



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

1/2020

43. Jahrgang

Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung

Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive
Bildung – Grundlagen, Konzepte und Potenziale

Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur
Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion

The development of education for sustainable development.
Materials for inclusive education in South African curriculum settings

Sustainability education and social inclusion
in Nordic early childhood education

Nachhaltigkeit und Inklusion sind zwei aktuelle Themen, die gesamtgesellschaftliche Relevanz besitzen. Jedes für sich macht es notwendig, sich intensiv damit auseinanderzusetzen, und hat Konsequenzen für das alltägliche Handeln und das soziale Miteinander. Vor allem für den Bildungsbereich, aber auch weit darüber hinaus entsteht hier die Notwendigkeit von Veränderung und Weiterentwicklung.

Dass Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und inklusive Bildung sehr gut zusammen gedacht werden können, einen gemeinsamen Kern und übergreifende Ziele besitzen und daraus direkte Gestaltungsmöglichkeiten entstehen, wurde uns deutlich, als wir für unsere beiden Antrittsvorlesungen in den Erziehungswissenschaften an der Universität Vechta, die am gleichen Abend stattfanden, einen gemeinsamen Rahmen entwickelten. Daraus entstand die Idee der vorliegenden Ausgabe, deren Ziel es ist, die beiden bisher eher getrennt geführten und nur von wenigen Personen in Wissenschaft und Praxis bereits gemeinsam gedachten und umgesetzten Querschnittsthemen einander näher zu bringen. Dabei geht es in den Beiträgen dieser Ausgabe um eine gemeinsame bildungswissenschaftliche Perspektive auf BNE und inklusive Bildung sowie um eine Bildungspraxis im Sinne des Sustainable Development Goal (SDG) 4 „Hochwertige Bildung – Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“, die

gleichermaßen den Ansprüchen von BNE und inklusiver Bildung gerecht werden.

Im ersten Beitrag „Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung – Grundlagen, Konzepte und Potenziale“ stellen *Marie-Christine Vierbuchen* und *Marco Rieckmann* dar, wie sie BNE und inklusive Bildung verstehen, welche Perspektiven zusammenkommen und wie eine inklusive BNE gestaltet werden kann. Der zweite Beitrag „Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion“ von *Gabriele Diersen* und *Lara Paschold* berichtet, wie außerschulisches Lernen BNE und inklusive Bildung unterstützen kann. Es werden Best-Practice-Beispiele vorgestellt sowie ein übergreifender Kontext formuliert und reflektiert. *Rob O'Donoghue* und *Katarina Roncevic* betrachten in „The development of education for sustainable development. Materials for inclusive education in South African curriculum settings“ die Entwicklung einer inklusiven Bildung für nachhaltige Entwicklung im südafrikanischen Bildungssystem vom historischen Kolonialisierungsprozess zur modernistischen Entwicklung im aufstrebenden Nationalstaat. In „Sustainability education and social inclusion in Nordic early childhood education“ untersuchen *Nanna Jordt Jørgensen*, *Katrine Dahl Madsen* und *Mia Husted* die Interaktion von Nachhaltigkeitsbildung und sozialer Integration im Kontext der nordischen frühkindlichen Bildung anhand ethnographischer Feldstudien und zeigen Barrieren sowie

Entwicklungsmöglichkeiten frühkindlicher Nachhaltigkeitsbildung auf. Neben den theoretisch orientierten Artikeln ergänzen ein Interview mit Schülerinnen und Schülern und Portraits aus der Praxis diese Ausgabe. *Stephanie Selke-Voigt* skizziert im Beitrag „Die Mira Lobe Schule Hannover – Inklusion und BNE unter einem Dach“ die BNE-Aktivitäten einer staatlich anerkannten Ersatzschule in Hannover-Mittelfeld im Prozess der inklusiven Bildung und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler. *Judith Altenbockum* und *Katarina Roncevic* präsentieren mit „Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv mit dem Whole School Approach verankern – Beispiele aus der Grundschulpraxis“ ein Projekt der NGO Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) zur Verankerung von inklusivem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung mit dem Whole School Approach im Lernort Schule. Im Portrait „Vielfalt findet Stadt – Aktivierung sozioökonomisch benachteiligter Menschen für den Erhalt der biologischen Vielfalt“ beschreibt *Carolin Schlenther* ein Projekt zur Entwicklung und Erprobung didaktischer Modelle in Kooperation mit der Stiftung WaldWelten.

Eine spannende Auseinandersetzung und inspirierende Anregungen wünschen

*Marco Rieckmann &
Marie-Christine Vierbuchen
Vechta, Februar 2020*

doi.org/10.31244/zep.2020.01.01

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Anne-Christine Banze, Johanna Müller (Schlaglichter)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrd Jörgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter.

Aktuell in der Redaktion: Achim Beule, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

Titelbild: Stockvektor-Nummer: 740429215; <https://www.shutterstock.com>

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Themen	4	Marie-Christine Vierbuchen/Marco Rieckmann Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung – Grundlagen, Konzepte und Potenziale
	11	Gabriele Diersen/Lara Paschold Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion
	20	Rob O'Donoghue/Katarina Roncevic The development of education for sustainable development. Materials for inclusive education in South African curriculum settings
	27	Nanna Jordt Jørgensen/Katrine Dahl Madsen/Mia Husted Sustainability education and social inclusion in Nordic early childhood education
	Porträt	35
38		Judith Altenbockum/Katarina Roncevic Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv mit dem „Whole School Approach“ verankern – Beispiele aus der Grundschulpraxis
40		Carolin Schlenther Vielfalt findet Stadt – Aktivierung sozioökonomisch benachteiligter Menschen für den Erhalt der biologischen Vielfalt
VIE	41	Die Global Education Week – Ein handlungsstarkes europaweites Netzwerk
	42	Bericht über die Tagung Globales Lernen zwischen politischem Bildungsauftrag, Apokalypse, Klimagerechtigkeit und Handlungsdruck
	44	Rezensionen
	46	Schlaglichter

Marie-Christine Vierbuchen & Marco Rieckmann

Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung – Grundlagen, Konzepte und Potenziale

Zusammenfassung

Das Sustainable Development Goal (SDG) 4 „Hochwertige Bildung – Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ bezieht sich gleichermaßen auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und inklusive Bildung. Während BNE vor allem darauf zielt, Individuen zum Umgang mit einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen, steht bei inklusiver Bildung die Möglichkeit zu Teilhabe und Partizipation an Bildung und Gesellschaft für alle Menschen im Fokus. Bisher sind die wissenschaftlichen Diskurse zu BNE und inklusiver Bildung allerdings eher getrennt voneinander geführt worden. Die Entwicklung einer gemeinsamen Perspektive auf BNE und inklusive Bildung stellt aktuell ein Desiderat dar. Vor diesem Hintergrund bezieht dieser Beitrag die Konzepte einer BNE und inklusiver Bildung aufeinander und betrachtet, welche Potenziale sich für eine gemeinsame Fundierung, aber auch die praktische pädagogische Umsetzung hieraus ergeben.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusive Bildung, Inklusive BNE, Vielfalt, Umgang mit Komplexität*

Abstract

The Sustainable Development Goal (SDG) 4 “Quality Education – Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” refers equally to Education for Sustainable Development (ESD) and Inclusive Education. While ESD aims primarily to empower individuals to deal with sustainable development, inclusive education focuses on the opportunity for all people to participate in education and society. To date, however, scientific discourses on ESD and inclusive education have tended to be conducted separately. The development of a common perspective on ESD and inclusive education is still needed. Against this background, this paper relates the concepts of ESD and inclusive education to each other and discusses the resulting potentials for a common foundation, but also the practical pedagogical implementation.

Keywords: *Education for sustainable development, inclusive education, inclusive ESD, diversity, coping with complexity*

Einleitung

Bezieht man das Sustainable Development Goal (SDG) 4 „Hochwertige Bildung – Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ und die „Convention On The Rights Of Persons With Disabilities“ (United Nations, 2006) aufeinander, so wird deutlich, wie relevant und aktuell Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und inklusive Bildung und deren gemeinsame Umsetzung sind. Inklusion fordert einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung für alle und das Erkennen sowie Überwinden von Barrieren; BNE möchte Nachhaltigkeitskompetenzen aller Lernenden entwickeln.

Bisher sind die wissenschaftlichen Diskurse zu BNE und inklusiver Bildung allerdings eher getrennt voneinander geführt worden, obwohl es sich bei beiden um Konzepte handelt, die für das gesamte Bildungssystem von hoher Relevanz sind. Die Entwicklung einer gemeinsamen Perspektive auf BNE und inklusive Bildung stellt noch ein Desiderat dar (Böhme, 2019). Es gibt bisher nur wenige Publikationen zum Verhältnis von BNE und inklusiver Bildung und auch Materialien für die praktische Bildungsarbeit sind nur wenige entwickelt worden. Eine Ausnahme stellen hier die Unterrichtsreihen dar, die von Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) entwickelt worden sind (Svinos, 2019; Westermeier, 2015).¹

Vor dem Hintergrund des SDG 4 stellt sich insofern im Sinne von hochwertiger und effektiver Bildung die Aufgabe, BNE und inklusive Bildung aufeinander zu beziehen, Zusammenhänge herzustellen, Vorreiterprojekte zu präsentieren und die beiden Konzepte gemeinsam in den Strukturen des Bildungssystems und der Bildungspraxis zu verankern (KMK & BMZ, 2015, S. 56f.). Hierfür sind die Forschung und Entwicklung in Wissenschaft und Praxis voranzubringen. Theorien, Konzepte und Materialien können entwickelt werden; hier

besteht noch viel Potenzial. Dies könnte auch die Pädagoginnen und Pädagogen entlasten, die z.B. in der Schule BNE und inklusive Bildung bisher als zwei nebeneinanderstehende Querschnittsthemen und somit als zusätzliche Herausforderungen wahrnehmen. Hier stellt sich unter anderem die Frage, wie Lehrkräfte so ausgebildet werden können, dass sie sowohl in der Lage sind, inklusive Klassen zu unterrichten, als auch die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei allen Schüler/-innen unter Berücksichtigung der Heterogenität in diesen Klassen zu fördern. Ziel ist es, Bildung für nachhaltige Entwicklung allen zugänglich zu machen und im Sinne des *Whole School Approach* Bildungseinrichtungen in allen Bereichen und auf allen Ebenen gemäß BNE und inklusiver Bildung zu gestalten.

Mit Blick auf eine gemeinsame Perspektive auf BNE und inklusive Bildung lässt sich die folgende Fragestellung aufwerfen, die für die Reflexion in diesem Beitrag leitend ist: Wie können die beiden Konzepte zum gegenseitigen Mehrwert aufeinander bezogen werden? Damit einher gehen folgende Teilfragen:

- Gibt es gemeinsame normative Fundierungen sowie Ziele einer BNE und inklusiver Bildung?
- Wie kann BNE in der methodisch-didaktischen Umsetzung inklusiv gestaltet werden?
- Inwiefern gibt inklusive Bildung Anregungen für die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Entwicklung von hochkomplexen Nachhaltigkeitskompetenzen?
- Welche Kompetenzen benötigen Pädagoginnen und Pädagogen für BNE und inklusive Bildung?

Bevor eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen stattfindet, wird das jeweilige Verständnis von BNE und inklusiver Bildung dargelegt.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Seit Ende der 1990er Jahre wird in der bildungswissenschaftlichen Diskussion sowie der Bildungspraxis verstärkt Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung genommen. In diesem Kontext ist das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) entwickelt worden (Rieckmann, 2016; Michelsen & Fischer, 2015).

Ohne Lernprozesse wird eine nachhaltige Entwicklung nicht möglich sein (Vare & Scott, 2007). Daher soll Bildung für nachhaltige Entwicklung dazu beitragen, eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft zu fördern. Sie zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, sich an den gesellschaftlichen Lern- und Verständigungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung, der Umsetzung der SDGs und damit der Förderung einer „Großen Transformation“ (WBGU, 2011) zu beteiligen.

Lernende sollen – als „Nachhaltigkeitsbürger*innen“ (Rieckmann & Schank, 2016; Wals & Lenglet, 2016) – in die Lage versetzt werden, „eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten und ihre eigenen Handlungen diesbezüglich kritisch zu reflektieren“ (Künzli David, 2007, S. 35). Dazu gehört v.a. auch die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung und mit der Komplexität, der Unsicherheit sowie den Widersprüchen, die mit ihr verbunden sind.

Dieser emanzipatorische Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sieht als das wesentliche Bildungsziel die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an, die Individuen zu einer aktiven Gestaltung des Prozesses einer nachhaltigen Entwicklung befähigen. In diesem Zusammenhang werden die folgenden Nachhaltigkeitskompetenzen als besonders relevant erachtet: Kompetenz zum Vernetzten Denken, Kompetenz zum Vorausschauenden Denken, Normative Kompetenz, Strategische Kompetenz, Kooperationskompetenz, Kompetenz zum Kritischen Denken, Selbstkompetenz, Integrierte Problemlösekompetenz (Rieckmann, 2018; UNESCO, 2017). Zudem wird von einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ein Beitrag zu einem kritischen Wertediskurs erwartet (Rieckmann et al., 2014; Rieckmann & Schank, 2016). Sie kann und soll Anregungen geben, die eigenen Werte zu reflektieren und Stellung zu nehmen in der Wertedebatte auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung. Ihr Potenzial liegt somit auch darin, den Wertehorizont der Lernenden zu erweitern. Bildung für nachhaltige Entwicklung geht davon aus, dass Lernprozesse selbst als Partizipationsprozesse zu gestalten sind und sich an Partizipation zu orientieren haben (Rieckmann & Stoltenberg, 2011). Denn Kompetenzen können nicht einfach gelehrt oder unterrichtet werden; sie müssen selbst entwickelt werden (Weinert, 2001). Bildung für nachhaltige Entwicklung bedarf daher einer handlungsorientierten, transformativen Pädagogik (Rieckmann, 2018; UNESCO, 2017), die sich durch didaktische Prinzipien wie z.B. Lernendenzentrierung und Zugänglichkeit, Handlungs- und Reflexionsorientierung, Partizipationsorientierung, Vernetzendes Lernen, Visionsorientierung und transformatives Lernen auszeichnet (Künzli David, 2007; Littleddyke & Manolas, 2011; Rieckmann, 2018; UNESCO, 2017).

Diese Innovationen im Lehren und Lernen setzen allerdings bei den Lehrenden neue Lehr-Lernkompetenzen voraus (Bertschy, Künzli & Lehmann, 2013; Vare et al., 2019). Die Lehrenden müssen idealerweise selbst Nachhaltigkeitskompetenzen besitzen und diese bei ihren Lernenden entwickeln können. Das bedeutet, dass sie ein kritisches Verständnis von nachhaltiger Entwicklung auf der einen Seite und des pädagogischen Ansatzes von Bildung für nachhaltige Entwicklung auf der anderen Seite haben müssen. Sie benötigen Wissen über innovative Lehr-Lernmethoden, aber auch Fähigkeiten zu deren Anwendung. Sie brauchen zudem Fähigkeiten zur Begleitung der Lernenden, wozu auch gehört, die eigene Rolle als Lehrende kritisch zu reflektieren und sich selbst eher als Lernbegleiter/-in zu verstehen. Bildung für nachhaltige Entwicklung geht es nicht nur darum, eine nachhaltige Entwicklung in die Lehre zu integrieren und z.B. Schulfächern oder Studiengängen neue Inhalte hinzuzufügen. Schulen und Hochschulen sowie auch andere Bildungseinrichtungen sollen sich als Orte des Lernens und der Erfahrung für eine nachhaltige Entwicklung verstehen und daher alle ihre Prozesse an Prinzipien der Nachhaltigkeit ausrichten. Damit BNE wirksamer ist, muss die Bildungseinrichtung als Ganzes verändert werden. Ein solches ganzheitliches Konzept (*Whole Institution Approach*) zielt darauf ab, Nachhaltigkeit in alle Aspekte der Bildungseinrichtung (Curriculum, Betrieb, Organisationskultur, etc.) zu integrieren. Auf diese Weise fungiert die Institution selbst als Vorbild für die Lernenden (UNESCO, 2017).

Inklusive Bildung

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Deutschland im Jahr 2009 ist Inklusion ein geltendes Recht. Die Europäische Union ist seit Beginn des Jahres 2011 daran gebunden und hat sich verpflichtet, die Umsetzung im Umfang ihrer Zuständigkeiten zu unterstützen. Die Konvention fordert in ihren 50 Artikeln umfassende Teilhabe von Menschen mit Behinderung und sieht inklusive Entwicklung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Innerhalb dieses Beitrags ist besonders Artikel 24 in den Blick zu nehmen. Denn hier geht es um die Anerkennung des Rechts auf effektive Bildung für Menschen mit Behinderung. Damit wird eine lange Vorgeschichte an rechtlichen und normativen Entwicklungen verstärkt: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, der UN-Sozialpakt und die Kinderrechtskonvention sind Beispiele hierfür.

Während sich die UN-Konvention auf ein enges Verständnis von Inklusion bezieht und Menschen mit Beeinträchtigungen im Fokus sieht, orientieren sich viele weitere Dokumente und Regularien an einem weiten Inklusionsbegriff. Dabei geht es dann nicht nur um die Gruppe der Menschen mit Behinderung oder Beeinträchtigung, es werden zusätzlich viele weitere Diversitätsmerkmale wie z.B. Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, Herkunft, familiärer Status oder Kultur berücksichtigt. Es wird von einer heterogenen Gesellschaft ausgegangen, die sich so entwickeln muss, dass jede Person abhängig von ihren Präferenzen, aber unabhängig von ihren Voraussetzungen an allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens partizipieren kann und dazu die notwendige Unterstützung erhält, bzw. die Konditionen so angepasst werden, dass der Zugang ermöglicht wird.

Die rechtliche Lage ist also deutlich; die Umsetzung in der Realität bleibt in vielen Belangen jedoch weit hinter den Ansprüchen zurück. Vieles befindet sich auf dem Weg, und Inklusion ist als ein Prozess zu verstehen. Häufig wird die Diskussion zu inklusiver Bildung alleine auf den Kontext Schule bezogen. Der Wirkungsbereich inklusiver Bildung geht jedoch weit darüber hinaus und eine Veränderung der Schule alleine reicht nicht aus. Das macht folgende Definition des Projekts „BRIDGES – Werkstatt Inklusion“ deutlich: „INKLUSION bezeichnet Basiswerte der Gesellschaft: Partizipation ist ein Menschenrecht. Alle Menschen werden in ihrer Vielfalt und Individualität wahrgenommen, angenommen und wertgeschätzt. Die Vielfalt wird als Ressource wahrgenommen. Bezogen auf Bildung in der Schule und dort speziell im Unterricht bedeutet für uns Inklusion, auf Bedürfnisse von Gesellschaft und Individuen einzugehen sowie individuelle Lernvoraussetzungen zu erkennen, zu berücksichtigen und dementsprechend zu fördern. Individualisierung und Gemeinschaft sind dabei gleichermaßen wichtig“ (Baumert, Vierbuchen & Team BRIDGES, 2018, S. 526). Schule spielt im Bereich Bildung eine relevante Rolle; ihr kommt eine wegweisende Funktion in der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft zu. Hier kann der Whole Institution Approach aus dem Kontext BNE übertragen werden: Inklusive Bildung erfordert eine Veränderung der gesamten Schulstruktur und nicht nur die Ermöglichung eines Zugangs zur Schule für einzelne Schüler/-innen mit Behinderungen. In der Umsetzung von inklusiver Bildung spielen Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle, denn wichtig ist, wie sie den

Unterricht und die Lernumgebung sowie das soziale Klima gestalten und die Voraussetzungen der Schüler/-innen einbeziehen. Doch was benötigen Lehrende für die Umsetzung inklusiver Bildung?

Die European Agency for Development in Special Needs Education (2011) stellt drei Dimensionen als bedeutsam für erfolgreiche Lehrkräftebildung heraus:

- Wissen (Knowledge):
Kennen effektiver Maßnahmen und Konzepte
- Handeln (Skills):
Erproben und Übernehmen der neuen Maßnahmen
- Einstellungen (Attitudes, Beliefs):
Reflexion sozialer Werte und Normen

Alle drei Dimensionen stehen wechselseitig in Interaktion (Gable, Tonelson, Park, Sheth & Wilson, 2012) und sollten in Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte berücksichtigt werden. Neben dem notwendigen Fachwissen müssen Lehrkräfte Wissen über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und pädagogische Kompetenzen besitzen, um ihren Schüler/-innen passende Ansätze der Unterstützung und Lerngelegenheiten bieten zu können. Die Kenntnis solcher passenden und wirksamen Maßnahmen und Strategien spielt hier eine fundierende Rolle. Handeln kann in diesem Modell auch als Können verstanden werden: nicht nur Maßnahmen und Strategien kennen, sondern sie auch jeweils modifizieren und implementieren können. Und nicht zuletzt benötigen Lehrkräfte eine positive Einstellung gegenüber Inklusion und die Überzeugung, dass sie für alle Schüler/-innen verantwortlich sind. Die Arbeit an alleine einer dieser drei Komponenten ist nicht ausreichend; es benötigt diesen Dreiklang für erfolgreiche Lehrkräftebildung für Inklusion.

Im Kontext inklusiver Bildung müssen sich Lehrkräfte auch selbst als „lebenslang Lernende“ (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, S. 77) verstehen; sei es in der Nutzung und Anwendung von aktuellen Forschungsergebnissen oder in der Kooperation mit anderen Fachkräften. Kooperation und multiprofessionelle Teamarbeit gewinnen im Kontext inklusiver Bildung deutlich an Relevanz. Lehrkräfte und Schulen sind in ein breites Netzwerk mit internen und externen Akteur/-innen eingebettet. Lehrkräfte arbeiten mit anderen Lehrkräften oder pädagogischen Fachkräften zusammen, bereiten Unterricht gemeinsam vor, führen ihn durch und reflektieren ihn, um das Beispiel des Co-Teaching als einen möglichen Kooperationsbereich anzuführen.

Inklusive Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Wie können die beiden umfassenden Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusiver Bildung nun zusammengebracht werden? Die Notwendigkeit von Inklusion sowie einer nachhaltigen Entwicklung stellen Bildung vor neue Aufgaben: „Die Globalisierung benötigt genauso pädagogische Antworten wie der gesellschaftliche Wunsch, Menschen mit Behinderungen nicht weiter systematisch von gesellschaftlicher Teilhabe auszuschließen und der Vielfalt in der Gesellschaft diskriminierungsfrei zu begegnen“ (Führung & Böhme, 2015,

S. 2). Bisher finden Diskussionen und inhaltliche Auseinandersetzung zu beiden Herausforderungen allerdings meist noch parallel zueinander und ohne gegenseitige Bezugnahme statt. Mithin geht es darum, eine „Brücke zu bauen zwischen zwei pädagogischen Prinzipien, die geradezu prädestiniert sind, gemeinsam gedacht und umgesetzt zu werden“ (Führung & Böhme, 2015, S. 2). Um auch Lernende mit Beeinträchtigungen zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung zu befähigen (*Empowerment*) und sie nicht von diesen Beteiligungsprozessen per se auszuschließen, bedarf es einer *inklusiven BNE* (Bhatia & Singh, 2015; Svinos, 2019).

BNE und inklusive Bildung haben einen gemeinsamen *normativen Kern*: Für beide Konzepte ist der Gedanke des *Empowerments* zentral, und sie sind den Menschenrechten, der menschlichen Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit verpflichtet (Böhme, 2019; Führung & Böhme, 2015). Beiden Konzepten liegen demnach hohe ethische Ansprüche zugrunde, die es im Alltag zu leben gilt. In diesem Sinne kann BNE auch einen Beitrag zum *Empowerment* gegen Benachteiligung leisten: „Viele SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Migrationshintergrund erfahren im alltäglichen Leben strukturelle Gewalt in Form von Diskriminierung und Ausgrenzung. Für diese SchülerInnen ist es notwendig, Kompetenzen zu erlangen, die es ihnen ermöglichen diese strukturelle Gewalt als solche zu identifizieren und mögliche Handlungsoptionen kennen zu lernen“ (Führung & Böhme, 2015, S. 7 f.). Hier wird deutlich, dass es für eine nachhaltige Entwicklung und Inklusion einerseits um die Veränderung der Strukturen der Gesellschaft und des alltäglichen Lebens geht, aber andererseits eben auch darum, Kinder, Jugendliche und Erwachsene dabei zu unterstützen, Kompetenzen und Strategien für Partizipation und Mitgestaltung in einer komplexen Welt zu entwickeln.

Bezüglich der *Ziele* geht es der inklusiven Bildung um eine grundsätzliche gesellschaftliche Partizipation, während BNE speziell auf die Befähigung zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung abzielt. Somit kann inklusive Bildung als eine Voraussetzung für BNE betrachtet werden. Denn erst wenn eine Förderung aller Lernenden gemäß ihrer individuellen Bedarfe sichergestellt (und Zugänge zu Gesellschaft und Bildung für alle gewährleistet) ist, wird es möglich, dass alle entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen Nachhaltigkeitskompetenzen entwickeln und einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten können (Böhme, 2018).

Gemeinsamkeiten weisen die beiden Bildungskonzepte auch hinsichtlich einiger *didaktischer Prinzipien* auf. Denn sowohl BNE als auch inklusive Bildung weisen eine Lernerzentrierung, einen Lebensweltbezug und eine Handlungsorientierung auf und gehen von der Notwendigkeit der Differenzierung/Individualisierung aus (Böhme, 2019; Westermeier, 2015). Während Führung und Böhme (2015) die Auffassung vertreten, dass Aktivitäten des Globalen Lernens „ohne größere Anstrengungen so gestaltet werden [können], dass SchülerInnen mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen einbezogen werden können“ (S. 11), wird in diesem Beitrag die Meinung vertreten, dass diese Aufgabe der *methodisch-didaktischen Umsetzung* einer inklusiven BNE doch anspruchsvoller ist.

Zunächst einmal wird das Thema *Classroom Management* als übergreifendes Konzept auch für eine inklusive BNE an Bedeutung gewinnen. Wie kann der Klassenraum oder der

Lernort vorbereitet werden? Wie intensiv bereitet die Lehrkraft den Unterricht vor? Wie findet die Planung und Unterrichtung von Regeln und unterrichtlichen Verfahrensweisen statt? Wie kann ein positives (Lern-)Klima geschaffen und aufrechterhalten werden? Welche Verantwortlichkeiten werden welchen Schüler/-innen übertragen? Welche kooperativen Lernformen können eingesetzt werden? Vor allem proaktive Kriterien des *Classroom Managements* (eine Übersicht der Kriterien findet sich z.B. bei Hennemann & Hillenbrand, 2010) sollten in einer inklusiven BNE mitgedacht werden. Zusätzlich sollten jedoch auch reaktive Kriterien, also Strategien für potenzielle Probleme, vorhanden sein.

Während in der BNE häufig durch sehr offene Unterrichtsmethoden die Thematik selbstentdeckend erarbeitet wird, wird hier bei Kindern mit kognitiven oder Verhaltensbeeinträchtigungen häufig eine Grenze erreicht. Für diese Zielgruppe muss BNE strukturierter und ggf. auch in einem anderen Lerntempo bearbeitet werden. Der Lernprozess sollte „zeitlich und personell so flexibel gestaltet werden, dass ein individueller Lernerfolg aller SchülerInnen sichergestellt werden kann“ (Böhme, 2019, S. 241). Deutlich wird im Folgenden, dass inklusive BNE viele Chancen und Möglichkeiten bietet, jedoch, falls diese nicht genutzt werden (können), auch Grenzen und Barrieren vorhanden sind.

Es ist oft mehr Orientierung, Strukturierung und eine stärkere Stringenz notwendig. Unter Umständen müssen erst (Lern-)Strategien erarbeitet werden, bevor eine eher offene Form der selbstständigen Auseinandersetzung mit der Thematik stattfinden kann. Die Möglichkeiten der Unterstützung sind vielfältig, aber sie müssen bekannt sein, auf die Bedarfe der Schüler/-innen angepasst sein und auch genutzt werden. Vielleicht muss das Lernsetting etwas stärker geschlossen werden und zumindest teilweise zuerst mit anderen Methoden als einer offenen Projektarbeit gestartet werden.

Zudem ist eine Differenzierung der Ziele möglich und sogar in einigen Fällen notwendig: mehrere kleine und gut zu erreichende Ziele (möglichst auch gut visualisiert zur Orientierung), statt ein großes und zu weit entferntes Ziel. An die klar formulierten und erreichbaren Ziele sollte ein aufmunterndes und motivierendes Feedback gebunden sein (differenzierte Perspektiven zu Feedback in der inklusiven Bildung vgl. Vierbuchen & Bartels, 2019). Die einzelnen Schritte, die vollzogen werden müssen, um sich etwas zu erarbeiten oder ein Ziel zu erreichen, müssen oft noch deutlicher formuliert werden. Auch bei BNE ist natürlich zieldifferenter Unterricht möglich und teilweise notwendig. Bei heterogenen Lerngruppen ist es nicht immer möglich, dass alle das gleiche Ziel erreichen. Allerdings sollte diese Differenzierung kein Selbstzweck sein und nicht zu einem Selektionsinstrument werden (Böhme, 2019). Denkbar sind auch die gemeinsame Erarbeitung und Verschriftlichung einer Checkliste, die einzelne Schüler/-innen in den weiteren Prozess der Auseinandersetzung mitnehmen. Für den Einstieg kann auch eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, die Schülerinnen und Schüler abarbeiten können, sehr hilfreich sein.

Zu diskutieren wäre ebenfalls eine stärkere Produkt- und Erfahrungsorientierung zur Erarbeitung oder auch Ergebnissicherung, statt rein kognitive, gesprächsorientierte Bearbeitung von Aspekten. Weiterhin können vor allem für Lernende mit kognitiven Beeinträchtigungen affektiv orientierte Zugän-

ge zu Fragen einer nachhaltigen Entwicklung ermöglicht werden: Dies kann z.B. durch Musik, kreative Zugänge wie Zeichnen, Naturbeobachtung mit allen Sinnen oder über Gefühle erfolgen (Böhme, 2019). Immer wiederkehrende Feedbackschleifen während des Prozesses unterstützen manche Schüler/-innen zusätzlich. Dies sind nur einige mögliche Ansatzpunkte, die jedoch bereits ein breites Spektrum an Hilfestellung und Ansätze zur Differenzierung bieten.

Trotz aller Chancen und Möglichkeiten der Differenzierung stellt der Umgang mit Komplexität und Unsicherheit eine besondere Herausforderung dar (Böhme, 2019). Denn BNE zeichnet sich gerade durch die Arbeit mit hochkomplexen Themen (z.B. Globalisierung, Klimawandel) aus. Um allen Lernenden einen Zugang zu diesen Themen zu ermöglichen, sind besondere Strategien der Komplexitätsreduktion erforderlich. Dazu gehören u.a. ein ausgeprägter Lebensweltbezug sowie die Verwendung leichter Sprache (Böhme, 2019; Führung & Böhme, 2015), so „dass eine tatsächliche Durchdringung des Inhalts von allen SchülerInnen geleistet werden kann“ (Führung & Böhme, 2015, S. 17).

Die obigen Ausführungen machen deutlich: Um eine BNE inklusiv gestalten zu können, muss zunächst und immer wieder während des Prozesses die konkrete Zielgruppe analysiert werden. Wie heterogen ist die Gruppe, in Bezug auf welche Aspekte? Welche Bedarfe an (sonderpädagogischer) Unterstützung bestehen? Welche Sprachen werden gesprochen? Welche Strukturierungshilfen sind gefordert? Wie müssen das Lernsetting und die Materialien aufbereitet und angelegt sein, damit alle Schüler/-innen die Möglichkeit haben, das Ziel zu erreichen und am Prozess zu partizipieren? Oder muss das Ziel bei einigen angepasst werden, gerade um die Partizipation zu stärken? Eine solche differenzierte Bearbeitung von Themen in heterogenen Gruppen kann dabei als Bereicherung für den Bildungsprozess betrachtet werden (Böhme, 2019). Denn die Anpassung des Vorgehens und des Materials spielt nicht nur für Schüler/-innen mit besonderen Bedarfen eine Rolle, sondern es profitieren alle Beteiligten, wenn inklusive Bildung adäquat umgesetzt wird (European Agency for Development in Special Needs Education, 2014). „Einigen SchülerInnen wird das vernetzte Denken schwerfallen, so dass sie Differenzierungsmaßnahmen und emotionale, empathische Zugänge benötigen, die aber auch für andere SchülerInnen eine Erweiterung und Vertiefung ihres Erfahrungshorizontes bedeuten“ (Führung & Böhme, 2015, S. 18). Es geht mithin um einen positiven und produktiven Umgang mit Vielfalt (Böhme, 2019; Böhme & Führung, 2014), der jedoch nicht intuitiv von den Lehrkräften umgesetzt werden kann, sondern einiges an Know-how benötigt.

Für die Gestaltung einer inklusiven BNE können folgende *Prinzipien* benannt werden (nach bezev, 2019; Böhme, 2019; Engagement Global & bezev, 2017; Führung & Böhme, 2015; Westermeier, 2015):

- Anknüpfen an ein aktuelles Thema, das den Schülerinnen und Schülern bekannt ist und das für sie Relevanz im Alltag besitzt (Lebensweltbezug)
- Möglichkeiten zum praktischen Arbeiten, z.B. konkretes Material und möglichst wenig rein kognitiv-abstrakte Aspekte (Handlungsorientierung)

- gemeinsames Arbeiten in heterogenen Lerngruppen; evtl. durch den Einsatz peergestützter Verfahren
- differenzierte Aufgaben je nach Fähigkeiten oder Förderbedarf (Binnendifferenzierung) und Komplexitätsreduktion
- kognitive und affektiv-orientierte Kompetenzförderung, z.B. durch vorbereitende Phasen des Übens von Strategien, aber auch begleitende Hilfestellungen und Rückmeldungen
- multisensorisches Arbeiten: verschiedene Sinne ansprechen, ohne jedoch zu überfordern. Unter Umständen eher wiederholend nacheinander verschiedene Zugänge ermöglichen als parallel
- Perspektivenwechsel: sich über die eigenen Werte und die Werte anderer Menschen bewusst werden, sich in andere Menschen hineinzuversetzen und ihre Werte zu würdigen
- Förderung der Fähigkeit zur Empathie mit anderen Lernenden sowie mit Menschen in anderen Ländern und der Natur

Im Sinne des Whole School Approach sollten BNE und Inklusion jedoch nicht nur Eingang in den Unterricht finden, sondern Grundlage für eine umfassende Veränderung der Institution Schule sein (bezev, 2019; Böhme, 2019). Dies kann sich u.a. auf die nachhaltige und barrierefreie Gestaltung des Schulgeländes und -gebäudes sowie ein nachhaltiges und vielfältiges Angebot in der Schulmensa oder dem Schulkiosk, das von allen gemeinsam gestaltet und allen gerecht wird, beziehen. Dies ermöglicht allen Schüler/-innen einen vielfältigen und ganzheitlichen Zugang zu Fragen der Nachhaltigkeit und Inklusion. Ihnen werden praktische Erfahrungsmöglichkeiten geboten. Außerdem können die Schüler/-innen selbst an der Gestaltung der Schule beteiligt werden, Verantwortung übernehmen und dabei ihre (heterogenen) Perspektiven einbringen. Nicht zuletzt übernimmt die Schule mit der umfassenden Berücksichtigung von Nachhaltigkeits- und Inklusionskriterien eine Vorbildfunktion. Für die Umsetzung eines Whole School Approach sind die Unterstützung der Schulleitung sowie die Einbindung des gesamten Kollegiums grundlegend; zudem können die Einrichtung einer Steuerungsgruppe und die Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen oder Partner/-innen aus Ländern des Globalen Südens förderlich sein (Böhme, 2019; Führung & Böhme, 2015). Hier sollte sich das vorhandene schulische Netzwerk erweitern und die Kooperation gestärkt werden.

Sowohl BNE als auch inklusive Bildung stellen hohe Anforderungen an die Lehrenden und deren *Professionalisierung* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011, 2014; Bertschy et al., 2013; Vare et al., 2019). Im Rahmen der Lehrerbildung müssen die Lehrkräfte sowohl Wissen über die Konzepte BNE und inklusive Bildung als auch Kompetenzen zu deren Umsetzung erwerben. Zur Umsetzung der oben genannten Möglichkeiten zur Differenzierung und Modifikation der Methoden oder Materialien ist ein breites Spektrum an Wissen und Können notwendig. Zudem gilt für beide Konzepte, dass eine positive Einstellung gegenüber einer nachhaltigen Entwicklung bzw. Inklusion einer Arbeit mit den pädagogischen Konzepten förderlich ist. Hier besteht für alle drei Phasen der Lehrerbildung Potenzial für eine Verbindung beider Konzepte.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sowohl BNE als auch Inklusion ein hohes Potenzial besitzen, gemeinsam gedacht und umgesetzt zu werden. Dabei ist Inklusion als Voraussetzung für BNE zu bewerten. Eine inklusive BNE ist hochkomplex und muss gut geplant und umgesetzt werden. Die Anforderungen an Lehrende sind hoch. Jedoch können beide Konzepte sehr gut in Zusammenhang gebracht werden und die Verbindung von BNE und Inklusion scheint für beide Konzepte absolut gewinnbringend zu sein. Es ist ein gemeinsamer normativer Kern vorhanden. Die inklusive methodisch-didaktische Gestaltung stellt für alle Lernenden einen Gewinn dar. Eine inklusive BNE als Whole Institution Approach in der Schule erscheint vielversprechend für eine positive Gestaltung des Schulalltags und verspricht eine positive Wirkung in die Gesellschaft. Denn sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/-innen können so gegenseitig und in ihren sozialen Kontext über den schulischen Bereich hinaus als positive Modelle dienen. Für die (Weiter-)Entwicklung einer inklusiven BNE wird es erforderlich sein, mehr Materialien für die Bildungspraxis zu entwickeln sowie in diesem Beitrag skizzierte Ansätze – unter wissenschaftlicher Begleitung – in der Praxis zu erproben.

Anmerkungen

1 Siehe: <https://www.bezev.de/de/home/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bne-in-der-schule/material/>

Literatur

- Baumert, B., Vierbuchen, M.-C. & Team BRIDGES (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(11), 526–541. Zugriff am 24.01.2020 https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Zentrum_fuer_Lehrerbildung/ProjektBridges/02_Dateien/zfh_11.2018_baumert-vierbuchen.pdf
- Bertschy, F., Künzli, C. & Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5(12), 5067–5080. <https://doi.org/10.3390/su5125067>
- bezev - Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule. Eine Handreichung mit praktischen Anregungen für Grundschulen*. Essen: bezev.
- Bhatia, S. & Singh, S. (2015). Creating a Sustainable and Inclusive Future through Youth Action and Participation. *Behinderung und internationale Entwicklung*, 26(2), Inklusion in der Bildung für nachhaltige Entwicklung, 29–34. Zugriff am 24.01.2020 http://www.zbdw.de/projekt01/media/pdf/2015_2_BIE.pdf
- Böhme, L. (2018). Keine Transformation ohne Teilhabe! Globales Lernen im Kontext gesellschaftlicher Inklusion. In VENRO (Hrsg.), *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele. Diskussionspapier 2018* (S. 51–53). Berlin: VENRO. Zugriff am 24.01.2020 https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2018_Globales_Lernen.pdf
- Böhme, L. (2019). *Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Böhme, L. & Führung, G. (2014). Globales Lernen als Katalysator für Diversity und Inklusion. In Verein niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. (Hrsg.), *Die große Globalisierung für kleine Leute - Globales Lernen mit Grundschulkindern* (S. XIII–XV). Barnstorf: VNB. Zugriff am 24.01.2020 https://www.bizme.de/documents/VNB_Broschuere_Webansicht_NRO.pdf
- Engagement Global & bezev (2017). *Cashew – a global learning challenge. Learning material for inclusive education*. Bonn. Zugriff am 24.01.2020 http://www.esd-expert.net/files/ESD-Expert/pdf/Was_wir_tun/Lehr-%20und%20Lernmaterialien/Cashew_South%20Africa.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. Zugriff am 24.01.2020 <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-de.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education (2014). *Fünf Kernausagen in Bezug auf inklusive Bildung. Von der Theorie zur Praxis*. Zugriff am 24.01.2020 https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messa ges_for_Inclusive_Education_DE.pdf
- Führung, G. & Böhme, L. (2015). *Globales Lernen inklusiv?! Theoretische und praxisrelevante Überlegungen*. Berlin: BGZ Berliner Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit mbH. Zugriff am 24.01.2020 https://www.bgz-berlin.de/files/broschuere_globales_lernen_inklusive_global_fairness_1-min.pdf
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Park, K. L., Sheth, M., & Wilson, C. (2012). Importance, Usage, and Preparedness to Implement Evidence-based Practices for Students with Emotional Disabilities: A Comparison of Knowledge and Skills of Special Education and General Education Teachers. *Education and Treatment of Children*, 35(4), 499–519. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0030>
- Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255–279). Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK – Kultusministerkonferenz & BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin & Bonn. Zugriff am 24.01.2020 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Littledyke, M. & Manolas, E. (2011). Education for Sustainability Pedagogy: Ideological and Epistemological Barriers and Drivers. In W. Leal Filho (Hrsg.), *World trends in education for sustainable development* (S. 77–104). Frankfurt a.M.: Springer.
- Michelsen, G. & Fischer, D. (2015). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Hessische Landeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8kk.12>
- Rieckmann, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern – Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten* (S. 11–32). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rieckmann, M. (2018). Chapter 2 – Learning to transform the world: key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (Hrsg.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (S. 39–59). Paris: UNESCO. Zugriff am 24.01.2020 <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445E.pdf>
- Rieckmann, M., Fischer, D. & Richter, S. (2014). Nachhaltige Ernährung im Wertediskurs – Beiträge einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Schank, K. Vorbohle & J. H. Quandt (Hrsg.), *Perspektive Nahrungsmittelethik* (S. 29–58). München & Mering: Rainer Hampp.
- Rieckmann, M. & Schank, C. (2016). Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. *SOCIENCE*, 1(1), 65–79.
- Rieckmann, M. & Stoltenberg, U. (2011). Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In K. Kuhn, J. Newig & H. Heinrichs (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung? Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?* (S. 119–131). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93020-6_8
- Svinos, M. (2019). Inklusive Bildung. Gemeinsam für eine nachhaltige Entwicklung. *ökopadNEWS*, ANU-Informationdienst Umweltbildung, Nr. 301, 29. Zugriff am 24.01.2020 <https://www.umweltbildung.de/8321.html?&fontsize=2>
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Zugriff am 24.01.2020 <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- United Nations (2006). *UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 24.01.2020 <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Del Gobbo, G., de Vries, G., Farioli, F. et al. (2019). Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. *Sustainability*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/su11071890>
- 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. & Bartels, F. (Hrsg.) (2019). *Erfolgreiches Feedback – Wie kann Feedback in Schule und Unterricht unterstützend wirken?* Stuttgart: Kohlhammer.
- Wals, A. E. J. & Lenglet, F. (2016). Sustainability citizens: Collaborative and disruptive social learning. In R. Horne, J. Fien, B. B. Beza & A. Nelson (Hrsg.), *Sustainability Citizenship in Cities: Theory and Practice* (S. 52–66). London: Routledge.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin: WBGU.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Westermeier, C. (2015): Inklusives und Globales Lernen mit dem Material von bevez zum Thema Klima und zum Thema Wasser. *Behinderung und internationale Entwicklung*, 26(2), Inklusion in der Bildung für nachhaltige Entwicklung, 22–28. Zugriff am 24.01.2020 http://www.zbdw.de/projekt01/media/pdf/2015_2_BIE.pdf

Dr.ⁱⁿ Marie-Christine Vierbuchen

ist Juniorprofessorin für Inklusive Bildung im Fach Erziehungswissenschaften der Fakultät I – Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften an der Universität Vechta. Sie ist die wissenschaftliche Leitung des Graduiertenzentrums der Universität Vechta und Mitglied im Vorstand des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Vechta. Sie arbeitet in mehreren Vorständen in der Praxis (Verband Sonderpädagogik - vds, Lebenshilfe Delmenhorst und Landkreis Oldenburg) und begleitet Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehrkräfteprofessionalisierung für inklusive Bildung, Diagnostik und Förderung bei Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen, Classroom Management, sozial-kognitive Informationsverarbeitung und Schulabsentismus und Dropout.

Dr. Marco Rieckmann

ist Professor für Hochschuldidaktik, Schwerpunkt Schlüsselkompetenzen, im Fach Erziehungswissenschaften der Fakultät I – Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften an der Universität Vechta. Er ist Nachhaltigkeitsbeauftragter der Universität Vechta, Vertreter der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Council der European Educational Research Association (EERA) sowie Sprecher des Deutschsprachigen Netzwerks „LehrerInnenbildung für nachhaltige Entwicklung“ (LeNa). Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Hochschuldidaktik, (Hochschul-)Bildung für nachhaltige Entwicklung, Nachhaltige Hochschulentwicklung.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Christian Fischer, Paul Platzbecker (Hrsg.)

Erziehung – Werte – Haltungen

Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft

Wirtschaftliche und soziale Auswirkungen von Globalisierung und Digitalisierung erzeugen komplexe Problemlagen. Einfache Antworten von Populisten und Autokraten erscheinen in dieser Situation auch jungen Menschen mitunter attraktiver als langwierige gesellschaftliche Diskurse.

Einerseits kommen demokratische Gesellschaften nicht ohne eine geteilte Wertebasis aus. Andererseits besteht ihr Ethos gerade darin, dass sie der Offenheit und Toleranz verpflichtet sind. Demokratie ist daher eine Lebensform, die man lernen muss.

Kann sich Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft erweisen? Dieser Themenband lotet Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zu demokratischem Handeln aus. Neben wissenschaftlichen Referaten werden aktuelle Ansätze aus der Praxis vorgestellt und diskutiert.

Münstersche Gespräche zur
Pädagogik, Band 36,
2020, 170 Seiten, br., 17,90 €,
ISBN 978-3-8309-4143-9
E-Book: 16,99 €,
ISBN 978-3-8309-9143-4



WAXMANN
www.waxmann.com

Gabriele Diersen & Lara Paschold

Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion

Zusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern außerschulisches Lernen einen Beitrag für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und eine inklusive Gesellschaft leistet. Hierzu werden Felder außerschulischen Lernens abgegrenzt und auf ihre Erfolge am Beispiel ausgewählter Best-Practice-Beispiele in Deutschland und Österreich untersucht. Schließlich werden die Analyse- und Bewertungsergebnisse hinsichtlich der Formulierung neuer Ideen zur Optimierung dieser Entwicklungen reflektiert.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion, Sustainable Development Goals (SDGs), Regionales Lernen 21+, Gartenpädagogik, Berufsorientierung*

Abstract

This paper follows the question how extracurricular learning/out-of-school learning is promoting sustainable development and inclusion. In the first step, different fields of out-of-school learning will be defined. Illustrating and analyzing examples of best practice in Germany and Austria, fundamental criteria for success will be worked out. On this basis, ideas for a more effective development in this field are formulated.

Keywords: *Education for sustainable development, inclusion, Sustainable Development Goals (SDGs), Regional Learning 21+, garden education, professional orientation*

Außerschulisches Lernen und das Potenzial für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Außerschulisches Lernen umfasst alle Phasen des Lernens innerhalb der Unterrichtszeit, die örtlich außerhalb des Schulgebäudes stattfinden. Dieses können kurze Lernphasen wie Unterrichtsgänge bis hin zu mehrtägigen Veranstaltungen wie der Aufenthalt in einem Schullandheim, Exkursionen oder Langzeitprojekte sein. Im engeren Sinne wird unter dem Begriff

außerschulisches Lernen jedoch eine Lernform verstanden, die neben der Ortswahl weitere Qualitätskriterien erfüllt. Hier zu nennen ist in erster Linie die unmittelbare Begegnung mit dem Lerngegenstand oder Sachverhalt zur Integration in den Lernprozess (Messmer, Niederhäuser, von Rempfler & Wilhelm, 2011, S. 7). Weitere didaktische Leitlinien sind (Diersen & Flath, 2016a, S. 188):

- *Schülerinnen- und Schülerorientierung:* Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Lernprozesses.
- *Handlungsorientiertes, erfahrungsorientiertes, forschendes Lernen:* Gestaltung eines Lernsettings, welches auf das eigenständige Tun, das Erfahren und Erleben vor Ort und das forschende Lernen ausgerichtet ist.
- *Problemorientierung:* Eine problemorientierte Fragestellung steht im Mittelpunkt des Vorhabens.
- *Systemorientierung:* Systematische Zusammenhänge des betrachteten Mensch-Umwelt-Teilsystems, Strukturen und Prozesse werden erkennbar bzw. analysiert.
- *Situationsorientierung:* Die Situation vor Ort wird in den Lernprozess einbezogen, wenn unterschiedliche Phasen, Zyklen und Ereignisse das Erleben vor Ort prägen, z.B. die unterschiedlichen Phasen in der Tiermast, die Geburt eines Kalbes oder das Verladen schlachtreifer Tiere auf dem Lernort Bauernhof.
- *Fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen:* Auflösung des fachbezogenen Fokus auf den Lerngegenstand durch einen interdisziplinären Blick.
- *Einbettung in den schulischen Lernprozess:* Die außerschulische Lernphase wird in vor- und nachbereitende Phasen in der Schule eingebettet.

Steht es einerseits jeder Lehrperson offen, eigenständig außerschulische Lernphasen zu gestalten, indem sie frei gewählte Lernorte aufsucht, so bietet sich andererseits eine zunehmend große Anzahl außerschulischer Bildungsinstitutionen zur Zu-

sammenarbeit an. Zu nennen sind hier Museen, Schülerlabore, Botanische Gärten, Zoologische Gärten, Nationalparks usw. Außerdem finden sich Anbieter, die institutionalisiert als Förderverein oder Projekt, „Lernen auf dem Bauernhof“, „Lernen im Wald“, „Lernen auf dem Acker“, „Lernen in Unternehmen“ und vieles mehr anbieten. Die Zusammenarbeit mit Partnern zum außerschulischen Lernen nimmt seit Jahren stetig zu. Dass Lehrpersonen allein außerschulische Lernphasen planen und durchführen, ist demgegenüber in Summe gering und eher rückläufig einzuschätzen.

Die Zieldimension außerschulischen Lernens liegt bezüglich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Förderung von Gestaltungskompetenz (Harenberg & de Haan, 1999). Hervorzuheben ist auch, dass beim außerschulischen Lernen die Teilnehmenden sich als selbstwirksam erleben, wenn sie merken, dass sie etwas gemeinsam vollbringen können und dass ihr Handeln für die Zukunft Bedeutung hat (Guggerli-Dolder, Traugott & Frischknecht-Tobler, 2013).

Die Erfolge außerschulischen Lernens sind empirisch vielfältig untersucht. Aufgrund der großen Unterschiede hinsichtlich der Lernorte, Lerngruppen, dem Forschungsinteresse, dem Forschungsdesign u.v.m. sind jedoch nur wenige generalisierbare Aussagen möglich (Baar & Schönknecht, 2018). Es lassen sich Lerneffekte herausstellen, die jedoch überwiegend für den kognitiven Bereich nachgewiesen werden. Ergebnisse zu den Lernprozessen an außerschulischen Lernorten und zu weiteren (nicht kognitiven) Kompetenzbereichen liegen bisher kaum vor. Als gesichert gilt, dass die Länge der Lernphase mit den Erfolgen korreliert und dass eine Einbindung in den Unterricht als vor- und nachbereitende Phasen positiv zu bewerten ist. Zudem ist die didaktische Gestaltung des Angebots von entscheidender Bedeutung (Baar & Schönknecht, 2018; Dillon et al., 2006). Die inklusive Wirkung außerschulischen Lernens ist bisher kaum untersucht.

Grundsätzlich zeigen die Forschungsergebnisse jedoch große Potenziale des außerschulischen Lernens als Ergänzung des schulischen Unterrichts (Dillon et al., 2006). Es wird neben der Betonung der Bedeutung einer didaktischen Struktur und Gestaltung insbesondere die Gefahr einer unpassenden, überfrachteten (over-structured) Form diskutiert. Es ist wesentlich, die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, die reale Begegnung mit Menschen und Orten in den Mittelpunkt zu stellen. Gewählte Lernformen und Methoden sind hierauf auszurichten und Bedürfnisse, Interessen und Vorlieben der Zielgruppe zu beachten. Da Erleben und Erfahren im Mittelpunkt stehen, sollten Arbeitsmaterialien und außerschulische Lernsettings nicht die kognitive Auseinandersetzung in den Vordergrund stellen. Durch die, aufgrund der schulischen Einbettung, sichergestellte thematische Hinführung und anschließende Reflexion der außerschulischen Lehr-Lern-Einheit, findet die kognitive Ebene immer ihre Berücksichtigung.

Außerschulisches Lernen hat aber nicht nur ein großes Potenzial als Ergänzung des schulischen Unterrichts, sondern auch zur Unterstützung der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dabei versteht sich die nachhaltige Entwicklung als regulative Idee im Sinne Kants, was Nachhaltigkeit zu einer Orientierungsgröße für ergebnisoffene menschliche Such- und Lernprozesse macht (Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“, 1998, S. 27). Als übergeordnete Leit-

linie für die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft basiert Nachhaltigkeit auf der Vision von einer besseren, gerechteren Zukunft. Für den Weg in diese nachhaltige Zukunft werden Strategien verfolgt, die in einem diskursiven und partizipativen Prozess der Konsens- und Entscheidungsfindung immer wieder neu auszuhandeln sind. Neben der Effizienz-, Konsistenz- und Permanenzstrategie gehört hierzu auch die Suffizienzstrategie, die eine Veränderung des Lebensstils hin zum bewussteren Umgang mit materiellen Gütern und der Neubewertung von Lebensqualität im Sinne von „Gut leben statt viel haben“ (Bund & Misereor, 1996, S. 206) einfordert. Des Weiteren werden das solidarische Zusammenleben und die Prinzipien Vielfalt, Selbstorganisation, Resilienz, Lern- und Wandlungsfähigkeit sowie Fehlerfreundlichkeit vorgeschlagen (Christen, 1999, S. 58).

Der Weg zur Nachhaltigkeit führt nach Meinung der Deutschen UNESCO-Kommission (2008, S. 7) über die Bildung. Demnach ist es eine Bildungsaufgabe, den Menschen den Erwerb von Gestaltungskompetenz zu ermöglichen, damit sie fähig werden „Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (Programm Transfer-21 Koordinierungsstelle Freie Universität Berlin, 2007, S. 12). So wird die Fähigkeit, die Gesellschaft in aktiver Teilhabe im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gestalten zu können, ohne dies – aus pädagogischer Perspektive – zu müssen, zum zentralen pädagogischen Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dass auch außerschulische Lernorte hierzu einen qualifizierten Beitrag leisten können, machen die vorhergehenden Ausführungen deutlich. So fördert ein Lernen an außerschulischen Lernorten die Fähigkeit, sich neugierig, eigenverantwortlich und handelnd Wissen anzueignen. Außerschulische Lernorte sind bedürfnisgerecht und partizipativ-gestaltbare Lern- und Erlebnisräume für alle Lernenden, in denen sie über die positive Beziehung zur Natur ein Bewusstsein entwickeln können, das auf Nachhaltigkeit und ressourcenschonendem Handeln basiert.

Vergleicht man nun konkret das Bildungspotenzial von außerschulischen Lernorten mit den pädagogischen Zielen der BNE, so zeigen die empirischen Studien von Dziewas (2008), Goller (2002), Hampl (2000), Reuschenbach (2009) und Schockemöhle (2009), dass außerschulisches Lernen die in der BNE gewünschten Kompetenzen (Künzli David & Bertschy 2008, S. 38ff.) Anstrengungsbereitschaft, Diskursfähigkeit, Eigenaktivität, Frustrationsfähigkeit, Fehlerfreundlichkeit sowie die Fähigkeiten, analysieren, entscheiden, planen, schlussfolgern, handeln, gemeinschaftlich leben, sich austauschen und mit Komplexität sowie mit Nichtwissen umgehen zu können, fördert. Selbiges trifft auch auf die didaktischen Prinzipien der BNE (Künzli David & Bertschy, 2008, S. 42ff.) zu. So ermöglichen und fördern außerschulische Lernorte vorausschauendes, reflektiertes, vernetztes und interdisziplinäres Denken und unterstützen die Entwicklung von Gestaltungskompetenz so-

wie regionaler Identität (vgl. Schockemöhle, 2009 S. 283f.). Zugleich wird die Selbstständigkeit, die Fähigkeit zur Selbstorganisation, die Neugierde, die Kreativität sowie der Forscher- und Entdeckerdrang der Lernenden gefördert (Diersen & Flath, 2016b, S. 215). Weil Schülerinnen und Schüler zunehmend mehr Zeit in Schule, Hort und anderen Einrichtungen verbringen, kommt außerschulischen Lernorten nicht nur eine Bedeutung als Lernort zu, sondern auch als Freiraum für eine gesunde physische, mentale und soziale Entwicklung. Darüber hinaus ermöglichen Lernangebote an außerschulischen Lernorten eine frühe Förderung praktischer, sozialer und methodischer Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden. Dies wird umso wichtiger, je mehr sich die Bildungslandschaft von Kindern und Jugendlichen von der realen in die virtuelle Welt verlagert. Im Berufsleben bleiben auch zukünftig solche Fertigkeiten und Fähigkeiten von Bedeutung, so dass außerschulisches Lernen die Lernenden zudem auf ihre künftige Berufstätigkeit vorbereiten kann. Dem Bereich der Berufsorientierung kommt auch beim außerschulischen Lernen eine zunehmend größere Bedeutung zu. Hier spielen insbesondere die Kontakte mit der Praxis (Wahl des Lernorts) als auch die besondere Didaktik des außerschulischen Lernens eine große Rolle.

Best-Practice-Beispiele in Deutschland und Österreich

UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ am Beispiel der Maßnahme „Regionales Lernen 21+“ und des Netzwerks „Außerschulische Lernstandorte BNE“ in Niedersachsen

In Deutschland wurden im Rahmen der von der UN ausgerufenen Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) Projekte und Maßnahmen ausgezeichnet, die als Best-Practice-Beispiele eingestuft werden. Eine Vielzahl der knapp 2.000 ausgezeichneten Projekte und Maßnahmen können zu dem Bereich außerschulisches Lernen gezählt werden, welches einen ersten Hinweis zur Bedeutung des außerschulischen Lernens im Feld BNE gibt (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., o.J.). 2015 fiel der Startschuss für das UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (2015–2019). Es zielte darauf ab, langfristig eine systemische Veränderung des Bildungssystems zu bewirken und Bildung für nachhaltige Entwicklung vom Projekt in die Struktur zu bringen. Das Weltaktionsprogramm wird seit Januar 2020 im UNESCO-Programm „BNE für 2030“ fortgesetzt.

Als eine der 49 ausgezeichneten (strukturell angelegten) Maßnahmen der Weltdekade soll im Folgenden das Bildungskonzept Regionales Lernen 21+ (Abb. 1) vorgestellt werden. Die Dekade stellte über die Maßnahmen solche Ansätze heraus, die es leisten können, strukturelle Veränderungen zu bewirken. Und in der Tat ist es die größte Herausforderung für außerschulische Bildungsanbieter, langfristig Bildungsangebote aufrechterhalten zu können. Sie benötigen ein Netzwerk mit Partnern und finanziellen Ressourcen.

Regionales Lernen 21+ ist ein Konzept für außerschulisches, handlungsorientiertes Lernen. Es wurde im Landkreis Vechta entwickelt und international erprobt und evaluiert (Schockemöhle, 2009). Es folgt dem Leitbild der BNE und

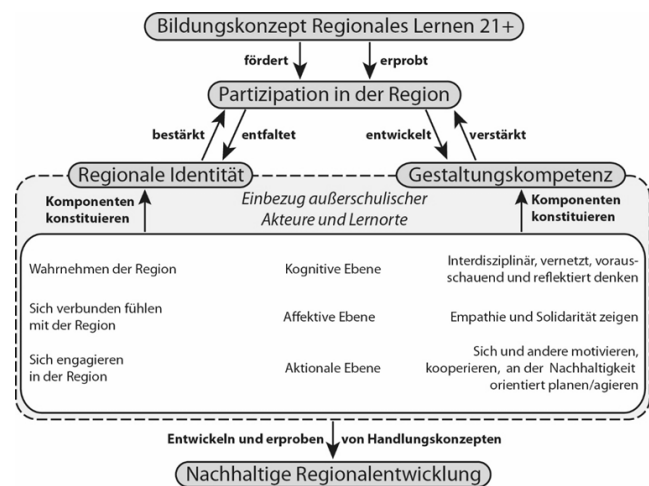


Abb. 1: Zentrale Kennzeichen des Bildungskonzepts Regionales Lernen 21+,
Quelle: verändert nach Schockemöhle, 2009, S. 96

bindet außerschulische Menschen und Orte des Nahraums in Bildungsangebote ein. Die Region ist der Lernraum, in dem für ausgewählte Themen Schülerinnen und Schüler eine lebensweltbezogene Auseinandersetzung erfahren und erleben. So entstand seit dem Jahr 2005 ein Bildungsnetzwerk zur Land- und Ernährungswirtschaft im Landkreis Vechta. Etwa 40 Lernorte des Kreises, in dem Land- und Ernährungswirtschaft raum- und wirtschaftsprägende Elemente sind, sind involviert. 36 Schulen sind als Partnerschulen dabei. Im Kern finden außerschulische Lernangebote für Kinder und Jugendliche jeden Alters und jeder Schulform statt. So lernen sie die Land- und Ernährungswirtschaft in der Realbegegnung kennen und bekommen Einsicht in Themen, Herausforderungen und Partizipationsmöglichkeiten. Schockemöhle und Duda konnten nachweisen, dass es gelingt, Gestaltungskompetenz, die regionale Identität und das vernetzte Denken durch die Lernangebote zu fördern (Duda, 2014; Schockemöhle, 2009).

In der Zwischenzeit haben sich weitere Regionen auf den Weg gemacht, Bildungsnetzwerke zu entwickeln, die durch regionsbezogene Bildungsarbeit einen Beitrag zur nachhaltigen Regionalentwicklung leisten möchten. Die Region Weser-Ems thematisiert das Leitbild Bioökonomie im Rahmen der (außer-)schulischen Studien- und Berufsorientierung. Die Region Niedersächsische Nordseeküste stellt die Fischwirtschaft in den Mittelpunkt ihres Bildungsnetzwerks. Kinder und Jugendliche erfahren so die Möglichkeit, direkt an den Entwicklungen in der Region teilhaben zu können, bekommen Einblicke und Kontakte, um kurz-, mittel- und langfristig zu partizipieren.

In Niedersachsen sind über sechzig Bildungseinrichtungen als „außerschulische Lernstandorte BNE“ vom Niedersächsischen Kultusministerium anerkannt worden (Niedersächsisches Kultusministerium, 2019). Überwiegend handelt es sich um die vom Land Niedersachsen eingerichteten Regionalen Umweltbildungszentren (RUZ), aber auch weitere Institutionen der Umweltbildung. Es ist ein fortlaufender Prozess angestoßen worden, der die Bewerbung weiterer Institutionen zulässt. Der Auswahl zugrunde liegt ein umfangreicher Kriterienkatalog, der den Bezug zum Leitbild BNE widerspiegelt.

„Außerschulische Lernorte BNE“ in Österreich

Best-Practice-Beispiele für Österreich finden sich zum Beispiel im Bereich Gartenbasierten Lernens. Gartenbasiertes Lernen und Arbeiten ist eine interdisziplinäre und altersstufenunabhängige Methode, die den Garten als Ressource und Lehrmittel für inklusive Bildungsprozesse nutzt. Dabei umfasst das Gartenbasierte Lernen verschiedene Programme, Aktivitäten und Projekte, bei denen der Garten und die damit verbundene gärtnerische Praxis die Grundlage für ein neugieriges, eigenverantwortliches und handlungsorientiertes Lernen darstellt (Desmond et al., 2002, S. 7).

Mittels fachkundiger Anleitung und Aufforderung zur Reflexion wird im Gartenbasierten Lernen sinnstiftendes Wissen und Erfahrung so miteinander verknüpft, dass die Lernenden ein Umweltbewusstsein entwickeln, welches auf Nachhaltigkeit und ressourcenschonendes Verhalten abzielt (Haubenhofner & Wolf, 2015). Wie Haubenhofner, Demattio & Geber (2012) in ihrer Recherche und Analyse fachbezogener Artikel zur Wirkung und zum Nutzen von Green Care aufzeigen konnten, hat das Gartenbasierte Lernen positive Effekte auf die Einstellung zur Umwelt, auf das Ernährungsverhalten, die soziale Zusammenarbeit und die interpersonelle Kompetenz von Menschen, sowie auf deren Aneignung von Fachwissen. Im Folgenden werden zwei solche österreichischen Gartenpädagogikprojekte vorgestellt.

Das Projekt „*Education in Gardens*“ umfasst renommierte Projektpartner aus Österreich und der Tschechischen Republik, die gemeinsam neue und grenzüberschreitende Bildungsprogramme für Pädagoginnen, Pädagogen, Studierende, Schülerinnen und Schüler für das Lernen im Garten entwickeln und anschließend grenzüberschreitend und nachhaltig in der Bildungslandschaft verankern. Hierzu werden im Rahmen des Projektes Weiterbildungen und Workshops für Pädagoginnen, Pädagogen und Pädagogikstudierende angeboten (Wappel & Kropf, 2018).

Weil das Projekt nicht nur die manuelle Geschicklichkeit, die Sinneswahrnehmung, die persönliche Entwicklung sowie das Interesse an Umweltthemen und an naturwissenschaftlichen Fächern bei den Lernenden fördern will, sondern sich auch explizit am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientiert, erhielt es vom österreichischen Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus die Auszeichnung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – BEST OF AUSTRIA“. Denn „*Education in Gardens*“ legt großen Wert auf biologische Vielfalt, die Förderung heimischer und ökologisch wertvoller Pflanzen sowie die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten zur ökologischen und naturnahen Gestaltung und Pflege von Gärten. Dabei deckt sich das Leitbild des Projekts „gesund halten was uns gesund erhält“ mit dem Kerngedanken der BNE, wonach die Lebensgrundlage Boden auch für zukünftige Generationen in einer guten Qualität zu erhalten ist (Wappel & Kropf, 2018).

Die im Projekt „*Education in Gardens*“ entwickelten Lernsettings setzen auf Mehrperspektivität und Transdisziplinarität. Indem naturnahe Gärten mit ihren Natur- und Stoffkreisläufen und ihrer biologischen Vielfalt als Lernraum zur Vermittlung von theoretischen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten genutzt werden, lässt sich gärtnerisches und pädagogisches wie auch fächerspezifisches und fächerverbindendes

Arbeiten in Lernsettings zu naturwissenschaftlichen und umweltrelevanten Themen, verbinden. Dabei stellen *Flow-learning*⁶ (Cornell et al., 2017, S. 33) und das projektbezogene Lernen wichtige, die Mehrperspektivität fördernde Methoden in der Gartenpädagogik dar (Wappel & Kropf, 2018).

Die *City Farm Augarten* ist ein gemeinnütziger Verein zur Förderung von Urban Gardening, Gartenpädagogik und ökologischer Bildung. Geplant und umgesetzt nach dem Vorbild großer, internationaler Institutionen wie dem Brooklyn Botanic Garden in New York, nahm die City Farm Augarten im Jahr 2012 ihre Arbeit auf. Mittlerweile kann sie jährlich 4.500 Kinder und 1.000 Erwachsene mit ihren gartengestützten Bildungsangeboten erreichen (City Farm Schönbrunn, 2017). In urbaner Umgebung, mitten im zweiten Wiener Gemeindebezirk gelegen, bietet der im Jahr 2018 neu bezogene Standort Augarten Kindergärten und Schulen die Möglichkeit, ganzjährig das saisonal angepasste gartenpädagogische Programm zu naturwissenschaftlichen und umweltrelevanten Themen aufzusuchen. Der Besuch der City Farm soll dabei nicht nur gärtnerische Fähigkeiten unterstützen, sondern auch Bewegung in und mit der Natur, gesunde Ernährung, soziale Kompetenz sowie Achtsamkeit gegenüber Lebensmitteln und der Natur fördern (City Farm Schönbrunn, 2017). Hierfür bietet die City Farm gartenpädagogische Programme zu monatlich wechselnden Themenschwerpunkten an. Die inhaltliche Aufbereitung des Themas orientiert sich dabei einerseits an der Programmart, andererseits am Alter der Workshopbesucherinnen und -besucher.

Inklusion beim außerschulischen Lernen

Seit der Verpflichtung Deutschlands zur Umsetzung der UN-Konvention im Hinblick auf ein inklusives Bildungssystem im Jahr 2009 ist vieles in Bewegung: Dem Leitbild der Inklusion folgend, sind alle Bildungsinstitutionen gefordert, nach immer besseren Wegen zu suchen, Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen zu gestalten. Ziel ist es, die Leistungen und Partizipationsmöglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler möglichst effektiv zu unterstützen und spezifische Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten für Lernende in heterogenen Lerngruppen zu schaffen.

Die Forschungswerkstatt Inklusion (Universität Vechta, Projekt BRIDGES) hat im interdisziplinären Diskurs Merkmale für eine gute inklusive Schule und einen guten inklusiven Unterricht entwickelt. Zugrunde liegt ein Verständnis von Inklusion, indem die Vielfalt und das Miteinander von verschiedenen Menschen in einem gemeinsamen Kontext als bereichernd angesehen werden: „Inklusion bezeichnet Basiswerte der Gesellschaft: Partizipation ist ein Menschenrecht. Alle Menschen werden in ihrer Vielfalt und Individualität wahrgenommen, angenommen und wertgeschätzt. Die Vielfalt wird als Ressource wahrgenommen. Bezogen auf Bildung in der Schule und dort speziell im Unterricht bedeutet für uns Inklusion, auf Bedürfnisse von Gesellschaft und Individuen einzugehen sowie individuelle Lernvoraussetzungen zu erkennen, zu berücksichtigen und dementsprechend zu fördern. Individualisierung und Gemeinschaft sind dabei gleichermaßen wichtig“ (Baumert, Vierbuchen & Team BRIDGES, 2018, S. 526). Für die inklusive Schule wurden die Merkmale Haltung, Gemein-

schaft und Kooperation, Ressourcen, Barrierefreiheit und Kommunikation herausgestellt. Für außerschulische Bildungsinstitutionen sind diese direkt übertragbar. Bezogen auf die pädagogische Haltung braucht es Wertschätzung gegenüber allen Lernenden und die Reflexion und Vermeidung von Stigmatisierungen. Gemeinschaft und Kooperation stehen für ein Bildungskonzept, welches offene, kooperative und projektorientierte Lernformen beinhaltet und die Partizipation und Gemeinschaft fördert. Die Ausstattung mit für inklusive Bildungsarbeit erforderlichen personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen ist ebenfalls grundlegend. Barrieren zeigen sich in baulicher, kommunikativer und sozialer Form. So können diskriminierende Haltungen und schwierige Sprache zum Ausschluss von Schülerinnen und Schülern führen. Das Kriterium Kommunikation adressiert schließlich das Sprachverhalten der Lehrenden als grundlegende pädagogische Qualität, welches die vorhandene Empathie und Wertschätzung transportiert. Für den guten inklusiven Unterricht wurden weitere vierzehn Qualitätskriterien identifiziert: Klassenführung, effektive Lernzeit, lernförderliches und vertrauensvolles Klima, *vielfältige Motivierung*, kognitive Aktivierung, Klarheit und Struktur, Schüler- und Kompetenzorientierung, Sprache und Sprachsensibilität, individuelles Fördern, individuelles Feedback, interne Kooperationen, *vorbereitete Lernumgebung*, *Angebotsvielfalt*, individuelle und transparente Leistungserwartung (Baumert et al., 2018, S. 528f.). Sie sind ebenfalls auf das außerschulische Lernen übertragbar. Aus dem Blickwinkel der Zusammenarbeit zwischen außerschulischen Bildungsanbietern und Schulen zeigt sich jedoch, dass die kursiv gesetzten Kriterien besonders bedeutsam sind. Außerschulische Lernphasen unterstützen Schulen darin, das Interesse von Schüle-

rinnen und Schülern für bestimmte Themen zu wecken, die Bedeutsamkeit aufzuzeigen, den Lebensweltbezug herzustellen und ggfs. eine Identitätsbildung zu fördern (vielfältige Motivierung). Außerschulische Lernorte verfügen über eine anregende, strukturierte Lernumgebung, die individuelle und kooperative Lernprozesse fördert. Barrierefreiheit, Mitgestaltungsmöglichkeiten und ergonomische Bedingungen (Mobiliar, Beleuchtung, Belüftung und Akustik) sind weitere Qualitätsfaktoren beim Kriterium „vorbereitete Lernumgebung“. Bei der „Angebotsvielfalt“ können außerschulische Bildungsanbieter ausgefeilte Lernangebote mit einem hohen Grad an Methodenvielfalt, mit kooperativem und individuellem Lernen, mit offenem und strukturiertem Lernen, mit der Ansprache aller Sinne und mit verschiedenen Erfahrungs- und Erlebnismomenten bieten.

Der Bereich der außerschulischen Bildung ist gegenüber dem öffentlichen schulischen Bildungssektor sehr viel stärker von schlechten Rahmenbedingungen betroffen. Es werden kaum flankierende Maßnahmen entwickelt und durchgeführt, die hier unterstützend wirken können. Außerschulische Bildungsangebote können jedoch dazu beitragen, die Rahmenbedingungen für Inklusion an Schulen zu verbessern, indem sie Lernumgebungen schaffen, die das spezifische Potenzial für inklusive Lerngruppen voll ausschöpfen. Denn durch die vielfältigen Möglichkeiten der originalen Begegnung mit Lerngegenständen und einen handlungsorientierten Ansatz wird ein Lernen mit allen Sinnen möglich, welches Lernwege, Lernmotive und Interesse schafft, das am Lernort Schule in vergleichbarer Weise nicht möglich ist. In Tabelle 1 finden sich grundsätzliche Überlegungen, wie außerschulische Bildungsanbieter sich auf eine inklusive Bildungsarbeit einstellen können.

Merkmal	Ausprägung	Gestaltungsbeispiel
Räumlichkeiten und Gelände	Zugänglichkeit und Teilhabemöglichkeiten für alle	Zugänglichkeit/Barrierefreiheit von Naturarealen an Umweltbildungszentren für Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen ist vorhanden.
Bildungskonzept	Inklusion als Leitbild ist implementiert	Überzeugung, dass inklusives Lernen sich eignet, die Gemeinschaft zu fördern, Werte zu entwickeln und Leistungen zu steigern, ist im Leitbild vorhanden.
Bildungsangebote	Angebote, die heterogene Lerngruppen in Inhalt und Durchführung adressieren	Bedarfe von Teilnehmenden mit Beeinträchtigungen werden aufgegriffen.
Personal (pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Lehrpersonen)	Die Anbieter sind geschult für inklusive Lerngruppen. Sie können individuell auf Lerneinschränkungen und Heterogenität in der Gruppe eingehen.	Das Personal ist in Qualität und Quantität angemessen vorhanden, um heterogene Gruppen betreuen zu können (z.B. multiprofessionelle Teams, kleine Lerngruppen). Das Personal bildet sich regelmäßig fort. Es steht ausreichend Zeit zur Verfügung, um auf die spezifischen Anforderungen inklusiver Lerngruppen reagieren zu können.
Finanzierung	Die Finanzierung des Mehraufwandes für inklusive Lerngruppen ist sichergestellt.	Das kommunale Bildungsbüro finanziert den Mehraufwand.

Tab. 1: Qualitätskriterien für inklusive außerschulische Bildung (nach Diersen & Flath, 2018, S. 12f.)

Nur sehr wenige außerschulische Bildungsinstitutionen verfügen über Jahrzehnte lange Erfahrung mit der Bildungsarbeit mit Menschen mit Behinderung. Diese Leuchttürme bieten heute jedoch die Möglichkeit, praxisnahe Erfahrungen aufzugreifen und von ihnen zu lernen. Ein Beispiel ist das Zentrum für Erlebnispädagogik und Umweltbildung e.V. (ZERUM) in Ueckermünde. Das ZERUM ist ein Schullandheim und eine Jugendbildungseinrichtung direkt am Stettiner Haff in Mecklenburg-Vorpommern gelegen. Die Schwerpunkte der Einrichtung liegen im Bereich der Abenteuer- und Erlebnispädagogik, der handlungsorientierten Umweltbildung und der Integration von jungen Menschen mit Beeinträchtigungen. Beeindruckend zeigt sie, wie Teilhabe gelingen kann: Alle Menschen können – auch mit Rollstuhl – ans Meer, auf das Schiff und in den Kletterwald. Alle Barrieren wurden überwunden, um die grundlegenden Erlebnisse und Erfahrungen allen Teilnehmenden zu ermöglichen. Das ZERUM zeigt, dass die Haltung, der Wille zur Inklusion und die Wahrnehmung von Barrieren jeglicher Art wesentliche Fundamente zur inklusiven Bildungsarbeit sind. Die meisten außerschulischen Bildungsanbieter befassen sich jedoch im Vergleich zu den Allgemeinbildenden Schulen erst seit vergleichsweise kurzer Zeit mit dem Ziel und der gesellschaftlichen Verpflichtung zur Inklusion. Daher ist zu beobachten, dass in der Praxis zwar häufig räumliche Barrieren abgebaut sind: Eine Rampe schafft für Rollstuhlfahrer den Zugang anstelle von Treppenstufen. Tafeln mit Blindenschrift sind zu finden. Parkplätze wurden geschaffen. Dieses trifft allerdings für den Zugang ins Freigelände beim außerschulischen Lernen häufig nicht zu. Der Kletterpark, die Waldexkursion oder der Besuch der Streuobstwiese sind häufig nicht für alle erreichbar. Da der Handlungsdruck an Schulen sehr viel höher ist und die Unterstützung durch Dritte ebenfalls, sind die außerschulischen Bildungsanbieter grundsätzlich schlechter auf die Anforderungen der Inklusion eingestellt. Grundsätzlich ist eine große Vielfalt zu beobachten: von bereits erfahrenen Einrichtungen wie dem ZERUM bis hin zu Anbietern, die bisher gar keine Veränderungen vorgenommen haben.

Ein Promotionsvorhaben der Forschungswerkstatt Inklusion widmet sich der Erforschung des inklusiven Geogra-

phieunterrichts mit außerschulischen Phasen. Die Arbeit von Tiller hat den Titel „Regionales außerschulisches Lernen im inklusiven Geographieunterricht – Das Potenzial des Bildungskonzeptes des Regionalen Lernens 21+ für die Förderung der Berufsorientierung im Geographieunterricht unter besonderer Berücksichtigung von inklusiven Lerngruppen“. Wie im Gesamtprojekt der Forschungswerkstatt Inklusion geht es um die Identifizierung und Beschreibung von Gelingensbedingungen und Qualitätskriterien für inklusives Lernen – hier jedoch speziell für den Bereich des außerschulischen Lernens. An einem selbst entwickelten Beispielmodul zur Berufsorientierung im Geographieunterricht durch Betriebserkundungen erforscht Tiller das Potenzial außerschulischen, regionalen Lernens für die Inklusion. Mit einem Mixed-Methods-Design (Döring & Bortz, 2016) werden zudem die Lernprozesse analysiert (Tiller, im Druck). Außerschulisches Lernen und die Kooperation mit außerschulischen Bildungsanbietern können durch die Anschaulichkeit der Realbegegnung das Lernen mit allen Sinnen und den hohen Grad der Handlungsorientierung sowie einem hohen Niveau der didaktisch-methodischen Gestaltung ein unterstützendes Element inklusiver schulischer Bildung sein. Grundsätzlich sind an außerschulisches Lernen die gleichen Qualitätsanforderungen wie an schulisches Lernen zu stellen. Aufgrund der unterschiedlichen Potenziale dieser Lernformen sind jedoch besonders die oben ausgeführten Qualitätskriterien von Bedeutung.

Kooperationen zwischen Lehrkräften und außerschulischen Lernorten

Weil Inklusion in Erziehung und Bildung nicht nur den Abbau von Barrieren für die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am schulischen und außerschulischen Lernen meint, sondern auch die gleiche Akzeptanz und Wertschätzung für alle Lernenden, das Sichtbarmachen der sich aus der Inklusion für alle Beteiligten ergebenden Chancen sowie den Auf- und Ausbau langfristiger Beziehungen zwischen Schule und ihrem sozial-räumlichen Umfeld (Boban & Hinz, 2003, S. 10), reicht es nicht aus, nur die Rahmenbedingungen, Strukturen und Ab-

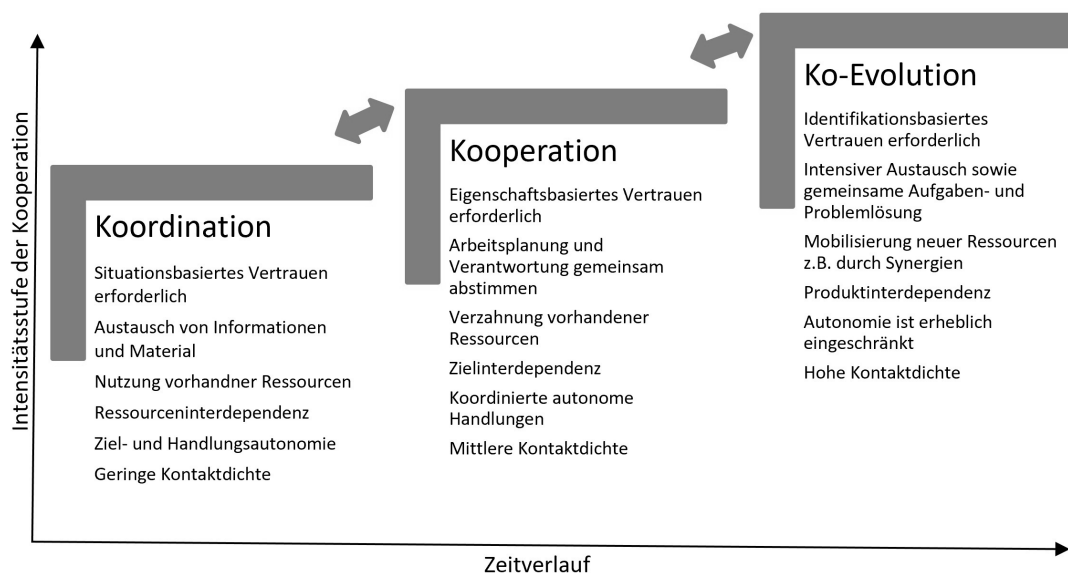


Abb. 2: Intensitätsstufen der Kooperation (eigene Darstellung nach Gräsel, Fußangel, Probstel, 2006, S. 209ff.)

läufe in Unterricht und Schule anzupassen (Pauser, 2009, S. 153f.). Vielmehr braucht es Absprachen und Vereinbarungen zwischen der Schule und den außerschulischen Lernorten, so dass auch an diesen Lernorten ein inklusives, pädagogisches Handeln sowie eine Lernkultur ermöglicht wird, in der inklusive Haltungen, Werte, Strukturen und Praktiken des Unterrichts und der Ressourcenmobilisierung verankert sind (Boban & Hinz, 2003, S. 14). Damit solche Absprachen möglich werden und anschließend langfristig Wirkung zeigen, muss die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischem Lernort sichergestellt werden. Die Kooperierenden können dabei selbst entscheiden, welche Kooperationsintensität (Abb. 2) sie als geeignet erachten, um ihre Kooperationsziele zu erreichen.

Interprofessionelle Kooperationen, in denen die Lehrkraft, der (eventuell eingesetzte) Integrationshelfer oder die Integrationshelferin, die Pädagogin oder der Pädagoge des außerschulischen Lernorts jeweils ihre unterschiedlichen persönlichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Ressourcen einbringen und miteinander verknüpfen, eröffnen den Kooperierenden den Zugang zu neuen Informationen (Helmcke, 2008, S. 50). So können Lehrkräfte zum Beispiel Informationen über den außerschulischen Lernort von den außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen erhalten. Umgekehrt erfahren diese etwas über die Bedürfnisse und die Heterogenität der Gruppe und welche spezielle Unterstützung einzelne Schülerinnen und Schüler benötigen.

Des Weiteren sind komplexe Problemstellungen, die sich nur zusammen mit einem Kooperationspartner lösen lassen, eine Spezialität von Kooperationen (Helmcke, 2008, S. 54). Die Planung und Durchführung von außerschulischen Lehr-Lern-Einheiten, die heterogene Lerngruppen in Inhalt und Durchführung adressieren, könnte so eine komplexe Problemstellung sein, die sich nur in der engen Zusammenarbeit und dem Austausch zwischen allen Kooperierenden lösen lässt.

Weiterer Kooperationsnutzen erwächst aus der Möglichkeit, in der Kooperation komplementäre Ressourcen zu bündeln (Helmcke, 2008, S. 56). So bringen die Kooperierenden ihre unterschiedlichen persönlichen Kompetenzen (ihre Fachwissen, ihre Erfahrungen, ihre Kontakte etc.) in die Kooperation ein. Zudem bieten außerschulische Lernorte vielfältige Gelegenheiten, damit die Schülerinnen und Schüler ihre menschliche Mitwelt, sachliche Umwelt und deren gegenseitige Bezüge erleben, entdecken, beobachten, erfahren und erforschen können (Flath, 2011, S. 154f.).

Eine weitere Stärke von Kooperationen zeigt sich im Innovationslernen, welches immer dann stattfindet, wenn die Erfahrungen und Kompetenzen der Kooperierenden zu neuen Ideen und Einsichten verknüpft werden (Helmcke, 2008, S. 56f.). Dieses kann in der Kooperation zwischen Lehrkraft, der Integrationshelferin bzw. dem Integrationshelfer und dem pädagogischen Personal des außerschulischen Lernorts zum Beispiel bei der Planung einer außerschulischen Lehr-Lern-Einheit stattfinden, wenn alle Beteiligten ihre Ideen und ihr Wissen austauschen und so zur Konzeption einer inklusiven Lehr-Lern-Einheit eng miteinander verknüpfen.

Damit diese interprofessionellen Kooperationen zwischen der Lehrkraft, dem (eventuell eingesetzten) Integrationshelfer oder der Integrationshelferin, der Pädagogin oder dem

Pädagogen des außerschulischen Lernorts gelingt, sind die folgenden Bedingungen zu berücksichtigen:

- Für die Entwicklung von Vertrauen und einer gemeinsamen Kooperationskultur ist es erforderlich, dass sich die Kooperierenden über ihre Normen, Werte, Regelungen, Bedürfnisse, Motive, Ziele und Arbeitsformen aber auch über die eingebrachten unterschiedlichen Zeit- und Finanzressourcen austauschen.
- Für die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit benötigen die Kooperationspartner Kommunikationskompetenz, Offenheit, Wertschätzung, Reziprozität, Gleichberechtigung, Irritationsfreundlichkeit, Kreativität, Toleranz- und Konfliktfähigkeit (inkl. Strategien zum Konfliktmanagement und die Bereitschaft zum Konsens) sowie empathisches Vermögen.
- Eine Gelingensbedingung ist die Bereitschaft bei klar abgegrenzten fachlichen Identitäten voneinander zu lernen. Dies betrifft sowohl den Erwerb von Grundkenntnissen und Grundqualifikationen in den Bereichen, die für die Gestaltung von Lehr-Lern-Einheiten auf außerschulischen Lernorten von Nöten sind, als auch Kenntnisse über die Fachkompetenzen der anderen Kooperationspartner.
- Eine positive Einstellung gegenüber der Kooperation stellt eine weitere Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit dar. Diese kann durch eine realistische Arbeitsplanung und das Erleben, dass den Kooperationspartnern die Zusammenarbeit nützt, gefördert werden.
- Die Verankerung der Kooperationsaktivitäten in den Strukturen der jeweiligen Herkunftsorganisation ist ebenfalls erforderlich, damit die Kooperationen langfristig gesichert sind.

Sind solche Kooperationen erfolgreich, so ist deren „Lohn“ nicht nur die Ermöglichung inklusiver Lehr-Lern-Arrangements an außerschulischen Lernorten, sondern darüber hinaus die Förderung der Kontinuität der Lernortbesuche, die Ausrichtung der außerschulischen Lehr-Lern-Arrangements an den didaktischen Prinzipien der Handlungs- und Problemorientierung sowie deren Vor- und Nachbereitung im Unterricht, was wiederum einen signifikanten Einfluss auf die Förderung von regionaler Identität und Gestaltungskompetenz (BNE) hat (Diersen & Flath, 2016b, S. 216; Schockemöhle, 2009, S. 288).

Zusammenführung der Ergebnisse und Ausblick

Betrachtet man die bisherigen Analyse- und Bewertungsergebnisse zum außerschulischen Lernen, der BNE und der Inklusion unter Berücksichtigung der eingangs gestellten Fragestellung – inwiefern außerschulisches Lernen einen Beitrag für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und eine inklusive Gesellschaft leistet – so ergibt sich folgendes Fazit. BNE und Inklusion stehen für Entwicklungen im Bildungssystem, die bisher weitgehend parallel und unabhängig voneinander verlaufen. Dabei verfolgen sie in Teilen gleiche Ziele. Sie möchten Partizipation und Teilhabe fördern, um eine gesellschaftliche Entwicklung bzw. Transformation zu erreichen.

Die gesetzten Oberziele unterscheiden sich. So adressiert die BNE gesamtgesellschaftliche Entwicklungen mit dem Hauptziel ökologische, aber auch soziale Herausforderungen zu lösen. Die Inklusion verfolgt das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen.

Beide Leitbilder sind als Querschnittsthemen moderner Pädagogik angelegt. Zurzeit werden sie jedoch häufig additiv in Form von Projekten und Maßnahmen realisiert. Beim außerschulischen Lernen ist BNE onnipräsent, während die Inklusion bisher vergleichsweise wenig nach außen wahrnehmbare Berücksichtigung findet. Letzteres ist durch die häufig nur punktuelle Zusammenarbeit mit Schulen zu erklären, wodurch ein gezieltes pädagogisches Arbeiten mit inklusiven Schülerinnen und Schülern kaum möglich ist. Vor allem aber ist es auch eine Frage der in der Regel geringen finanziellen und personellen Ressourcen der außerschulischen Bildungsanbieter.

Es wurde gezeigt, dass mit einer in den Unterricht integrierten und diesen ergänzenden Nutzung außerschulischer Erfahrungs-, Lern- und Handlungsräume, dem Problem der mangelnden Erfahrbarkeit oder des fehlenden Sinnbezugs von Lerninhalten begegnet werden kann. Zugleich wirkt außerschulisches Lernen der zunehmenden Naturentfremdung von Kindern und Jugendlichen entgegen und fördert darüber hinaus deren Selbstständigkeit, Neugierde, Kreativität, Entdeckerdrang wie auch deren Fähigkeiten zur Selbstorganisation und zum vorausschauenden, reflektierten, vernetzten und interdisziplinären Denken. Zudem leistet außerschulisches Lernen einen wichtigen Beitrag zur BNE und zur Berufsorientierung. Hierbei ist wiederum zu bedenken, dass gerade die Berufstätigkeit einen hohen BNE-Bezug aufweist. Denn Menschen handeln nicht nur privat im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, sondern auch in hohem Maße beruflich. Nicht zuletzt besitzt Lernen an außerschulischen Lernorten ein noch nachzuweisendes hohes Potenzial für Inklusion als Ergänzung zum schulischen Lernen. Soll all dieses Potenzial außerschulischen Lernens wirksam werden, so braucht es:

- eine Kontinuität in der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Lernorten,
- eine Unterstützung für die Lehrperson bei der Planung und Organisation des Lernortbesuchs,
- eine regelmäßig wiederkehrende Nutzung außerschulischer Lernorte,
- eine an den beschriebenen didaktischen Prinzipien ausgerichtete Durchführung außerschulischer Lehr-Lern-Arrangements und
- Rahmenbedingungen, die gewährleisten, dass alle Lernenden in ihrer Vielfalt und Individualität wahrgenommen, angenommen und wertgeschätzt werden und auf deren unterschiedliche Bedürfnisse eingegangen wird sowie deren individuelle Lernvoraussetzungen Berücksichtigung finden.

Anmerkungen

- 1 Das Flow-Learning-Konzept des US-amerikanischen Naturpädagogen Joseph Cornell beschreibt, wie Menschen mittels vier, aufeinander aufbauender und fließend ineinander übergehender Stufen (Begeisterung wecken, konzentriert wahrnehmen, unmittelbare Erfahrungen machen und andere an diesen Erfahrungen teilhaben lassen) eine respektvolle und wertschätzende Beziehung zu ihrer natürlichen Umwelt aufzubauen lernen (Cornell et al., 2017, S. 33).

Literatur

- Baar, R. & Schönknecht, S. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Baumert, B., Vierbuchen, M.-C. & Team BRIDGES (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(11), 526–541. Zugriff am 02.09.2019 https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Zentrum_fuer_Lehrerbildung/ProjektBridges/02_Dateien/zh_11.2018_baumertvierbuchen.pdf
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle an der Saale: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zugriff am 10.11.2019 <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Bund & Misereor (Hrsg.) (1996). *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung*. Basel: Birkhäuser. <https://doi.org/10.1007/978-3-0348-6070-3>
- Christen, O. (1999). *Nachhaltige Landwirtschaft*. Bonn: Gesellschaft zur Förderung des integrierten Landbaus mbH.
- City Farm Schönbrunn (2017). *Projektplan*. Wien: City Farm Augarten.
- Cornell, J., Louv, R. & Song, T. (2017). *Cornells Naturverfäbrungsspiele für Kinder und Jugendliche. Die besten Klassiker und neue Spiele. Sonderedition*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Desmond, D., Grieshop, J. & Subramaniam, A. (2002). *Revisiting garden based learning in basic education. Philosophical roots, historical foundations, best practices and products, impacts, outcomes and future directions*. Paris: Food and Agriculture Organization/United Nations International Institute for Educational Planning.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen* (9. Auflage). Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie. Zugriff am 02.09.2019 http://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/2017/10/Bildungsstandards_Geographie_9_Aufl_2017.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (o.J.). UNESCO-Weltaktionsprogramm: *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die UN-Dekade BNE*. Zugriff am 05.11.2019 <https://www.bne-portal.de/de/bundesweit/un-dekade-bne-2005-2014>
- Diersen, G. & Flath, M. (2016a). Regionales Lernen 21+ – Konzept, Wirkung und Stellenwert im fächerübergreifenden außerschulischen Lernen. *transfer. Forschung ↔ Schule. Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis* (2), 179–188.
- Diersen, G. & Flath, M. (2016b). Regionales Lernen 21+. Konzept, Wirkung und Anwendung. In C. Berndt, C. Kalisch & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 214–224). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Diersen, G. & Flath, M. (Hrsg.) (2018). *Die Streuobstwiese – ein Hit in der Kulturlandschaft. Handlungsorientierte Lehr-Lernmaterialien für die Grundschule und die Klassenstufen 5-10 unter Berücksichtigung der Herausforderungen inklusiven, außerschulischen Unterrichts*. Zugriff am 21.10.2019 https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/ISPA/Publikationen/Weisse_Reihe/Streuobstwiese_Stand_17.12.2018.pdf
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D. & Benfield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107–111.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Duda, C. (2014). *Ganztagsbildung und das Konzept des Regionalen Lernens 21+*. *Geographiedidaktische Forschungen Band 52*. Weingarten: Selbstverlag Hochschulverband für Geographiedidaktik.
- Dziewas, A. (2008). *Chemieunterricht an außerschulischen Lernorten*. Duisburg & Essen: Fakultät für Chemie der Universität Duisburg-Essen.
- Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ (1998). *Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung. Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ des 13. Deutschen Bundestages*. Bonn: Deutscher Bundestag.
- Flath, M. & Rudyk, E. (2017). Geo-Aktiv. Wir erkunden ein Unternehmen in unserer Region. In Flath, M. & Rudyk, E. (Hrsg.), *Unsere Erde (Differenzierende Ausgabe)*. *Niedersachsen 9|10* (S. 130–131). Berlin: Cornelsen.

Goller, H. (2002). *Kontextabhängiger Erwerb von Arten- und Formenkenntnissen im Biologieunterricht des Gymnasiums*. Regensburg: Hochschulschrift der Universität Regensburg.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.

Gugerli-Dolder, B., Traugott, E. & Frischknecht-Tobler, U. (2013). *Emotionale Kompetenzen in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, BNE-Konsortium COHEP Schweizerische Koordinationskonferenz Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung*. Zürich: o.V.

Hampl, U. (2000). *Außerschulische Lernorte im Biologieunterricht der Realschule. Untersuchungen zu kognitiven und affektiven Aspekten am Beispiel des außerschulischen Lernortes „Lehrbienenstand“*. Herdecke: GCA.

Harenberg, D. & de Haan, G. (1999). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm, FU Berlin. In Bund-Länder-Kommission (Hrsg.), *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung (H. 72)*. Bonn: BLK.

Haubenhofer, D., Demattio, L. & Geber, S. (2012). *Wirkung und Nutzen von Green Care. Eine Recherche und Analyse fachbezogener Artikel*. Wien: Landwirtschaftskammer Wien.

Haubenhofer, D. & Wolf, R. (2015). *Lernen und Lehren im Garten. Analyse über Ursprung, Definition, Abgrenzung und Wirkung von Gartenpädagogik*. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Helmcke, M. (2008). *Handbuch für Netzwerk- und Kooperationsmanagement*. Bielefeld: USP Publishing.

Künzli David, C. & Bertschy, F. (2008). *Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bern: Interfakultäre Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie an der Uni Bern.

Messmer, K., Niederhäuser, R. von, Rempfler, A. & Wilhelm, M. (2011). *Außerschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*. Münster: LIT.

Niedersächsisches Kultusministerium (2019). *Außerschulische Lernstandorte in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Zugriff am 05.11.2019 https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/schulerinnen_und_schuler_elterne/bildung_fur_nachhaltige_entwicklung_bne/auserschulische_lernstandorte_bne/regionale-umweltbildungszentren-ruz-6341.html

Pauser, N. (2009). Exklusive Behinderungen! Inklusive Beratung? In S. Abdul-Husain (Hrsg.), *Diversity in Supervision, Coaching und Beratung* (S. 141–171). Wien: facultas.wuv.

Programm Transfer-21 Koordinierungsstelle Freie Universität Berlin (Hrsg.) (2007). *Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. Berlin: BLK – Bund-Länder-Kommission.

Reuschenbach, M. (2009). Das Potenzial regionaler Geographie zur Förderung einer nachhaltigen Verhaltenskompetenz. In M. Flath, J. Schockemöhle (Hrsg.), *Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und Partizipation stärken*. (S. 25–36) Weingarten: Selbstverl. des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.

Schockemöhle, J. (2009). *Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung*. Weingarten: Selbstverlag Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e.V.

Tiller, C. (im Druck). Regionales außerschulisches Lernen im inklusiven Geographieunterricht. Das Potenzial des Bildungskonzeptes „Regionales Lernen 21+“ für inklusive Lernsettings am Beispiel eines Lernangebotes für die Aneignung wirtschaftsgeographischer Lerninhalte im Rahmen einer Betriebserkundung. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Die Werkstatt Inklusion. Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Vechta* (S. 125–138). Münster: Waxmann.

Wappel, M. & Kropf, S. (2018). *Gartenpädagogik. Tulln an der Donau: Verein „Natur im Garten“*. Zugriff am 12.11.2019 https://www.bildungslandkarte.at/uploads/tx_hetbildungslkarte/716_projtext_2.pdf

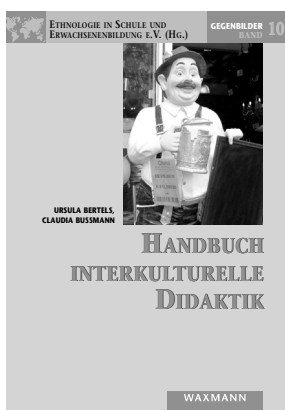
Dr. Gabriele Diersen

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Vechta in der Fakultät II im Fach Geographie. Sie ist seit 2011 geschäftsführende Leiterin des Kompetenzzentrums Regionales Lernen.

Dr. Lara Paschold

ist Hochschulprofessorin an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien im Institut für Beratung, Entwicklungsmanagement und E-Learning/E-Didaktik.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Ursula Bertels, Claudia Bußmann

Handbuch interkulturelle Didaktik

Nur durch interkulturelles und globales Lernen ist es möglich, Kindern und Jugendlichen interkulturelle Kompetenz zu vermitteln und sie damit auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft auf globaler und lokaler Ebene vorzubereiten. Ziel des Handbuchs ist es, die theoretischen Hintergründe des interkulturellen und globalen Lernens sowie die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Obwohl der Schwerpunkt des Handbuchs auf der Schule liegt, lassen sich die vorgestellten Methoden und Materialien in angepasster Form auch in der Erwachsenenbildung einsetzen.

Gegenbilder, Band 10, 2020,
2. korrigierte Auflage,
236 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4212-2
E-Book: 21,99 €,
ISBN 978-3-8309-9212-7

 **WAXMANN**
www.waxmann.com

Rob O'Donoghue & Katarina Roncevic

The development of education for sustainable development. Materials for inclusive education in South African curriculum settings

Abstract

From an opening standpoint that inclusion implies previous exclusions, this paper reviews the slow emergence of inclusive processes of Education for Sustainable Development (ESD) in the South African education system. It explores how the historical colonising process and modernist trajectories in the emerging nation state were exclusive and driven by interventionist forms of education while there was an uneven provision of education by race and for learners with disabilities. Today, national provision for special needs is being mainstreamed in new policies of inclusive education, shaping education provision with a broader inclusivity agenda. An emerging and more inclusive landscape for ESD is explored as co-engaged processes of transformation as an inclusive engagement of citizens intent on constituting the futures they want through deliberative processes of learning-led change. Here inclusive processes of social cohesion are strengthened and empowerment is promoted. The article reports two cases of learning materials for more inclusive ESD in South Africa. It describes how the broad scope of ESD and inclusion in South Africa developed around redress following the cultural exclusions of colonial history and the need for social cohesion as intervention-led processes for effecting social change.

Keywords: *Inclusion, education for sustainable Development, South Africa, social cohesion, indigenous knowledge*

Zusammenfassung

Unter dem einleitenden Gesichtspunkt, dass Inklusion eine vorhergehende Exklusion impliziert, wird die langsam voranschreitende Entwicklung der Integration einer inklusiven Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im südafrikanischen Bildungssystem aufgezeigt. Es wird untersucht, inwiefern der historische Kolonialisierungsprozess und die modernistischen Entwicklungen im aufstrebenden Nationalstaat von interventionistischen Bildungsformen beeinflusst wurden, während es ein ungleiches Bildungsangebot je nach Hautfarbe und für

Lernende mit Beeinträchtigungen gab. Heute werden in Südafrika besondere Bedarfe von Lernenden als Querschnittsthema in der neuen Politik für inklusive Bildung berücksichtigt und Bildungsangebote mit einem umfassenderen Anspruch an Inklusion gestaltet. Eine neue und inklusivere Bildungslandschaft für BNE wird als kooperativer Transformationsprozess untersucht – als inklusives Engagement der Bürger/-innen, die beabsichtigen, die Zukunft, die sie wollen, durch deliberative Prozesse des lernenden Wandels zu gestalten. Hier werden integrative Prozesse des sozialen Zusammenhalts gestärkt und Empowerment gefördert. Der Artikel stellt zwei Fallstudien der Entwicklung von Lernmaterialien einer inklusiveren BNE dar. Er zeigt auf, wie sich der breite Anwendungsbereich einer BNE und Inklusion in Südafrika aufgrund von Abhilfemaßnahmen entwickelt hat, die die kulturellen Ausgrenzungen der Kolonialgeschichte und die Notwendigkeit des sozialen Zusammenhalts als interventionsgesteuerte Prozesse zur Herbeiführung sozialen Wandels berücksichtigen.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusive Bildung, Inklusive BNE, Vielfalt, Umgang mit Komplexität*

Background

The idea of inclusion in education conveys a sense of change where something excluded or omitted is now being included in the system. From this standpoint the idea of inclusive education in South Africa has a unique character with the advent of a single, inclusive education system with the overturning of the Apartheid system of separate education in the early 1990s. The inclusive education system that developed from 1994 was the outcome of a long struggle to overcome the differentiating exclusions of colonial and Apartheid education from the 1800s.

Within a colonial system differentiated by ethnicity, little state provision was initially made for students with disabilities. Patterns of differentiated educational provision, particularly for students with impaired sight and hearing were first

apparent in early mission schools during the colonial era. Early special education provision was thus very uneven across the emergence of racially differentiated state schooling. Provision for special needs was mainly undertaken by a wide array of religious and volunteer organisations as one still finds today. The state did, however, successively make provision for specialist facilities especially for the physically disabled as well as for children who were hearing and sight impaired.¹ This meant that across the school system, children with special needs in poorer areas, even today, are either integrated in some form of mainstream schooling, civic organisations or stayed at home in the villages and are supported by social grants. Exclusionary processes in the colonial and the Apartheid system have thus been superseded a policy of mainstreaming inclusion that we find on paper today. In reality, however, provision is uneven and state institutions provide a complex backdrop to the expansion of inclusive approaches to teaching and learning that are emerging alongside Education for Sustainable Development (ESD) across the current systems of educational provision in the southern African region.

Historical Processes of Exclusion and the Struggle for Inclusion in Education

Colonial modernity in South Africa was characterised by exclusionary cultural processes of erasure, appropriation, socio-economic marginalisation and recent mainstreaming patterns of inclusion alongside ESD. At a macro scale the early politics of the day was tipped against political inclusion although this was proposed in the Cape province for an emerging black elite. The opposite emerged at the same time in the other two provinces. Friedman (1975) reports how Bishop Merriman wrote to Jan Smutts on the two opposing views in relation to an inclusive franchise. Jan Smutts was the Prime Minister of the emerging colonial Union of South Africa after the earlier Native Rebellions and at the reconciliation after the Boer War. Merriman wrote:

“One is the Cape policy of recognizing the right to the franchise irrespective of colour of all who qualify [...]. The second is that adopted by the two republics and Natal, viz. the total disenfranchisement of the Native. What promise of permanency does this give? What promise of the future does it hold out? These people are numerous and increasing both in wealth and in numbers [...]. They are the workers and history tells us that the future is to the workers.” (p. 18)

In reply to Merriman Jan Smutts wrote:

“With much that you say I most cordially agree [...]. I sympathise profoundly with the Native races of South Africa whose land it was long before we came here to force a policy of dispossession on them [...]. But I don't believe in politics for them. Perhaps at bottom I do not believe in politics at all as a means for the attainment of the highest ends but certainly as far as the natives are concerned politics will to my mind only have an unsettling influence. I would therefore not give them the franchise, which in any case would not affect more than a negligible number of them at present.” (p. 18-19)

Against this inscribed process of colonial exclusion it is notable how early colonial schooling was in a foreign language intended to rescue students from the mystical attributes of their primitive cultures through induction into the Christian faith and the civilised ways of The West. In early anthropological research, for example, an irrationality in indigenous peoples (natives) was ascribed to “magic conceptions of nature” as an obstacle to learning European ways (Junod, 1920). Here the underlying assumption in colonial dominion through education was that: “Whatever the future may be, there is no doubt that for the present the white race has to rule and guide the black race.” (Junod, 1920, p. 76)

Here the colonial enlightenment supposition was that:

“Education, scientific training, higher moral and religious conceptions have delivered most of the Europeans from magic. The same will certainly happen to the Bantus if they submit themselves to the teaching brought to them by us, and there is no doubt that there is amongst them an ever-growing desire of obtaining instruction.” (Junod, 1920, p. 85)

There were some notable exceptions like the earlier more inclusive approach that emerged at the mission station in Colenso, for example. Edgecombe (1982) documents how students learned in Mother Tongue in more inclusive ways than elsewhere. These approaches eventually contributed to Bishop Colenso being excommunicated by the Mother Church in Britain for heresy and “going native” as he began to find merit in Nguni cosmology, particularly in relation to the story of creation. The struggles for inclusive education across colonial and Apartheid history have many examples of enlightened transitioning to more inclusive approaches to education but these seldom developed on any scale until the advent of an inclusive political system in 1994.

Shava (2008) documents how, over this imperial period of colonial ferment, the institutional sciences came into an ascendancy in state institutions and much in the prevailing indigenous knowledge practices was appropriated to inform the rapidly growing disciplines of scientific endeavour. He probes how scientific institutions appropriated indigenous knowledge into the Western Canons, and Odora-Hoppers (2002) illustrates how today much of the intergenerational knowledge in the current school subject disciplines is not recognised by students as having been derived from the knowledge practices of indigenous people. For example, many of the health properties of Rooibos tea as a herbal infusion had been mapped out by the Khoi peoples of the Cape Fynbos Region. These were taken up as a caffeine-free health infusion by Western multi-national health industries. In recent history the roots of this knowledge were acknowledged with the reversal of a copyrighting of “Rooibos” in the USA. Another interesting example of colonial and modernist exclusion is how the ecological relation between the African Honey guide and indigenous people in the local gathering for honey was reduced to myth. The history of abjection is now under correction with the reinsertion of African heritage and knowledge practices to enhance inclusive relevance in the education system and the curricula of the region.²

After the early paternalism of an exclusionary colonial system of forced cultural induction and English language literacy, the Apartheid system of racially segregated education in Mother Tongue with Afrikaans and English developed. An attempt to introduce Afrikaans as the language of instruction in schools sparked the 1976 student uprising that started in Soweto and is commemorated as an iconic turning point into a national struggle for an inclusive education that would be free from the inscriptive divisions of Apartheid. With the overturning of the Apartheid system came inclusionary change but the struggle to effect quality education for all was centred on surface inscriptions of inclusive education for all. The question of inclusion was seldom read against historical patterns of intervention to give effect to change behaviour through education that characterised modern education in the 20th Century.

The exclusionary dimension in ESD as social intervention

Intrenched dimensions of the sustained paternalism and exclusionary culture of colonial modernism, outlined above, prevailed with the hand of liberation intent on charting a new inclusionary path within an outcomes-based education system after 1994 (O'Donoghue, 2007). A deepening of inclusionary perspective had been notable in Environmental Education (EE) as sustainability concerns were integrated as cross-cutting matters in the new outcomes-based education (OBE) policies. O'Donoghue (2007) also notes how more inclusive approaches to EE emerged around imperatives to effect a transformative social solidarity through more participatory approaches to environment and sustainability education. In contrast to EE in the Global North, South African approaches reflect an early transitioning from nature study in natural areas to the inclusion of socio-economic and political concerns within an expanding scope that not only included social justice but also developed as an inclusive learning process of deliberative social cohesion. This emerged alongside and contrasted with the colonial institutional legacy of educational interventions notable in the programmes of most environmental organisations and state or-

gans. Here an underlying paternalism retained EE/ESD as interventions to effect behavioural change but signalled the need for more participatory approaches.

Transgressing this underlying perspective of instrumental perspectives on ESD, Chikamori, Tanimura & Ueno (2019) argue for ESD as an inclusive learning journey of reflexive critical change. They note that ESD “insists on a version of SD [Sustainable Development] that refers to our present actions, is aligned with the wellbeing of present and future generations, and is based on our understanding of, and learning from, past activities” (Chikamori et al., 2019, p. 1). Figure 1 reflects this Transformative Model of Education for Sustainable Development (TMESD) as a flowing interaction between retroductive learning emerging alongside and informing retrodictive analysis that impinges on learner decisions and action-taken in a present informed by the past and emergent in events going forward. Ojala (2013) emphasizes the need to consider emotion regulation strategies within ESD practices at individual, group and cultural levels. Further Ojala argues the importance “to be aware of emotion regulation strategies to promote pluralistic learning” (p. 3). Applying to Chikamori’s TMESD, including indigenous knowledge in ESD practices opens up to learners emotions and identity and may, however, stimulate co-engaged learning and affiliation and therefore promotes inclusive learning processes.

The cultural and methodological shift in EE/ESD from processes of paternalistic intervention to inclusive processes of social solidarity and transformative social learning remains a long struggle (O'Donoghue, Kibuka-Sebitosi & Tshininyamwe, 2019). The landscape of educational inclusion in South Africa today is thus characterised by diverse and often contrasting perspectives on ESD. The Sustainable Development Goals (SDGs), as an agreed nation state agenda, include a complex array of interacting concerns with the necessary scope for contemplating societal action learning for transitioning to a more just and sustainable future world.

Despite this imperative, there is little direction on how the change anticipated and mapped out in the goals ought to be enacted. Education work with the SDGs (Education for

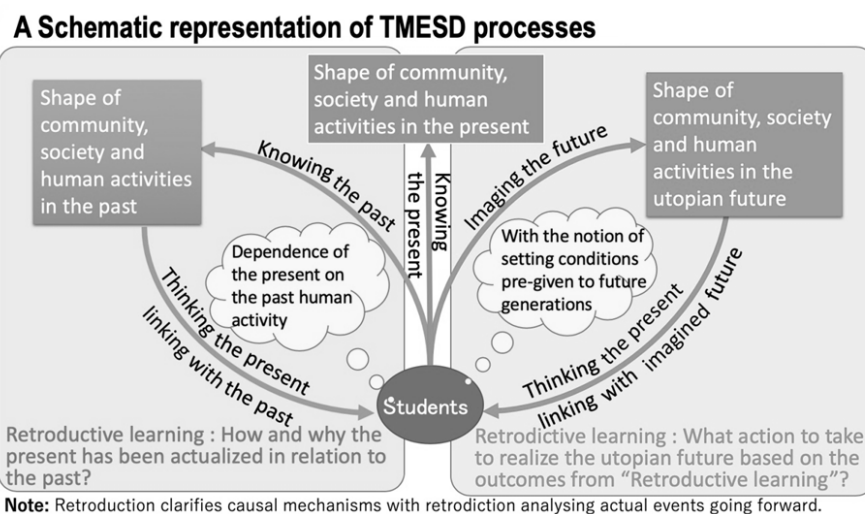


Fig. 1: Graphical representation of TMESD (Transformative Model of Education for Sustainable Development), Source: Chikamori et al., 2019, p. 9

Sustainable Development) is inscribed in SDG 4 as a transitioning process of global education that presents as inclusive societal processes of co-engaged learning and learner-led change. All of these concerns were deliberated in the framing of a research team to review ESD and inclusivity in the South African CAPS³ curriculum with a view to the adaptive redevelopment of an inclusive education resource for use in teacher education and school curriculum settings in South Africa.

Framing ESD Materials for the Landscape of Inclusion in South African Education

Two ESD processes of materials development for inclusive education are reported below. Both were centred on teacher education but were designed for use by student and in-service teachers in more inclusive curriculum settings. The first produced exemplars for mainstreaming inclusion and focuses on special learning needs and the second was centred on the inclusion of indigenous knowledge practices in school curriculum settings.

Global ESD Materials: “Cashew – A Global Learning Challenge”⁴

The adaptive development of a cashew resource for South Africa involved a comparative policy review on inclusive education and an attempt to match the content with the requirements of the curriculum. The local materials were produced for teacher education and as a resource also for including special learning needs in mainstream classrooms. The cashew materials had been developed as an inclusive and multi-perspective educational resource for secondary schools so much of the resource had to be adapted for use in earlier years. ESD-relevant topics, such as politics, fair trade, climate change, world trade, natural sciences, history and cultivation have been captured around the cashew topic. The UNESCO competencies (Rieckmann, 2018) had also been integrated as cross-cutting through all the modules, such as system thinking, strategic competencies, critical thinking or self-awareness.

The cashew materials were intended to show how inclusion and ESD could be addressed through exploring the globalizing dimensions of the small cashew in schools in South Africa and elsewhere.

The resource notes how an inclusive curriculum rationale for school subject orientated, multidisciplinary learning processes resonates with competency perspectives in framing the cashew learning activities. These invite teachers and learners to work with and adapt the modules to begin to develop ESD competencies as capabilities for future sustainability. The modules provide educators with stimulating cognitive content, challenging social-emotional focus areas as well as practical learning-to-change actions towards future sustainability and social justice. The cashew material is presented as an adaptable resource for inclusive education and for the planning of diverse subject-centred curriculum programmes. The goal of the cashew material is the mainstreaming of inclusive education in ESD practices also by supporting activation of the social-emotional capabilities for assessing of the matters of concern and enable learner-led responses through a developing capability

to act towards sustainability based on the individual learning abilities and a concern for the common good. Applying Klafki's (2007) constructivism approach, ESD helps the learners working with cashew materials to recognize what is known, assessing its felt importance and activating a creative capacity to act against the background of individual abilities and interests. This is consistent with the Past-to-Present (retroduction) and Present-to-Future (retrodiction) proposed by Chikamori et al. (2019) and discussed earlier in this paper. The inclusive approaches in the cashew material integrated Kullmann, Lütje-Klose & Textor's (2014) principles of inclusive didactics based on Klafki (2007), namely:

- acceptance of all learners in their individuality,
- didactic integration of individual curricula,
- adaptations of learning content,
- adaptive teaching,
- co-teaching,
- cooperation of teachers and creating communities by cooperating with students.

The required didactical and methodological adaptations address learners with cognitive difficulties (complexity and cognition), deaf and hard of hearing and vision and perception. In concrete terms, this also means to differentiate learning contents, methods according to the learning needs, for example by learning with all senses, accessible language, in different settings of group world or action and more learner oriented. The intention here was the use of a variety of methods and for adaptations to help promote the participation of learners as well as increase the quality of teaching and learning. For learners requiring learning assistance, the following principles in lessons planning should be considered (Engagement Global & bezev, 2017, p. 15):

- differentiation: time, methods/media, number of exercises, subject matter;
- reduction: quantity, clarity, objective;
- motivation: importance, relevance to everyday life, clarity, holistic learning;
- focus on action: promote active involvement, train activity planning, acceptance of responsibility;
- repetition/ritualisation: structure of content, space and time, interesting and motivating repetition, clear rules.

South Africa's own history and the experiences of other countries show that unity and social cohesion are necessary to meet social and economic objectives (NCP, 2013, p. 25). The cashew material was thus designed to foster a sense of social cohesion. The material was developed in the way that the didactic-methodological approaches towards the learning goals included a peace-oriented pedagogy, critical thinking, cooperative learning, participation, empowerment and dialogue. This approach implicates a strong inquiry-based learning focus and a transformative approach for learning settings and communities. The cashew material is thus intended to enable educators to foster resilience amongst the learners and to incorporate elements of critical reflection and dialogue with diverse identities and sense of belonging in diverse contexts: for example, in

comparative and emerging identities in relation to cashew production and trade in Mexico, India, Germany and South Africa and the diverse contexts within these countries. By supporting teachers to avoid the reproduction of stereotypes, the cashew material contains methods for educators and learners to deal with stereotypes to foster social cohesion. The cashew material was developed within a broad concept of inclusion. For example, for the South African adaptation of the cashew material it was deliberately omitted to include all 11 national languages. Same challenge can be observed in including sign language materials for South African context.

South African Sign Language (SASL) is the official national language of the Deaf community in South Africa. While the grammar or syntax remains consistent, there are differences in the lexicon of SASL. These variations occur across the nine provinces, with further variations emerging within regions and schools. While all signs are recognised and acknowledged as being part of SASL and its rich and diverse heritage, “it would have been a somewhat onerous task to capture the content of the Cashew learning programme in a single signed presentation that would be spontaneously understood” (Engagement Global & bezev, 2017, p. 17) for all deaf learners in South Africa.

Hand-Print CARE and the Inclusion of Indigenous Knowledge

The Hand-Print concept emerged as a proposition for learner-led action learning in the Centre for Environmental Education (CEE), Ahmedabad, India. Hand-Print CARE as an ethics-led action learning proposition was developed at a LOCUMS⁵ research group meeting with Same (Sámi) educators in Alta, Norway. Here CARE emerged as an acronym reflecting an ethic of inclusive respect through Concern for others, being Attentive to needs, showing Respect for each other and being Engaged in learning actions for the common good. The inclusion of indigenous knowledge in learning became a key research trajectory in the materials development

process. In a paper to explore the low school achievement of Indigenous Mother Tongue speakers, an analysis of the constitution of knowledge of natural processes indicated how concepts in the sciences were constituted as abstractions that bore little or no reference to the intergenerational knowledge practices of indigenous people in southern Africa (O'Donoghue et al., 2019). Science pedagogy was centred around the constituting of Pedagogical Content Knowledge (PCK) that took account of learner experience but not in a cultural historical sense that included intergenerational knowledge muted by colonial exclusions.

A key focus in the development of Hand-Print CARE materials⁶ became an imperative to include Indigenous Heritage Knowledge in ways that might enhance learning and relevance amongst indigenous learners learning the modern natural sciences related to the areas in which they are living. At the time there was an extreme drought that had the knock-on effects of:

- Water shortages:
What did indigenous people do in the past?
- Declining water quality:
How did they collect sweet water?
- Decreased food security:
What foods were used in times of drought?
- Reductions in nutrition
How has nutrition changed with the modern diet?
- Increasing health risk:
How were health risks managed in the past?

By asking the questions in brackets we worked with indigenous scholars to review historical patterns of response to drought, water quality, food security, nutrition and health practices to mobilise the intergenerational heritage knowledge that might provide relevant foundational learning for more inclusive ways of teaching the topic of climate change in Natural Science, Technology, Economic and Management Science and Life Skills. In summary, we found that the Xhosa, Hlubi and Pondo peoples had brought in and developed knowledge practices for

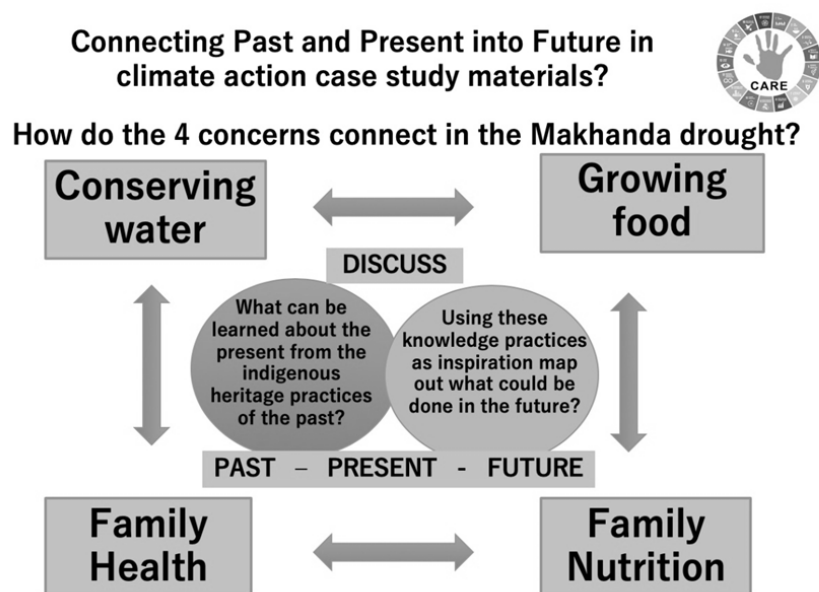


Fig. 2: TMESD progressions in a case study of matters of concern related to climate change, Source: O'Donoghue (2020)

coping with cycles of drought in the Eastern Cape. The extremes in the seasonal cycles were primarily driven by the El Niño-la Niña oscillation in the southern Pacific and the Botswana High Pressure System over the sub-continent in the winter season is now contributing to some of the increasing extremes of climate in the area.

The intergenerational knowledge uncovered and recovered through the research provided a rich foundation of heritage for engaging in social innovation to mitigate the effects of drought in the area. The foundational knowledge integrated in the Hand-Print CARE materials informed an expanded perspective on Topic-Specific Pedagogical Content Knowledge (TS PCK) and a Past-to-Present and Present-to-Future TMESD pedagogy reflected in Figure 2.

The climate extreme of drought in the area has produced low dams with knock-on effects of health risk, reduced food security, more costly clean water and decreasing nutrition that is deepening poverty in the area but this has not yet contributed to unrest and migration. Figure 2 is developed as an inquiry task to explore past responses to drought by indigenous peoples and the learning challenge of deploying this knowledge and what is known today in relation to the current problem of deepening drought extremes in the region.

The Topic Specific Pedagogical Content Knowledge in the Hand-Print CARE materials includes information on the following indigenous knowledge practices as foundational heritage for understanding science and imagining better ways of doing things together in response to climate change:

- *Galesha* (breaking the soil cap) to enhance water ingress into soil in anticipation of a delayed start to the summer rains.
- *Uthuthu* (ash flocculation) to clear springs and Amanzi mNandi (Zulu) water lifting to reduce bacterial loading.
- Combining *umfuno* (crops) with *imifino* (wild vegetables) in food gardening.
- Hand-washing when arriving home or greeting guests to keep disease at bay.

Seen together as cultural strategies in drought conditions it was possible to relate the Nguni cultural capital to technological responses to drought and scientific knowledge driving the mitigation of climate extremes in the region. This allowed us to develop a Climate Action Tool Kit for use in the Grade 7 Economics and Management Sciences. The kit also has activities that can be used in the Natural Sciences, Technology and Life Skills curriculum settings. The inclusion of Indigenous Heritage Practices in the Hand-Print CARE materials has opened up an educational response to the exclusions in colonial and modernist history.

Concluding Synthesis and Discussion

The southern African landscape of ESD and inclusive education cannot be reduced to teaching educators how best to mainstream learners with special needs. ESD has developed as an expansion in modern education to include the acquisition of the competencies and agency for learning to live in a changing world of and at risk. This is shaping change in learning and training environments (O'Donoghue, Taylor & Venter, 2018) on a widening scale. Here cohesion and co-engaged and more inclusive modes of teaching and learning are emerging in school curriculum settings. The Cashew and Hand-Print CARE materials reflect the use of a competence approach and the use of the Sustainable Development Goals (SDGs) in open-ended learning progressions like TMESD that expand beyond conventional Teach-Task-Test routines of curriculum instruction. Figure 3 shows how the SDGs can be taken into deliberative work on climate change in the Eastern Cape of South Africa, informing an expansion of conventional learning progressions to include heritage and more learner-led inquiry. This extends to learner-led change challenge actions in Quadrants 2-4, reflecting an inclusive broadening of assessment for, in and of learning by participants (students and teachers). Integral to these modes of inclusive expansion in education is the need to training to include students with special needs as has been attempted with the cashews materials.

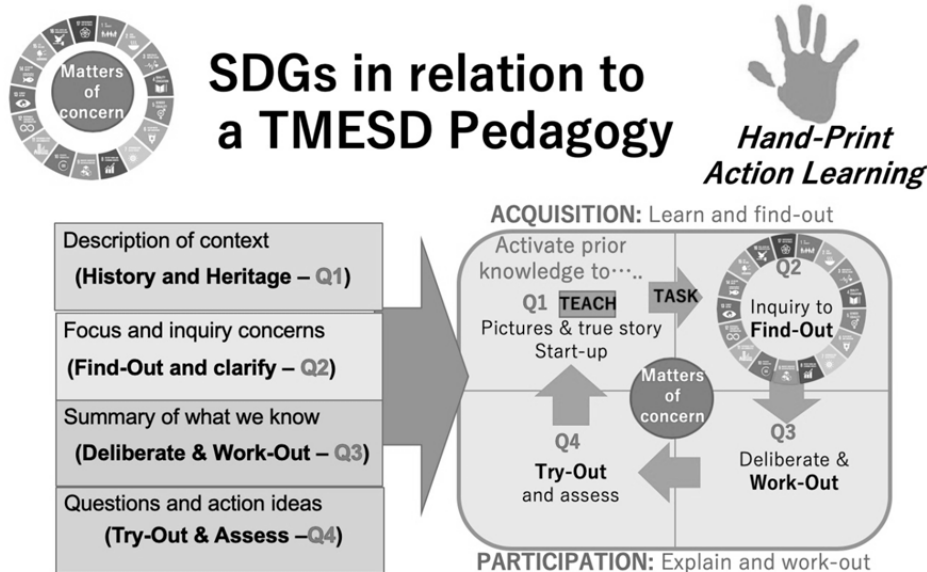


Fig. 3: Working with the SDGs into open-ended learning progressions in subject disciplines, Source: O'Donoghue (2020)

Inclusive education has developed as an expanding and challenging education terrain, especially with the inclusion of ESD in the curriculum. Here it is not enough to make provision for an inclusive mainstreaming of students with special needs but there is a need to expand and reconceptualise the educational enterprise if we are to meet the challenges of cohesion and change necessary for constituting sustainable futures on a global scale. Following his recent sociological analysis of “Acceleration” in a modern world Rosa (2019) has begun to map out “A Sociology of our Relationship to the World” within which he notes: “Our relationships to the world are always both appetitive/affective and evaluative/cognitive, and I am convinced that the dynamic of life can essentially be understood as a constant oscillation between these two poles” (p. 135).

The prospect of these relations developing in ways that the search for relevance and future sustainability might be achieved will require many expansive shifts in education, not least of which are a reframing of the educational enterprise as cohesive processes of change borne of inclusive meaning making through ESD.

Notes

- 1 In most small towns and cities today one finds a mix of state and private organisations that make provision for special needs. In recent years state funding has been reduced amidst imperatives for inclusion and volunteer organisations are increasingly dependent on donations and support from private sector and corporate organisations, including National Lotteries.
- 2 In December 2019, Caleb Mandikonga of Wits University sent to Rob O'Donoghue an interesting set of curriculum review documents that are being produced through the Sustainability Starts with Teachers programme being coordinated through UNESCO, Harare. Access on 23.01.2020 http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/sustainability_starts_with_teachers_esd_training_for_southe
- 3 A National Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS)
- 4 A project team was convened to adaptively redevelop a ESD resource on Cashews that had been developed for inclusive education. The adaptive use of the materials was undertaken with the support of the German NGO bezev, the ESD Expert Net (South Africa, Germany, Mexico and India) and a small team of South African specialists in inclusive education for students with disabilities.
- 5 Local Culture for Understanding Mathematics and Science. Access on 23.01.2020 <https://www.ntnu.edu/locums>
- 6 See: https://www.handprint.in/handprint_care. Access on 23.01.2020

References

- Chikamori, K., Tanimura, C. & Ueno, M. (2019). Transformational model of education for sustainable development (TMESD) as a learning process of socialization. *Journal of Critical Realism*, 18(4), 420–436. <https://doi.org/10.1080/14767430.2019.1667090>
- Edgecombe, R. (ed.) (1982). *Bringing Forth Light: Five tracts on Bishop Colenso's Zulu mission*. J.W. Colenso. Killie Campbell Africana Reprint. Pietermaritzburg: University of Natal Press.
- Engagement Global & bezev (2017). *Cashew – a global learning challenge. Learning material for inclusive education*. Bonn. Access on 23.01.2020 http://www.esd-expert.net/files/ESD-Expert/pdf/Was_wir_tun/Lehr-%20und%20Lernmaterialien/Cashew_South%20Africa.pdf

- Friedman, B. (1975). *Smuts A Reappraisal*. New York: St. Martin's Press.
- Junod, H. A. (1920). *The Magic Conception of Nature Amongst Bantus*. Reprinted from the *South African Journal of Science* Vol. xviii (p. 76–85). Johannesburg: Association for the Advancement of Science.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – 5 Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahrer (eds.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. LehrerInnenbildung gestalten*, Vol. 3 (p. 89–107). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- National Planning Commission (2013). *National Development Plan 2030: Our future, make it work*. Pretoria, South Africa: Department of the Presidency.
- O'Donoghue, R. (2007). Environment and Sustainability Education in a Changing South Africa: A critical historical analysis of outline schemes for defining and guiding learning interactions. *Southern African Journal of Environmental Education*, 24, 141–157.
- O'Donoghue, R. B., Taylor, R. J. & Venter, V. (2018). How are Learning and Training Environments Transforming with ESD? In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (p. 111–131). UNESCO: Paris.
- O'Donoghue, R., Kibuka-Sebitosi, E., Tshiningayamwe, S. & Palmer, C. (2019). Navigating non-sense by exemplifying situated life experience and intergenerational heritage knowledge in ESD learning spaces. *Southern African Journal of Environmental Education* 35, 1–17. <https://doi.org/10.4314/sajee.v35i1.8>
- O'Donoghue, R., (2020). *Hand-Print CARE: A Teacher's Handbook*. Environmental Learning Research Centre, Rhodes University.
- Odora-Hoppers, C. (ed.) (2002). *Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a philosophy of articulation*. Cape Town: New Africa Books.
- Ojala, M. (2013). Emotional Awareness: On the Importance of Including Emotional Aspects in Education for Sustainable Development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 167–182. <https://doi.org/10.1177%2F0973408214526488>
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in Education for Sustainable Development. In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (p. 39–59). UNESCO: Paris.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Cambridge: Polity Press.
- Shava, S. (2008). *Indigenous knowledges: a genealogy of representation and applications in developing contexts of environmental education and development in southern Africa*. Unpublished doctor of philosophy thesis, Rhodes University, Grahamstown, South Africa.

Rob O'Donoghue

is Professor Emeritus at the Environmental Learning Research Centre (ELRC), Rhodes University. In his research in environment and sustainability education, he has given close attention to indigenous knowledge practices and inclusive, action learning in post-colonial curriculum and community contexts. His most recent work on ethics-led transformative learning has been an ESD Expert-Net initiative on Handprint-CARE.

Katarina Roncevic

has more than 8 years experiences in ESD and inclusive education and has been working on whole-school approaches. Since 2019 she works for Greenpeace Germany in the education team and is a PhD Student at the University of Vechta. She is member of the international ESD Expert-Net.

Nanna Jordt Jørgensen/Katrine Dahl Madsen/Mia Husted

Sustainability education and social inclusion in Nordic early childhood education

Abstract

This article explores the relations and tensions between sustainability education and social inclusion in the context of Nordic early childhood education. Based on ethnographic field studies of ecological sustainability education in socially vulnerable neighborhoods, we discuss how a focus on access to nature experiences and nature education appears to overlook societal mechanisms of exclusion, which frame and get entangled with sustainability education activities. This, we argue, becomes a barrier for inclusive sustainability education, but it also prevents attention being paid to ambivalent emotions connected with relations to nature that could be a key to developing further the content of early childhood sustainability education.

Keywords: *Sustainability education, early childhood, social inclusion, Scandinavia, sameness, ambivalence*

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Beziehungen und Spannungen zwischen Nachhaltigkeitsbildung und sozialer Integration im Kontext der nordischen frühkindlichen Bildung. Basierend auf ethnographischen Feldstudien zur ökologischen Nachhaltigkeitsbildung in sozial gefährdeten Nachbarschaften diskutieren wir, wie ein Fokus auf den Zugang zu Naturerfahrungen und Naturbildung gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen zu übersehen scheint, die Aktivitäten der Nachhaltigkeitsbildung einrahmen und mit diesen verflochten sind. Dies, so argumentieren wir, wird zu einer Barriere für eine inklusive Nachhaltigkeitsbildung, aber es behindert auch die Aufmerksamkeit für ambivalente Emotionen in den Naturbeziehungen, was ein Schlüssel zur Weiterentwicklung der Inhalte frühkindlicher Nachhaltigkeitsbildung sein könnte.

Schlüsselworte: *Nachhaltigkeitsbildung, frühe Kindheit, soziale Integration, Skandinavien, Gleichheit, Ambivalenz*

Introduction

In the school garden, children from a nearby day care institution situated in an underprivileged neighborhood are cooking chicken soup over a fire. While the soup is cooking, Aysha, Yasmin and Nadja are digging with their bare hands in the soil, looking for earthworms for the chickens roaming freely in the garden on this autumn day. They laugh and talk as they get hold of a worm and Yasmin places it on her palm. Ann, the social educator¹ accompanying them, calls to the children from a distance, telling them that the soup is ready. Aysha looks at her hands and at her jacket, which has got dirty while they were playing, trying to brush off the soil. Then she goes over to Ann to tell her that she wants to wash her hands before eating. Ann responds somewhat sharply that a bit of dirt never did anybody any harm.

(Edited field notes, November 2018)²

In this article, drawing on ethnographic research in school gardens involving young children, we discuss the challenges and opportunities related to addressing the question of social inclusion in early childhood sustainability education in a Danish context.

Vegetable gardens are widespread in Denmark and provide entry points for sustainability education in day care institutions. In raised beds on playgrounds in day care institutions, and in larger gardens hosted by NGOs or municipal actors, 1-6-year-old children are offered the opportunity to get their hands dirty and get involved in so-called “soil-to-table” (*jord-til-bord*) learning activities. The school garden described in the introductory field note is situated in the greater Copenhagen area and runs summer and winter programs, with weekly visits to the garden for groups of children from day care institutions in the vicinity. According to the NGO hosting the garden, gardening is a way to teach children about ecological sustain-

ability: “Through learning by doing, the children learn how to behave respectfully in nature, as well as learning where food comes from. The children are taught about the diversity of animals and plants and their own role in the circle of life” (Sustainia & Realdania, 2018, p. 44). Furthermore, it is a key ambition of the school gardens to involve in their activities children who are in vulnerable situations: “All children deserve to know what they are eating” (Mauritzon, 2018), explains the manager of the school garden in an interview. In line with many other nature education practitioners in Denmark, the staff of this particular school garden point out that children from low-income ethnic minority families enjoy fewer “nature experiences” than other children, and emphasize the need to pay greater attention to social inclusion in nature and outdoor education. However, as we will show in this article, ambitions of inclusion in sustainability education in the Danish context are often paradoxically entangled with implicit expectations of socio-cultural sameness. This places educators in situations characterized by dilemmas, in particular when working with minority children from immigrant backgrounds. When, as described in the field note, Aysha worries about her dirty clothes, her actions clash with cultural expectations as to children’s behavior in, and relations to, “nature”. This behavior is supposed to be characterized by a “natural” and playful openness and innocence, rather than fear of, or being disgusted by, disgust with dirt, which is why she is reproved by the social educator.

As described in regional ethnographic literature in Scandinavia, the Nordic welfare states are characterized by a high socio-cultural valuation of “equality”. On the one hand, in the Scandinavian welfare states, equal rights and access to social services such as education have been guiding principle for the organization of the welfare state (Bruun, 2018). On the other hand, as famously argued by the Norwegian anthropologist, Marianne Gullestad, equality in Scandinavia is often conceived as sameness in everyday life practices (what she refers to as “imagined sameness”), and this cultural valuation of sameness has had a strong influence on the reception of immigrants (Gullestad, 2002; see also Bruun, 2018). In the field of early childhood education, a number of ethnographic and cultural-analytical studies have shown that in spite of the ambitions of equal access³ and social inclusion, expectations of cultural sameness in interactions between early childhood social educators and children and their families result in processes of exclusion from participation (Bregnbæk, Arent, Martiny-Bruun & Jørgensen, 2017; Bundgaard & Gulløv, 2008; Palludan, 2007; Prins, 2019).

Our discussion addresses the consequences of this cultural valuation of sameness, in an attempt to bring together two policy and research agendas which for long have been discussed in two separate domains: social inclusion and ecological sustainability. In the first sections of the article, we present the methodology underlying our analysis, and situate our argument within policy and research debates concerning social inclusion and early childhood sustainability education, and within the context of Danish early childhood educational practice. After this, we discuss dilemmas related to the social inclusion of minority children in ecological sustainability education, exploring ways in which processes of social inclusion and social exclusion relate to each other in this specific pedagogical con-

text (Hamre & Larsen, 2016, p. 9). With inspiration from discussions of cultural notions of sameness (Bruun, 2018; Gullestad, 2002), we explore how expectations of sameness in children’s relations to nature may account for unintended practices of social exclusion of children (and families) with minority backgrounds, even when social inclusion is an explicit ambition. We argue that these cultural expectations of sameness in terms of relations to nature more generally exclude “other” kinds of relation to nature and propose that inclusive sustainability education in early childhood requires attention to human differences, but also to heterogeneity and ambivalence in emotional relations to nature.

Methodology

The article is based on a research project on sustainability education anchored by the Department of Social Education at the University College Copenhagen. Based on critical and constructive approaches, the project aims to explore and support the development of early childhood sustainability education in the Danish context. The project aimed to explore and support the development of early childhood sustainability education in the Danish context. The project involved explorative and collaborative research activities with teachers and students as well as with practitioners and children in various educational settings (early childhood institutions and activities run by NGOs). The research methodologies combined action research (Husted & Tofteng, 2014; Nielsen & Svensson, 2006) and engaged anthropology (Low & Merry, 2010; Nielsen & Jørgensen, 2018). The action research component of the project focused on educational experiments and co-created knowledge production related to sustainability education in processes involving researchers, teachers and students. Parallel to, and in dialogue with these processes, an ethnographic study was made of nature pedagogies and sustainability education activities with young children from social housing areas. The two “paths” of the project employed different research positions but shared an ambition to make a difference that goes beyond academic knowledge production, with the aim of engaging more directly in the promotion of social change.

The analyses underlying the discussions addressed in this paper are primarily based on empirical material generated in ethnographic fieldwork covering gardening and nature exploration activities involving children from social housing areas in the greater Copenhagen area. Our analytical approach may be characterized as abductive (Coffey & Atkinson, 1996). Therefore, rather than deductively framing our empirical study with specific theories and concepts before the field work, or, inductively, building our conceptualizations solely on phenomenologically grounded empirical explorations that are subsequently related to existing theories, we have attempted to establish a continuous dialogue between empirical findings and theoretical conceptualizations. The analysis of empirical material has drawn on cultural analytical methods. We have identified themes, patterns and tensions in the larger empirical material (Ehn & Löfgren, 2010), brought these into dialogue with theoretical concepts, and then, based on this first analytical move, identified key cases for further analysis and discussion.

In terms of theory we have been inspired by anthropological perspectives on social inclusion and migration in education (e.g., Palludan, 2007), and by social psychological and anthropological discussions of ambivalence in everyday life and learning (e.g., Illeris, 2004; Leithäuser, 1976; Mason, 2018). Analytically, our starting point is the notion of “imagined sameness” described by Gullestad as a cultural “logic” and an “interaction style in which commonalities are emphasized while difference is played down” (Gullestad, 2002, p. 47). The notion of sameness constitutes a useful analytical lens for exploring how minority children and their parents are expected to adapt to specific educational forms and practices, but also for understanding the ways in which children’s emotional ambivalences in relation to nature are excluded from or overlooked in the educational space.

Conceptualizing social inclusion in early childhood sustainability education

As discussed in Rieckmann and Vierbuchen’s article (this issue), in terms of the Sustainable Development Goals (SDGs), the policy agendas of Education for Sustainable Development and of inclusive education, which until recently have been following two different paths, have been combined in SDG 4, which identifies inclusive quality education, including preprimary education, as a foundation for sustainable development (United Nations, 2015).

Sustainability, as defined since the so-called Brundtland report, “Our common future” (WCED, 1987), explicitly addresses a social dimension and underlines the importance of rethinking economic development in the light of ecological and social issues such as inequality, inclusion and diversity. Yet, in practice, this broad (sometimes referred to as “holistic”) notion of sustainability has constituted a challenge to educational and research approaches, which historically have attempted to deal with subject matters such as “nature”, “society” or “economy” as separate domains (Jørgensen, forthcoming; Læssøe, forthcoming).

In the field of critical research on environment and sustainability education research in Denmark, the concept of action competence (Schnack, 2000) with its focus on democratic ideals, *Bildung*, global inequality and participation in relation to environmental education, could be seen as an attempt to address questions of social inclusion in sustainability education. While critical environmental education research in Denmark has primarily focused on schools and civil society and not much on early childhood education, the early childhood field has adopted the concept of action competence (Edlev, 2015). However, it has done so, primarily, by paying attention to teaching children environmentally friendly behavior (Husted & Frøkjær, 2019), and only to a limited degree through critical reflection on children’s citizenship, engagement and barriers to participation, or educational activities that might address these issues.

Until recently, as argued by Davis (2009), sustainability education in early childhood constituted a research gap in the literature on the environment and sustainability education. However, as early as 2015, two reviews of the field pointed to a growing body of literature. According to Hedefalk, Almqvist

& Östman (2015), more recent research on early childhood and sustainability has focused primarily on children’s democratic participation, their outdoor experiences, their knowledge about the environment, and, to a lesser degree, their actions for change. Somerville and Williams (2015) have pointed to literature on children’s connections to nature, children’s rights and voice, and to new theoretical developments, in particular the rise of research informed by new materialist and post-humanist theory. More recently, in 2019, Boldermo and Ødegaard (2019) published a review focusing on how the social dimension is conceptualized in early childhood education for sustainability. Their work reveals that while children’s democratic participation and citizenship is a recurrent theme, few articles have investigated the aspects of citizenship that relate to social inclusion and belonging, nor more generally to “diversity, multicultural perspectives, or migrant children’s situation” (Boldermo & Ødegaard, 2019, p. 1) in relation to sustainability education.

This article is an attempt to do exactly that, and to explore the tensions and dilemmas arising at the intersections between early childhood sustainability education and ambitions of social inclusion. While some of these tensions and dilemmas relate to more general tendencies in the European context, their actual configurations are connected to the local and regional empirical contexts in which they take place. Therefore, in the following we will briefly describe the roles and forms of social inclusion and sustainability education in the Danish early childhood context.

Social inclusion and sustainability education in Denmark

In Denmark, social inclusion in education has been on the agenda since the country signed the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education in 1994, but the inclusion agenda primarily gathered force from the 2000s.⁴ While most discussions on inclusion have focused on primary schools, in recent years more attention has been given to inclusion in the context of day care institutions (Larsen & Jørgensen, 2017).

The Danish Ministry of Education highlights inclusion as a pedagogical tool in Danish day care (0–6 years old), aiming to inhibit negative social heritage and exclusion (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). While social inclusion as a concept is not mentioned in the recent revision of the early childhood curriculum (2018), the curriculum mentions “inclusive learning environments” and “inclusive children’s communities”. Furthermore, it has a strong focus on “children in vulnerable positions” and underlines the need for organizing the educational environment in ways that support and accommodate the learning of children categorized as such (Børne- og Socialministeriet, 2018, p. 26). In the Danish context, social inclusion in early childhood education has often been understood as the opportunities all children have to participate in different communities within the institution, and thus involves a focus on participation, commonality and mechanisms of exclusion. This means that inclusion primarily has been addressed not through special intervention, but within and through general pedagogical practice. However, in recent years there has

also been an increasing policy attention to social vulnerability as an individualized problem which requires early interventions in specific families by state actors (Houmøller, 2018)

While social inclusion is a key theme in education policy, until recently, this theme has only to a rather limited degree been connected to sustainability education in early childhood. In the 2018 curriculum, sustainability was introduced (for the first time) as a concept, but it is only mentioned in relation to the curriculum theme of nature, outdoor life and science, with an implicit focus on ecological sustainability (Børne- og Socialministeriet, 2018). In comparison, other Scandinavian curricula (e.g. Iceland and Sweden, see Ministry of Education Science and Culture, 2011; Skolverket, 2018) position sustainability as an overarching value, or foundational pillar of early childhood education, and include reflections on social sustainability – a concept which is not mentioned explicitly in the Danish curriculum.

Nature and outdoor life, on the other hand, have occupied an important place in the early childhood curriculum in Denmark since its initiation in 2004. The 2018 curriculum underlines the need for paying particular attention to the ambition of ensuring “that all children and families in vulnerable positions are supported in terms of being in, and learning about, nature” (Børne- og Socialministeriet, 2018, p. 44, our translation). In line with this, a number of civil society organizations and nature educators have used social work in nature contexts, based on arguments related to individual well-being and health, as well as to the effects on communal relations (Ejby-Ernst et al., 2018; Skytte, 2019).

In this article, we are interested in the *educational* openings and tensions of addressing social inclusion in early childhood sustainability education, and in the relations between such educational practice and wider societal processes. To discuss this further, we will go back to one of the educational sessions in the school garden.

A dead chicken, nature, religion, and becoming ready for school

In the school garden, one of the winter activities is slaughtering chickens. According to the nature educators working in the garden, slaughtering chickens is an important way to initiate discussions about food production, human-nature relations, life and death, etc. Other nature educationalists, such as the Danish nature guide and writer Lasse Edlev, emphasize the great development and learning-potential of discussions with children arising from the experience of death and killing (Edlev, 2016).

In this article, our main focus is not the question of killing or not killing, or more generally the use of animals for educational purposes, which, we are well aware, is a highly contested theme (Pedersen, 2019). Rather, in this context, we wish to look at the session as representing a specific version of Scandinavian approaches to nature and sustainability education, which allows us to explore some of the challenges, openings, and dilemmas arising when nature educators attempt to work with ecological sustainability education in socially inclusive ways. We will do this by discussing a situation that took place on a late autumn day in 2018, when eight of the oldest

children from a day care institution situated in an underprivileged neighborhood were present in the school garden, together with a social educator from their institution. Most children in the early childhood institution were from ethnic minority families, their Danish language skills were perceived to be inadequate, and several of the children lived in families with different kinds of social problems. As part of an effort to include these children in the education system and ensure their transition to school the following summer, the day care institution had organized regular visits to the school garden in the vicinity, run by a local NGO with support from the local municipality.

“Nature-foreign” children and parents – access and inclusion in the garden

In the lower part of the large school garden, the children and a social educator from their day care institution were gathered in a circle around the nature educator, Peter, who prepared them for the activity of the day by discussing with them how we kill living things – animals and plants – in order to eat. He told them about how he helped his grandmother slaughter chickens as a child, and he emphasized that the chicken had had a good life in the garden, walking around freely. Then Peter picked the chicken from a cage, placed it on a chopping board and killed it by cutting off its head with an axe, while the children were watching in silence. He dipped it in boiling water and plucked off the feathers, cut it open and showed the children the intestines, discussing the names and colors. Afterwards, the children were involved in making a fire and cooking chicken soup over an open fire. Jørgensen’s field notes from the session describes the subsequent interactions as follows:

Peter asks the children: “What can we do with a fire?” “Food”, a child answers. Peter nods. From a plastic bag, he takes out a dead chicken, different from the one he had slaughtered, telling the children that he had bought it in the local bazar. It is halal. The children look at the chicken and start discussing, most of them saying that they are not allowed to eat it, one that he doesn’t like chicken. The social educator from the day care institution confirms that they are all allowed to eat the chicken, that’s why Peter bought it in the bazar. Peter says that someone else will eat the other chicken, the one that was slaughtered. “We should not kill animals just like that; we only kill them for eating. And killing another person is the worst crime.”

(Edited field notes, November 2018)

In this situation, the nature educator had decided to adapt his sustainability education activity to ensure that it was accessible for minority children from Muslim families by exchanging the chicken he had just slaughtered with a halal-slaughtered chicken. In other words, Peter was occupied with ensuring social inclusion in the form of access to nature activities for children assumed to be lacking them, and attempted to ensure that no religious or cultural rules would block the children from participating fully in the activity, which is considered important for the educational processes in the school garden. Peter and his colleagues describe the rationale of the school garden

as a contribution to ensuring that city children and, in particular, underprivileged children, are given the opportunity for nature experiences. While we do support the attention to outdoor activities in the Danish education system in general, and in early childhood education in particular, and while we do find Peter's pragmatic solution to the challenge related to religious rules quite practical, we propose that the situation described above indicates broader structures of social inequality and exclusion in Danish society and the education system which are not resolved by exchanging one dead chicken with another. As previously mentioned, in Scandinavia, equality is often understood as cultural sameness. Mikkel Rytter has argued that in Denmark, the expectation that immigrants should adapt as fast as possible to the cultural norms of sameness, paradoxically works to reinforce their otherness (Rytter, 2018). In the context of day care institutions, anthropological studies have shown that educational and institutional practices rationalized with reference to, for instance, health, well-being or learning, often reflect the middle class values and practices of the white majority (Bregnbæk et al., 2017; Palludan, 2007; Jørgensen & Martiny-Bruun, 2019; Sparrman et al., 2016). Expectations of sameness mean that social differences related, for instance, to language or parenting practices, are considered problematic. As a result, minority children and parents are met with "language tones" (Palludan, 2007) and patterns of cooperation (Bregnbæk et al., 2017) different from those involving majority children and parents, hereby creating and reinforcing processes of exclusion rather than inclusion.

Nature education, we argue, is one area in which such exclusionary processes are at work. Free outdoor play and explorations in "nature" have important roles as cultural practices that are taken for granted in early childhood pedagogies in the Scandinavian countries (Gulløv, 2012; Halldén, 2009; Harju, Ballin, Ekman Ladru & Gustafson., 2020). This involves strong expectations of 'sameness' (Gullestad, 2002) in children's relations to nature, as children are expected to "naturally" engage in outdoor play in all kinds of weather, and to enjoy it, just as parents are expected to support these practices, for instance by ensuring the right kind of outdoor clothing. Families unfamiliar with the everyday outdoor life of day care institutions and who do not practice specific kinds of outdoor life activities, are described as lacking something. Several nature educators and students interviewed in connection with the research project, including educators from the school garden, use the category "foreign to nature" (*naturfremmed*) to describe children and families who seldom do outdoor activities, and who, according to the educators, need to be included to ensure equal access to nature. The word "foreign" in this context evokes associations to public discourse about foreigners, that is, people who are not "the same". In other words, discussions about access to nature experiences and nature education become framed by and entangled with societal mechanisms of exclusion. Furthermore, in line with a more general global and national trend, the term *naturfremmed* reflects an increasing tendency for state agencies and other actors to place the responsibility for problematic societal developments with the parents, creating a need for early intervention in relation to problematic parenting practices (Bregnbæk et al., 2017; Faircloth & Murray, 2015; Houmøller, 2018). When Peter explained his choice of buying a halal-

slaughtered chicken, he described the children involved in the activity as growing up in families of low socio-economic status, who attach great importance to religion. So, to be able to communicate with the parents and include their children in the educational activities of the garden, you need to adapt a bit, he said, adding, "it's a way of showing respect". The choice of words clearly shows that the educational activities in the garden are not by design oriented towards socio-cultural differences related, for instance, to eating habits or religion. In other words, difference is not looked on as a resource to explore and learn from (Parekh, 2006), but as a difficulty to overcome. Although Peter continued his activity as normal after presenting the halal-slaughtered chicken, the discussion about eating rules stole quite a lot of attention from the rest of the activities. So, in an attempt to include the minority children on an equal footing and show respect, Peter paradoxically ended up positioning them as different, or not the same, in terms of relations to nature, eating habits, religion and socio-economic status. This pattern is not specific to this situation or context, but visible in a wide range of nature education activities involving minority children that we observed during the research. While Peter might very well be aware of the ambivalence of his actions – trying to overcome, but actually emphasizing differences – he does not reflect upon it explicitly. Neither does he openly bring out a second ambivalence created by the halal solution: While exchanging the chickens ensures social inclusion in the activity, it also undermines Peter's earlier argument that it is okay to slaughter and eat the first chicken, since it has had a good life in the garden. We do not know what kind of life the second chicken had had, and neither the children, nor visiting students and the researcher, when subsequently discussing the case with Peter, are encouraged to dig deeper into the emotions and reflections related to difficult structural questions concerning the quality of human and animal life that cut across cultures and religions.

In the following, we will explore further the question of ambivalence, pointing to the need to encourage nature and sustainability educators to pay greater analytical and reflective attention to emotional ambivalence.

Sameness in relations to nature, emotions of ambivalence

Before Peter slaughters the chicken, the boy Ahmed approaches the cage and sticks his finger through the wire. The chicken pecks his finger, and Ahmed quickly moves away. [...] After slaughtering the chicken, Peter shows the head to the children. Ahmed turns away, telling Peter that he is afraid of the chicken. Later on, he comes back, moves slowly forward and touches the head of the dead chicken. "Now not scared to touch", he whispers, continuing thoughtfully, "it bit me.... I'm not scared anymore". [...] Peter cuts up the dead chicken, showing the children the different parts. Ayla tells him that the chicken doesn't have a name; if it has a name, it will be scared when you hit it and burn it. [...] As Peter shows the eight children how to place the wood to make a fire, he is 'interrupted' by a young rooster approaching the fire, squawking. The children turn to-

wards the rooster, some screeching and running away from the fire, they look scared, excited and happy at the same time.

(Edited field notes, November 2018)

These field notes constitute a selection of descriptions of numerous different situations in the school garden, in which the emotions and moods arising from the children's interaction with nature, or the more-than-human world, appear to be rife with ambivalence. Fright is mixed with emotions of fascination and disgust; discomfort with joy and attraction; empathy with the presumed feelings of the chicken with its no-name 'identity' as food. Yet, only seldom have we seen nature educators pay explicit attention to the ambivalences of children's experiences in and with nature. In their discourse about what happens in the garden, they emphasize the positive emotions of joy, play and curiosity, and if they discuss negative emotions, their focus is on the social background of the children, not on the relations between the children and the animals or garden.

On the one hand, it appears obvious that some of the children's ambivalent emotions in the garden are linked to tensions between the norms of their home and the norms of the day care institution. This seems to be the case described in the introductory field note, in which Aysha's sudden worry about her dirty clothes and hands appears to reflect conflicting understandings of children and dirt between the day care institution and her home. While many social educators and Danish middle class parents appear to associate outdoor play with notions of a good childhood – autonomous free play, being outdoors and getting dirty – to some immigrant parents this kind of early childhood education is at best unfamiliar, and at worst evokes what Trnka, Dureau & Park (2013, p. 19) refer to as "embodied alienation" (Trnka et al., 2013, p. 19).⁵ The reaction of the early childhood educator who is accompanying Aysha in the garden suggests that she expects Aysha to adapt to the cultural understanding of dirt that characterizes outdoor education in Denmark. The upshot is that the expectation of sameness, and the attaching of a high moral value to being outdoors, prevent space being made for children's differentiated and ambivalent emotional reactions to outdoor experiences – e.g., the way in which Aysha's joy of interacting with an earthworm is accompanied by feelings of discomfort with the experience of wet soil on her hands and of getting her jacket dirty.

On the other hand, the ambivalent emotions of the children as they interact with a living and a dead chicken, seem to reflect a more general tension in relations between children and the more-than-human world. In the literature on early childhood sustainability education, recent writings inspired by new material theories have criticized romanticized notions of children and nature and pointed to the messy entanglements of nature and culture in children's worlds (Taylor, 2013; Taylor & Giugni, 2012). However, we have found that literature pays little attention to the emotional ambivalences that are discussed in other domains of research occupied with learning about and studying everyday life. Mason, for instance, describes the ambivalent emotions arising in embodied and sensuous interactions with, for instance, animals or places, proposing that contradictory thinking is "not annoying indecision or a temporary conflict that will ultimately be resolved, or a device for success-

ful being "in denial", but it is instead a steady and sometimes charged state, a normal way of being" (Mason, 2018, p. 56). Social psychological research inspired by critical theory has developed the concept of everyday consciousness, pointing to the processes through which adults deal with ambivalence in their everyday life (Becker-Schmidt & Knapp, 1987; Leithäuser, 1976), and learning theories focusing on transformative learning describe the learning potentials of bringing attention to and reflecting on such ambivalences (Illeris, 2004).

These writings do not address children, yet we propose that it might be useful to further explore, theoretically and empirically, the emotional ambivalences of experiences of difference and otherness in the context of early childhood, and the educational openings for inclusive early childhood sustainability education that these ambivalences may constitute. Our analysis has suggested that the cultural expectations of sameness in relations to nature described above are responsible for a lack of attention to, or even exclusion of, "other" kinds of nature relations, including the strong ambivalence in emotional relations to more-than-human others. This may hinder the attention to diverse ways of being in nature, which could be a key to developing further the content of early childhood sustainability education and make it more inclusive.

Conclusion

In this article, we have argued that although sustainability as a concept and sustainability education as described within the SDGs agenda are united in their attention to social inclusion and ecological sustainability, in educational practice, tensions sometimes arise between the two concerns. In the Scandinavian context, where the values of equality are often conceived of as "sameness" in the interactions of everyday life, and are combined with powerful cultural images of the good childhood as linked to playful outdoor activities and a familiarity with nature, attempts to address social inclusion in early childhood sustainability education appear to overlook societal mechanisms of exclusion. This, we have argued, becomes a barrier for socially inclusive sustainability education, but it also prevents attention being paid to the emotional ambivalence associated with being in nature. We propose that such educational attention to ambivalence in terms of socio-cultural as well as socio-material relations would constitute one important response to the challenge of relating sustainability education and social inclusion to each other. There is, however, a need for more research into this educational potential, preferably in dialogue with practitioners.

Notes

- 1 “Social educator” is the official Ministry of Education translation of the Danish term “*pædagog*”; a member of staff trained in pedagogical theory and practice, including the care of younger children.
- 2 All names are pseudonyms.
- 3 Largely achieved in terms of numbers as 97 % of children in Denmark attend early childhood education. According to Danmarks Statistik, in 2013 97 % of 3-5-year-old children attended early childhood education (dst.dk), and according to staff members at Danmarks Statistik, this number appear relatively stable.
- 4 As for instance indicated by the establishment of a National Research Centre for Inclusion and Exclusion (NVIE) in 2005 by the Ministry of Education and two university colleges.
- 5 This argument is based on unpublished analysis of interviews with refugee parents and social educators with minority background carried out as part of a research project on the encounter between refugee families and early childhood (2016-2018) by Susanne Bregnbæk and Nanna Jordt Jørgensen.

Acknowledgement

We are indebted to our collaborators in Københavns Skolehaver, whose hospitality, openness and constructive reflections have been of great value to our research. Furthermore, we thank Karen Bollingberg, Dorte Celinder, Birgitte Damgaard and Tejs Møller, as well the editors and reviewers of the journal for their valuable comments on the analysis and text.

References

- Becker-Schmidt, R. & Knapp, G.-A. (1987). *Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens*. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft GmbH.
- Boldermo, S. & Ødegaard, E. (2019). What about the Migrant Children? The State-Of-The-Art in Research Claiming Social Sustainability. *Sustainability*, 11(2), 459. <https://doi.org/10.3390/su11020459>
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan: Rammer og indhold*. Access on 20.01.2020 <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan-rammer-og-indhold>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Inklusion*. Access on 20.01.2020 <https://www.uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/inklusion>
- Bregnbæk, S., Arent, A., Martiny-Bruun, A. & Jørgensen, N. J. (2017). Statens eller familiens børn? Tvang og omsorg i mødet mellem nytilkomne familier og danske daginstitutioner. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(2), 14.
- Bruun, M. H. (2018). Social Imaginaries and Egalitarian Practices in the Era of Neoliberalization. In S. Bendixen, M. B. Bringslid & H. Vike (eds.), *Egalitarianism in Scandinavia. Historical and Contemporary Perspectives* (p. 135–155). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59791-1_6
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: minoritetsbørn i daginstitution*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies. The Lancet (Vol. 42)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Davis, J. (2009). Revealing the Research “Hole” of Early Childhood Education for Sustainability: A Preliminary Survey of the Literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241. <https://doi.org/10.1080/13504620802710607>
- Edlev, L. T. (2015). *Natur og miljø i pædagogisk arbejde*. København: Munksgaard.
- Edlev, L. T. (2016). Drabets didaktik. *Kasketot*, 211, 30–33.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2010). *Kulturanalyser*. Århus: Forlaget Klim.
- Ejby-Ernst, N., Seidler, P. H., & Sørensen, V. (2018). *Inddragelse af naturen i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner – med naturaktiviteter som en integreret del af indsatsen*. København: Københavns Universitet og 15. juni Fonden.
- Faircloth, C. & Murray, M. (2015). Parenting: Kinship, expertise, and anxiety. *Journal of Family Issues*, 36(9), 1115–1129. <https://doi.org/10.1177/0192513X14533546>
- Gullestad, M. (2002). Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>
- Gulløv, E. (2012). Den tidlige civilisering: en flertydig bestræbelse. In L. Gilliam & E. Gulløv (eds.), *Civiliserende institutioner: om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hallén, G. (2009). *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlsons.
- Hamre, B. & Larsen, V. (2016). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Harju, A., Balldin, J., Ekman Ladru, D. & Gustafson, K. (2020). Children’s education in ‘good’ nature: Perceptions of activities in nature spaces in mobile preschools. *Global Studies of Childhood*. <https://doi.org/10.1177/2043610619900519>
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975–990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.917176>
- Houmøller, K. (2018). Making the invisible visible? Everyday lived experiences of ‘seeing’ and categorizing children’s well-being within a Danish kindergarten. *Childhood*, 25(4), 488–500. <https://doi.org/10.1177/0907568218783810>
- Husted, M. & Frøkjær, T. (2019). Natur og bæredygtighed i daginstitutionen – pædagogik for bæredygtighed i praksis. *Tidskrift for Nordisk barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.3229>
- Husted, M. & Tøfteng, D. M. B. (2014). Critical Utopian Action Research. In D. Coghlan & M. Brydon-Miller (eds.), *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (p. 230–232). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington: SAGE Publications.
- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/1541344603262315>
- Jørgensen, N. J. (n. d.). Bæredygtighed og global udlighe i uddannelsesperspektiv. In J. G. Lysgaard & N. J. Jørgensen (eds.), *Bæredygtighedens pædagogik. Forskningsbaserede perspektiver på uddannelse, pædagogik og bæredygtig udvikling*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Jørgensen, N. J. & Martiny-Bruun, A. (2019). Painting trees in the wind: socio-material ambiguity and sustainability politics in early childhood education with refugee children in Denmark. *Environmental Education Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1602755>
- Læssøe, J. (n. d.). Dynamisk samspilforståelse/helhedsorienteret erkendelse. In J. G. Lysgaard & N. J. Jørgensen (eds.), *Bæredygtighedens pædagogik. Forskningsbaserede perspektiver på uddannelse, pædagogik og bæredygtig udvikling*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Larsen, V. & Jørgensen, N. J. (2017). *Review of Danish Research on Social Inclusion in Early Childhood Education*. København.
- Leithäuser, T. (1976). *Formen des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt: Campus Socialpsykolog.
- Low, S. M. & Merry, S. E. (2010). Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas. *Current Anthropology*, 51(2), 203–226. <https://doi.org/10.1086/653837>
- Mason, J. (2018). *Affinities: potent connections in personal life*. Wiley.
- Mauritzon, L. (2018). Vild pædagogik. *Magasin Måltid*, 5, 68–73.
- Ministry of Education Science and Culture (2011). *The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools*. Access on 20-01-2020. <http://chrodis.eu/good-practice/icelandic-national-curriculum-guides-preschools-compulsory-schools-upper-secondary-schools-health-wellbeing-one-six-fundamental-pillars-education-iceland/>
- Nielsen, G. B. & Jørgensen, N. J. (2018). Engagement beyond critique? Anthropological perspectives on participation and community. *Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 5(1). <https://doi.org/10.7146/tjcp.v5i1.105289>
- Nielsen, K. A. & Svensson, L. (2006). *Action Research and Interactive Research: beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Hampshire/New York.: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-20425-6>
- Pedersen, H. (2019). The Contested Space of Animals in Education: A Response to the “Animal Turn” in Education for Sustainable Development. *Education Sciences*, 9(3), 211. <https://doi.org/10.3390/educsci9030211>
- Prins, K. M. (2019). *På jagt efter det demokratiske. En pragmatisk kulturanalyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer i daginstitutionen*. Roskilde University.
- Rytter, M. (2018). Writing Against Integration: Danish Imaginaries of Culture, Race and Belonging. *Ethnos*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1458745>
- Schnack, K. (2000). Action competence as a curriculum perspective. In B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (eds.), *Critical Environmental and Health Education: research issues and challenges* (p. 107–126). Research Centre for Environmental and Health Education, the Danish University of Education.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*. Sweden.
- Skytte, E. (2019). *Ud i naturen – ind i fællesskabet*. København: Akademisk Forlag.
- Somerville, M. & Williams, C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 102–117. <https://doi.org/10.1177/1463949115585658>

Sparman, A., Westerling, A., Lind, J., & Dannesboe, K. I. (2016). *Doing Good Parenthood: Ideals and Practices of Parental Involvement*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-46774-0>

Sustainia & Realdania (2018). *Klima100*. Access on 20.01.2020. <https://realdania.dk/projekter/klima100>

Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. New York: Routledge.

Taylor, A. & Giugni, M. (2012). Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 108–119. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.108>

Trnka, S., Dureau, C. & Park, J. (2013). Introduction. Senses and Citizenship. In S. Trnka, C. Dureau & J. Park (eds.), *Senses and Citizenship: Embodying Political Life*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203374658>

United Nations. (2015). *Education – United Nations Sustainable Development Goals*. Access on 20.01.2020. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

WCED (1987). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.

Nanna Jordt Jørgensen

is Associate Professor, PhD, at University College Copenhagen. Her research interests revolve around the agency of children, young people and their fami-

lies in relation to education, sustainability, development and immigration. In recent years, she has been involved in ethnographic research on the encounter between refugee families and early childhood institutions in Denmark and in a larger action research project on *Education for sustainability in early childhood* (2018-2020).

Katrine Dahl Madsen

is Associate professor, PhD, at University College Copenhagen. She has worked with sustainability education research within schools and more recently with a focus on early childhood education, among others in the research project *Health promoting sustainable school development* and currently in a larger action research project *Education for sustainability in early childhood* (2018-2020).

Mia Husted

is Reader, PhD, at University College Copenhagen. She works with early childhood education with an engagement to action research and the relationship between research and development, learning or change within the welfare professions in Denmark. She is currently leading a larger action research project *Education for sustainability in early childhood* (2018-2020).

Die Mira Lobe Schule Hannover – Inklusion und BNE unter einem Dach

Zum Hintergrund

Die Mira Lobe Grund-, Förder- und Oberschule in Trägerschaft der DIAKOVERE Annastift Leben und Lernen gGmbH ist eine staatlich anerkannte Ersatzschule in Hannover-Mittelfeld. Hervorgegangen aus einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung, steht sie seit einigen Jahren auch Kindern und Jugendlichen ohne Handicap offen. Sie bietet allen ein breites Spektrum an vielfältigen Lernangeboten und Entwicklungsmöglichkeiten. Die enge Verzahnung der drei Schulzweige ermöglicht ein kompetenzorientiertes pädagogisches Angebot in multiprofessionellen Teams. Lehrkräfte für Grund-, Förder- und Oberschulen, pädagogische Mitarbeitende in unterrichtsbegleitender Funktion sowie pädagogische Mitarbeitende in therapeutischer Funktion arbeiten Hand in Hand. Es wird von den Stärken der einzelnen Kinder ausgegangen. In einem gemeinschaftlichen Rahmen wird ihnen eigenverantwortliches Lernen ermöglicht. Die Verschiedenheit aller Kinder und Jugendlichen wird als Gewinn erlebt.

Die Umsetzung

Tatsächlich steht die Kombination von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion in der Mira Lobe Schule noch ganz am Anfang. Auch nach fast acht Jahren inklusiver Erfahrung ist man noch auf dem Weg und vielfach auf der Suche nach Möglichkeiten der Umsetzung im (gemeinsamen) Schulalltag.

Eine Vielzahl der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) werden bisher regelmäßig berücksichtigt. Das drückt sich z. B. folgendermaßen aus: Am Rande des Schulhofs gibt es seit einiger Zeit eine große Bienenweide. Zukünftig wird die Schule eigene Bienen bekommen. Außerdem werden in das während einer Projektwoche umgebaute Tierhaus mit Außenbereich Hühner einziehen. Der Schulgarten wirft so manches ab, was vom Praxistag „Gartenbau“ oder einzelnen Klassen verarbeitet oder verkauft wird. Ein Aquarium mit zahlreichen bunten Fischen sowie ein Terrarium mit Schrecken werden gepflegt. Lange wurden fleißig Flaschendeckel aus Plastik für den Verein „Assistenzhunde Deutschland e.V.“ gesammelt. Das durch Weiterverkauf an eine Recyclingfirma eingenommene Geld wurde für die Ausbildung von Assistenzhunden verwendet. Der Praxistag Cafeteria versucht Müll zu vermeiden (wiederverwendbares Geschirr, keine Trinkhalme aus Plastik, Pfandflaschen). Was einzelne Klassen unternehmen, um Nachhaltigkeit zu fördern, wird durch die vielfältigen Antworten auf entsprechende Interviewfragen deutlich,

die den Jugendlichen in den Jahrgängen 7 und 8 kürzlich im Auftrag von Frau Prof. Vierbuchen und Herrn Prof. Rieckmann (Universität Vechta) gestellt wurden (zusammengefasste Ergebnisse s. u.).

Durch die gefestigte inklusive Beschulung werden in der Mira Lobe Schule weitere Themen berührt, die über den Umweltschutz hinausgehen, aber Teil der SDGs sind: Es geht vor allem um Gesundheits- und Bewegungsförderung. Zahlreiche Sportprojekte sowie ein Schulzirkus, Bewegungs- und Fitnessgruppen wurden ins Leben gerufen. Die Schule nimmt am Schulobstprogramm des Landes Niedersachsen teil, bietet Sportfahrten an (Ski, Kanu, Segeln und Radfahren) und kooperiert mit verschiedenen Sportvereinen. Angebote werden so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler daran mitwirken können, ob mit oder ohne Behinderung. Regelmäßig nehmen Schülerinnen und Schüler der Mira Lobe Schule an Wettkämpfen im Rahmen von „Jugend trainiert für Paralympics“ teil, oftmals sehr erfolgreich. Im Sommer 2019 ist der Schule das Siegel „Sportfreundliche Schule“ verliehen worden.

Ein besonderes inklusives Setting, wie man es in der Mira Lobe Schule findet, verlangt nach einem besonderen Unterricht: Offene (Lern-)Systeme sollen den Schülerinnen und Schülern Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten vermitteln. Individuelle Lern tempi, speziell angepasste Programme, Zeugnisse in Notenform erst ab Klasse 9, eine gründliche Zukunftsplanung und vieles mehr gehören deshalb unabdingbar dazu. Denn jedes Kind ist anders und lernt auf seine eigene Art und Weise. Es wird angestrebt, alle Schülerinnen und Schüler mit dem größtmöglichen Wissen (im praktischen, im theoretischen, aber auch im sozialen Bereich) aus der Schule zu entlassen. An der Mira Lobe Schule werden alle Abschlüsse vergeben, die man im Sekundarbereich I erwerben kann.



Abb. 1: Zusammenarbeit im Klassenzimmer der Mira Lobe Schule Hannover,
Quelle: Stephanie Selke-Voigt

Das menschliche Miteinander, das miteinander Leben und Lernen, egal welche Voraussetzungen man mitbringt, aus welcher Kultur oder welcher Familie man kommt, steht ebenfalls im Zentrum der pädagogischen Arbeit an der Mira Lobe Schule. Niemand wertet hier eine Schülerin oder einen Schüler aufgrund eines möglichen Stigmas. Es ist normal, verschieden zu sein. Behinderungen oder das Herkunftsland treten in den Hintergrund. In Klassenräten wird Demokratie gelebt. Das Schulsprecherteam für die Förder- und Oberschule besteht aus Jugendlichen beider Schulzweige.



Abb. 2: Schülerinnen und Schüler ernten Obst an der Mira Lobe Schule Hannover; Quelle: Marcel Domeier

Was fällt auf? Zusammenfassung der Interviews

Viele Aspekte der 17 SDGs sind im Schulalltag noch gar nicht in Augenschein genommen oder bisher vernachlässigt worden. In der Vorbereitung auf die Interviews wurde deutlich, wie kompliziert die Ziele teilweise formuliert sind. Die Schülerinnen und Schüler des 7. Jahrgangs haben versucht, sie in eine ihnen verständliche Sprache zu übersetzen. Das war nicht immer leicht.

Die Interviews wurden sowohl im Förder- als auch im Oberschulbereich durchgeführt. Die Förderschulklassen arbeiten nur punktuell im inklusiven Setting. Der Unterricht in den Oberschulklassen hingegen ist durchgängig inklusiv. Interessant ist, dass die Interview-Antworten trotzdem kaum voneinander abweichen.

Alle Schülerinnen und Schüler machen sich Sorgen um die Erde. Viele verfolgen die aktuellen Nachrichten oder informieren sich in den sozialen Medien. Sie fragen sich, wie die Erde in einigen Jahren bzw. Jahrzehnten aussehen wird: „Ich mache mir Sorgen um die Tiere. Viele Tierarten sterben aus oder sind vom Aussterben bedroht.“ „Was passiert, wenn immer mehr Regenwald gerodet wird? Wie wird es den Menschen gehen?“ Eine Frage, die immer wieder gestellt wurde: „Wann wird endlich die Politik auf die verheerenden Katastrophen und Veränderungen reagieren? Warum geschieht nichts oder nur wenig? Sollte es nicht viel strengere Gesetze geben?“ „Ich ärgere mich sehr, wenn ich so etwas höre, und frage mich, warum die Menschen auf der Erde nicht dafür sorgen können, dass so etwas nicht passiert.“ Oder: „Ich mache mir Gedanken, was in 10 Jahren sein wird.“ Es wird in den Interviews sehr deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler das Thema ernst nehmen, dass es auch emotionale Aspekte für sie hat und dass es ihren Alltag begleitet.

Viele der Jugendlichen haben in ihrem direkten Umfeld und in den Familien angefangen umzudenken. Einige fahren weniger mit dem Auto, andere kompostieren selbst und bauen frisches Gemüse im eigenen Garten an. Viele sparen Wasser oder Strom. Sie versuchen, Plastik zu vermeiden und den Müll richtig zu sortieren, obwohl das selbst in einer Großstadt wie Hannover nicht immer einfach ist. Die Jugendlichen geben in den Interviews sehr viele ganz konkrete Hinweise, wie sie selbst handeln und was sie anderen raten. Es wird deutlich, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler eine schnellere, radikalere Änderung der jetzigen Situation wünschen. Ihnen gehen die Maßnahmen der Eltern oft noch nicht weit genug, obwohl Klimaschutz zu Hause durchaus ein Thema ist. Dennoch sollte es ihrer Meinung nach wesentlich weniger bis gar kein Fleisch zu essen geben. Auch der Kauf von Bio-Lebensmitteln ist den Jugendlichen wichtig. Plastikprodukte sollten gemieden werden, da es gute Alternativen aus Glas, Blech oder Naturprodukten gibt.

Warum es für alle Menschen in der Gesellschaft wichtig ist, sich mit nachhaltiger Entwicklung auszukennen? „Damit man schon vorher einschätzen kann, was man für Folgen verursacht, wenn man bestimmte Dinge entwickelt oder nutzt.“ Die Schule scheint nach Meinung der Schülerinnen und Schüler eine gute Botschafterin für Nachhaltigkeitsthemen zu sein. Sie geben an, dass viele Lehrerinnen und Lehrer wichtige Aspekte aufgreifen („Die Lehrer bringen uns vieles bei, was wir nicht wissen.“) und Bezug auf aktuelle Ereignisse nehmen. Lehrkräfte können gute Vorbilder sein: „Viele Lehrer kommen immer mit dem Fahrrad zur Arbeit“. Es wurde jedoch auch mehrmals der Verdacht geäußert, dass im Unterricht zu viel Papier verbraucht würde. Die Eltern achteten zwar vielfach



Abb. 3: Schülerinnen und Schüler gärtnern an der Mira Lobe Schule Hannover; Quelle: Marcel Domeier

schon auf Nachhaltigkeit, würden aber durch das neu erworbene Wissen der Jugendlichen in ihrem Handeln bestärkt und motiviert, selbst etwas zu tun. Die in den Schulalltag integrierten Aufgaben wie das Müllsammeln auf dem Schulhof, das Wegbringen des Altpapiers oder das Pflegen der Gemüse- und Kräuterbeete sind für die meisten inzwischen selbstverständlich geworden. Spiele, Projekte, Internet-Recherchen und praktisches Tun helfen, sich im Unterricht noch intensiver mit den Sachverhalten auseinanderzusetzen.

Viele Schülerinnen und Schüler machen sich mittlerweile Gedanken darüber, was sie darüber hinaus unternehmen könnten, um das Thema noch weiter in den Fokus zu rücken. Eine Klasse hat gemeinsam bei *Fridays for Future* demonstriert. Aber auch der Austausch untereinander ist ihnen wichtig. Ideen und Tipps aus dem persönlichen Umfeld werden weitergegeben. Sie können einander von ihren Erfahrungen berichten und sich gegenseitig vieles erklären und unterstützen. Das Lernen in einem inklusiven System begünstigt ihrer Meinung nach diese Möglichkeiten. Weil alle ihre Stärken und Schwächen einsetzen, werden gemeinsam gesteckte Ziele erreicht. Jeder kann etwas Wichtiges dazulernen und somit etwas für die Umwelt tun.

„Heute schon an morgen denken.“

„Für später sorgen.“

„Die Welt retten.“

Diese Schlagwörter fielen im Kontext der Interviews. Der Unterricht zum Thema Nachhaltigkeit wird positiv gesehen. Auch jüngere Menschen müssten motiviert werden, etwas gegen den Klimawandel zu tun. Mehrere Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie es schwierig finden, alle Bedingungen einzuhalten, die zu einem nachhaltigeren Leben führen. „Wir haben gelernt, wie sehr wir durch unser Tun der Umwelt schaden.“ Aber während einige sagen: „Schwierig ist, alles einzuhalten.“, schätzen andere ein: „Das Thema war einfach zu lernen.“. Dennoch müsse man im privaten Bereich beginnen, sich mit den Hintergründen auseinandersetzen und nicht aufgeben, damit sich mittelfristig auch im Bereich der Industrie und in der Politik etwas bewegt. Alle sind sich einig, dass sie etwas für die Umwelt tun wollen. Jeder könne bei sich selbst damit beginnen. Sich aber in einer Gemeinschaft zusammen auf den Weg zu machen, sich Mut zuzusprechen und Sachverhalte zu diskutieren, verstärke den Effekt. Während der Interviews wurde dies ganz konkret ausgesprochen: „Wir sind der Meinung, dass alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam am besten lernen können.“

Die Schülerinnen und Schüler der Mira Lobe Schule sind gemeinsam auf dem Weg. Vieles muss noch wachsen, vieles muss noch selbstverständlicher werden. Ein Grundverständnis füreinander ist jedoch bereits angelegt. Hier wird Inklusion greifbar und konkret.

Stephanie Selke-Voigt, Stellvertretende Schulleiterin, Mira Lobe Schule
doi.org/10.31244/zep.2020.01.06

Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv mit dem „Whole School Approach“ verankern – Beispiele aus der Grundschulpraxis

Mit diesem Projekt wurde in Kooperation zwischen Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (*bezev*) und zwei Grundschulen der Frage nachgegangen, wie Inklusives Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit dem *Whole School Approach* (WSA) im Lernort Schule verankert werden kann. Kann BNE inklusiv als Motor für Schulentwicklung dienen? Wie kann Unterricht entlang einer BNE inklusiv gestaltet werden?

Die aus dem Projekt hervorgegangene Handreichung „BNE inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule“ (Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V., 2019) ist das Ergebnis eines dreijährigen Prozesses und verbindet wissenschaftliche Ansätze einer BNE und inklusiven Lernens mit konkreten Anregungen aus dem Schulalltag. Ziel dieser Handreichung ist es, Lehrkräfte und Schulleitungen bei ihren individuellen Schulentwicklungsprozessen sowie bei der Entwicklung von Unterrichts- und Lernangeboten so zu unterstützen, dass nachhaltige Entwicklung und Inklusion konsequent berücksichtigt werden.

Im partizipativen Prozess mit den beiden Grundschulen hat *bezev* zu verschiedenen Handlungsfeldern von Schule Orientierungsfragen entwickelt. Als Grundlagen dienten hier der Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003), der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK & BMZ, 2016) sowie das Drei-Wege-Modell (Rolff, 2012, S. 14ff.). Die Orientierungsfragen mündeten in ein Analyse-

raster (Abb. 1), welches das Kollegium dabei unterstützen kann, BNE inklusiv und systematisch an der eigenen Schule zu verankern.

Dieses Analyseraster diente den beiden Grundschulen für eine Bestandsanalyse (Wo stehen wir? Was machen wir schon, was läuft gut und wo besteht Handlungsbedarf?). Mit dieser Herangehensweise wurde zum einen die Selbstreflexion der Schulen unterstützt, zum anderen konnten so relevante Handlungsbereiche im Lernort Schule identifiziert werden.

So konnten beide Schulen eine individuell angepasste Mindmap (Abb. 2) erstellen und Differenzierungen der eigenen Handlungsebenen einer BNE und Inklusion herausarbeiten. In enger Anlehnung an den Index für Inklusion wurden so gezielte Fragen entlang einer BNE entwickelt, die Schulen sowohl als Anregung zur Umsetzung als auch zur Weiterentwicklung für eigene, schulspezifische Fragen für den Schulentwicklungsprozess dienen können. Mit diesem Projekt wurde erstmalig eine Lanze gebrochen, BNE und Inklusion in Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern aus dem Feld BNE mit dem WSA an Grundschulen systematisch anzugehen. Inklusion sowie Schulentwicklung sind stets als Prozess zu verstehen. Das vorgestellte Projekt und die Handreichung „BNE inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule“ sollen dazu anregen, in diesen Prozess einzusteigen und so auch zur inklusiven Umsetzung des Nationalen Aktionsplans BNE beizutragen.

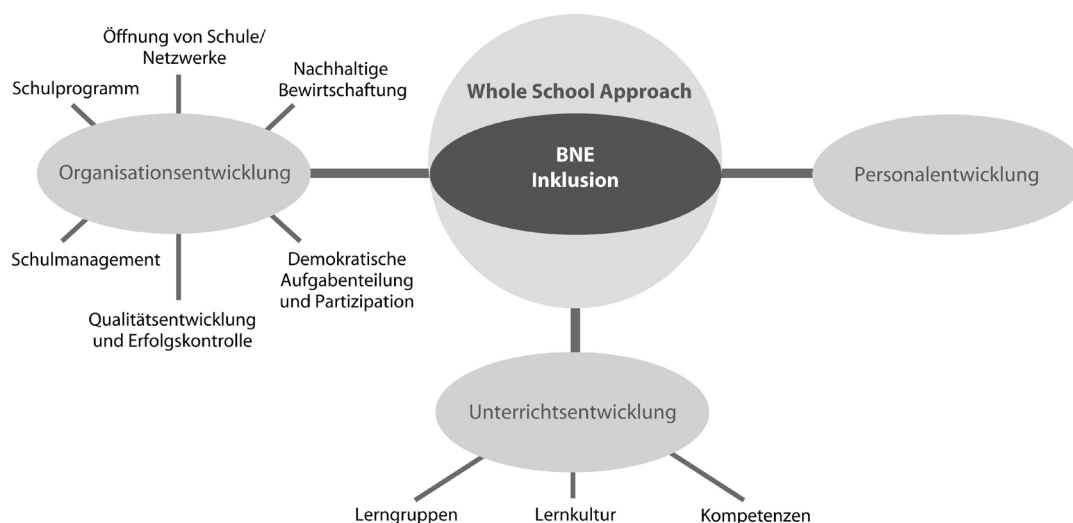


Abb. 1: Analyseraster; Quelle: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V., 2019, S. 16

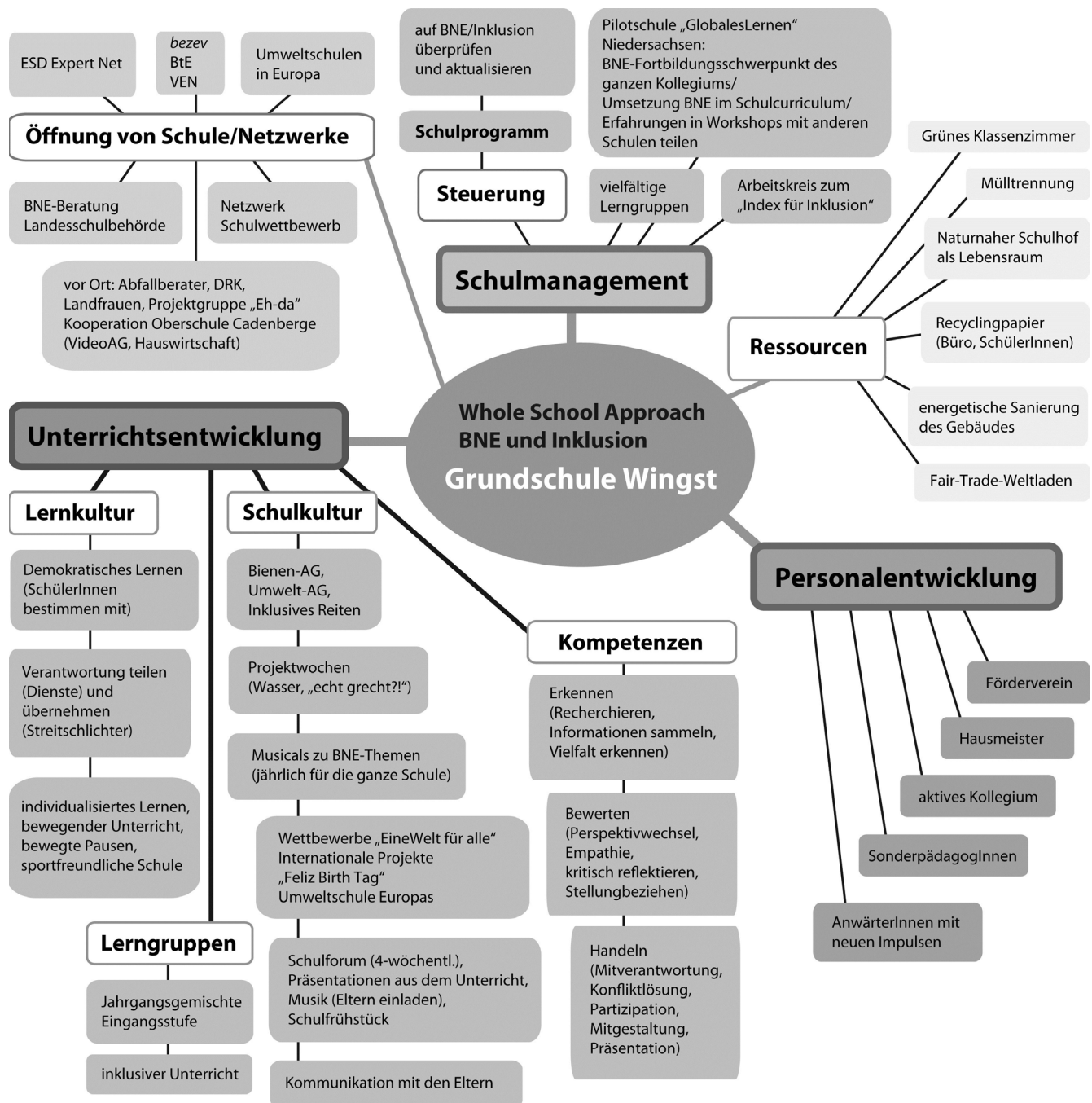


Abb. 2: Mindmap der Schule am Wingster Wald, Quelle: Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V., 2019, S. 18

Literatur

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule*. Essen. Zugriff am 18.12.2019 <https://www.bezev.de/de/home/service-und-bestellungen/>

Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Zugriff am 06.12.2019 <https://www.ecnet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>

KMK – Kultusministerkonferenz & BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Cornelsen.

Rolff, H.-G. (2012). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz.

Judith Altenbockum,
Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V. (bezev) &
Katarina Roncevic, Greenpeace e. V.
doi.org/10.31244/zep.2020.01.07

Vielfalt findet Stadt – Aktivierung sozioökonomisch benachteiligter Menschen für den Erhalt der biologischen Vielfalt

Das Projekt „Entwicklung und Erprobung didaktischer Modelle zur Aktivierung benachteiligter Gruppen für den Erhalt der biologischen Vielfalt“ („Vielfalt findet Stadt“) der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE) in Kooperation mit der Stiftung WaldWelten ist im Mai 2019 gestartet. Es wird im Bundesprogramm Biologische Vielfalt durch das Bundesamt für Naturschutz mit Mitteln des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit gefördert.

Die Projektarbeit richtet sich vorrangig an Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die in sozialen Brennpunkten leben und sich bisher kaum mit Themen des Natur- und Umweltschutzes auseinandergesetzt haben. Ziel des Projektes ist es, sozioökonomisch benachteiligte Menschen durch ihre aktive Beteiligung am Naturschutz in ihrem Verantwortungsgefühl zu bestärken und ihr Engagement erlebbar zu machen. Durch eine enge Gruppenarbeit von der Ideenentwicklung bis zur gemeinsamen Umsetzung werden neben einem ganzheitlichen Verständnis für die Thematik die zwischenmenschlichen Beziehungen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gefördert; die Zusammenarbeit schafft also Selbstvertrauen und stärkt sowohl die wahrgenommene als auch die reelle Selbstwirksamkeit. Perspektivisch soll damit eine langfristige Einbindung der Teilnehmenden in Naturschutzinitiativen sowie eine nachhaltige Wirkung als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im eigenen Umfeld erreicht werden.

Umweltbildnerinnen und Umweltbildner entwickeln im Rahmen des Projektes Bildungsprogramme, über die sie die Teilnehmenden erstmals in Aktivitäten und Prozessen der nachhaltigen Naturschutzarbeit, speziell zum Schutz und Erhalt der biologischen Vielfalt, einbinden. Am Anfang des Programms stehen die persönliche Naturerfahrung und die Auseinandersetzung mit Fragen der biologischen Vielfalt. Sensi-

bilisiert für die Thematik setzen die Kinder und Erwachsenen anschließend in Praxisprojekten vielfältige Maßnahmen in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld um und erarbeiten dabei Fähigkeiten im praktischen Naturschutz.

Alle im Projekt umgesetzten Maßnahmen sind unmittelbar am Erhalt und an der Förderung der biologischen Vielfalt ausgerichtet. Die Teilnehmenden werten in erster Linie städtische und stadtnahe Lebensräume auf. So legen sie Blühwiesen auf artenarmen Ruderalflächen an oder pflanzen seltene heimische Strauch- und Baumarten. Durch die Umgestaltung der Flächen schafft das Projekt nicht nur Lebensräume für Pflanzen und Tiere, sondern auch ansprechende naturnahe Aufenthaltsorte für Anwohnerinnen und Anwohner.

Die Gesamtkonzeption aller Veranstaltungen und Maßnahmen folgt von der jeweiligen vorbereitenden Planung der Umweltbildungseinheiten durch die Umweltbildnerinnen und Umweltbildner, über die partizipative Beteiligung der Teilnehmenden in gemeinsamen Beratungen bis hin zur praktischen Umsetzung der Ideen den Grundsätzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Auseinandersetzung mit dem Thema biologische Vielfalt unter Einbeziehung von Fragen zu Ökologie, Ressourcenverbrauch oder Klimawandel soll zu einer Sensibilisierung und nachhaltigen Beteiligungsbereitschaft der Teilnehmenden beitragen. Zum Abschluss des Projekts werden alle Umweltbildungseinheiten gebündelt für Lehrende, Umweltbildner und Umweltbildnerinnen bundesweit zur Verfügung gestellt. Weitere Information können unter dem folgenden Link eingesehen werden: www.vielfalt-finder-stadt.de

*Carolin Schlenther,
Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNEE)
doi.org/10.31244/zep.2020.01.08*

Die Global Education Week – Ein handlungsstarkes europaweites Netzwerk

Die jährlich im November stattfindende Global Education Week verbindet Akteurinnen und Akteure aus dem Bildungsbereich zu einem vielgestaltigen Netzwerk. Die europaweite Aktionswoche widmet sich Themen des Globalen Lernens und fand zuletzt vom 18. bis 24. November 2019 unter dem Motto „Wake Up! Letzter Aufruf für den Klimaschutz“ statt. Die Global Education Week ist eine Initiative des North-South-Center des Europarates in Lissabon und wird in Deutschland von der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim World University Service (WUS) koordiniert.

2019 nahmen deutschlandweit 40 Organisationen mit vielfältigen Angeboten teil, die ebenso großes Engagement wie Kreativität verrieten: So organisierten die Fachabiturientinnen und -abiturienten des Hermann-Gmeiner-Berufskollegs in Moers ein vegan-vegetarisches Buffet für die ganze Schule; die Industrie- und Handelskammer Südthüringen veranstaltete eine regionale Energiekonferenz; die Volkshochschule Bremen bot eine Bildungswoche zu den 17 Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 an; der Allgemeine Studierendenausschuss (AStA) der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin rief eine Klimaschutzwoche aus.

Das Ziel der Aktionswoche ist es, die Themen des Globalen Lernens, insbesondere die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030, einer breiten Öffentlichkeit zu vermitteln. Schulen, Universitäten und Bildungsinitiativen aller Art sind dazu eingeladen, sich mit Beiträgen zu beteiligen. Das offene Format sieht Informationsveranstaltungen ebenso wie Videoclips, Ausstellungen oder Unterrichtseinheiten vor, die von den teilnehmenden Initiativen eigenverantwortlich durchgeführt werden. Das Herzstück der Kampagne ist die vom WUS betreute Website www.globaleducation.de, die die vielfältigen Beiträge vorstellt, Interessierte informiert und zu eigenen Aktivitäten inspiriert. Auf diese Weise entsteht ein höchst aktives Netzwerk, das Initiativen aus der Landespolitik, dem Bildungsbereich und der Zivilgesellschaft verbindet. Wie gut dieser Austausch zwischen nicht-staatlichen und staatlichen Akteurinnen und Akteuren funktioniert, zeigt der Hinweis auf die Aktionswoche auf der Website des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit in der Rubrik „Umwelt im Unterricht“. Die europaweiten Aktivitäten präsentiert das North-South-Center auf seiner Website, wodurch die Netzwerkmitglieder ihre Strategien und Ressourcen teilen können. Im „Global Education Network“ sind zivilgesellschaftliche Organisationen aus Ländern wie Estland, Dänemark, Frankreich, Marokko, Serbien und der Türkei vertreten. Auch die

Entscheidung für das Motto „Wake Up! Letzter Aufruf für den Klimaschutz“ wurde gemeinsam beschlossen. Das Thema traf nicht zuletzt deshalb auf große Zustimmung, weil ökologische Themen auch in Ländern mit rechtspopulistischen Regierungen die Öffentlichkeit erreichen.

Die deutsche Kampagne konnte zugleich an eine Initiative von 118 zivilgesellschaftlichen Organisationen anschließen, die sich im Vorfeld des UN-Gipfels zur Umsetzung der Agenda 2030 formiert hatte. In einem offenen Brief riefen die Unterzeichnenden im Mai 2019 die Bundesregierung dazu auf, entschiedener für die Erreichung der Ziele der Agenda 2030 einzutreten. Sie betonten die Dringlichkeit einer umwelt- und klimaschonenden Wende in der Energie-, Verkehrs- und Agrarpolitik und forderten Maßnahmen, um die weltweite Ungleichheit innerhalb und zwischen Staaten zu bekämpfen.

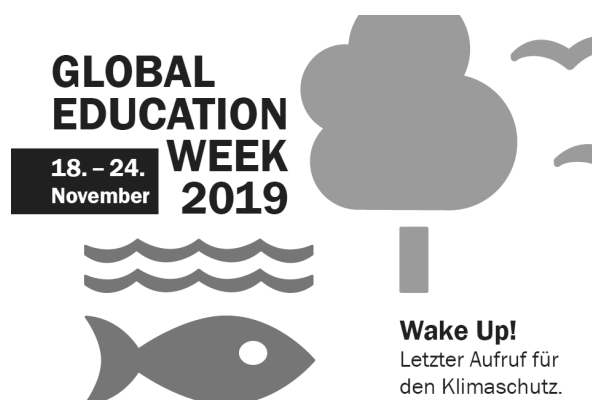


Abb. 1: Flyer der Global Education Week 2019, Quelle: WUS Germany

Im November 2020 wird die Global Education Week erneut stattfinden. Sie wird sich dem Thema „Youth Engagement“ widmen und damit wichtige Impulse aus dem Vorjahr aufnehmen. Im Zuge der weltweiten Proteste für den Klimaschutz gingen auch in Europa zehntausende Jugendliche auf die Straße und traten damit als wichtige politische Akteurinnen und Akteure der Gegenwart und der Zukunft in Erscheinung.

Dr. Ursula Grünenwald
Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd
beim World University Service (WUS) – Deutsches Komitee e. V.,
infostelle@wusgermany.de,
www.wusgermany.de & www.globaleducationweek.de
doi.org/10.31244/zep.2020.01.09

Bericht über die Tagung Globales Lernen zwischen politischem Bildungsauftrag, Apokalypse, Klimagerechtigkeit und Handlungsdruck

Am 01./02.10.2019 trafen sich in der Alten Feuerwache Berlin-Kreuzberg 65 Teilnehmer/-innen aus NGOs, Schule, Verwaltung und Wissenschaft. Leitend für die Tagung war die Frage, welche Antworten Globales Lernen (GL) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) angesichts der dramatischen Folgen des Klimawandels auf die Frage einer gerechten Zukunft für die Weltgesellschaft in einer postfossilen Ära finden können. Und worum es gehen kann, wenn wir in Bildung und Schule von einer großen Transformation sprechen.

Die Tagung eröffnete Dr. Mandy Singer-Brodowski vom Institut Futur der Freien Universität Berlin mit ihrem Vortrag *Lernen durch Klimakrise, große Transformation und globale Gerechtigkeit*. Sie wies eingangs darauf hin, dass wir uns schon inmitten von Klimakrise und großer Transformation befinden. Bezugnehmend auf das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Globale Umweltveränderung beschrieb Singer-Brodowski die große Transformation als einen tiefgreifenden Wandel von Infrastruktur und Produktionsprozessen, Regulierungssystemen und Lebensstilen, flankiert von einem neuen Zusammenspiel von Wissenschaft, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Sie verwies auf das Spannungsverhältnis eines dafür notwendigen starken Staates und einer starken Zivilgesellschaft. Bemerkenswert war in diesem Kontext der

historische Blick auf internationale Nachhaltigkeitspolitik. Während in den letzten Jahrzehnten in der Wirtschaft ein Paradigmenwechsel von der Wirtschaft gegen die Umwelt zu Wirtschaftshandeln für die Umwelt stattfand, erfolgte in der Politik der Rückzug staatlicher Steuerung hin zu eher markt-basierten Ansätzen. Währenddessen verschob sich der anfangs radikale gesellschaftliche Diskurs über die Grenzen des Wachstums hin zu einem technokratischen Diskurs, der mit grünem Wachstum Nachhaltigkeitsziele erreichen will. Die Vortragende beschrieb in diesem Spannungsfeld die Notwendigkeit, dass BNE und GL bei der erfolgreichen Implementierung in Schulen, Hochschulen und Lehrplänen immer wieder reflektieren müssen, inwieweit kritische Perspektiven sichtbar werden können. Dabei problematisierte sie den Zwang von Bildungsakteur/-innen, ihre Angebote anschlussfähig an die politischen Rahmenbedingungen zu machen und ihre eigene Kapitalismus-, Wachstums- und postkoloniale Kritik etwas in den Hintergrund zu stellen. Gerade in den jüngeren Diskussionen seien eine unkritische Annahme von Wirtschaftswachstum als einzigem Paradigma sowie ein sehr utilitaristischer Zugriff auf Natur und Ökosysteme zu verzeichnen. Sie empfahl, subversives Lernen über die Treiber der Klimakrise sehr viel mehr in den Mittelpunkt zu stellen, Wachstumsfragen



Abb. 1: Dr. Mandy Singer-Brodowski (Institut Futur der Freien Universität Berlin) sprach zum Thema „Lernen durch Klimakrise, große Transformation und globale Gerechtigkeit“,
Quelle: Mimoza Elgt, Jammin Photostudio & Gallery Berlin

stärker zu adressieren und wirtschaftliches (grünes) Wachstum zumindest als umstrittenes Feld in der Nachhaltigkeitscommunity zu hinterfragen.

Im weiteren Tagungsverlauf fanden insgesamt sieben Workshops statt, die politische und pädagogische Herausforderungen von schulischen Akteur/-innen und von Zivilgesellschaft angesichts von Klimakrise und politischem Handlungsdruck aufgriffen. Der Workshop *Nachhaltiger Klimaschutz im Spannungsfeld von Staat und Zivilgesellschaft* mit Kai Bergmann von Germanwatch e.V. diskutierte Rollen, Spielräume und Strategien zivilgesellschaftlicher Institutionen. Aus systemtheoretischer Perspektive wurde die komplexe Eigenlogik sozialer Teilsysteme diskutiert, die Möglichkeit „disruptiver Veränderungen“ in einer sich polarisierenden Gesellschaft ausgelotet und auf eigene Handlungsoptionen im Sinne von „Vergrößere Deinen Handabdruck, verringere Deinen Fußabdruck!“ fokussiert. Im Workshop *Jugendprotest, Klimakrise und Selbstermächtigung* mit dem Journalisten Rico Grimm von den Krautreportern wurden ebendiese Fragen dezidiert aus der Perspektive der Protestbewegung Fridays for Future aufgegriffen. Deren Aktionsformen, ihr Generationenverhältnis wie auch Bezüge zur Schule warfen spannende Fragen – z.B. wie die nach zu erwartenden Radikalisierungsprozessen angesichts der aktuellen Klimaschutzpolitik – auf. Im Mittelpunkt standen dabei die Entstehungsbedingungen und politischen Forderungen der Bewegung, deren Klimakommunikationsformen sowie ihr Verhältnis zu anderen politischen Akteur/-innen. Der Workshop *Dekoloniale Perspektiven auf transformatives Lernen* mit Abdou Rahime Diallo vom Netzwerk Migrant*innenorganisationen Brandenburg e.V. zielte darauf, globale Herausforderungen und Prekaritäten auf Wirkzusammenhänge des Kolonialismus zu prüfen. Die Teilnehmer/-innen des Workshops diskutierten, inwieweit sich Konzepte transformativer Bildung und Globalen Lernens von eurozentristischen Paradigmen emanzipieren können, Haltungen, Werte und Perspektiven aus dem politischen Globalen Süden berücksichtigt werden, und auf welchen Wegen eine tiefgründige Dekonstruktion und Dekolonisierung von Wissens- und Lernarealen erfolgen kann. Der Workshop *Transformative Bildung inklusiv* hingegen mit Katarina Roncevic aus dem Bildungsteam von Greenpeace eruierte mit einem weit gefassten Inklusionsbegriff, wie der An-

spruch Globalen Lernens – niemanden in den Bildungsinstitutionen zurückzulassen – in der Schule inklusiv im Sinne eines Whole School Approaches mit konkreten Ideen umgesetzt werden kann. Im Workshop *Mit Medienkompetenz gegen Klimawandelleugnung* wurde das vom EPIZ neu entwickelte Konzept zur Medienkompetenz anhand von Klimawandelnachrichten vorgestellt und dessen Möglichkeiten und Grenzen diskutiert. Der Workshop *Globales Lernen in ländlichen Strukturen* reflektierte wiederum die Frage, wie entwicklungspolitische Bildungsangebote konzipiert werden müssten, um die Lebenswirklichkeiten in ländlichen Räumen zu treffen. Stephanie Günther, Fachpromotorin für GL in Brandenburg, stellte zahlreiche Herausforderungen für GL in ländlichen Räumen vor: angefangen bei infrastrukturellen Fragen über ländliche Bündnispartnerschaften bis hin zu spezifischen Kommunikationsstrategien zur Implementierung globaler Themen. Das Thema *Ressourcengerechtigkeit und Postwachstumsökonomie* wurde im Workshop mit Nele Cölsch von Fairbindung e.V. aufgegriffen. Angesichts der Fixierung auf das Wachstum des Bruttoinlandsprodukts und der Tatsache, dass unser global expandierendes Wirtschaftsmodell die ökologische Tragfähigkeit des Planeten bei weitem sprengt, diskutierten die Teilnehmenden den Gewinn von an Postwachstum und Gemeinwohl orientierten Ansätzen zur Lösung der sozialen und ökologischen Krisen.

Bleibt noch zu erwähnen, dass der zweite Konferenztag mit der Podiumsdiskussion *„Zivilgesellschaftlicher Protest, Politik und Schule – was muss passieren, damit etwas passiert?“* begann. Auf dem Podium diskutierten Linda Volker, Sprecherin von Fridays for Future Berlin, Corina Conrad-Beck von der Senatsverwaltung für Umwelt, Verkehr und Klimaschutz Berlin sowie Moritz Voges als Fachpromotor für Globales Lernen aus Berlin. Das Podium wie auch die gesamte Tagung moderierte Dr. Christina Ayazi von der Sigmund-Freud-PrivatUniversität Berlin. Eine Dokumentation der Tagung ist in Arbeit. Eine ausführliche Dokumentation der Tagung erfolgt durch die Organisator/-innen der Tagung vom EPIZ Berlin und ist in Kürze auf deren Website verfügbar.

Matthias Schwerendt, EPIZ Berlin e.V.
doi.org/10.31244/zep.2020.01.10

Rezensionen

Böhme, L. (2019): Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren. Wochenschau Verlag: Frankfurt a.M. € 62,00

Mit der Agenda 2030 und den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals, SDGs*) hat die UN-Staatengemeinschaft sich darauf verständigt, Maßnahmen zur Sicherung einer nachhaltigen Entwicklung auf ökonomischer, sozialer sowie ökologischer Ebene zu ergreifen und so zur Erreichung der globalen Ziele beizutragen. Mit dem Ziel 4 der SDGs wird angestrebt, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle Lernenden zu ermöglichen. Mit der Betonung auf *Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* wird das Bildungsziel 4 (SDG 4.7) hinsichtlich der globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts geschärft. Der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (NAP) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung setzt genau da an und bildet einen Referenzrahmen für die Bundesländer, um BNE in ihren Lehrplänen, Unterrichts- und Schulprogrammen zu stärken.

Böhme (2018) knüpft an diese Entwicklungen sowie an der Beobachtung an, dass „das derzeitige Bildungssystem Schüler/-innen nicht hinreichend auf diese Herausforderungen“ vorbereite (S. 17), und geht in seiner Arbeit detailliert auf die Herausforderungen von Globalem Lernen/BNE im Kontext inklusiver Beschulung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein. Dabei werden im Kapitel 4 ausführlich historische Bezugspunkte Globalen Lernens sowie Bezüge zu den Nachbarsdisziplinen wie der Dritte-Welt-Pädagogik, der Friedenspädagogik, der Umwelt- oder der Menschenrechtsbildung dargestellt und diskutiert. Exkurse in die Kritik an der eurozentrischen Sichtweise auf Menschenrechte oder in die Debatten der Postwachstumsgesellschaft runden die theoretischen Auseinandersetzungen ab und schärfen gleichzeitig den kritischen Blick auf die Rolle Globalen Lernens für eine zukunftsfähige Gesellschaft im globalen Kontext. Böhme arbeitet als Lehrer in einem sonderpädagogischen Förderzentrum und setzt dort gemeinsam mit Kolleg/-innen Globales Lernen um. Durch die wissenschaftliche Begleitung gelingt es ihm, die bisher kaum erforschten Verbindungen inklusiven Lernens und Globalen Lernens/BNE nachzuzeichnen. Dabei geht Böhme insbesondere der Frage nach, welche Gemeinsamkeiten Globales Lernen und sonderpädagogische Förderung im Hinblick auf das zugrunde liegende Menschenbild und die didaktischen Grundsätze besitzen (Kapitel 6). In einer Synthese beider Ansätze werden anhand konkreter Unterrichtsbeispiele relevante Unterrichtsmerkmale dargestellt, die Globales Lernen/BNE für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderzentrum und im gemeinsamen Unterricht ermöglichen (Kapitel 8). Böhme unterscheidet zwischen äußerer Differenzierung und Binnendifferenzierung. Insbesondere letztere stellt Böhme ausführlich dar und geht dabei auf Differenzierungen der Lerninhalte vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen von Schüler/-innen ein.

Hervorzuheben ist die Herausarbeitung der daraus resultierenden Anforderungen, die an Lehrkräfte bei der Umsetzung Globalen Lernens im inklusiven Setting gestellt werden. So betont Böhme, dass die Kenntnisse der Lernausgangslage der Schüler/-innen eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht seien und stellt mit Hilfe fiktiver Beispiele exemplarisch mögliche Fördermaßnahmen dar. Weiterhin werden umfangreiche Differenzierungsmaßnahmen vor dem Hintergrund konkreter Projekt- und Unterrichtsszenarien dargestellt. In einem zweiten Teil der Fallanalyse geht Böhme auf den Whole School Approach ein und untersucht ganz verschiedene Handlungs- und Wirkungsebenen (Kapitel 10). So werden beispielsweise mögliche Wirkungszusammenhänge zwischen Bildungsangeboten und Einstellungsveränderungen sowohl bei Schüler/-innen als auch Lehrkräften beschrieben. Damit gelingt es Böhme, den transformativen Charakter Globalen Lernens in der Förderung von Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt deutlich zu machen und diesen auch auf Prozesse von Schulentwicklung zu erweitern. Am Beispiel der Carl-von Linné-Schule wird konkret gezeigt, wie eine ganzheitliche, global orientierte und wertegeleitete Schulkultur mit dem Whole School Approach umgesetzt werden kann und welcher Gelingensbedingungen es dafür bedarf. Vor dem theoretischen Hintergrund des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung (Rolff, 2013) werden praxisorientierte Umsetzungsbeispiele dargestellt, wie sie auch im Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung existieren. Mit seiner Arbeit ist es Böhme gelungen, Globales Lernen im Kontext eines inklusiven Lernsettings umfassend und systematisch zu beschreiben. Er postuliert damit ein erweitertes Bildungsverständnis, das sich an Werten wie Frieden, sozialer Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit orientiert, dabei transformativ wirkt und schulpraktisch umgesetzt werden kann (Kapitel 1). Mit einer Fülle von wissenschaftlich fundierten und erprobten Unterrichtsbeispielen macht Böhme Mut, Inklusion und Globales Lernen im Kontext Schule zusammen zu denken und umzusetzen. Böhme bietet innovative didaktische Ansätze, die über den Unterricht hinausgehen. Der Whole School Approach wird so verstanden, dass Schule für die gesamte Schulgemeinschaft als Lernort im Sinne transformativer Prozesse konkret erlebbar wird. Das Buch ist eine wertvolle Ressource für alle, die ihren Unterricht und ihre Schule so gestalten möchten, dass globale Herausforderungen mit der Lebenswirklichkeit aller Schüler/-innen verbunden werden. Denn nur so ist es möglich, dass alle Schüler/-innen eine Chance erhalten, zu mündigen Mitgliedern der Gesellschaft zu werden, die Verantwortung für ihr (politisches) Handeln übernehmen.

Literatur

Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven, Weinheim u. Basel: Beltz.

Katarina Roncevic
doi.org/10.31244/zep.2020.01.11

Wessels, A. & Pilz, M. (2018): Indien. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Band 48 (hrsg. v. Ph. Grollmann et al.). Bonn: Barbara Budrich. € 29,90

Indien bleibt das Land der unbegrenzten Gegensätze. Die gesellschaftlichen Herausforderungen sind enorm und schlagen im Bildungssystem voll durch. Spätestens seit den 1990er Jahren ist die Berufsbildung in den Fokus auch deutscher Akteure gerückt. Das Interesse an systematischen Informationen über den Subkontinent mit ca. 1,3 Mrd. Einwohnerinnen und Einwohner und einer im weltweiten Vergleich sehr jungen Durchschnittsbevölkerung sowie seinem Bildungssystem steigen stetig. Da erscheint diese Handreichung zum rechten Zeitpunkt, die sich auf den Stand der Dinge im Jahr 2017 konzentriert – wissend, dass das Themen- und Handlungsfeld in seiner Dynamik kaum zu überbieten ist.

Die nach wie vor konkurrenzlose Handreichung eröffnet den Blick auf ein vielschichtiges und kaum überschaubares Land. Für Orientierungen im Feld der beruflichen Bildung stellen sich verschiedene Herausforderungen, die die Autorinnen und Autoren des Bandes aus der Perspektive international-vergleichender Berufsbildungsforschung beeindruckend angehen: 1) Der europäisch anschlussfähige Begriff „Beruf“ ist in Indien kaum vermittelbar und es geht eher um Tätigkeiten mit Schwerpunkten im landwirtschaftlichen und informellen Bereich. Relativ niedrige Arbeitslosenquoten im formalen Bereich sagen somit nur wenig über die realen Zusammenhänge des Arbeitsmarktes aus. 2) Wenn von beruflichen Bildungsangeboten gesprochen werden kann, so sind diese „hochgradig differenziert“ und/oder „diffus“ (20). Diese Programme sind durch ein hohes Maß an Akronymisierung, vielfältige Akteure auf zentral- und bundesstaatlicher Ebene sowie Vielschichtigkeit und Konflikte der Zuständigkeiten gekennzeichnet. 3) Die britische Kolonialzeit prägt nach wie vor viele Strukturelemente des Bildungswesens, inkl. beruflicher Bildungsbemühungen. 4) Akademische haben nach wie vor ein höheres Ansehen als manuelle Tätigkeiten, was einerseits mit der Kolonialzeit und andererseits in kulturell-religiösen Traditionen v.a. des Hinduismus verankert ist. Körperliche Arbeit gilt weitgehend als minderwertig und ist den unteren Kastengruppen sowie Dalits vorbehalten. 5) Es gibt ein nur geringes innerbetriebliches Qualifizierungsinteresse indischer Unternehmen. 6) Orientiert an den Tatsachen der indischen Ökonomie müsste es eigentlich um Qualifizierungen für Personen im informellen Sektor gehen. Berufliche Bildung im europäischen Sinne, die von der indischen Politik intensiv wahrgenommen wird, konzentriert sich dem gegenüber v.a. auf formelle Tätigkeiten.

Den Autorinnen und Autoren gelingt es, die Vielschichtigkeit des Subkontinents pointiert und mit international-vergleichendem Interesse auf den Punkt zu bringen. In fünf großen Kapiteln werden verschiedene Aspekte angesprochen: 1) Geographische, gesellschaftliche, politische und ökonomische Rahmenbedingungen; 2) Typische Berufsbildungsverläufe oder Ausbildungsgänge; 3) Übersicht über das Bildungswesen; 4) Berufliche Aus- und Weiterbildung; 5) Wichtige Rahmenbedingungen und Bestimmungsfaktoren beruflicher Bildung. Der Band verfügt über übersichtlich dargestellte Grunddaten, ein umfangreiches Abkürzungsverzeichnis, vielfältige Tabellen und Abbildungen, weiterführende Infor-

mationen sowie ein hilfreiches Organigramm des Bildungswesens.

Die angebotenen Systematisierungen können als ernst gemeinte Versuche eingeschätzt werden, den Subkontinent auch für europäische Augen verstehbarer zu machen. Das Kastenthema, Diskriminierungsfragen oder die Auseinandersetzung mit Armut und Landverteilung werden sehr sensibel vorgenommen. Dabei sind Unschärfen wie die „Davidianer“ (24), mit denen die ethnische Gruppe der Draviden bezeichnet wird oder die Verortung der Wüste Thar im Nordosten (27) – sie liegt im Nordwesten –, bedauerlich. Ob die religiöse Vielfalt unter der aktuellen hindu-nationalistischen Regierung weiterhin mit „friedliche[r] Koexistenz“ (ebd.) in Verbindung gebracht werden kann, ist mehr als diskussionswürdig. Wünschenswert wäre eine offensive Thematisierung auch der ökonomischen Schattenseiten des Schwellenlandes gewesen. Immerhin führt die zunehmende Ökonomisierung des Landes mit seinem extrem ungleich verteilten Reichtum zu umfassenden Formen des landgrabbing und massiven Umweltveränderungen, unter denen v.a. die landlose Bevölkerung und die Angehörigen der Adivasi (die Erstgeborenen/indische Indigena) zu leiden haben.

Die textlichen Zugänge variieren. Den größten Teil nehmen komprimierte Informationen ein, die aus vielfältigen Quellen zusammengetragen wurden. Einen authentischen Einblick in Berufsbildungsverläufe bzw. Ausbildungsgänge bietet die Beschreibung dreier fiktiver Menschen mit ihren je spezifischen Wegen – informeller Sektor, Kleinhandwerk und Hochschulbildung. Reflexive Positionen werden zu Beginn in der „Einleitung und Zusammenfassung“ sehr verdichtet angeboten. Gerade davon hätte ich mir mehr gewünscht. Die bewältigte Beschreibung der Vielfalt des Bildungswesens und insbesondere beruflichen Bildungswesens in seinen für Europäerinnen Europäer herausfordernden Besonderheiten hätte perspektivische Thesen – z.B. orientiert an den einleitenden Überlegungen – gut vertragen können.

Gregor Lang-Wojtasik
doi.org/10.31244/zep.2020.01.12

Schlaglichter

BNE-Stellen in acht Ländern (red.): Bereits in acht Bundesländern sind Landeskoordinatorinnen und -koordinatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der schulischen Bildung aktiv. Sie arbeiten an den obersten Kultusbehörden daran, BNE im Sinne des Nationalen Aktionsplans strukturell zu verankern und ihr mehr Gewicht zu verleihen. Wichtige Anknüpfungspunkte sind hierbei die Weiterentwicklung von Rahmenlehrplänen und Schulcurricula sowie der Ausbau von Qualifizierungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. Die Einrichtung der Stellen wird von Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) gefördert.

Neue Ausgabe des Synergies Journal (red.): Unter dem Titel „*Knowledge and Practices on Citizenship for Democracy*“ hat das portugiesische Synergies Journal seine neunte Ausgabe publiziert. Das Heft enthält Artikel, Interviews und Berichte, die zum ersten Mal durch die Initiative und durch Vorschläge von den Mitgliedern der DE Synergies Community entstanden. Das Schwerpunktthema dieser Ausgabe ist die Bedeutung der Notwendigkeit von pädagogischen Prozessen für das Bestehen einer demokratischen Gesellschaft. Drei Ansätze stehen dabei im Fokus: decolonization (Vanessa Andreotti, Sharon Stein, Dino Siwek et al.), post-truth (Luis Sanabria) and critical thinking (Amanda Franco, Ana Sofia Sousa and Rui Marques Vieira). Zum Download steht die Ausgabe bereit unter: <http://siner.giased.org/index.php/revista>

Klima-Kollekte App (red.): Die Klima-Kollekte, ein CO₂-Kompensationsfonds christlicher Kirchen, hat eine App erstellt, die klimafreundliches Reisen durch die Berechnung mobilitätsbedingter CO₂-Emissionen und das Aufzeigen klimafreundlicher Alternativen fördert. Das Ziel der App ist es, durch die Bewusstseinsbildung klimaschonendes Reisen zu fördern. So unterstützt die App Nutzer/-innen dabei, den eigenen CO₂-Ausstoß zu reflektieren, klimafreundliche und alternative Verkehrsmittel zu finden und im letzten Schritt unvermeidbare Emissionen zu kompensieren. Damit folgt die Klima-Kollekte der Trias „vermeiden-reduzieren-kompensieren“. Für Android-basierte Mobilgeräte steht die App im Google Play Store und für Apple-Geräte im App Store (iOS) bereit.

Bildungswissenschaftliche Forschung in Afghanistan (red.): Die Ergebnisse aus einem von der Europäischen Union finanzierten und von einem universitären Konsortium aus mehreren Ländern getragenen internationalen Master-Studiengang „*Educational Research and Development*“ in Afghanistan wurden vor kurzen in das bildungswissenschaftliche Repositorium PEDOCS (pedagogical documents) eingestellt. An dem Projekt war seinerzeit aus Deutschland Prof. Dr. Christel Adick von der Ruhr-Universität Bochum beteiligt (vgl. den Bericht in der ZEP H. 2/2011, S. 17-23). Das Buch wurde zum Ende des Projekts in Kabul gedruckt und in universitären und bildungspolitisch relevanten Kreisen vornehmlich in Afghanistan verbreitet. Es

enthält neben einer Einführung in das Bildungswesen des Landes Ausschnitte aus Kursmaterialien und Masterarbeiten der afghanischen Absolventinnen und Absolventen des Studienganges und vermittelt somit Einblicke aus erster Hand in die Bildungswirklichkeit Afghanistans und empirische Daten aus der Schulforschung vor Ort. Das Dokument ist für nicht-kommerzielle Zwecke frei zugänglich (open access): Adick, C./Daun, H./Karlsson, P./Mansory, A./Parajuli, M./Takala, T. (Eds.): *A master programme in educational research and development in Afghanistan 2008-2010. Experiences and outcomes*. Kabul: Svenska Afghanistankommitten (SAK) 2011. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-188135>

Neue NachhaltICH-App des BMZ (red.): „NachhaltICH spielen, zusammen gewinnen“ – das ist das Motto der App. Sie führt Nutzerinnen und Nutzer spielerisch an nachhaltige Themen heran. Dabei kann sich jede Nutzerin und jeder Nutzer mit seinen Freund/-innen oder Kolleg/-innen vernetzen und als Team für eine nachhaltigere Welt sorgen! Das Ganze funktioniert über verschiedene Challenges: bewusster Verzicht auf Plastiktüten und -verpackungen, einen Baum pflanzen oder Büro-Mails nicht ausdrucken. Die Aufgaben haben unterschiedliche Komplexitätsstufen, die entsprechend in der App belohnt werden. Absolvierte Challenges werden in einem Punktesystem honoriert. Darüber hinaus lassen sich auch eigene Challenges vorschlagen, die einen Platz in der App finden können. Weitere Infos unter: <https://www.nachhaltich-app.de/>

Wanderausstellung „MenschenWelt“ (red.): Die Deutsche Bundesstiftung Umwelt (DBU) hat eine Wanderausstellung konzipiert, die an interaktiven Stationen (Animationen, Trickfilme, Hörstationen) dazu einlädt einen Einblick darüber zu erhalten, wie Konsum und Aktivitäten in Deutschland mit Ökosystemen, Klima und Lebensqualität auf der ganzen Welt zusammenhängen. Inhaltlich werden verschiedene Themenbereiche und Fragestellungen aufgegriffen unter anderem die Fragen, wie es um die Weltmeere steht oder welche weltweiten Aktionen und Ideen es zum Klimaschutz gibt. Die Ausstellung macht Komplexes einfach, Globales überschaubar und zeigt Lösungswege auf, um scheinbar unlösbare Probleme konsequent anzugehen. Infos bezüglich der kommenden Ausstellungsorte und der Entleihmöglichkeit finden sich unter: <https://www.ausstellung-menschenwelt.de/2850.html>

zerowasteart (red.): Wie können wir Wegwerfprodukte vermeiden und Verpackungen reduzieren? Wie klappt Einkaufen auch unverpackt? Wie müssen Kosmetikprodukte und Haushaltsartikel beschaffen sein, um ressourcenschonend und biologisch abbaubar zu funktionieren? Diese und andere Fragen thematisiert das Projekt #zerowasteart mit seiner Wanderausstellung, die vor allem als Impulsgeber wirken will. Mit den Mitteln der Kunst wird zur Auseinandersetzung mit dem Thema Vermüllung unserer Erde und zum Umdenken angeregt. Dazu wird lokalen Künstlern die Möglichkeit geboten, sich in

ihrer Stadt zu präsentieren. Darüber hinaus können regionale Initiativen und Akteure ihre Zero-Waste-Projekte zur Vernissage im Bahnhof und auf der Projektwebseite (<https://zerowasteart.de/>) präsentieren. Im März ist die Ausstellung zunächst am Essener und dann am Duisburger Hauptbahnhof zu besuchen, bevor sie ab dem 6. April in Wuppertal (ebenfalls am HBF) gastiert.

#freundgleich-Bildungsrucksack (red.): Was sind Menschenrechte? Welche Bedeutung haben sie in meinem Leben? Wie kann ich mich für Menschenrechte stark machen? Diese und andere Fragen greift der #freundgleich-Bildungsrucksack der EKD in neun Modulen für Jugendliche ab 12 Jahren und für Erwachsene spielerisch, interaktiv und aktivierend auf. Zudem kann der Rucksack mit der Wanderausstellung MENSCHEN.RECHTE.LEBEN, die seit Frühjahr 2019 in Deutschland auf Tour ist, kombiniert werden. Als Kirchengemeinde oder andere Einrichtung haben Sie die Möglichkeit, die Ausstellung auszuleihen – und diese mit dem #freundgleich-Bildungsrucksack zu kombinieren. Weitere Infos unter: <https://freundgleich.info/event/bildungsrucksack/>

Radiosendung „Deutschlandfunk – Globaler Blick im Unterricht“ (red.): In der Sendung „Globaler Blick im Unterricht“ des Deutschlandfunks erläutert Axel Schröder die Erkenntnisse der Europäischen Konferenz für Erziehungswissenschaften (ECER), die im September 2019 in Hamburg stattfand, hinsichtlich des Globalen Lernens. Die Teilnehmenden der diesjährigen ECER beschäftigten sich mit der Notwendigkeit von Globalem Lernen in einer globalisierten Welt und der Reichweite von Bildung in Hinblick auf die klimatischen Herausforderungen. Die wissenschaftliche Tagung ist eine der größten ihrer Art und bot dieses Jahr Teilnehmenden aus 79 Ländern in über 900 Veranstaltungen die Möglichkeit sich umfangreich zu informieren und weiterzubilden. Global Learning war dabei einer der zentralen Aspekte der Konferenz. Weitere Infos zur Radiosendung unter: https://www.deutschlandfunk.de/europaeischen-konferenz-fuer-erziehungswissenschaften.680.de.html?dram:article_id=458147

Globales Lernen im digitalen Raum – Impulse für die Konfi-Arbeit (red.): Die Evangelische Akademie Sachsen-Anhalt e.V. hat einen Bericht verfasst, der ein breitgefächertes Angebot dazu enthält, wie Konfirmandinnen und Konfirmanden in Corona-Zeiten spielerisch lernen und sich weiterbilden können. Der Bericht bündelt neun weiterführende Links wie beispielsweise den Blog „KonfiKaktus.de“ (siehe weiteres Schlaglicht in dieser Ausgabe) oder den Corona-Bildungsserver, aber auch weitere Ideen und Vorschläge – wie Computerspiele oder Websites. Mit dem „Minetest-Bildungsserver“ möchte die Junge Akademie der Evangelischen Akademie Sachsen-Anhalt zum Beispiel einen Beitrag dazu leisten, dass die Zeit genutzt wird, um Angebote zeitgemäßer Bildung weiterzuentwickeln. Als freie Alternative zu Minecraft soll das Spiel Minetest an die Lebenswelt von Menschen unterschiedlichen Alters angeknüpft werden. Ein weiteres Projekt, das vorgestellt wird, ist die App „ActionBound“, mit der virtuell Projekte von Brot für die Welt besucht und kennengelernt werden können. Der Bericht mit allen Ideen und Links ist abrufbar

unter: <https://junge-akademie-wittenberg.de/bericht/globales-lernen-im-digitalen-raum-impulse-fuer-die-konfi-arbeit>.

„KonfiKaktus“ – ein Blog für die Arbeit mit Konfirmanden (red.): Der Blog „KonfiKaktus.de“, eine Veröffentlichung des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland und der Evangelischen Landeskirche Anhalts, hat einen Beitrag publiziert, in dem Ideen für die Arbeit mit Konfis in der Corona-Zeit zusammengetragen sind. Zu finden sind hier Links zu beispielsweise einem Smartphonespiel namens „Finding J“, mit dem Konfis die Zeit Jesu erkunden können oder zu der neuen App der Deutschen Bibelgesellschaft „Konapp“, mit der sich Konfirmandinnen und Konfirmanden miteinander verbinden. Ebenfalls befinden sich in der Cloud des Blogs frei zugängliche und zum Download bereitstehende Arbeitsblätter und Dokumente. Alle genannten Angebote sind abrufbar unter: <https://blogs.rpi-virtuell.de/praxis/konfirmandenarbeit/>

Alle bleiben zuhause, keiner bleibt zurück – eine digitale Kampagne in Zeiten der Coronakrise (red.): Die weltweite Coronakrise zeigt die Dringlichkeit der UN-Agenda 2030 und ihrer 17 Nachhaltigkeitsziele: „Kein Mensch soll zurückbleiben“, lautet die Leitidee. Daran knüpft der WUS (World University Service) mit der bundesweiten digitalen Kampagne „Alle bleiben zu Hause, keiner bleibt zurück“ an. Um mitzumachen, muss man sich ein Nachhaltigkeitsziel aussuchen und dieses in die persönliche Alltagssprache übersetzen: Sprachen aus aller Welt und regionale Dialekte sind erwünscht. Weitere Informationen können unter folgendem Link abgerufen werden: <https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/alle-bleiben-zuhause-keiner-bleibt-zurueck>.

Ausstellung «Olafur Eliasson: Symbiotic seeing» (red.): Vom 17. Januar bis zum 22. März 2020 fand im Kunsthaus Zürich eine Ausstellung über Olafur Eliasson, erfolgreicher Künstler und UN-Botschafter für den Klimaschutz, statt. Im Mittelpunkt der neuen Werke, die der Künstler speziell für das Kunsthaus in Zürich realisiert hat, steht die Frage des Zusammenlebens zwischen Menschen, Tieren, Pflanzen und anderen Lebewesen auf dieser Erde. Zudem lädt er dazu ein, über die Erderwärmung als Folge unseres Handelns nachzudenken.

WeltWeitWissen-Kongress (red.): Vom 5. und 6. Juni 2020 wird der 8. WeltWeitWissen-Kongress in Thüringen stattfinden. Der alle zwei Jahre stattfindende bundesweite Kongress für Globales Lernen (GL) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bietet ein Forum für Vernetzung, Inspiration, Wissens- und Erfahrungsaustausch. Ziel des Kongresses ist es, sich mit den Themenschwerpunkten GL/BNE im ländlichen Raum und dem Nutzen von digitalen Medien für GL/BNE auseinanderzusetzen. Neben praktischen und theoretischen Impulsen und Workshops wird es während des Kongresses einen Bildungsmarkt geben, auf dem rund 25 ausgewählte Projekte ihre Arbeit mit einem eigenen Stand vorstellen können.

13

Erziehungswissenschaft und
Weltgesellschaft

Andreas Keil, Miriam Kuckuck,
Mira Faßbender (Hrsg.)

BNE-Strukturen gemeinsam gestalten

Fachdidaktische Perspektiven
und Forschungen zu Bildung für nachhaltige
Entwicklung in der Lehrkräftebildung

WAXMANN

Andreas Keil, Miriam Kuckuck,
Mira Faßbender (Hrsg.)

BNE-Strukturen gemeinsam gestalten

Fachdidaktische Perspektiven und
Forschungen zu Bildung für nachhaltige
Entwicklung in der Lehrkräftebildung

Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft,
Band 13, 2020, 307 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4158-3
E-Book: 35,99 €, ISBN 978-3-8309-9158-8
doi: doi.org/10.31244/9783830991588

Mit Beiträgen von

Péter Bagoly-Simó, Stefan Baumann, Ricarda Biebricher-Sondermann, Jonas Birke, Claudia Bohrmann-Linde, Frederik Bub, Marie Döpke, Mira Faßbender, Rebecca Grandrath, Cornelia Gräsel, Gesine Hellberg-Rode, Claudia Henrichwark, Ingrid Hemmer, Annaliesia Hilger, Andreas Keil, Christoph Koch, Annette Kroschewski, Miriam Kuckuck, Ina Limmer, Anne-Kathrin Lindau, Armin Lude, Petra Maier, Nicolas Meintz, Leif Mönter, Kai Niebert, Simone Opel, Karl-Heinz Otto, Matthias Schaarwächter, Gabriele Schrüfer, Alexander Siegmund, Ursula Steffen, Andreas Stockey, Wilhelm Trampe, Mark Ullrich

Die Zusammenhänge von Nachhaltigkeit, Transformation und Zukunftsfähigkeit stellen wichtige Bezugsgrößen auf allen gesellschaftlichen und räumlichen Ebenen dar, so dass aktuell ungezählte lokale Nachhaltigkeitsaktivitäten ebenso bestehen wie politisch-normative Setzungen in Verbindung mit einer globalen Nachhaltigkeitsstrategie. Durchgesetzt hat sich die Erkenntnis, dass eine strukturelle Etablierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) uns bei der Gestaltung einer zukunftsorientierten Welt unterstützen kann und dass in diesem Zusammenhang die Bildung von Lehrkräften besonders relevant ist. In Nordrhein-Westfalen hat sich daraufhin ein Hochschulnetzwerk mit dem Ziel gegründet, die BNE-Kompetenzen der (zukünftigen) Lehrkräfte zu stärken. Aus dieser Netzwerkarbeit heraus ist dieser Band entstanden. Er erfasst ganz unterschiedliche (auch über NRW hinausreichende) fachliche Perspektiven, ausgewählte Forschungsergebnisse und gibt einen Ausblick zu BNE in der Lehrkräftebildung.