

Vierbuchen, Marie-Christine

"Every learner matters and matters equally" – Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext kognitiver Beeinträchtigung

Imholz, Susanne [Hrsg.]; Grummt, Marek [Hrsg.]; Kulig, Wolfram [Hrsg.]; Lindmeier, Christian [Hrsg.]; Chemnitz, Michelle [Mitarb.]; Finken, Andreas [Mitarb.]; Holze, Vanessa [Mitarb.]: Nachhaltige Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung/BNE. Diskurse im Kontext von kognitiver Beeinträchtigung in Leichter Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 22-41



Quellenangabe/ Reference:

Vierbuchen, Marie-Christine: "Every learner matters and matters equally" – Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext kognitiver Beeinträchtigung - In: Imholz, Susanne [Hrsg.]; Grummt, Marek [Hrsg.]; Kulig, Wolfram [Hrsg.]; Lindmeier, Christian [Hrsg.]; Chemnitz, Michelle [Mitarb.]; Finken, Andreas [Mitarb.]; Holze, Vanessa [Mitarb.]: Nachhaltige Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung/BNE. Diskurse im Kontext von kognitiver Beeinträchtigung in Leichter Sprache und Fachsprache. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 22-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-364897 - DOI: 10.25656/01:36489; 10.35468/6253-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-364897>

<https://doi.org/10.25656/01:36489>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Marie-Christine Vierbuchen

„Every learner matters and matters equally“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext kognitiver Beeinträchtigung

Kurzfassung in Leichter Sprache

Alle Menschen lernen für die Zukunft: Jeder Mensch ist gleich wichtig

Nachhaltigkeit meint, dass etwas jetzt und in Zukunft gut sein soll.

Nachhaltigkeit schützt die Natur und die Menschen. Nachhaltigkeit hilft für eine bessere Umwelt. Menschen können besser leben. Die Menschen haben eine gute Wirtschaft.

Gerechtigkeit bei Nachhaltigkeit

Gerechtigkeit ist wichtig bei Nachhaltigkeit. Gerechtigkeit heißt für alle gut sein. Gerechtigkeit gilt für Menschen heute und später. Gerechtigkeit gilt für Menschen auf der ganzen Welt. Bildung hilft, die Gesellschaft zu verändern.

Bildung für alle Menschen

Bildung für nachhaltige Entwicklung muss für alle Menschen sein. Das gilt besonders für Lernende mit Behinderung. Die Ziele für nachhaltige Entwicklung fordern Bildung für alle Menschen.

Die Ziele für nachhaltige Entwicklung wollen, dass alle Menschen gut lernen können. Das nennt man inklusive Bildung.

Wie können Menschen mit Behinderung an Bildung für nachhaltige Entwicklung teilnehmen? Es ist oft schwer.

Recht auf inklusive Bildung

Das Recht auf inklusive Bildung steht in der UN-Behindertenrechtskonvention. BNE passt gut, weil sie praktisch und ganzheitlich ist. Ohne Barrierefreiheit fühlen sich manche Menschen ausgeschlossen.

BNE als Lernansatz

Menschen mit Behinderung brauchen Barrierefreiheit. Sonst fühlen sie sich von der Gesellschaft ausgeschlossen. BNE soll in den Schul-Unterricht.

Gerechtigkeit in der Bildung

Inklusive BNE will Gerechtigkeit. Das heißt, alle Menschen bekommen, was sie brauchen. Es geht um Stärkung und Selbstbestimmung.

Bildung und Beeinträchtigung

Bildung soll ganzheitlich sein. Beeinträchtigung hängt von der Umgebung ab. Barrierefreie Lernorte sind wichtig.

Chancen und Anforderungen

BNE bietet Chancen für alle Menschen. Sie braucht gute Planung und Mitbestimmung. BNE soll Teil der Schulentwicklung sein.

Zusammenfassung

Das Kapitel begründet die Notwendigkeit einer konsequent inklusiven Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE, insbesondere für Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung. Ausgangspunkt ist SDG 4 der Agenda 2030, das inklusive und hochwertige Bildung für alle fordert. Trotz ihrer Schlüsselrolle für gesellschaftliche Transformation bleibt die Teilhabe dieser Zielgruppe an BNE bislang unzureichend geklärt, da bestehende Kompetenzmodelle oft zu komplex sind. Menschenrechtlich wird inklusive BNE durch die UN-Behindertenrechtskonvention gestützt. Zwar bietet BNE durch ihre ganzheitliche und handlungsorientierte Ausrichtung geeignete Ansätze, ohne barrierefreie Gestaltung drohen jedoch Exklusion und passive Adressierung. Im Spannungsfeld zwischen instrumentellen und bildungstheoretischen Perspektiven wird Equity als Leitprinzip hervorgehoben. Ein interaktionales Verständnis von Beeinträchtigung betont die Bedeutung von Barrierefreiheit und Lernumgebungen. Insgesamt wird BNE als Raum für Teilhabe und Empowerment verstanden, der nachhaltig in Schulentwicklung verankert werden sollte.

Schlüsselbegriffe: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusive Bildung, Kognitive Beeinträchtigung, Empowerment, Equity

Abstract

This chapter argues for the need for an inclusive implementation of Education for Sustainable Development (ESD), particularly for learners with cognitive disabilities. The starting point is SDG 4 of the 2030 Agenda, which calls for inclusive and high-quality education for all. Despite their role in societal transformation, this target group's participation in ESD remains insufficiently addressed, as existing competency models are often too complex. From a human rights perspective, inclusive ESD is underpinned by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. While ESD offers suitable approaches through its holistic, action-oriented focus, the lack of accessible design risks exclusion and passivity. Amid the tension between instrumental and educational perspectives, equity serves as a guiding principle. An interactional view of disability emphasizes accessibility and learning environments. Overall, ESD serves as a space for participation and empowerment that should be embedded in school development.

Keywords: Education for Sustainable Development, Inclusive Education, Cognitive Disability, Empowerment, Equity

1 Warum BNE inklusiv gedacht werden muss

Mit der Verabschiedung der Agenda 2030 hat die internationale Staatengemeinschaft Bildung ausdrücklich als Schlüssel für nachhaltige Entwicklung positioniert. Das SDG 4 (Sustainable Development Goal) formuliert den Anspruch auf inklusive, gerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle (UNESCO 2015). Dieser universelle Anspruch wirft jedoch die bislang unzureichend beantwortete Frage auf, inwiefern Lernende mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen – insbesondere im Kontext kognitiver Beeinträchtigung – systematisch in die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung einbezogen werden.

Nachhaltigkeit meint, „ein Konzept zu entwickeln, wie die natürlichen Lebensgrundlagen dauerhaft geschützt, die sozialen Bedürfnisse dauerhaft befriedigt und die wirtschaftlichen Ressourcen dauerhaft erhalten werden können“ (Rink 2024). Dabei spielt Gerechtigkeit eine relevante Rolle; Gerechtigkeit zwischen den Generationen und globale Gerechtigkeit innerhalb der Generationen. Um dies voranzubringen, erscheint Bildung als einer der bedeutsamsten Schlüssel (UNESCO 2021). Internationale Programme betonen dabei inklusive Ansätze und die Einbeziehung marginalisierter Gruppen als Verpflichtung für eine inklusionsorientierte BNE (Rončević & Rieckmann 2025).

Die bisher formulierten Kompetenzen als Ziele von Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE, wie Kompetenz zum vernetzten Denken, Kompetenz zum vorausschauenden Denken, normative Kompetenz, strategische Kompetenz, kooperative Kompetenz, Selbstkompetenz, Kompetenz zum kritischen Denken, integrierte Problemlösekompetenz (Rieckmann 2021), sind jedoch komplex und für inklusive bzw. sonderpädagogische Kontexte nicht ohne Anpassung zugänglich (Vierbuchen 2019; Vierbuchen & Rieckmann 2020). Hier wird mehr Barrierefreiheit benötigt. Damit spielt Inklusion sowohl inhaltlich als auch methodisch eine relevante Rolle im Kontext von BNE.

Das Recht auf inklusive Bildung ist menschenrechtlich verankert (United Nations 2006). Daraus folgt die Verpflichtung, auch globale Bildungsansätze wie BNE konsequent inklusiv umzusetzen. BNE ist ein handlungsorientiertes Bildungskonzept (Artmaier et al. 2024) mit Merkmalen wie:

- Ganzheitliche, partizipative und lebenslange Bildungsprozesse
- Kenntnisse, Kompetenzen, interdisziplinäres Wissen und Werte als Grundlage individueller und gesellschaftlicher Entwicklung
- Mehrperspektivität über ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Dimensionen
- Kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit zeitlichen und räumlichen Zusammenhängen (nach Artmaier et al. 2024)

Diese Merkmale zeigen, dass Fundamente für inklusive BNE vorhanden sind, insbesondere durch die Aspekte der Ganzheitlichkeit, Partizipation und der Mehrperspektivität. Die inklusive Umsetzung geschieht jedoch nicht intuitiv: Es gilt barrierefreie Zugänge zur Auseinandersetzung und Gestaltung zu ermöglichen. Andernfalls besteht die Gefahr, bestimmte Personengruppen von BNE auszuschließen oder lediglich als passive Zuschauer*innen zu adressieren. Ziel dieses Beitrags ist es, BNE und inklusive Bildung mit dem Fokus auf Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu kontextualisieren und zu begründen, warum BNE inklusiv umgesetzt werden muss. Der Beitrag arbeitet mit einer ethisch-normativen und empirisch informierten Argumentation und fokussiert anschließend Spannungsfelder (Inklusion/ Equity), den spezifischen Kontext kognitiver Beeinträchtigung sowie Umsetzungsperspektiven wie den Whole School Approach und konkrete Beispiele.

2 BNE im Kontext der Bildungsagenda 2030

Die UNESCO (2017) formuliert in Lernzielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung neben kognitiven auch soziale, emotionale und handlungsbezogene Kompetenzen. Diese mehrdimensionalen Kompetenzbereiche eröffnen substanzielle Anschlussmöglichkeiten für eine inklusive BNE, da sie Bildungsprozesse jenseits rein leistungs- und wissensorientierter Zugänge rahmen. Die UNESCO-Roadmap fordert explizit eine strukturelle Verankerung von BNE in Bildungssystemen und hebt Inklusion als Querschnittsprinzip hervor (UNESCO 2020). BNE wird damit nicht als additiver Unterrichtsinhalt, sondern als transformativer Bildungsansatz definiert, der alle Lernenden befähigt, gesellschaftliche Veränderungsprozesse mitzugestalten. Bildung steigt somit über individuelles Recht hinaus als kollektive Zukunftsressource, die zur Bewältigung globaler Herausforderungen beiträgt.

Nachhaltigkeit wird im Rahmen der Agenda 2030 als weit gefasstes Konzept verstanden, das ökologische, soziale, ökonomische und kulturelle Dimensionen integriert. Das häufig rezipierte Modell des SDG Wedding Cake (Abb. 1) verdeutlicht die systemische Verschränkung der Nachhaltigkeitsziele: Ökologische Tragfähigkeit (Biosphäre) bildet die Grundlage sozialer Entwicklung und Gemeinschaft, die wiederum Voraussetzung für ökonomische Stabilität ist. Dem vierten Nachhaltigkeitsziel, SDG 4, kommt in diesem Gefüge eine Schlüsselrolle zu, da Bildung als ermöglichende Bedingung für das Erreichen sämtlicher weiterer Nachhaltigkeitsziele fungiert.

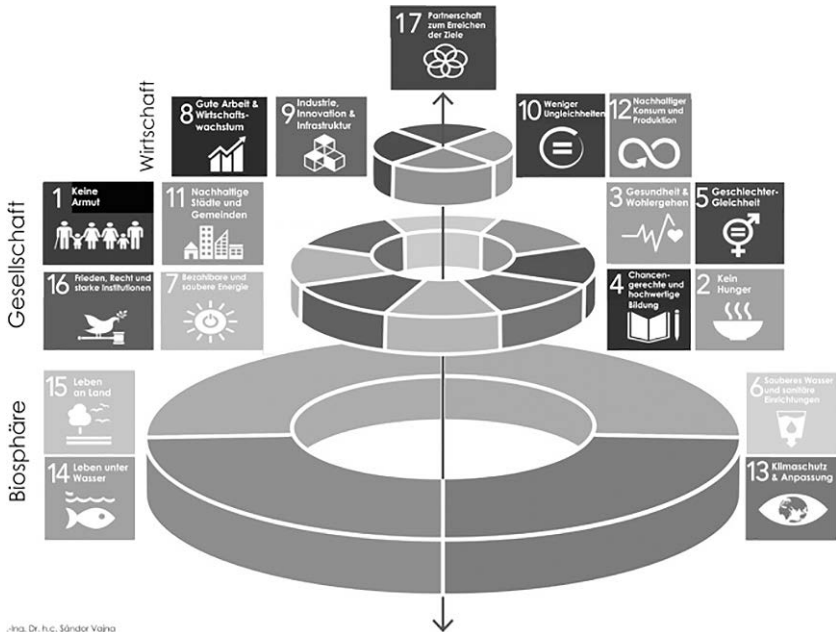


Abb. 1: The SDGs wedding cake (Hochzeitstorte der Nachhaltigkeitsziele) (Haase 2022, S. 213)

Im bildungspolitischen Diskurs bleibt BNE von einem Spannungsverhältnis geprägt: Einerseits wird Bildung *instrumentell* als Mittel zur Zielerreichung (z. B. Verhaltensänderung) adressiert, andererseits *bildungstheoretisch* als offener Prozess von Subjektbildung, Reflexion und Selbstbestimmung. Für inklusive BNE ist diese Unterscheidung zentral, weil nachhaltige Bildungsprozesse nicht verordnet, sondern durch subjektive Aneignung wirksam werden. Vor diesem Hintergrund gewinnt die bildungspolitische Relevanz von Equity und Chancengerechtigkeit besondere Bedeutung. Inklusion fordert und BNE erfordert nicht Gleichbehandlung, sondern die differenzierte Berücksichtigung ungleicher Ausgangslagen. Bildungsgerechtigkeit wird damit zu einer zentralen normativen Leitlinie, an der sich sowohl bildungspolitische Steuerung als auch didaktische Gestaltung nachhaltiger Bildungsprozesse orientieren müssen. Eine Konsequenz ist die Stärkung von Empowerment als Befähigung zur Partizipation an der Gestaltung der Lebenswelt (für BNE vgl. Hillenbrand & Vierbuchen, im Druck).

3 Bildungstheoretische Fundierung: Nachhaltige Bildung für alle

Mit *Reimagining our futures together* formuliert die UNESCO (2021) einen neuen sozialen Vertrag für Bildung, der Gerechtigkeit, Solidarität und Nachhaltigkeit ins Zentrum rückt. Bildung wird als Voraussetzung für Befähigung und Teilhabe verstanden – eine Perspektive, die defizitorientierte Bildungslogiken in Frage stellt und den Fokus auf Würde, Selbstbestimmung und reale Teilhabechancen verschiebt. Konzeptionell unterstützt dies ein interaktionales Verständnis von Behinderung, wie es die ICF, die *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (WHO 2005) etabliert: Funktionsfähigkeit ergibt sich aus der Wechselwirkung zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen; damit rücken Barrierefreiheit und Gestaltung von Lernumgebungen in den Mittelpunkt. Ansätze wie *Universal Design for Learning* können diese Perspektive didaktisch unterstützen (im Kontext BNE auch bei Hillenbrand und Vierbuchen, im Druck). BNE ist damit als ganzheitlicher Prozess zu verstehen, der kognitive, ästhetische, soziale, emotionale und praktische Dimensionen integriert und an Alltagspraktiken, Beziehung und subjektiv bedeutsamen Erfahrungen ansetzt.

Eine tragfähige bildungstheoretische Rahmung dieses ganzheitlichen Bildungsverständnisses bietet Klafkis kritisch-konstruktive Bildungstheorie. Mit dem Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme identifiziert Klafki gesellschaftliche Herausforderungen – darunter Frieden, Gerechtigkeit und ökologische Nachhaltigkeit – als zentrale Bildungsgegenstände (Klafki 2007). Nachhaltigkeit erscheint hier nicht als additiver Themenbereich, sondern als grundlegende Dimension allgemeiner Bildung, die alle Lernenden betrifft, unabhängig von ihren kognitiven Voraussetzungen. BNE kann vor diesem Hintergrund als zeitgemäße Konkretisierung allgemeiner Bildung verstanden werden. Einen weiteren bildungstheoretischen Bezug bietet Freires emanzipatorische Perspektive. Dort wird Bildung als dialogischer Prozess der Welt- und Selbstaneignung konzipiert, der auf Subjektwerdung, kritisches Bewusstsein und Handlungsfähigkeit zielt (Freire 1970, 2018). Für Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung folgt daraus, BNE partizipativ, lebensweltbezogen und erfahrungsorientiert zu gestalten, sodass Lernende als Subjekte ernst genommen werden.

Vare und Scott (2007) unterscheiden zwei Formen der BNE, eine instrumentelle BNE (BNE 1), die auf intendierte Verhaltensänderung abzielt, und eine emanzipatorische BNE (BNE 2), die kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit und Urteilsbildung fördert. Im Kontext kognitiver Beeinträchtigung ist eine primär instrumentelle Ausrichtung problematisch, da die Gefahr besteht, nachhaltiges Handeln ohne subjektive Sinnzuschreibung zu verordnen. Wei-

terentwicklungen betonen transformative Perspektiven (BNE 3), in denen Lernen als offener Prozess in einer von Unsicherheit und Wandel geprägten Welt verstanden wird (Pettig & Singer-Brodowski 2024). Diese Offenheit ist anschlussfähig für inklusive Bildungskontexte, kann aber Überforderung erzeugen. Daher ist eine strukturierte und zugleich partizipative Umsetzung zentral, die Empowerment, Wirksamkeit und Anerkennung ermöglicht.

4 Spannungsfelder: Inklusion, Equity und das Kategorisierungsdilemma

BNE und Inklusion beruhen auf gemeinsamen normativen Grundlagen wie Gerechtigkeit, Teilhabe und Zukunftsverantwortung (Vierbuchen 2019). Gleichzeitig sind Menschen mit Beeinträchtigungen in BNE-Diskursen bisher nur randständig präsent. Ainscow (2020) hebt hervor, dass Inklusion untrennbar mit Bildungsgerechtigkeit verbunden ist: Equity bedeutet die gezielte Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen. Inklusive BNE ist daher nicht Spezialfall, sondern Qualitätsmerkmal guter BNE (Vierbuchen & Rieckmann 2020). Der Anspruch „*Every learner matters – and matters equally*“ (Ainscow 2024, S. 1) wird damit zum normativen Prüfstein nachhaltiger Bildungsprozesse. Der Capability-Approach (Terzi 2014) verschiebt den Fokus von normierten Leistungsanforderungen hin zu realen Handlungsmöglichkeiten. Dieser Ansatz möchte das Dilemma der Diagnostik von individuellen Bedarfen mit der Gefahr der Stigmatisierung einerseits und einer möglichen fehlenden Passung zwischen individuellen Bedarfen und allgemeinen Angeboten ohne Diagnostik andererseits auflösen. Bildungsgerechtigkeit bemisst sich demnach daran, inwieweit Lernende befähigt werden, ein für sie sinnvolles und selbstbestimmtes Leben zu führen. Damit wird eine defizitorische Sichtweise kritisiert, die Behinderung als individuelles Problem versteht. Die Ressourcenzuweisung ist jedoch häufig an diagnostische Feststellungen gebunden und erzeugt ein Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (z. B. Neumann & Lütje-Klose 2020). Im Kontext von BNE ist dies besonders problematisch, weil nachhaltige Entwicklung auf Vielfalt, Kooperation und solidarisches Handeln angewiesen ist. Im inklusiven Diskurs wird immer wieder die Forderung nach Dekategorisierung, also der Auflösung diagnostischer Kategorien, formuliert; häufig als Gegenreaktion auf stigmatisierende Zuschreibungen. Eine pauschale Dekategorisierung greift im Kontext kognitiver Beeinträchtigung jedoch zu kurz, da Lern-, Kommunikations- und Unterstützungsbedarfe stark variieren. Kategorien sollten daher nicht als Defizite der Personen, sondern als temporäre und kontextgebundene Barrieren (Powell 2015) und damit bedeutsame Hinweise für die Gestaltung der Lernumgebung verstanden werden. Die ICF (2005) bietet hierfür einen Rahmen, indem sie Partizipation und Umweltbedingungen

fokussiert. Konsequenzen sind flexible Zugänge, multiple Ausdrucksformen, partizipative Lernsettings und – wo nötig – direkte Instruktion (Rieckmann & Vierbuchen 2022; Vierbuchen 2019).

5 Kognitive Beeinträchtigung im Kontext von BNE

Der sonderpädagogische Diskurs im Kontext kognitiver Beeinträchtigung ist historisch stark von der Frage der Bildungsfähigkeit geprägt. Über lange Zeit stand die Legitimation von Bildung für die Personengruppe mit kognitiver Beeinträchtigung im Vordergrund – häufig als Abwehr defizitorischer Zuschreibungen und vor dem Hintergrund von Exklusions- und Gewaltverhältnissen (ausführlicher bei Gattermann & Kvas 2010). In den vergangenen Jahrzehnten hat sich diese Perspektive jedoch zunehmend verschoben: Von der Verteidigung von Bildungsfähigkeit hin zu Konzepten des Empowerments, der Selbstbestimmung und der aktiven gesellschaftlichen Teilhabe. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in bildungspolitischen und rechtlichen Rahmungen wider, wie im Recht auf inklusive Bildung oder in normativen Forderungen nach gleichberechtigter Teilhabe an gesellschaftlichen Zukunftsfragen (UNESCO 2021; United Nations 2006). Dennoch bestehen weiterhin erhebliche Herausforderungen auf der Ebene der Gestaltung und Umsetzung. Diese betreffen sowohl individuelle Lernprozesse als auch strukturelle Bedingungen von Schule und Bildungssystem. Zwar liegen überzeugende rechtliche Grundlagen und normative Zielsetzungen vor, und empirische Evidenzen zur Wirksamkeit inklusiver Bildungsansätze sind vorhanden, doch bleibt deren systematische Umsetzung bislang fragmentarisch (z. B. Fischer & Markowetz 2016; Martschinke et al. 2012; Sermier Dessemontet et al. 2011). Im Kontext von BNE verschärft sich diese Problemlage, weil nachhaltige Entwicklung primär systemisch oder global adressiert wird. Für Personen mit kognitiver Beeinträchtigung stellt sich die Frage, wie Nachhaltigkeit konkret und lebensweltlich bedeutsam erfahrbar wird. Nachhaltige Bildung muss sich daher nicht nur auf die Transformation von Systemen, sondern ebenso auf die nachhaltige Gestaltung individueller Lebensbedingungen, Handlungsspielräume und Zukunftsperspektiven beziehen. Damit werden zwei Aspekte der Verbindung von BNE und Inklusion verbunden: Inklusion sowohl als Inhalt und Thema in der BNE, aber eben auch in der Gestaltung der Zugänge für verschiedene Personengruppen mit unterschiedlichen Bedarfen (Vierbuchen 2019).

Einblicke in die Perspektiven von Schüler*innen mit kognitiver Beeinträchtigung verdeutlichen eindrücklich, welches Potential in einer lebensweltlich verankerten BNE liegt. Im Jahr 2020 wurden beispielhaft Schüler*innen (mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen) der siebten und achten Klassen einer Schule in Hannover zu ihren Erfahrungen mit den Nachhaltigkeitszielen (SDGs) befragt (Selke-Voigt 2020). Die Aussagen der Jugendlichen zeigen ein

hohes Maß an Zukunftsbezug, Verantwortungsbewusstsein und emotionaler Involviertheit: „Ich mache mir Gedanken, was in 10 Jahren sein wird“ (ebd., S. 36). Bemerkenswert ist zudem, dass die schulische Auseinandersetzung mit den SDGs über den Unterricht hinaus Wirkung entfaltet. Die Jugendlichen berichten, dass sie gemeinsam mit ihren Familien Alltagspraktiken wie Einkauf, Ernährung, Müllvermeidung oder Mobilität reflektieren und verändern. Gleichzeitig artikulieren sie Frustration darüber, dass gesellschaftliche Veränderungen aus ihrer Sicht nicht schnell genug voranschreiten. Schule wird in diesem Zusammenhang von den Jugendlichen als zentrale Akteurin und Botschafterin nachhaltiger Handlungsstrategien wahrgenommen. Die Zitate der Jugendlichen verweisen zudem auf einen hohen normativen Anspruch, der teilweise bis zum Wunsch reicht, „die Welt retten“ (ebd., S. 37) zu wollen. Zugleich betonen sie die Bedeutung gemeinsamen Lernens: „Wir sind der Meinung, dass alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam am besten lernen können“ (ebd.). Diese Aussagen verdeutlichen, dass inklusive BNE für Personen mit verschiedenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen, auch mit kognitiver Beeinträchtigung, nicht nur möglich, sondern sinnstiftend, motivierend und zukunftsbedeutsam ist. Vor diesem Hintergrund wird BNE zu einem zentralen Raum für Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Empowerment. Ergänzend gewinnt *Digitalität* als Dimension nachhaltiger Teilhabe an Bedeutung (z. B. Schulz & Rončević 2022), etwa durch digitale Teilhabeformate, barrierearme Informationszugänge oder die Nutzung digitaler Medien zur Sichtbarmachung eigener Perspektiven und Anliegen.

Die Potentiale von BNE für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung liegen auf mehreren Ebenen. Erstens trägt BNE zur Persönlichkeitsentwicklung bei, indem sie Zukunftsfragen mit individuellen Lebenswelten verknüpft und Lernende als handlungsfähige Subjekte adressiert. Nachhaltigkeit wird nicht als abstraktes Ziel, sondern als gestaltbarer Bestandteil des eigenen Lebens erfahrbar. Zweitens fördert BNE soziale und emotionale Kompetenzen, etwa durch kooperative Lernformen, gemeinsame Entscheidungsprozesse und die Auseinandersetzung mit Fragen von Gerechtigkeit, Verantwortung und Solidarität. Solche Lernsettings eröffnen Möglichkeiten der Gestaltung von sozialen Beziehungen und des Einbringens der eigenen Gedanken und gerade durch diese Auseinandersetzung auch der Entwicklung einer eigenen Position zu diversen Themen. Drittens stärkt BNE die Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Community. Durch praxisnahe Projekte, partizipative Entscheidungsprozesse und lebensweltliche Bezüge erfahren Lernende, dass ihr Handeln Bedeutung hat und Veränderungen bewirken kann. In diesem Sinne leistet BNE einen zentralen Beitrag zu einer inklusiven, nachhaltigen Bildung, die Personen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht als Randgruppe, sondern als aktive Mitgestalter*innen gesellschaftlicher Zukunft anerkennt.

6 Schulische und didaktische Umsetzungsperspektiven

Kapitel 6 richtet den Blick auf die konkrete Gestaltung inklusiver BNE. Ausgehend von der Frage, wie BNE unter Bedingungen von Heterogenität und kognitiver Beeinträchtigung umgesetzt werden kann, werden im Folgenden strukturelle Rahmenbedingungen, didaktische Prinzipien und exemplarische Möglichkeiten diskutiert.

6.1 Whole School Approach als Strukturrahmen

Die Umsetzung von BNE im inklusiven Kontext erfordert mehr als einzelne Unterrichtsprojekte oder engagierte Lehrkräfte. Der *Whole School Approach* (WSA) stellt einen zentralen Strukturrahmen dar, um Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion systematisch auf Schulentwicklungsebene zusammenzuführen (weiterführend: Wals et al., 2024). Holst et al. (2024) zeigen, dass nachhaltige Transformation in Schulen nur dann wirksam werden kann, wenn Unterricht, Schulkultur und Organisation nicht isoliert betrachtet, sondern als zusammenhängende Gestaltungsfelder verstanden werden. Laut nationalem BNE-Monitoring sehen Schulleitungen Nachhaltigkeit als Kernaufgabe von Schule unter anderem in Unterricht, Betrieb (z. B. bei beruflicher Bildung), demokratischer Schulentwicklung, Kooperation und Kommunikation und wünschen sich die verstärkte Umsetzung eines Whole School Approach (Holst et al. 2025). Auch die KMK empfiehlt Schulen die Arbeit mit dem WSA (Kultusministerkonferenz 2024). Für alle Schulen, somit auch diejenigen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung, eröffnet der WSA die Möglichkeit, BNE nicht als punktuelles Projekt, sondern als langfristige schulische Entwicklungsaufgabe zu verankern.



Abb. 2: Der Whole School Approach (eigene Darstellung in Anlehnung an Holst et al. 2024)

Die fünf Kernprinzipien des WSA – Ganzheitlichkeit, Partizipation, Gerechtigkeit, Zukunftsorientierung und Kooperation – sowie die sechs Handlungsfelder (Unterricht, Schulorganisation, Schulkultur, Professionalisierung, Kooperationen und Evaluation) bieten hierfür eine strukturierende Orientierung (siehe Abb. 2). Auch empirisch ist mittlerweile belegt worden, dass mit dem WSA effektive Verbesserungen in den Bereichen Motivation und Befähigung der Lernenden erreicht werden können (z. B. Holst et al. 2024). Schule wird in diesem Verständnis als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum begriffen, in dem nachhaltige Entwicklung nicht nur thematisiert, sondern im Alltag erfahrbar wird. Beispiele hierfür sind partizipativ entwickelte Schulregeln zur Ressourcennutzung, nachhaltige Verpflegungskonzepte oder die gemeinsame Gestaltung von Schulgeländen als naturnahe Lernorte (z. B. aus der Zusammenarbeit mit Schulen entstanden: bezev 2019; oder verschiedene Handreichungen für Nachhaltigkeit in Kita, Schule etc.: Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2025). Entscheidend ist, dass Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, etwa durch Beteiligungsformate mit unterschiedlicher Komplexität und verschiedenen Funktionen, wie Klassenräte, Klassensprecher*innenpositionen, Projektgruppen oder visuell/ digital unterstützte Formate. Auf diese Weise wird BNE ein Teil der Schulkultur und nicht auf punktuelle Unterrichtseinheiten reduziert. Für Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung ist diese ganzheitliche Perspektive besonders bedeutsam, da nachhaltiges Lernen stark an wiederkehrende Routinen, konkrete Erfahrungen und konsistente Haltungen gebunden ist. Die Verankerung von BNE in der Schulentwicklung und -kultur schafft damit verlässliche Strukturen, in denen Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme kontinuierlich eingeübt werden können.

6.2 Methoden der BNE im inklusiven Kontext

Die didaktische Gestaltung von BNE im Kontext kognitiver Beeinträchtigung erfordert eine bewusste Balance zwischen offenen Lernformen und stärker strukturierten Zugängen. Während offene Settings Partizipation, Eigenaktivität und Perspektivenvielfalt fördern, benötigen viele Lernende zugleich klare Strukturen, transparente Ziele und verlässliche Unterstützungssysteme. Das Modell des Cognitive Apprenticeship (Collins 2006) bietet hier einen fruchtbaren Zugang, indem Lernprozesse durch Vormachen, gemeinsames Handeln, angeleitete Übungsphasen und schrittweise Verantwortungsübernahme begleitet werden. So können beispielsweise nachhaltige Alltagspraktiken – etwa Mülltrennung, energiesparendes Verhalten oder bewusster Konsum – gemeinsam eingeübt und schrittweise selbstständig übernommen werden. Zentrale Bedeutung kommt der Handlungsorientierung und Partizipation zu. Nachhaltigkeitsthemen sollten an lebensweltlich relevante Fragestellungen

anknüpfen, etwa an Konsum, Mobilität, Ernährung oder Energie im Alltag der Lernenden. Konkrete Materialien, reales Handeln und sichtbare Ergebnisse sind dabei wichtiger als abstrakte Konzepte. Gemeinsames Arbeiten in heterogenen Lerngruppen, unterstützt durch strukturierte peergestützte Verfahren, fördert nicht nur fachliches Lernen, sondern auch soziale Beziehungen und gegenseitige Anerkennung. Ferreira González et al. (2025, S. 506) schlagen den Dreischritt vor: „Diversität anerkennen, Barrieren erkennen, Partizipation ermöglichen“ und lehnen sich damit an das NinU-Unterstützungsraster (Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht, Stinken-Rösner et al. 2020) an.

Ergänzend lassen sich Kriterien für die Gestaltung inklusiver BNE benennen (bezev 2019; Böhme 2019; Führung & Böhme 2015; Vierbuchen & Rieckmann 2020): Dazu gehören differenzierte Aufgabenstellungen, die Reduktion von Komplexität möglichst ohne inhaltliche Verarmung, vorbereitende Übungsphasen zur Förderung kognitiver Strategien und affektiver Kompetenzen sowie kontinuierliche Rückmeldungen. Multisensorische Zugänge – etwa durch Sehen, Fühlen, Hören oder Bewegen – können das Lernen unterstützen, sollten jedoch dosiert und eher nacheinander als parallel eingesetzt werden, um Überforderung zu vermeiden. Darüber hinaus spielt der Perspektivenwechsel eine zentrale Rolle. Lernende setzen sich mit eigenen Werten auseinander, lernen die Perspektiven anderer Menschen kennen und entwickeln Empathie – sowohl gegenüber Mitlernenden als auch gegenüber Menschen in anderen Ländern und gegenüber der natürlichen Umwelt. Damit wird BNE zu einem Raum emotionaler und moralischer Bildung, der über reine Wissensvermittlung hinausgeht.

6.3 Projektbeispiele und empirische Anschlüsse

Konkrete Projekte auf verschiedenen Ebenen des WSA zeigen, wie nachhaltige Bildung wirksam umgesetzt werden kann. Es existieren ausgearbeitete inklusive Beispiele, aber deutlich zu wenige im Kontext kognitiver Beeinträchtigung. Ein häufig realisiertes Praxisbeispiel ist die Arbeit an den planetaren Grenzen anhand des Themas Ernährung. In schulischen Projekten untersuchen Lernende Herkunft, Transportwege und Verpackungen von Lebensmitteln, vergleichen regionale und globale Produkte und entwickeln gemeinsam nachhaltigere Einkaufs- oder Essenspläne für die Schule.

Weitere Möglichkeiten bieten Klimaprojekte, bei denen Schüler*innen den Energieverbrauch der Schule erfassen, Einsparmöglichkeiten identifizieren und konkrete Maßnahmen umsetzen, etwa durch Energiesparregeln oder die Gestaltung von Informationsmaterialien für die Schulgemeinschaft. Solche Projekte verbinden abstrakte globale Themen mit konkreten Handlungsmöglichkeiten im eigenen Umfeld. Ein Beispiel ist das Bildungsmaterial „Blaues

Wunder: Wie das Wasser unser Leben bestimmt“ (bezev 2014), welches explizit für den Schwerpunkt geistige Entwicklung evaluiert wurde (Westfal 2023). Gelingensbedingungen dieser Projekte sind eine klare Strukturierung, sehr gut vorbereitetes und an den Bedarfen ausgerichtet differenziertes Lernmaterial, ausreichend Zeit für Wiederholung und Vertiefung sowie die konsequente Einbindung der Lernenden in Entscheidungsprozesse. Auch der Einbezug der Eltern scheint eine Wirkkomponente zu sein (Chan et al. 2022). Grenzen zeigen sich dort, wo zeitliche, personelle oder curriculare Rahmenbedingungen nachhaltige Verankerung erschweren. Gleichzeitig zeigt sich, dass BNE im Kontext kognitiver Beeinträchtigung wirksam ist, wenn sie langfristig angelegt, schulisch eingebettet und lebensweltlich relevant ist.

Schulinterne Curricula für den Schwerpunkt geistige Entwicklung beinhalten bereits konkrete (verpflichtende) Handlungsfelder oder Schlüsselbereiche, die Themen wie Ernährung, Schulgemeinschaft oder Wasser, Feuer, Erde und Luft aufgreifen. Die Anschlussfähigkeit sowohl für unterrichtliche Auseinandersetzung (siehe auch Terfloth & Bauersfeld 2024) als auch für weitere Ausgestaltung im Sinne des WSA liegt eindeutig vor.

Für den Bereich allgemeiner Schulen existieren belastbare empirische Befunde zur Wirksamkeit BNE-bezogener Praxisprojekte. Studien zeigen positive Effekte auf Wissen, Einstellungen, Akzeptanz, Motivation sowie alltagsbezogene Handlungsweisen, etwa in den Domänen Ernährung, Schulgartenarbeit oder Kochen (Chan et al. 2022; Jeans et al. 2023). Darüber hinaus konnten Cincera und Krajhanzl (2013) einen signifikanten Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Formen der Partizipation von Schüler*innen an schulischen Entscheidungsprozessen und der Entwicklung handlungsbezogener Kompetenzen nachweisen. Auch Forschungssynthesen wie systematische Reviews und Meta-Analysen belegen, dass Umweltbildungsprogramme signifikante Effekte auf Wissen, Einstellungen, Intentionen und (überwiegend selbstberichtetes) Verhalten entfalten (Van De Wetering et al. 2022). Dabei zeigt sich der stärkste Effekt konsistent im Bereich des Wissens. Zugleich weisen die Befunde eine hohe Varianz auf, die weder durch das Alter der Lernenden, die methodische Ausrichtung der Maßnahme, noch das jeweilige Studiendesign erklärt werden kann (ebd.).

Insgesamt können die positiven Wirkungen von BNE als empirisch gut abgesichert gelten. Gleichzeitig wird der Mangel an Untersuchungen der spezifischen Verbindung BNE und Inklusion deutlich. Vor diesem Hintergrund besteht ein erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf, insbesondere in Bezug auf Personen mit kognitiver Beeinträchtigung, die eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Differenzierend ist hier auch die Gruppe der Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf und deutlich erschwertem Zugang zu Kommunikation und Partizipation, sowie mit erhöhtem Pflegebedarf zu benennen

(wertvolle Einblicke in die Schülerschaft geben Baumann et al. 2021). Erforderlich aus Perspektive der Entwicklung und Evaluation inklusiver BNE mit Blick auf die heterogene Gruppe sind vertiefende Erkenntnisse zur Gestaltung der Umsetzung, zu verschiedenen Outcome-Bereichen sowie zu den strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen.

7 Konklusion und Ausblick

Die vorliegende Auseinandersetzung zeigt, dass BNE nur ihrem eigenen Anspruch gerecht werden kann, wenn sie inklusiv gedacht, gestaltet und umgesetzt wird. Das bedeutet, auch spezifisch Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in den Blick zu nehmen und Angebote an den individuellen Bedarfen auszurichten. Angesichts planetarer Grenzen und der zunehmenden Überschreitung ökologischer Belastungsgrenzen ist nachhaltige Entwicklung nicht länger eine optionale Zielperspektive, sondern eine existentielle Notwendigkeit (Rockström et al. 2009; Steffen et al. 2015). Aktuelle Debatten um soziale Kippunkte verdeutlichen, dass gesellschaftliche Transformationen zur Stabilisierung des Erdklimas bis zur Mitte des Jahrhunderts nicht allein durch technologische Innovationen oder politische Steuerung erreicht werden können, sondern auf breite gesellschaftliche Beteiligung, veränderte Praktiken und kollektive Lernprozesse angewiesen sind (Otto et al. 2020). Bildung kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, da sie soziale Lernprozesse, Handlungsbereitschaft und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit strukturell ermöglicht (UNESCO 2020). Inklusive Bildung stellt keine nachgeordnete sozialpolitische Ergänzung nachhaltiger Entwicklung dar, sondern ist zentrale Voraussetzung globaler Transformation. Wenn große Teile der Bevölkerung – darunter Menschen mit Beeinträchtigungen – systematisch von Bildungs- und Beteiligungsprozessen ausgeschlossen oder nur randständig adressiert werden, bleiben notwendige soziale Dynamiken unvollständig (Ainscow 2020; United Nations 2016). Der in diesem Beitrag vertretene Ansatz rückt daher die Perspektive in den Mittelpunkt: Lernende mit kognitiver Beeinträchtigung sind nicht nur Adressat*innen von Bildung, sondern aktive Akteur*innen nachhaltiger Transformation (Vierbuchen & Rieckmann 2020).

Die Verbindung von BNE mit der Zielgruppe der Personen mit kognitiver Beeinträchtigung zeigt, dass planetare Themen wie Klimawandel, Konsum oder Biodiversität in besonderer Weise lebensweltlich anschlussfähig sind. Über konkrete Alltagshandlungen, partizipative Projekte und handlungsorientierte Lernsettings können sie für Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen bedeutsam erschlossen werden. Damit trägt inklusive BNE zugleich zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Stärkung von Selbstwirksamkeit und zur Erweiterung realer Teilhabemöglichkeiten bei. Bildungstheoretisch lässt sich dies

als Einlösung eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs verstehen, der kognitive, soziale, emotionale und praktische Dimensionen integriert und an den normativen Leitlinien von Menschenwürde, Gerechtigkeit und Freiheit orientiert ist (Klafki 2007; UNESCO 2021).

Für sonderpädagogische Forschung, Lehre und Praxis ergeben sich daraus mehrere Implikationen. Erstens bedarf es einer stärkeren empirischen Fundierung inklusiver BNE, insbesondere mit Blick auf differenzierte Outcome-Bereiche, langfristige Wirkungen und institutionelle Rahmenbedingungen. Zweitens ist in der Lehrkräftebildung eine systematische Verankerung von BNE als Querschnittsaufgabe erforderlich, die sonderpädagogische Expertise nicht als Spezialwissen, sondern als integralen Bestandteil zukunftsfähiger Bildung versteht. Drittens erfordert die schulische Praxis noch stärker strukturelle Ansätze wie den Whole School Approach, um BNE und Inklusion nachhaltig in Unterricht, Schulkultur und Organisation zu verankern.

Ohne Menschen mit Beeinträchtigungen ist keine nachhaltige Entwicklung denkbar. Diese normative Zuspitzung ist nicht lediglich ein ethisches Postulat, sondern eine rechtlich, bildungstheoretisch, empirisch und praktisch begründete Schlussfolgerung. Eine inklusive, transformative Bildung für nachhaltige Entwicklung eröffnet die Möglichkeit, globale Herausforderungen in gesellschaftliche Lern- und Gestaltungsprozesse zu überführen – und damit Zukunft nicht nur zu thematisieren, sondern gemeinsam zu ermöglichen.

Literatur

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive; background document*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Artmaier, L., Firmhofer, A. & Schmidt, M. (2024). *Was ist Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE? Warum ist sie wichtig?* Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Azote für das Stockholm Resilience Center. (2016). *Der SDG Wedding Cake*. <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-the-sdgs-wedding-cake.html>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFG II)* (Bd. 42). Athena bei wbv. <https://doi.org/10.3278/6006409w>
- bezev. (2014). *Blaues Wunder: Wie das Wasser unser Leben bestimmt*. Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.
- bezev. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule*. Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.
- Böhme, L. (2019). *Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren*. Wochenschau.

- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). (2025). *Whole Institution Approach – der ganzheitliche BNE-Ansatz*. https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/whole-institution-approach/whole-institution-approach_node.html, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Chan, C. L., Tan, P. Y. & Gong, Y. Y. (2022). Evaluating the impacts of school garden-based programmes on diet and nutrition-related knowledge, attitudes and practices among the school children: A systematic review. *BMC Public Health*, 22(1), 1251. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13587-x>
- Cincera, J. & Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production*, 61, 117–121. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.030>
- Collins, A. (2006). Cognitive Apprenticeship. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of: The learning Sciences* (S. 47–60). Cambridge University Press.
- Ferreira González, L., Fühner, L., Menthe, J. & Abels, S. (2025). Klimabildung für alle?! Gemeinsames Lernen an naturwissenschaftlichen Kontexten zum Klimawandel. In D. Höttecke, S. Heinicke, H. Martens, A. Nehring, & T. Rabe (Hrsg.), *Handbuch Klimabildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-48374-6>
- Fischer, E. & Markowetz, R. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-024248-7>
- Freire, P. (1970). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Führung, G. & Böhme, L. (2015). *Globales Lernen inklusiv?! Theoretische und praxis-relevante Überlegungen*. BGZ Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit mbH.
- Gattermann, K. & Kvas, S. (2010). Zur Entwicklung der Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung an Bildungsprozessen. In O. Hartung, M. C. Fink, P. Gansen, R. Priore, & I. Steininger (Hrsg.), *Lernen und Kultur: Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften* (S. 103–114). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92162-4>
- Haase, H. (2022). Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung. In S. Vajna (Hrsg.), *Integrated Design Engineering. Interdisziplinäre und ganzheitliche Produktentwicklung*. (2. Auflage, S. 213). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60439-7_5
- Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M. (im Druck). Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv gestalten. In M. Rieckmann, M. Singer-Brodowski, F. Bertschy & F. Rauch (Hrsg.), *Handbuch zu Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE*. Barbara Budrich.
- Holst, J., Brock, A., Grund, J., Schlieszus, A.-K. & Singer-Brodowski, M. (2025). Whole-school sustainability at the core of quality education: Wished for by principals but requiring collective and structural action. *Journal of Cleaner Production*, 519, 145897. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2025.145897>
- Holst, J., Grund, J., & Brock, A. (2024). Whole Institution Approach: Measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. *Sustainability Science*, 19(4), 1359–1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>
- Jeans, M. R., Landry, M. J., Vandyousefi, S., Hudson, E. A., Burgermaster, M., Bray, M. S., Chandra, J. & Davis, J. N. (2023). Effects of a School-Based Gardening, Cooking, and Nutrition Cluster Randomized Controlled Trial on Unprocessed and Ultra-Processed Food Consumption. *The Journal of Nutrition*, 153(7), 2073–2084. <https://doi.org/10.1016/j.tjnut.2023.04.013>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Kultusministerkonferenz. (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, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse. Erste Er-

- gebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 183–201. <https://doi.org/10.25656/01:9298>
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik – in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In Gresch, C., Grosche, M., Sälzer, C., & Stanat, P. (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9>
- Otto, I. M., Donges, J. F., Cremades, R., Bhowmik, A., Hewitt, R. J., Lucht, W., Rockström, J., Allerberger, F., McCaffrey, M., Doe, S. S. P., Lenferna, A., Morán, N., Van Vuuren, D. P. & Schellnhuber, H. J. (2020). Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(5), 2354–2365. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900577117>
- Pettig, F. & Singer-Brodowski, M. (2024). 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), 176–201. <https://doi.org/10.1177/09734082251347383>
- Powell, J. J. W. (2015). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany* (0 Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635880>
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz | medien + erziehung*, 65(4), 12–19. <https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7>
- Rieckmann, M. & Vierbuchen, M.-C. (2022). Inklusive Bildung im Kontext des Globalen Lernens. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung* (S. 157–172). Waxmann.
- Rink, D. (2024). *Was ist nachhaltige Entwicklung? Warum ist sie wichtig?* Deutsches Jugendinstitut e.V. <https://www.bne-fachstelle.de/de/was-ist-nachhaltige-entwicklung>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., De Wit, C. A., Hughes, T., Van Der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., ... Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472–475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Rončević, K. & Rieckmann, M. (2020). 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. 121–136). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6>
- Rončević, K. & Rieckmann, M. (2025). Education for Sustainable Development and Inclusive Education with particular consideration of learners with special needs: A scoping literature review. *Frontiers in Education*, 10, 1593060. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1593060>
- Schulz, L. & Rončević, K. (2022). BNE diklusiv? Ein Ansatz für eine inklusionsorientierte Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer Kultur der Digitalität. 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. 53–71). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.6>
- Selke-Voigt, S. (2020). Die Mira Lobe Schule Hannover – Inklusion und BNE unter einem Dach. *ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(1), 35–37. <https://doi.org/doi.org/10.31244/zep.2020.01.016>
- Sermier Dessemonet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.25656/01:9329>
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., De Vries, W., De Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B. & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human

- development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- Stinken-Rösner, L., Rott, L., Hundertmark, S., Baumann, T., Menthe, J., Hoffmann, T., Nehring, A. & Abels, S. (2020). Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: Inclusive Pedagogy and Science Education. *RISTAL*, 3, 30. <https://doi.org/10.23770/rt1831>
- Terfloth, K. & Bayersfeld, S. (2024). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten: Didaktik für Förder- und Regelschule*. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838563374>
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479–493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4: The right to inclusive education*. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/datenbanken/datenbank-fuer-menschenrechte-und-behinderung/detail/allgemeine-bemerkung-nr-4-2016-artikel-24-recht-auf-inklusive-bildung>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>, letzter Zugriff 12.05.2026
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Educational and Cultural Organization of the United Nations. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>, letzter Zugriff 03.06.2026.
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>, letzter Zugriff 12.05.2026.
- Van De Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J. & Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 81, 101782. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101782>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vierbuchen, M.-C. (2019). 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. Roncevic & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung—Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz* (S. 18–35). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.4>
- Vierbuchen, M.-C. & Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenziale. *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 1(43), 4–10. <https://doi.org/10.25656/01:20442>
- Wals, A. E. J., Bjønness, B., Sinnes, A. & Eikeland, I. (Hrsg.). (2024). *Whole School Approaches to Sustainability: Education Renewal in Times of Distress*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6>
- Westfal, I. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In E. Grüning (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der Geistigen Entwicklung unterrichten: Konzepte für die Teilhabe in heutiger Lebenswelt* (S. 134–156). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036327-4>
- WHO Weltgesundheitsorganisation. (2005). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. BfArM. <https://klassifikationen.bfarm.de/icf/icfhtml2005/index.htm>, letzter Zugriff 12.05.2026.

Autorin

Vierbuchen, Marie-Christine, Prof. Dr.

Orcid: 0000-0001-7575-2360

Europa-Universität Flensburg, Institut für Sonderpädagogik, Sonderpädagogik des Lernens

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion, Schulbesuchsverhalten/ Absentismus, Diagnostik und Förderung bei Lernschwierigkeiten, Unterrichtsqualität, (internationale) Lehrkräftebildung für Inklusion

Marie-christine.vierbuchen@uni-flensburg.de