in die Schule. Die Schüler*innen schauen sich die Fotos an und wählen diejenigen aus, die für sie persönlich bedeutsam sind, um damit ein gemeinsames Fotoplakat zu gestalten. Auf diese Weise können sie persönliche Relevanzsetzungen vornehmen. Die Fotos bieten somit Gesprächsimpulse und werden durch die Schüler*innen mit Bedeutung gefüllt (vgl. Wihofszky et al., 2020). Dabei gilt es, im Hinblick auf eine heterogenitätssensible Kommunikation individuelle Kommunikationsformen zu berücksichtigen, um damit die Interessen und Erfahrungen aller Schüler*innen wertschätzen zu können (vgl. Velten et al., 2018, S. 128). Neben nonverbaler Kommunikation (vgl. Keeley et al., 2019, S. 100) können auch die Fotos selbst als Ausdrucksmittel genutzt werden. In den Gruppendiskussionen ist es für die Studierenden somit von Relevanz, sich zeigende alternative Kommunikationswege sowie Formen der Interaktion der Schüler*innen zu erfassen und entsprechend zu dokumentieren. Im Anschluss werden die Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen durch die Studierenden transkribiert

und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024). Beim Fotografieren sowie in der Gruppendiskussion und Dateninterpretation sind die Studierenden in der Erfassung und Analyse der Schüler*innenperspektive gefordert, eine mögliche Beeinflussung der Schüler*innen kritisch zu reflektieren, z. B. inwiefern ihre eigene Perspektive beim Impulsgeben eine Rolle spielt und wie offen sie mit den Entscheidungen der Schüler*innen tatsächlich umgehen können (vgl. Velten et al., 2018, S. 134 f.).

4.2 Schüler*innen als Expert*innen in der partizipativen Materialentwicklung

Der zentrale Theorie-Praxis-Transfer (vgl. Reich et al., 2020, S. 23) wird im Projekt durch die partizipative Materialentwicklung und -erprobung ermöglicht. In einem geöffneten Lehrformat erleben die Studierenden in den Seminaren das in der schulischen Praxis angestrebte Konzept der Offenheit und entwickeln eine partizipative Grundhaltung. Dabei haben die Dozierenden im Projektteam als Begleitende die Aufgabe, transformative Prozesse innerhalb der Lehre zu unterstützen (vgl. Holst et al., 2024). In der Abbildung 2 sind die Bausteine der Seminare, innerhalb derer die partizipative Materialentwicklung erfolgt, aufgeführt.



Abb. 2: Bausteine Seminar I & II (eigene Darstellung)

Das erste Seminar bietet eine Einführung in die Bildungskonzepte BNE und inklusive Bildung sowie deren Verbindung. Dabei werden notwendige Transformationsprozesse in Bildungssystemen aufgezeigt. Erste Hospitationen in den Kooperationsschulen konkretisieren im Seminarkontext erarbeitete Grundlagen, indem die Studierenden dort die Schüler*innen und das Lernformat FREI DAY kennenlernen und erleben, wie inklusive BNE in Schule projektbasiert umgesetzt werden kann. Nach einer kurzen Vorstellung der Schulen sowie deren Ansätze durch Lehrkräfte und Schüler*innen erhalten die Studierenden Schulführungen von

Schüler*innen. Dadurch wird deren Sichtweise in den Mittelpunkt gestellt. Im Anschluss haben die Studierenden die Gelegenheit, sich eigenständig im FREI DAY zu bewegen und können dabei Einblicke in die Arbeit verschiedener Projektgruppen gewinnen. So erhalten sie Einsicht in Projektthemen der Schüler*innen und erleben zudem, wie inklusive Gruppen arbeiten und welche Bedarfe sich auf Seiten der Schüler*innen zeigen, um an gemeinsamen Projekten arbeiten zu können. Darüber hinaus erleben sie Lehrkräfte in der Rolle der Lernbegleitung in der Praxis. Dann befassen sich die Studierenden in Tandems nach einer Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischen Fragen mit einem selbstgewählten Nachhaltigkeitsthema. Für die Materialkonzeption zu einem Nachhaltigkeitsthema sind sie gefordert, die Sachstruktur herauszuarbeiten, verbunden mit einer entsprechenden Elementarisierung (s. Kap. 2.2). Im nächsten Schritt gehen die Studierenden dann in die kreative Gestaltung eines Kunstwerks zu ihrem gewählten Thema. Indem sie sich dabei der Herausforderung stellen, komplexe Nachhaltigkeitsthemen in dieser Form gegenständlich darzustellen, erfahren sie unmittelbar die zuvor erarbeiteten didaktisch-methodischen Grundlagen, die notwendig sind, um Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die mehrdimensionale Zugänge zu Nachhaltigkeitsthemen schaffen und Fragen zu diesen aufwerfen sollen. Dabei sind sie aufgefordert, ihre Erfahrungen aus den Hospitationsterminen in den Schulen einzubeziehen. Im ersten Seminar wurde bspw. eine unförmige, mit einem Maßband umwickelte Pappmaché-Möhre zum Thema ‚Lebensmittelverschwendung aufgrund von Schönheitsstandards und Normierung‘ als Kunstwerk erstellt (s. Abb. 3). Ein das Seminar abschließender Gallery Walk gibt den Studierenden Raum, die verschiedenen Kunstwerke zu betrachten und sich dabei kritisch mit den eingangs bearbeiteten didaktisch-methodischen Fragen zur Repräsentation von Themen in Bezug auf ihre Einblicke im Rahmen der Hospitationen auseinanderzusetzen.



Abb. 3: Pappmaché-Möhre (Foto: Sandra Fischer)

Im daran anschließenden Seminar erfolgt die partizipative Entwicklung von Materialien für eine Lerngelegenheit im FREI DAY. Dazu wird die *Schüler*innenperspektive* zunächst indirekt eingebunden, indem Datenmaterial und erste Ergebnisse aus den Photovoice-Projekten genutzt werden. Dazu kommen Studierendengruppen dieser Projekte in zwei aufeinanderfolgende Seminarsitzungen. Nach einer kurzen Vorstellung ihres methodischen Vorgehens arbeiten dann Kleingruppen im Seminar mit verschiedenen Auszügen aus den Transkripten sowie den Fotoplakaten der Gruppendiskussionen. Am ersten Termin wird dabei die Perspektive der Schüler*innen auf das projektbasierte Lernformat betrachtet, während am zweiten Termin sich zeigende Interessen und Vorerfahrungen der Schüler*innen im Hinblick auf die Materialkonzeption im Fokus stehen. In einer *Materialwerkstatt* sind die Studierenden dann gefordert, individuelle Bedarfe von Schüler*innen durch eine natürliche Differenzierung zu berücksichtigen. Dabei ist neben einer Multiperspektivität ein Bezug zur Lebenswelt von großer Bedeutung (vgl. Rončević & Hoffmann, 2020). Gleichzeitig gilt es, eine mit Nachhaltigkeitszielen einhergehende Normativität kritisch zu reflektieren (vgl. Laub, 2023) sowie darüber hinaus Spannungsfelder und Kontroversen in Bezug auf Nachhaltigkeitsthemen offenzulegen (vgl. Sippl & Rauscher, 2022). In der *gemeinsamen Erprobung des Materials im FREI DAY* werden die Schüler*innen dann direkt als Expert*innen adressiert. Indem sie die Materialien aktiv erproben und unmittelbare Rückmeldungen geben, übernehmen sie eine zentrale Rolle und ermöglichen somit den Studierenden eine erfahrungsbasierte Reflexion der Anforderungen an die Umsetzung inklusiver BNE. Die Studierenden-Tandems besuchen dazu an drei Terminen mit ihren Kunstwerken und Lehr-Lernmaterialien eine der Kooperationsschulen. Dort treffen sie jeweils eine inklusive Schüler*innengruppe, die sich im Vorfeld für die Erprobung zusammengefunden hat. Diese Praxistermine bieten den Studierenden einen differenzierten, authentischen Einblick in die Arbeit mit ihren Materialien. Diesen dokumentieren sie, indem sie Sprachmemos der Schüler*innen um Fotos und ethnografische Beobachtungen ergänzen, um auch nonverbale Rückmeldungen und Handlungsweisen der Schüler*innen, welche deren Bedarfe aufzeigen, einzufangen. Nach dem ersten Termin wurden bei einigen Gruppen direkt erste Anpassungen vorgenommen, wie bspw. eine Ergänzung durch einen digitalen Vorlesestift und weitere konkrete Gegenstände. Während der Erprobung nehmen die Studierenden die Rolle der Lernbegleitung ein (s. Kap. 3). Dies ermöglicht ihnen, ihre pädagogische Haltung und Wahrnehmung der Schüler*innen als kompetente Akteur*innen zu reflektieren. Dabei wird das Professionswissen bezüglich einer BNE für die Studierenden zugänglich, indem sie konkrete Erfahrungen sammeln, die sowohl die fachliche als auch methodische und reflexiv-analytische Ebene dieses Wissens umfassen (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer, 2020). Nach der Erprobungsphase sind die Studierenden dann aufgefordert, die Perspektive der Schüler*innen mit ihren eigenen Erfahrungen auf einem Seminarposter zu triangulieren. Eine *Poster-Session* schließt das zweite Seminar ab und bietet eine weitere wichtige Reflexionsebene, auf der sich die Studierenden mit ihrem Selbstverständnis im Kontext einer inklusiven BNE auseinandersetzen.

Das anschließende Unterrichtspraktikum, das die Studierenden in ihren Tandems an einer der Kooperationsschulen absolvieren, bietet eine weitere Praxisphase, innerhalb derer die Materialien eingesetzt und erweitert werden. Nach der Ausstellung auf dem Fachtag werden diese dann in den Kooperationsschulen im FREI DAY genutzt.

5. Ein erstes Fazit

In der partizipativen Entwicklung von nachhaltigkeitsbezogenen Lehr-Lernmaterialien durch Studierende und Schüler*innen werden gemeinsame Handlungs- und Erfahrungsräume wirksam. Dabei erweisen sich in der Einbindung *aller* Schüler*innen als Expert*innen bestehende Anforderungen bezugnehmend auf die Ermöglichung von Kommunikation und die kritische Reflexion der eigenen Haltung als anschlussfähig an professionelle Kompetenzen von Sonderpädagoginnen (vgl. Junge, 2020; Welskop et al., 2019). Die Einbindung der Schüler*innenperspektive eröffnet neue Sichtweisen und trägt zu einem notwendigen Theorie-Praxis-Transfer bei.

Literatur

- Albert, Mathias; Leven, Ingo; de Moll, Frederick; McDonnell, Sophia; Quenzel, Gudrun; Ry-sina, Anna; Schneekloth, Ulrich & Wolfert, Sabine (2024). *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. 19. Shell Jugendstudie. Beltz.
- Andresen, Sabine; Wilmea, Johanna; Möller, Renate; Nolting, Pia & Cinar, Dilan (2019). *Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gesamtauswertung*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2019007>
- Austin-Cliff, George; Hartl, Johann; Lien, Shih-Cheng & Gaupp, Nora (2022). *Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung. Ergebnisse der Jugendstudie*. Baden-Württemberg Stiftung.
- Baumann, Dominika; Dworschak, Wolfgang; Kroschewski, Miriam; Ratz, Christoph; Selmayr, Anna & Wagner, Michael (Hg.) (2021). *Schülerschaft mit der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)*. wbv Athena.
- Bengel, Angelika (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22194>
- Bernasconi, Tobias & Stommel, Theresa (2023). Elementarisierung weiter-denken. Bildungstheoretische Akzentuierung und/zur Erweiterung eines grundlegenden didaktischen Prinzips. *Behindertenpädagogik* 62(3), S. 249-268.
- Besa, Kris-Stephen; Biehl, Annalisa; Kolter, Ann Kathrin & Paulus, David (2024). Und jetzt auch noch BNE? Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Herausforderung BNE in der Schulentwicklung zu etablieren. *Schulpraxis Entwickeln – Journal für Forschungs-basierte Schulentwicklung* 3(1), S. 60–72. <https://doi.org/10.58652/spe.2024.3.p60-72>

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2020). Partizipationsmöglichkeiten für *alle* erweitern – und erkennen, was wirklich von Bedeutung ist. In dies. (Hg.), *Inklusion und Partizipation in Gesellschaft und Schule. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Beltz Juventa, S. 107-120.
- Bolig, Sabine & Kelle, Helga (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen einer akteurszentrierten Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34(3), S. 263-279.
- Böse, Sarah & Gräbe, Viktoria (2025). Implizites Wissen, Orientierungen und Habitus angehender Lehrkräfte in der Nachhaltigkeitsbildung. In Jana Costa, Helge Kminek, Teresa Ruckelshauß, Mandy Singer-Brodowski & Johanna Weselek (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten*. Verlag Barbara Budrich, S. 15-36.
- Brock, Antje & Grund, Julius (2018). *Executive Summary. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Zielgruppe LehrerInnen*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/executive_summary_lehrerinnen.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Brock, Antje & Holst, Jorrit (2022). *Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule. Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Institut Futur, Freie Universität Berlin.
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2024). 17. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Büker, Petra & Hüpping, Birgit (2022). Als Sozialforscher*innen die eigene Schule evaluieren und mitgestalten: Kindersichten auf ein partizipatives Setting in der Grundschule. In Miriam Grüning, Sabine Martschinke, Julia Häbig & Sonja Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern – Grundlage für Unterricht, Schule und Hochschule*. Beltz Juventa, S. 172-192.
- Büker, Petra; Hüpping, Birgit & Zala-Mezö, Enikö (2021). Partizipation als Veränderung. Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14(2), S. 391-406. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00117-8>
- Bürgener, Lina (2023). Professionalisierung von Sachunterrichtsstudierenden durch transdisziplinäre Projektarbeit im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 6(1), 74-95. <https://doi.org/10.11576/hlz-3825>
- Danz, Simon (2020). Partizipation meint Teilhabe und Solidarität - Visionen für eine bessere Zukunft für alle. In Sabine Gerhartz-Reiter & Cathrin Reisenauer (Hg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Springer VS, S. 63-78. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_4
- De Haan, Gerhard (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Inka Bormann & Gerhard de Haan (Hg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen*,

- Befunde. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-44. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8>
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2017). *Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4*. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Eder, Ferdinand & Paseka, Angelika (2021). Schülerinnen und Schüler als Subjekte und Akteure von Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11(1), S. 7-17. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00308-4>
- Engagement Global gGmbH (2019). *OER und BNE. Potenziale, Herausforderungen und Perspektiven von Open Educational Resources (OER) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) für Schule*. https://ges.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Veroeffentlichungen_Orientierungsrahmen/OER%20und%20BNE.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.03.2026)
- Fischer, Sandra & Holthoff, Timo (2023). Inklusion im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Sonderpädagogische Förderung heute* 68(3), S. 350-351. <https://doi.org/10.3262/SZ2304350>
- Fischer, Sandra; Meyer, Dorothee & Lindmeier, Bettina (2021). Bildung für alle denken – zur Weiterentwicklung der niedersächsischen Kerncurricula für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72(5), S. 236-248.
- Flieger, Petra (2020). Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht. In Sabine Gerhartz-Reiter & Cathrin Reisenauer (Hg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Springer VS, S. 135-151. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_8
- Grund, Julius & Brock, Antje (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Formale-Bildung-in-Zeiten-von-Krisen_Grund_-Brock_-2022.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Häbig, Julia; Zala-Mezö, Enikő & Egli, Johanna (2022). (Re-)Produktion sozialer Ordnung in der Schule: welche Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen sich für Primarschüler*innen? In Miriam Grüning, Sabine Martschinek, Julia Häbig & Sonja Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*. Beltz Juventa, S. 110-129. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6381507>
- Heinen, Norbert (1988). *Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Universität zu Köln.
- Hellberg-Rode, Gesine & Schrüfer, Gabriele (2020). Professionalisierung für BNE in der Lehrkräftebildung. In Andreas Keil, Miriam Kuckuck & Mira Faßbender (Hg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung*. Waxmann, S. 217-234.

- Holst, Jorrit; Brock, Antje; Schlieszus, Ann-Kathrin & Grund, Julius (2025). BNE: mehr als sein "Add-on". *bildungSPEZIAL* 1, S. 26-31.
- Holst, Jorrit; Singer-Brodowski, Mandy; Brock, Antje & de Haan, Gerhard (2024). Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). <https://www.bne-portal.de/bne/de/news/monitoring-sdg-4.7.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Junge, Alice (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21074>
- Jürgens, Eiko (2018). Offener Unterricht. In Heiner Barz (Hg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Springer, S. 471-478. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_43
- Keeley, Caren; Munde, Vera; Schowalter, Rahel; Seifert, Monika; Tillmann, Vera & Wiegering, Ruth (2019). Partizipativ forschen mit Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf. *Teilhabe*, 58(3), S. 96-102.
- Keil, Andreas; Hanau, Annika & Dietze, Julian (Hg.) (2025). *BNE in der Lehrkräftebildung. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850357>
- Koller, Hans-Christoph (2023). *Bildung anders denken*. Kohlhammer.
- Kress, Dietmar (2025). *Nachhaltigkeitsbarometer 2025: Sozioökonomische Themen gewinnen die Oberhand – Wir MÜSSEN eure Fehler ausbaden!* https://www.greenpeace.de/publikationen/GP_Nachhaltigkeitsbarometer_2025.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.03.2026)
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Lange, Sarah Désirée & Gutschik, Lisa (2025). „Wenn die Welt Fieber hat, haben wir auch Fieber!“ – Grundschulkinder diskutieren über den Klimawandel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 28(4), o. S. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01347-7>
- Laub, Jochen (2023). Antinomien einer BNE als Herausforderung angehender Lehrkräfte. *Journal für LehrerInnenbildung* 23(3), S. 46-55. <https://doi.org/10.25656/01:27973>
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 7-16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Lücke, Mia & Lindmeier, Bettina (2019). Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow & Barbara Klocke (Hg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen*. Klinkhardt, S. 57-64. <https://doi.org/10.25656/01:18062>
- Maskos, Rebecca (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion* 2, o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>

- Meyer, Dorothee; Fischer, Sandra & Helling, Theresa (2022). Politische Bildung für heterogene Lerngruppen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – am Beispiel differenzierter Medien zu den UN-Nachhaltigkeitszielen. In Johannes Jöhnck & Simon Baumann (Hg.), *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Wochenschau Verlag, S. 178-187.
- Millican, Rick (2022). A Rounder Sense of Purpose: Competences for Educators in Search of Transformation. In Paul Vare, Nadia Lausset & Marco Rieckmann (Hg.), *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives*. Springer International Publishing, S. 35-43. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_13
- Möhlenkamp, Julia; Fischer, Sandra & Lindmeier, Bettina (i. E.). KliB! Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive Bildung für nachhaltige Entwicklung - Ein Projekt in der universitären Lehrkräftebildung. In Christian Lindmeier, Marek Grummt, Susanne Imholz & Wolfram Kulig (Hg.), *Nachhaltige Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kontext von kognitiver Beeinträchtigung*.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (BMBF) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.bne-portal.de/bne/shared-docs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?_blob=publicationFile (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Niediek, Imke; Fischer, Sandra; Klix, Jonathan; Meyer, Dorothee & Lindmeier, Bettina (2022). Reflexionen zu den neuen KMK-Empfehlungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und Aufgaben für die Weiterentwicklung der Fachrichtung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 67(2), S. 136-150. DOI 10.3262/SZ2202136
- Oldenburg, Maren (2025). Wem hören wir zu? Zur Frage nach den Perspektiven der Schüler:innen auf Inklusion – ethische Überlegungen einer inklusionsorientierten (Lehrer:innen)Bildung. In Sabrina Bacher (Hg.), *Bildungsethik*. Klinkhardt, S. 124-236. <https://doi.org/10.25656/01:33314>
- Peschel, Falko (2023). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxisbezogenes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Schneider Verlag.
- Pettig, Fabian (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. *GW-Unterricht* 34(2), S. 5-17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Pettig, Fabian & Singer-Brodowski, Mandy (2025). Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. *Journal of Education for Sustainable Development* 18(2), S. 176-201. <https://doi.org/10.1177/09734082251347383>
- Pinter, Annamaria & Zandian, Samaneh (2014). 'I don't ever want to leave this room': benefits of researching 'with' children. *ELT Journal* 68(1), S. 64-74.
- Rasfeld, Margret (2021). *FREI DAY. Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. oekom.
- Reich, Kerstin; Bludau, Marie; Böhme, Lars; Danz, René; Kater-Wettstädt, Lydia; Rončević, Katarina & Schreiber, Robert (2020). *BNE inklusiv. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen*

- der Umsetzung des Orientierungsrahmens *Globale Entwicklung in der Schule*. Engagement Global gGmbH. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/bne_inklusiv.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann, S. 642–661.
- Rieckmann, Marco (2021a). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik* 65(04), S. 12–19. <https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7>
- Rieckmann, Marco (2021b). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge* 44(2), S. 5–16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>
- Rieckmann, Marco & Holz, Verena (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40(3), S. 4–10. <https://doi.org/10.25656/01:16966>
- Rieckmann, Marco & Stoltenberg, Ute (2011). Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In Harald Heinrichs, Katina Kuhn & Jens Newig (Hg.), *Nachhaltige Gesellschaft. Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?* VS Verlag, S. 117–131. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93020-6_8
- Riegert, Judith (2016). Lerngegenstände und ihre (Re-)Konstruktion im zieldifferenten Unterricht – Forschungsperspektiven. In Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hg.), *Didaktik und Differenz*. Klinkhardt, S. 215–232.
- Riegert, Judith; Sansour, Theresa & Musenberg, Oliver (2015). "Gemeinsame Sache machen" - Didaktische Theoriebildung und die Modellierung der Gegenstände im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute* 60(1), S. 9–23.
- Risch, Björn; Klein, Lara-Sophie; Dönges, Christoph & Scholz, Markus (2021). BNE-spezifische Experimentierangebote für heterogene Lerngruppen zu ausgewählten Sustainable Development Goals. In Sarah Hundertmark, Xiaokang Sun, Simon Abels, Andreas Nehring, Robin Schildknecht, Vanessa Seremet & Christian Lindmeier (Hg.), *Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion*. 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Beltz Juventa, S. 26–42.
- Rončević, Katharina & Hoffmann, Thomas (2020). Materialentwicklung für schulischen Unterricht – ein praxisorientierter Blick in einen multiprofessionellen Prozess. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43(2), S. 11–17. <https://doi.org/10.25656/01:20979>
- Rončević, Katarina & Schulz, Lea (2024). Inklusion, BNE und Digitalität als Hebel für Transformationsprozessen in der Schule? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 47(3), S. 24–27. <https://doi.org/10.25656/01:32448>
- Schäfer, Holger (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), S. 4-14.
- Scheidt, Katja (2024). Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost. In Thomas Häcker, Andreas Köpfer, Daniel Rühlow & Stefanie Granzow (Hg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Klinkhardt, S. 65-77. <https://doi.org/10.25656/01:29110>
- Schlüter, Ann-Kathrin; Melle, Insa & Wember, Franz B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute* 61(3), S. 270-285.
- Schneekloth, Ulrich; Rysina, Anna; Wolfert, Sabine; Langness, Anja & von Görtz, Regina (2022). *Jugend und Nachhaltigkeit. Was die Next Generation mit Nachhaltigkeit verbindet und wie sie sich engagiert*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NextGen_Jugend_und_Nachhaltigkeit_10.22.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Scholz, Markus; Dechant, Christine; Dönges, Christoph & Risch, Björn (2018). Naturwissenschaftliche Inhalte für Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen aufbereiten. Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien für den Bereich Umweltbildung mit Hilfe des Design-Based Research-Ansatzes. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 87(4), S. 318-335. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art.36d>
- Schultheis, Klaudia (2019). Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung. In Florian Hartnack (Hg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Springer VS, S. 49-82. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_2
- Seitz, Simone (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem «Kern der Sache». *Zeitschrift für Inklusion* 1(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184> (zuletzt aufgerufen am 10.03.2026)
- Seitz, Simone & Scheidt, Katja (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion* 1-2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> (zuletzt aufgerufen am 10.03.2026)
- Singer-Brodowski, Mandy (2016). Transformative Bildung durch transformatives lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39(1), S. 13-17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine; Brock, Antje; Grapentin-Rimek, Theresa & von Seggern, Janne (2019). Nationales Monitoring von BNE – Stand und Prozess der Verbreitung von BNE in Deutschland. In Iris Clemens, Sabine Hornberg & Marco Rieckmann (Hg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Verlag Barbara Budrich, S. 95–110. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.7>

- Singer-Brodowski, Mandy & Kminek, Helge (2023). Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. *Die Deutsche Schule* 115(2), S. 94-104. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:26983;https://doi.org/10.31244/dds.2023.02.03>
- Sippl, Carmen & Rauscher, Erwin (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Tacke, Lena; Henke, Vanessa; Spanu, Stephanie & Zimmermann, Jan-Simon (2024). Partizipation als Gelingensbedingung emanzipatorischer (religiöser) Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen angehender Lehrkräfte. *Theo-Web* 23(1), S. 150-167. <https://doi.org/10.23770/tw0333>
- Terfloth, Karin & Bauersfeld, Sören (2024). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838552156>
- Uitto, Anna; Boeve-de Pauw, Jelle & Saloranta, Seppo (2015). Participatory school experiences as facilitators for adolescents' ecological behavior. *Journal for Environmental Psychology* 43, S. 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.05.007>
- Ukowitz, Martina (2021). Partizipative Forschung. In Tobias Schmohl & Thorsten Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. transcript, S. 221-230. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276558>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for ALL*. UNESCO.
- UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2020). *Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle. Weltbildungsbericht – Kurzfassung*. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Weltbildungsbericht_2020_Inklusion_und_Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2021). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Velten, Katrin; Alexi, Sarah & Höke, Julia (2018). Die Erfassung von Kinderperspektiven und ihr Potenzial für Forschung und Professionalisierung. In Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann, Svenja Lesemann, Birte Letmathe-Henkel, Nikolas Meyer, René Schroeder & Katrin Velten (Hg.), *Jahrbuch Grundschulforschung. Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Springer VS, S. 127-137. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_12
- Vierbuchen, Marie-Christine (2022). Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konsequenzen der gegenseitigen Bezugnahme und potenzielle Handlungsstrategien. In Andreas Eberth, Antje Goller, Julia Günther, Melissa Hanke, Verena Holz, Alexandria

- Krug, Katarina Rončević & Mandy Singer-Brodowski (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz*. Verlag Barbara Budrich, S. 18-35. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.4>
- Vierbuchen, Marie-Christine & Rieckmann, Marco (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Materialien. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43(1), S. 4–10. <https://doi.org/10.25656/01:20442>
- von Köppen, Marilena; Schmidt, Kristina & Tiefenthaler, Sabine (2020). Mit vulnerablen Gruppen forschen – ein Forschungsprozessmodell als Reflexionshilfe für partizipative Projekte. In Susanne Hartung, Petra Wihofszky & Michael T. Wright (Hg.), *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Springer VS, S. 21-62. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7>
- Wang, Caroline & Burris, Mary Ann (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior the official publication of the Society for Public Health Education* 24(3), S. 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Welskop, Nena; Gloystein, Dietlind & Moser, Vera (2019). Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive. In Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser & Detlef Pech (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt, S. 89–98.
- Westphal, Ilona & Olejnick, Felix (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext politischer Bildung – „Was hat die Bundeswehr mit Frieden zu tun“. In Johannes Jöhnck & Simon Baumann (Hg.), *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Wochenschau Verlag, S. 160-175.
- Wihofszky, Petra; Hartung, Susanne; Allweiss, Theresa; Bradna, Monika; Brandes, Sven; Gebhardt, Birte & Layh, Sandra (2020). Photovoice als partizipative Methode: Wirkungen auf individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene. In Susanne Hartung, Petra Wihofszky & Michael T. Wright (Hg.), *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Springer VS, S. 85-141. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_4
- Ziemen, Kerstin (2019). Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen. In Steffen Bartusch, Claudia Klektau, Toni Simon, Stephanie Teumer & Anne Weidemann (Hg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen*. Springer VS, S. 21-32. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21924-6_3

Über die Autorinnen

Sandra Fischer ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung Pädagogik im Kontext geistiger Behinderung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover tätig, u. a. im Projekt ‚KliB! Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive BNE‘. Sie beschäftigt sich mit bildungstheoretischen Fragen im Kontext geistiger Behinderung und Inklusion – insbesondere im Hinblick auf das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der Schüler*innenperspektive auf gemeinsames Lernen im Kontext inklusiver BNE.

Korrespondenzadresse: sandra.fischer@ifs.uni-hannover.de

ORCID-ID: 0009-0005-2522-5630

Julia Möhlenkamp ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Von 2025 bis 2027 ist sie im Projekt: ‚KliB! Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive BNE‘ tätig. Das Projekt nimmt Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schüler*innen im Kontext inklusiver BNE in den Blick. Dabei fokussiert es die Perspektive der Schüler*innen und adressiert diese als Expert*innen für gemeinsames Lernen, indem sie in eine Materialentwicklung durch Studierende partizipativ eingebunden werden. Ihr Arbeits- und Forschungsschwerpunkt liegt in Bereich politischer Bildung im Kontext inklusiver BNE.

Korrespondenzadresse: julia.moehlenkamp@ifs.uni-hannover.de

ORCID-ID: 0009-0001-9449-6670

Xiaokang Sun ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Sie arbeitet von 2024 bis 2026 im Freiraum-Projekt ‚Schulischer Teamarbeit lernen!‘ Im Rahmen des Projektes wirken allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte der Partnerschulen intensiv mit (z. B. Erstellung von teamarbeitsbezogenen Lehrfilmen). Ihre aktuelle Forschungsschwerpunkte sind qualitative Forschung der Kooperationsprozesse der interdisziplinären Studierendengruppen und Lehrkräftekooperation im inklusiven Schulkontext. In ihrer Dissertation untersuchte sie mithilfe von qualitativen Forschungsmethoden die Implementation der Bildung für nachhaltige Entwicklung in chinesischen Grundschulen.

Korrespondenzadresse: xiaokang.sun@ifs.uni-hannover.de

ORCID-ID: 0009-0009-1777-1833