

Dönges, Christoph

Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE als Lehrangebot der Geistigbehindertenpädagogik

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. 246-262



Quellenangabe/ Reference:

Dönges, Christoph: Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE als Lehrangebot der Geistigbehindertenpädagogik - 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. 246-262 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-365023 - DOI: 10.25656/01:36502;

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-365023>

<https://doi.org/10.25656/01:36502>

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

Christoph Dönges

Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE als Lehrangebot der Geistigbehinderten- pädagogik

Kurzfassung in Leichter Sprache

Studentinnen und Studenten lernen BNE für Kinder mit geistiger Behinderung

In diesem Text geht es um Bildung für Nachhaltige Entwicklung / BNE. Studentinnen und Studenten, die Kinder mit geistiger Behinderung unterrichten wollen, sollen BNE kennen. Der Text zeigt, was sie über BNE lernen sollen.

Was ist BNE?

Durch BNE lernen Menschen, die Welt in der Zukunft besser zu machen. Früher ging es vor allem um Umweltschutz. Heute geht es auch um Gerechtigkeit in der Gesellschaft. Und es geht um eine gute Entwicklung der Wirtschaft.

Was ist nicht gut an BNE?

BNE erwartet oft schwieriges Denken. Das ist für viele Menschen mit geistiger Behinderung nicht gut geeignet. Von einzelnen Menschen kann nicht erwartet werden, große Probleme der Welt zu lösen. Gefühle und Natur-Erfahrungen werden in BNE zu wenig beachtet. Dabei helfen sie sehr, wenn Menschen ihr Verhalten ändern sollen.

Wie kann man BNE unterrichten?

Es gibt drei Wege:

1. Schlüssel-Kompetenzen fördern
Das bedeutet, man lernt Fähigkeiten, um die Welt besser zu machen, z. B. gemeinsam planen, sich helfen, miteinander reden.
2. BNE als politische Bildung
Mitsprache lernen, z. B. in kleinen Projekten in der Schule. Dafür braucht man z. B. leichte Sprache.
3. BNE durch Natur-Erfahrungen
Natur erleben, im Wald arbeiten, Tiere und Pflanzen kennenlernen.
Das kann Gefühle für die Natur stärken.

Beispiele aus dem Seminar

Studierende lernen im Wald:

Was kann man im Wald alles entdecken?

Und wie kann man kreativ mit Naturmaterialien arbeiten?

Unterricht für Kinder mit geistiger Behinderung planen.

Materialien selbst herstellen, zum Beispiel:

- ein Baum-Bestimmungsbuch in leichter Sprache
- eine Mehr-Sinn-Geschichte wie ‚Fridolin der Fuchs‘ mit Musik, Bildern und Gegenständen zum Anfassen.

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert Bildung für nachhaltige Entwicklung entlang von Inhalten eines Universitätsseminars der Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik, das folgende Zielstellungen verfolgt: 1. Entstehungsbedingungen und Entwicklungslinien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sollen vermittelt werden. 2. Die Studierenden sollen eine Beurteilungskompetenz im Hinblick auf fragwürdige und tragfähige didaktische Ausrichtungen im Kontext Bildung für nachhaltige Entwicklung erlangen. 3. Bildungschancen speziell für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sollen sichtbar werden. 4. Die Studierenden sollen konkrete Möglichkeiten kennenlernen, die ihr unterrichtliches Handlungsrepertoire im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung erweitern. Mit dieser Auflistung sind die inhaltlichen Schwerpunkte des Beitrags benannt, die sich in historische, didaktische und unterrichtspraktische Aspekte gliedern.

Schlüsselbegriffe: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung, kognitive Beeinträchtigung

Abstract

This article addresses education for sustainable development centred around contents of a university seminar of the faculty of special education for individuals with intellectual disabilities, targeting the following objectives: 1. Development conditions and trends of education for sustainable development shall be conveyed. 2. The university students shall acquire a judgment competence regarding questionable and viable didactic alignment in the context of education for sustainable development. 3. Educational opportunities explicitly for special-education students with focus on intellectual development shall be displayed. 4. The students shall get to know precise options for enhancing their own teaching repertoire concerning education for sustainable development. This list outlines the main topics of the article, which are divided into historical, pedagogical, and practical teaching aspects (or dimensions).

Keywords: Education for sustainable development, environmental education, intellectual disabilities

1 Einleitung

Laut Nationalem Aktionsplan für nachhaltige Entwicklung sind Hochschulen „auch durch die Ausbildung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte einer der wichtigsten Hebel in diesem Feld, um den gesellschaftlichen Wandel in Richtung Nachhaltigkeit zu befördern“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 51).

Vor diesem Hintergrund muss es selbstverständlicher Anspruch sein, Bildung für nachhaltige Entwicklung / BNE auch im Studium der sonderpädagogischen Fachrichtung Geistigbehindertenpädagogik zu verankern. Ein dieser Aufgabe entsprechendes Seminarangebot besteht seit geraumer Zeit an der Universität Koblenz / Landau jetzt Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern / Landau. Die formale Struktur dieses Angebotes hat im Laufe der Zeit auf Grund wechselnder Bedingungen unterschiedliche Formate angenommen. Die Einteilung in einen theoretischen und einen praktischen Teil ist dabei als Grundstruktur erhalten geblieben. Ursprünglich wurden die theoretischen Grundlagen in wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen angeboten, ergänzt durch einen Praxisblock, in dem die Studierenden Methoden der waldbezogenen Umweltbildung kennenlernen konnten und die Möglichkeit hatten, diese mit Schülerinnen und Schülern zu erproben.

Aktuell wird der Theorieteil kompakt in zwei Sitzungen eines didaktischen Pflichtseminars realisiert und umfasst folgende Schwerpunkte: Entstehung und Entwicklung einer BNE, didaktische Orientierungen und Praxisbeispiele. Der Praxisteil findet zurzeit als Wahlangebot statt und bietet den Studierenden eine Einführung in Methoden der waldbezogenen Umweltbildung. Idealerweise werden diese Methoden mit Schülerinnen und Schüler aus kooperierenden Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erprobt und kritisch reflektiert.

Die Abläufe und organisatorischen Strukturen sollen in diesem Beitrag aber nur am Rand thematisiert werden. In erster Linie wird es um die inhaltlichen Schwerpunkte des Theorieteils ergänzt um die Darstellung des Praxisangebots gehen, so dass eine Perspektive auf BNE allgemein und speziell im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung entworfen wird.

2 Zum historischen Entstehungskontext einer BNE

Um BNE zu verstehen, ist eine historische Herangehensweise unabdingbar. Es geht darum zu zeigen, wie BNE aus einer umweltpolitischen und umweltpädagogischen Diskussion hervorgegangen ist und welche Entwicklungen, Herausforderungen und Kritikpunkte die aktuelle Diskussion um BNE bestimmen. Der im Folgenden dargestellte Infoblock dazu, der den Studierenden

vorlesungsmäßig angeboten wird, soll diesen eine sachkundige und kritische Haltung zu aktuellen Entwicklungen, Positionen und Diskussionen im Kontext BNE ermöglichen.

Der Rückblick auf den historischen Entstehungskontext der BNE reicht zurück bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. Für diesen Zeitraum lassen sich mehrere Umweltkatastrophen benennen, die einen gesellschaftlichen Bewusstseins Wandel ausgelöst haben. Dazu zählen u.a. Quecksilberschädigungen in Minamata, Chemieunfälle in Seveso, Bhopal und Basel oder die Reaktorkatastrophe von Tschernobyl. Statt Natur als selbstverständlich gegeben und unbegrenzt verfügbar anzusehen, wurden Gefährdungen der natürlichen Lebensgrundlagen und die damit verbundenen Risiken für die Menschheit bewusst. In dieser erschütternden Wirkung der Umweltkatastrophen ist die eigentliche Triebfeder für die Entwicklung von Umweltpolitik, Ökologiebewegung und umweltpädagogischen Konzepten zu sehen (Schreier 1994).

Die Reaktion der Pädagogik auf die Herausforderung Umweltkrise lässt sich in verschiedene Phasen einteilen. Eine erste kann als Phase der Standortbestimmung gesehen werden, in der Ende der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre eine ideologisch geprägte Abgrenzungsdiskussion geführt wurde (Bölts 1995, S. 1f.; Dönges 2005, S. 238f.). Dabei reichte das Spektrum der verschiedenen Entwürfe von einem moderaten Konzept Umwelterziehung bis zum radikalen Ansatz Ökopädagogik. Umwelterziehung sah sich als Teil der administrativen Umweltpolitik und zielte darauf ab, Umweltbewusstsein und ökologische Handlungskompetenz zu fördern. „Umwelterziehung in diesem Sinne betrachtet die ökologische Krise als Folgeproblem der Industriegesellschaft. Sie wendet sich aber nicht generell gegen diese, sondern strebt Modernisierungen und Modifikationen an, die das Problem beheben, ohne das System grundsätzlich in Frage zu stellen“ (Dönges 2005, S. 238).

Am anderen Ende des Spektrums findet sich die Ökopädagogik, nach der „die ökologische Krise als Krise der neuzeitlichen Wissenschaft, Technik, Politik und Erziehung zu begreifen ist. Wissenschaftlich – technischer Fortschritt und instrumentelle Rationalität haben demnach gefährliche Destruktivkräfte hervorgebracht, die letztlich für die Umweltzerstörungen verantwortlich sein sollen. Als Ausweg wird nur der radikale Bruch mit der >katastrophalen< Seite der Moderne und mit dem Industriesystem gesehen. Erziehung hin zu einer veränderten Mensch – Natur – Beziehung soll im Rahmen alternativer Lebensformen verwirklicht werden“ (Dönges 2005, S.238).

Mit der Einsicht in die Unergiebigkeit dieses Richtungsstreits wurde eine Phase der pragmatischen Annäherung eingeleitet, in der nach einem ideologisch unbelasteten Begriff gesucht und im Begriff Umweltbildung gefunden wurde. Als Kennzeichen dieser Phase lassen sich u.a. die Entwicklung konkreter pädagogischer Projekte, die Gründung von Umweltbildungseinrichtungen, die

Verankerung von Elementen der Umweltbildung in Lehrplänen oder ganz allgemein die Etablierung von Umweltbildung als pädagogisches Teilgebiet benennen.

Der entscheidende Impuls zur Entwicklung eines über die Umweltbildung hinausgehenden Konzepts ging von der UNESCO Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio aus und leitete die dritte, bis heute andauernde Phase pädagogischer Reaktionen ein. Seit dieser auch als Erdengipfel bezeichneten Konferenz wird mit dem Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ oder ‚Nachhaltige Entwicklung‘ ein neues gesellschaftliches Leitbild bezeichnet, das auf eine zukunftsfähige Gesellschaft abzielt und dazu Ökologie, wirtschaftliche Entwicklung und soziale Gerechtigkeit als gleichberechtigte Elemente verbindet.

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist mehr als Umweltbildung. Sie unterscheidet sich von der Umweltbildung ebenso wie von der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit durch einen breiteren und umfassenderen Ansatz (...) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll zur Realisierung des gesellschaftlichen Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung (...) beitragen und hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen“ (Bundes Ministerium für Bildung und Forschung 2002, S. 4 zit. nach Hauenschild & Bolscho 2009, S. 43). Zur Bezeichnung dieser Fähigkeit, zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft beizutragen, hat de Haan den Begriff ‚Gestaltungskompetenz‘ eingeführt. Darunter versteht er „das nach vorne weisende Vermögen (...), die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan & Harenberg 1999, S. 62). Zur Konkretisierung der allgemein formulierten Zielstellung ‚Gestaltungskompetenz‘ werden folgende Teilkompetenzen aufgelistet:

1. „Vorrausschauendes Denken und Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen,
2. Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen,
3. Vernetzungs- und Planungskompetenz,
4. Fähigkeit zur Solidarität,
5. Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation,
6. Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können,
7. Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder“ (Harenberg 2001, S. 107).

Mit diesem Blick auf die Geschichte der BNE sollte deutlich geworden sein, dass BNE zwar indirekt aus der Umweltkrise hervorgegangen ist, aber über

eine reine Umweltbildung hinausgeht. Mit dem Ziel, Gestaltungskompetenz zu vermitteln, wurde BNE als pädagogischer Beitrag für die Verwirklichung der Nachhaltigkeitsziele konzipiert.

3 BNE heute – Entwicklungen, Kritik und grundsätzliche didaktische Diskussionen

Die ursprüngliche, um die Jahrtausendwende erarbeitete Fassung einer BNE, wurde vor dem Hintergrund der Agenda 21 verfasst, in der sich 178 Staaten in einer allgemein bleibenden Erklärung verpflichteten, dem Leitziel Nachhaltigkeit zu folgen. Heute bezieht sich BNE auf die Agenda 2030, die über ein allgemein bleibendes Verständnis von Nachhaltigkeit hinausgeht und 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) konkret benennt, die bis zum Jahr 2030 umgesetzt sein sollen. BNE kommt dabei die Aufgabe zu, die Menschen in die Lage zu versetzen, diese Nachhaltigkeitsziele zu erreichen. BNE ist somit der aktuelle Beitrag der Pädagogik zur Bewältigung globaler gesellschaftlicher Herausforderungen im Kontext Nachhaltigkeit.

Die Aktualität und die enge Anbindung an den Nachhaltigkeitsdiskurs zeichnen BNE aus und können als grundsätzliche Qualitätsmerkmale betrachtet werden, aus denen sich weitere Stärken und Vorzüge des Konzepts ergeben. So ist positiv hervorzuheben, dass BNE einem modernen autonomiefördernden Bildungsverständnis entspricht und nicht, wie die traditionelle Umweltbildung, zu einem ganz bestimmten Ziel – angemessenes Umwelthandeln – erziehen will (Gebauer 2021, S. 158).

Neben der unterschiedlichen Zielrichtung unterscheiden sich BNE und Umweltbildung auch im Hinblick auf die Ausgangspunkte. Während Umweltbildung auf einem Bedrohungsszenario beruht, geht BNE von einem Modernisierungspotential aus (Harenberg 2001, S. 106f.; de Haan & Harenberg 1999, S. 18). Kontraproduktive Prozesse wie die Erzeugung von Ängsten und daraus resultierende resignative Haltungen oder die Aktivierung von Verdrängungsmechanismen sollen so vermieden werden.

In der Abgrenzung zur Umweltbildung und gemessen an den Ansprüchen, die mit BNE verbunden werden, lassen sich aber nicht nur Stärken, sondern auch Fragwürdigkeiten und eindeutige Defizite des Konzepts aufzeigen.

Hier ist als erstes ein kritischer Blick auf Gestaltungskompetenz, als zu vermittelnde Schlüsselqualifikation von BNE, zu richten. Dazu ist anzumerken, dass der Versuch mit einer bestimmten Denkweise die Zukunft und das Überleben der Menschheit zu sichern, nicht neu ist. Bereits Ende der 1970er Jahre wurde vom Club of Rome (Botkin et al. 1979) ein neues, „auf die Fähigkeit zur Antizipation ausgerichtetes Lernen gefordert, das in der Lage ist, Wirkungszusammenhänge in komplexen Systemen zu erfassen. Unbeabsichtigte Folgen

und Nebeneffekte sollen so in der Vorausschau erkennbar und vermeidbar werden. Planspiele, Simulationen und Szenarien werden als Möglichkeiten gesehen, antizipatorische Fähigkeiten zu fördern“ (Dönges 2005, S. 243).

Dieser Ansatz wurde schon in den 1980er Jahren (z.B. Moser 1982) dahingehend kritisiert, dass hier die Lösung gesellschaftlicher Probleme von den intellektuellen Fähigkeiten der Individuen erwartet wird, ohne dabei auf ursächlich wirksame verfestigte gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse zu schauen.

Dieser Vorwurf greift auch im Hinblick auf Gestaltungskompetenz, obwohl diese als partizipative Fähigkeit verstanden wird, die zu einer Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen im Sinne nachhaltiger Entwicklung befähigen soll, was aber lediglich als Idealvorstellung anzusehen ist.

Realistischer als die Erwartung gesellschaftlicher Veränderung durch neues Denken der Individuen, ist die ernüchternde Einschätzung von Homborg (2017, S. 19): „Im individuellen Nah-Bereich kann fast ausschließlich über Nuancen umweltgerechten Handelns entschieden werden, während die Verfügung über die maßgeblichen politischen und ökonomischen Strukturen im weitestgehend unzugänglichen Fern-Bereich des Einzelnen liegt“ (Homborg 2017, S. 19).

Neben den überzogenen Erwartungen an den Einzelnen bewirkt die Ausrichtung auf intellektuelle Leistungen eine Ausgrenzung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Dies wird deutlich, wenn man die Teilkompetenzen betrachtet (Harenberg 2001, S. 107), die Harenberg der übergeordneten Gestaltungskompetenz zuordnet. Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen oder die Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen sind von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung kaum zu erwarten.

Ein weiteres Problem des abstrakten Formats von Gestaltungsfähigkeit ist die limitierte Wirksamkeit resultierend aus einer Vernachlässigung emotionaler Faktoren.

Diesem Vorwurf ließe sich mit de Haan oder Harenberg (2001) entgegenhalten, dass BNE für ein nicht funktionales Bildungsverständnis steht und deshalb anders als die Umweltbildung, keine konkreten Verhaltensänderungen anstrebt. Diesem grundsätzlich zu begrüßenden Bildungsverständnis steht aber, wie Gebauer (2021, S. 159) feststellt, im politischen und bildnerischen Alltag sehr wohl die Erwartung verhaltensändernder Wirkungen durch BNE entgegen, was die Frage impliziert, welche Faktoren für Verhaltensänderungen im Sinne der Nachhaltigkeit wirksam sind. Gebauer (2021, S. 154f.) verweist dazu auf eine inkonsistente Studienlage, hebt aber eine Studie von Grund und Brock (2020) hervor, die im Rahmen einer Faktorenanalyse und Messung von

Effektstärken die herausragende Bedeutung von Naturverbundenheit hinsichtlich verhaltensändernder Wirkungen deutlich macht.

Eine weitere Differenz zwischen theoretischem Anspruch der BNE und seiner Umsetzung zeigt sich, wenn man auf die Bildungslandschaft schaut, in der klassische Umweltbildungseinrichtungen vorherrschen, die ihren Schwerpunkt im Bereich Ökologie setzen und denen es mehr oder weniger gut gelingt, die Nachhaltigkeitsdimensionen Ökonomie und soziale Gerechtigkeit in ihr Angebot einzubauen.

Dieses Problem wird für die Studierenden im Praxisteil des BNE Seminars direkt erfahrbar, wenn sie vor der Aufgabe stehen, eine Unterrichtseinheit für eine konkrete Schulklasse auf der Basis des Angebots der Waldwerkstatt Taubensuhl zu entwickeln. Ökologische Inhalte dominieren die Entwürfe, während die anderen beiden Nachhaltigkeitsdimensionen nur nachrangig Berücksichtigung finden.

Dies ist kein Indiz für eine unzulängliche Herangehensweise der Studierenden, sondern ein Hinweis auf die grundsätzliche Problematik, Bildungsangebote zu entwickeln, die alle drei Nachhaltigkeitsdimensionen einschließen. Eine Lösung dieses Problems lässt sich dem integrierenden Nachhaltigkeitsdreieck von Kleine (vgl. Abb. 1) entnehmen.

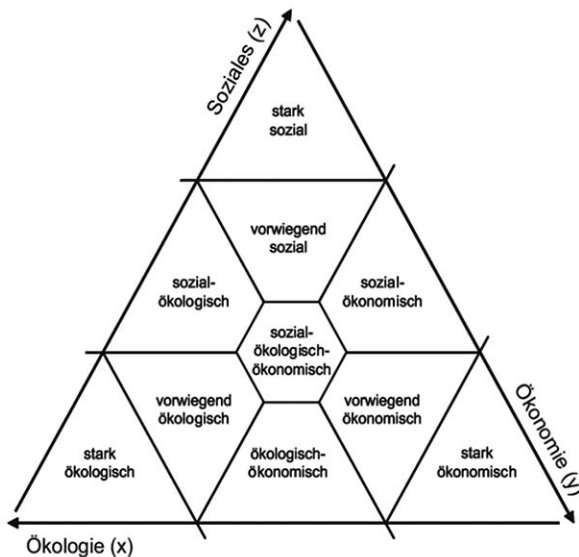


Abb. 1: Integrierendes Nachhaltigkeitsdreieck (Kleine 2009, S. 84)

Dieses Modell vermeidet die Einseitigkeit der Umweltbildung und gleichzeitig den schwer zu realisierenden Anspruch BNE mit einer durchgehend gleichen Gewichtung der drei Nachhaltigkeitsdimensionen zu realisieren. Das Modell erlaubt es Akzente und Schwerpunkte in Richtung einer Nachhaltigkeitsdimension zu setzen, was die konkrete Gestaltung von Angeboten erleichtert. Eine weitere Auflösung dieses Problems ergibt sich aus der aktuellen Ausrichtung auf die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030. Diese sind den Bereichen Biosphäre, Gesellschaft und Wirtschaft zugeordnet. Der Zusammenhang der drei Nachhaltigkeitsdimensionen bleibt durch das Gesamtmodell ersichtlich, auch wenn die jeweiligen Ziele einer Nachhaltigkeitsdimension zugeordnet werden.

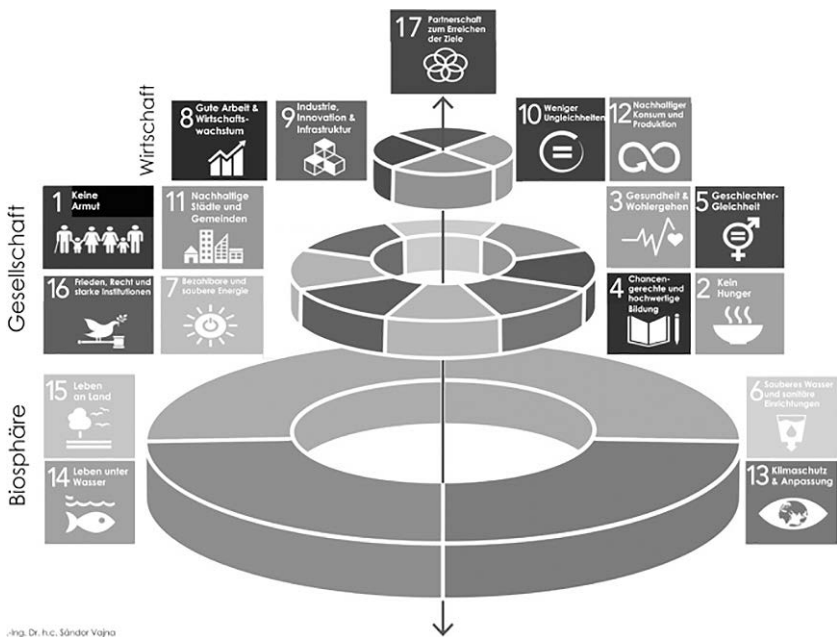


Abb. 2: The SDGs wedding cake (Hochzeitstorte der Nachhaltigkeitsziele) (Haase 2022, S. 213)

4 Didaktische Orientierungen für BNE im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Nach der Auseinandersetzung mit diesen grundsätzlichen didaktischen Fragen wird in der, diesem Beitrag zugrundeliegenden, Lehrveranstaltung die Frage nach der didaktischen Orientierung für BNE im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgeworfen. Dazu werden drei Perspektiven thematisiert: Erstens BNE erfolgt durch die Förderung von Schlüsselkompetenzen. Zweitens BNE geht in politischer Bildung auf und drittens zeitgemäße Umweltbildung wird als Teilbereich von BNE praktiziert.

4.1 BNE als Vermittlung von Schlüsselkompetenzen

Aktuell wäre die übergeordnete Schlüsselkompetenz die Gestaltungskompetenz im Sinne von de Haan und Harenberg (1999). Das erläuterte, ausgrenzend wirksame und abstrakte Format des Ansatzes schränkt dessen Bedeutung für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein. Die akademisch formulierten Teilkompetenzen können aber zumindest teilweise in alltäglichen Situationen praktiziert werden. BNE als Vermittlung von Schlüsselkompetenzen zielt darauf ab, Individuen in die Lage zu versetzen, konstruktiv am gesellschaftlichen Transformationsprozess in Richtung Nachhaltigkeit mitzuwirken.

4.2 BNE als politische Bildung

Die Vermittlung von Gestaltungskompetenz wird im Kontext BNE nicht als einzige Möglichkeit gesehen, gesellschaftliche Veränderung mit Zielrichtung Nachhaltigkeit zu bewirken. Ein nicht auf individuelle Kompetenzen, sondern konsequent auf gesellschaftliche Prozesse und Strukturen ausgerichteter Ansatz besteht darin, BNE als politische Bildung zu verstehen, die durch politische Partizipation realisiert werden kann.

Dies kann konkret z. B. durch Engagement von Schülerinnen und Schülern bei lokalen Projekten geschehen, die Nachhaltigkeitsziele verfolgen. Buddenberg und Lemke (2025) sehen solche auf normative Ziele ausgerichtete BNE kritisch und sprechen von einem instrumentalisierenden Ansatz. Alternativ fordern sie eine emanzipatorische Ausrichtung, bei der ergebnisoffene demokratische Prozesse im Mittelpunkt stehen. Vage bleibend, sprechen sie von einem gesamtgesellschaftlichen Lernprozess und einer demokratischen Schulkultur. Aus Sicht des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung stellen beide Ausrichtungen eine erhebliche Herausforderung dar. Und es wird deutlich, dass politische Partizipation sprachliche Barrierefreiheit, advokatorische Assistenz und die Förderung von Selbstvertretungskompetenzen verlangt.

4.3 Umweltbildung durch Naturerfahrungen als Teilbereich einer BNE

Der Rückgriff auf ein von manchen als überholt angesehenes Konzept erscheint auf den ersten Blick fragwürdig. Bei genauerem Hinsehen verschwimmen aber die Grenzfällen zwischen BNE und moderner Umweltbildung. Letztere distanziert sich von einer moralisch aufgeladenen Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten (de Haan & Harenberg 1999, S. 63) ebenso, wie von einer Schockpädagogik, die mit Zukunftsängsten und Bedrohungsszenarien umweltgerechtes Verhalten erzwingen will. Weiterhin muss sich speziell eine Umweltbildung durch Naturerfahrungen von einer naiven Naturerlebnispädagogik abgrenzen, bei der der Eindruck vermittelt wird, „man müsse Kindern lediglich die Möglichkeit geben ‚intakte Natur‘ zu erleben, um sie für die Qualitäten und Belange der Natur zu sensibilisieren. Umweltverträgliche Einstellungen und Handlungsbereitschaften würden sich dann quasi zwangsläufig einstellen“ (Dönges 2005, S.244).

Derart bereinigt, lassen sich Vorhaben der Umweltbildung mit der Förderung von Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz verbinden, so dass im Sinne des integrierenden Nachhaltigkeitsdreiecks von Kleine (2009, vgl. Abb. 1) ein Angebot entsteht, dass BNE zuzuordnen ist, dabei aber eine Akzentuierung als stark oder vorwiegend ökologisch aufweist. So könnten sich für eine Schulklasse, die sich in der Biotoppflege engagiert, vielfältige Gelegenheiten ergeben, ihre Fähigkeit zur Solidarität, ihre Kooperationsfähigkeit oder ihre Planungsfähigkeit zu fördern. Darüber hinaus könnten sich in Verbindung mit der Biotoppflege, z. B. als Bachpatenschaft oder als Nutzung einer Streuobstwiese, lokale Interessenskonflikte ergeben, die politisch gelöst werden müssten, wodurch sich wiederum eine Gelegenheit für eine politisch partizipative Bildung in einer Ernstsituation einstellen würde.

Eine weitere Annäherung modernisierter Umweltbildung an eine BNE besteht darin, nicht mehr auf ganz bestimmte Verhaltensänderungen ausgerichtet zu sein, sondern vielmehr von Interessen, Fragen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler auszugehen. Erkundungen von Lebensräumen, Arbeiten zur Biotoppflege oder im Schulgarten können dann Basiserfahrungen ermöglichen für eine wertschätzende Naturbeziehung und die Entwicklung einer ökologischen Urteilskraft. Ob dies eintritt, bleibt offen und es ist auch denkbar, dass die Naturbegegnungen zu einer ablehnenden Haltung führen.

Damit zeichnen sich solche der Umweltbildung zugeordnete Vorhaben durch eine Offenheit aus, die der einer BNE auf der Basis von Schlüsselkompetenzen entspricht und schließen mit der Berücksichtigung von emotionalen und normativen Aspekten eine Lücke im Konzept BNE, denn Gestaltungskompetenz allein genügt nicht, um Zukunft nachhaltig zu gestalten. Damit Gestaltungs-

kompetenz überhaupt zum Tragen kommt, sind normative Wertzuschreibungen und emotional unterlegte Motive und Handlungsbereitschaften erforderlich.

5 Praxiserfahrungen

Nach der Darstellung der den Studierenden angebotenen Lehrmeinung zur BNE soll abschließend ein Einblick in den Praxisteil erfolgen. Dieser findet in der Regel als dreitägiges Blockseminar in der Waldwerkstatt Taubensuhl im Pfälzerwald statt und umfasst mehrere inhaltliche Schwerpunkte.

Wenn es gelingt eine Schulklasse als Kooperationspartner zu gewinnen, steht die Entwicklung eines auf die Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler abgestimmten Angebots im Mittelpunkt des Seminars. Kommt eine solche Kooperation nicht zustande, lernen die Studierenden typische Methoden der waldbezogenen Umweltbildung kennen, erproben und diskutieren diese vor dem Hintergrund des theoretischen Inputs und mit Blick auf die erschwerte Lernsituation der Schülerschaft mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Über die Auseinandersetzung mit Methoden hinaus nehmen Studierende auch die Möglichkeit wahr, Materialien zu entwickeln, die einen Zugang zu Inhalten waldbezogener Umweltbildung eröffnen.

5.1 Methoden

Die verschiedenen Methoden der waldbezogenen Umweltbildung können hier nicht im Einzelnen aufgelistet werden. Einen Überblick und eine ausführliche Methodensammlung mit Hinweisen zur Förderung von Gestaltungskompetenz und zur Berücksichtigung von BNE Kriterien findet sich bei Bolay und Reichle (2012).

Zu den dort aufgelisteten Methoden zählen u.a. kreatives Arbeiten mit Waldmaterialien (z.B. Waldmandala erstellen), Herausforderungen in Realsituationen (z.B. Hütte bauen, Feuer machen) oder projektartiges Arbeiten (z.B. Biotopflege).

Eine weitere typische, sonderpädagogisch besonders relevante Methode ist die Biotoperkundung, die auf verschiedenen Aneignungsniveaus erfolgen kann und damit nicht nur der Heterogenität der Schülerschaft des Förderschwerpunkts gerecht wird, sondern darüber hinaus Eignungspotential für inklusives Lernen bereithält.

Dies wird deutlich, wenn man auf die Aneignungsmöglichkeiten schaut, die sich bei der Biotoperkundung ‚Wald allgemein‘ ergeben:

1. basal-perzeptive Aneignung: Geräusche des Waldes, Lichteinfall, Gerüche, haptische Eindrücke

2. konkret-gegenständliche Aneignung: Rinde, Blätter, Früchte sammeln, Eigenschaften vergleichen
3. anschauliche Aneignung: Bilder, Filme, Modelle (Stockwerke des Waldes)
4. abstrakt-begriffliche Aneignung: fachwissenschaftliche Untersuchungsmethoden, Begriffe, Texte

5.2 Materialien

Über die Auseinandersetzung mit den Methoden der waldbezogenen Umweltbildung hinaus sind die Studierenden herausgefordert, Materialien zu entwickeln, die auf die erschwerte Lernsituation von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ausgerichtet sind.

Als Beispiele, für von Studierenden entwickelte Materialien, werden im Folgenden ein Bestimmungsbuch für Bäume in leichter Sprache und eine Mehrsinnesgeschichte von ‚Fridolin der Fuchs‘ dargestellt.

An dieser Seite, aus dem Bestimmungsbuch Bäume in leichter Sprache, werden die eingesetzten Gestaltungsmerkmale deutlich. Der Schriftanteil ist minimal und die Informationen werden in erster Linie über Bilder vermittelt und sind auf das Wesentliche begrenzt. Der gleichbleibende Aufbau der Seiten erleichtert die Orientierung.

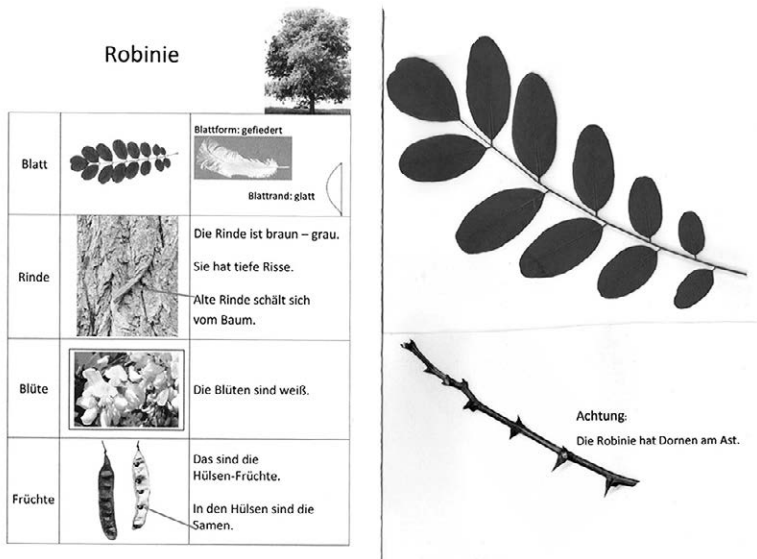


Abb. 3: Auszug aus dem Bestimmungsbuch Bäume in leichter Sprache (eigene Abbildung)



Abb. 4: Materialkiste zur Mehrsinngeschichte ‚Fridolin der Fuchs‘ (eigene Abbildung)

Narration ist in allen Sachfächern eine anerkannte Methode und bietet sich auch für BNE an. Mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung können Mehrsinngeschichten eine Möglichkeit darstellen, diese an der Erzählsituation teilhaben zu lassen. „Diese Methode trägt der Überzeugung Rechnung, dass bei der Vermittlung von Geschichten immer der ganze Mensch, nie nur sein Denken angesprochen ist. Der Klang der Stimme des Erzählers, seine Bewegungen, die sinnlichen Materialien und die Musik wecken Emotionen und lassen Bilder entstehen. Es wird ein Verstehen durch Erleben und Erfahrungen möglich“ (Fornefeld 2011, S. 55).

Die Box beinhaltet eine Anleitung, eine CD mit Musik und Klängen, eine Handpuppe, Fotos und Materialien mit bestimmten sensorischen Qualitäten (z. B. Fell und Reißzahn des Fuchses).

6 Fazit

BNE wurde in diesem Beitrag entlang der Inhalte und Schwerpunkte eines universitären Lehrangebots zur Geistigbehindertenpädagogik thematisiert. Ein erster Schwerpunkt waren Entstehungsbedingungen und Entwicklungslinien der BNE die Studierende kennen sollten, um aktuelle Diskurse über BNE zu verstehen. Von besonderer Bedeutung für angehende Lehrkräfte sind didaktische Fragen und Aspekte. Deshalb wurde die Diskussion um tragfähige

didaktische Ausrichtungen in den Mittelpunkt gerückt. Abschließend erfolgte die Darstellung des Praxisblocks, der den Studierenden konkrete Handlungsmöglichkeiten zur Gestaltung von Lernangeboten im Sinne einer BNE aufzeigen soll.

Literatur

- Bölts, H. (1995). *Umwelterziehung. Grundlagen, Kritik und Modelle für die Praxis*. Wiss. Buchges.
- Botkin, J.W., Elmandjra, M. & Malitza, M. (1979). *Das menschliche Dilemma*. Verlag Fritz Molden.
- Buddenberg, M. & Lemke, J. (2025). Der gemeinsame Beitrag von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung für eine gesellschaftliche Transformation. In S.I. Beutel, M. Busch & C. Ruberg (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik und Demokratiebildung - Krisenmodus verlassen Transformationen gestalten* (S. 167 – 176). Debus Pädagogik Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile, letzter Zugriff 04.12.2025.
- Dönges, C. (2005). Umweltbildung aus sonderpädagogischer Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung*, 50(3), 237-252.
- Fornefeld, B. (2011). *Mehr-sinnliches Geschichten erzählen. Eine Idee setzt sich durch*. LIT-Verlag.
- Gebauer, R. (2021). Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften* (S. 149-171). UFZ Helmholtz Centre for Environmental Research.
- De Haan, G. & Harenberg D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*, (Heft 72), Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Haase, H. (2022). Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung. In S. Vajna (Hrsg.), *Integrated Design Engineering. Interdisziplinäre und ganzheitliche Produktentwicklung*. (2. Aufl., S. 213). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60439-7_5
- Hamburg, S. (2017). ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In M. Brodowski (Hrsg.), *Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 15-31). Logos Verlag.
- Harenberg, D., Gärtner, H. & Hellberg-Rode, G. (2001). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Entdeckungen im schulischen Alltag und gemeinsames Reformbestreben In H. Gärtner & G. Hellberg – Rode (Hrsg.), *Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung*, Band 1: Grundlagen (S. 103-117). Schneider Verlag Hohengehren.
- Haunschild, K. & Bolscho, D. (2009). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch*. (3. Aufl.). Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03230-7>
- Kleine, A. (2009). *Operationalisierung einer Nachhaltigkeitsstrategie. Ökologie, Ökonomie und Soziales integrieren*. Gabler Edition Wissenschaft. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9414-1>
- Moser, H. (1982). *Soziale Ökologie und pädagogische Alternativen: Initiativen, Konzepte und Projekte*. Kösel.
- Schreier, H. (1994). Kommen wir zum „Planet Erde-Bewußtsein? In: H. Schreier (Hrsg.), *Die Zukunft der Umwelterziehung* (S. 15-79). Krämer.

Autor

Dönges, Christoph, Dr.

Akademischer Direktor a. D.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau (RPTU),

Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Didaktik im Kontext kognitiver Beeinträchtigungen

christoph.doenges@rptu.de