

Inklusionsorientierte BNE in Grundschule

Katarina Rončević

Abstract

Der vorliegende Artikel beleuchtet das Potenzial einer inklusionsorientierten Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Grundschulbereich. Es werden die Schnittstellen zwischen BNE und inklusiver Bildung aufgezeigt und die Notwendigkeit unterstrichen, inklusive Prinzipien systematisch in die BNE zu integrieren. Hieran anknüpfend werden methodisch-didaktischer Ansätze für eine inklusionsorientierte BNE um Prinzipien einer inklusiven Didaktik ergänzt, wobei die Bedeutung einer differenzierten und adaptiven Unterrichtsgestaltung betont wird. Daraus ableitend werden Anknüpfungspunkte an den Sachunterricht dargelegt.

Keywords: Inklusionsorientierte BNE, inklusive Bildung, BNE, Sachunterricht

This article explores the potential of an inclusive approach to Education for Sustainable Development (ESD) within the primary school context. It highlights the intersections between ESD and inclusive education and underscores the need to systematically integrate inclusive principles into ESD. The discussion extends to methodical and didactic approaches for implementing an inclusive ESD, emphasizing the importance of differentiated and adaptive teaching strategies. Based on this, connections to the subject matter of primary education are outlined.

Keywords: inclusion-oriented ESD, inclusive education, ESD, primary education

Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und inklusive Bildung werden nach wie vor meist als separate pädagogische Ansätze betrachtet. Das Konzept einer inklusionsorientierten BNE ist zwar ein zunehmendes, jedoch ein relativ neueres Forschungsfeld und hat bisher wenig Eingang in formale Bildungskontexte gefunden (Vierbuchen und Rieckmann 2020; Rončević und Rieckmann 2024; Rončević und Schulz 2024). Dabei bieten Grundschulen durch ihre Besonderheiten deutliche Anknüpfungspunkte für eine inklusionsorientierte BNE. Grundschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie als erste Schule für (fast) alle Kinder einen Zugang zur grundlegenden Bildung ermöglichen muss. Somit öffnen sich Grundschulen für „Anliegen von Inklusion, die seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention zum Recht auf Bildung für alle Menschen im Jahr 2009 die Diskussionen zu Heterogenität um die Forderung nach einem wertschätzenden Umgang miteinander im Bildungswesen erweitern“

(Böse 2020:74, vgl. Schomaker 2013, S. 49). Insbesondere die Ziele des Sachunterrichts korrespondieren mit den Leitzielen einer BNE, indem Schüler:innen zur aktiven Mitgestaltung ihrer Lebenswelt „unter Berücksichtigung ökologischer Verträglichkeit, ökonomischer Leistungsfähigkeit und sozio-kultureller Gerechtigkeit“ befähigt werden (Böse 2020:77 in Anlehnung an GDSU 2013:76). Dennoch bleibt die Zusammenführung beider Ansätze, BNE und inklusive Bildung hin zu einer inklusionsorientierten BNE auch im Kontext der Grundschule weitestgehend bis auf wenige Ausnahmen unbeachtet. Hier setzt der vorliegende Beitrag an und nähert sich dem Konzept einer inklusionsorientierten BNE an, wobei die Prinzipien von Inklusion und inklusiver Bildung im Fokus stehen. Dabei wird kritisch hinterfragt, inwieweit BNE ihre normativen Ziele – wie Umweltverträglichkeit, soziale Gerechtigkeit und wirtschaftliches Wachstum – ohne eine konsequente Ausrichtung an inklusiven Prinzipien tatsächlich erreichen kann. In diesem Zusammenhang werden methodisch-didaktische Aspekte für eine inklusionsorientierte BNE vertieft und Anknüpfungspunkte für den Sachunterricht identifiziert.

Inklusionsorientierte BNE

BNE und inklusive Bildung haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (Rončević und Rieckmann 2024). Obgleich beide Ansätze überwiegend getrennt voneinander sowie ohne aufeinander beziehend Eingang in verschiedenen Diskursen erhalten, so weisen sie große normative Schnittmengen auf (Böhme, 2019; Vierbuchen & Rieckmann 2020, Rončević & Rieckmann 2024). Sowohl inklusive Bildung als auch BNE verfolgen hohe ethische Ansprüche (vgl. Vierbuchen/Rieckmann 2020:7). Beiden liegen die universellen Menschenrechte, Vielfalt sowie soziale Gerechtigkeit zugrunde (ebd; Böhme 2019;) und haben Empowerment aller Lernenden als Zielperspektive gemein. Während mit BNE das Ziel verfolgt wird, Lernende auf die globalen und komplexen Herausforderungen durch die Stärkung von Zukunftskompetenzen vorzubereiten, zielt inklusive Bildung in erster Linie auf das Recht aller Lernenden auf qualitativ hochwertige Bildung ab, um eine vollständige gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Sowohl bei BNE als auch bei inklusiver Bildung werden die Lernenden ins Zentrum von Lernprozessen gerückt. Beide Ansätze zeichnen sich durch ein hohes Maß an Handlungs- und Partizipationsorientierung, Lebensweltbezug sowie individuelle Differenzierungsmöglichkeiten aus (vgl. Böhme 2019; Reich et al 2020). Trotz der wesentlichen normativen Gemeinsamkeiten beider Ansätze, sind in der methodisch-didaktischen Umsetzung Unterschiede zu verzeichnen. Mit der Bezeichnung *Inklusionsorientierte BNE* soll hervorgehoben werden, dass diese über einen standardisierten pädagogischen Ansatz hinausragt, individualisierte und kontextspezifische Lernstrategien priorisiert und die Notwendigkeit der inklusiven Umsetzung von BNE durch die Integration inklusiver Praktiken betont wird (Rončević und Rieckmann 2024). Dies wird im Folgenden zunächst durch eine Annäherung an das Verständnis von Inklusion und inklusiver Bildung näher beleuchtet und anschließend um methodisch-didaktische Aspekte einer inklusionsorientierten BNE zusammengefasst.

Inklusion und inklusive Bildung

Inklusion kann als ein Prozess verstanden werden, durch den sich die Gesellschaft an die Vielfalt der Individuen anpasst. Somit kann Vielfalt als ein Prinzip von Inklusion verstanden werden (bezev 2014, 2012). Jede Person, unabhängig von Alter, Religion, Hautfarbe,

Geschlecht, sexueller Orientierung, kulturellem und sozialem Hintergrund, hat das Recht auf gleichen Zugang und Teilhabe in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (z. B. Justiz, Bildung, Gesundheit, Wahlrecht). Am deutlichsten lässt sich das Verständnis von Inklusion in ihrer Abgrenzung von Integration skizzieren, wie in Abbildung 1 dargestellt. Laut dieser Grafik nach *bezev* kann Integration so aufgefasst werden, dass marginalisierte Gruppen, die aufgrund verschiedener Merkmale (beispielsweise kultureller oder sprachlicher Unterschiede, Behinderung und/oder Beeinträchtigung oder sexueller Orientierung), nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, eigenständige Gruppen innerhalb der Gesellschaft bilden (aktiv oder auch passiv). Im Übertragenem Sinne passt sich Gesellschaft mit ihren Normen wiederum nicht explizit an die Diversität, der spezifischen Identitäten und den Bedürfnisse der Gruppe an, beispielsweise durch Maßnahmen für den Abbau von Barrieren. Vielmehr wird von den jeweiligen Gruppen erwartet, sich an die Normen der (Mehrheits-)Gesellschaft anzunähern bzw. anzupassen. Inklusion hingegen kann in Abgrenzung zu Integration so verstanden werden, dass marginalisierte Gruppen in ihrer Vielfalt als integraler Bestandteil der Gesellschaft wahrgenommen werden, während die Gesellschaft ihrerseits die Diversität ihrer Mitglieder aktiv berücksichtigt und sich flexibel an diese anpasst. Dies impliziert, dass die Gesellschaft sich in einem kontinuierlichen Wandel befindet, um dynamisch auf die Bedürfnisse und Potenziale ihrer Mitglieder zu reagieren. Daraus lässt sich für das Verständnis einer inklusiven Bildung ableiten, dass Bildungssysteme und Lernumgebungen so gestaltet sein müssen, dass sie sich an die heterogenen Lernvoraussetzungen der Lernenden anpassen und deren individuelle Bedürfnisse berücksichtigen. Dies deutet auf einen Paradigmenwechsel hin, denn „[t]he central message is simple: every learner matters and matters equally“ (UNESCO 2017, p. 12).

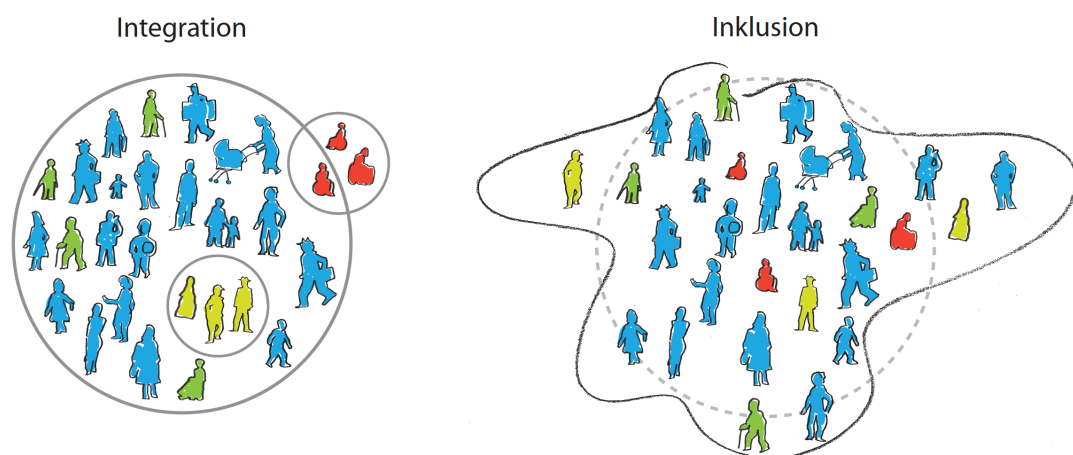


Abbildung 1 Inklusion und Integration ©bezev / Christian Bauer

Schluchter (2021) betont, dass Inklusion bzw. inklusive Bildung das Bildungssystem vor die Aufgabe stellt, Barrieren und Ausschlussmechanismen im Bildungsbereich zu erkennen, zu reflektieren und zu überwinden – insbesondere im Hinblick auf soziale Ungleichheiten und Benachteiligungen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten. Schluchter verweist dabei

auf verschiedene Konzepte der inklusiven Didaktik und Schulentwicklung, wie etwa die „Entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 1989), „Gemeinsame Lernsituationen“ (Wocken 1998) und die „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993), die umfassende Ansätze zur Förderung von Inklusion im Bildungswesen bieten (2021, vgl. überblicksartig Schluchter 2019). Schluchter fasst den Kerngedanken inklusiver Bildung wie folgt zusammen: „gleiche Wertschätzung aller Schüler*innen in Ihrer Singularität, Verständnis der Unterschiede von Menschen als Chance [...], Idee der umfassenden Teilhabe (einhergehend mit dem Abbau von Barrieren des Zugangs, unter anderem zu Bildung)“ (Schluchter 2021:6).

Alle Schülerinnen und Schüler sollten in ihrer Einzigartigkeit gleich wertgeschätzt werden, wobei die Anerkennung der Unterschiede zwischen den Menschen als eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung pädagogischer Kulturen, Strukturen und Praktiken verstanden wird. Diese Entwicklung orientiert sich an der Vielfalt der Menschen und ihren individuellen Bedürfnissen. Zudem wird die Idee einer vollständigen Teilhabe verfolgt, die mit dem Abbau von Zugangshürden, insbesondere im Bildungsbereich, verbunden ist (Schluchter 2021:6).

Das Konzept der inklusiven Bildung im schulischen Kontext unterliegt ebenfalls einer differenzierten und kritischen Auseinandersetzung. Grosche (2015) weist darauf hin, dass empirische Forschung Inklusion oft als das Unterrichten von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in gemischten Gruppen definiert, was die umfassende Perspektive von Inklusion vernachlässigt (vgl. Ainscow 2007; Göransson und Nilholm 2014; Wocken 2014). Hierbei wird die Vermeidung von Stigmatisierung beabsichtigt, indem keine Differenzierung der Lernenden aufgrund von Behinderungen vorgenommen wird (Wocken 2010). Dem steht das Argument gegenüber, ein differenzierter diagnostischer Ansatz für inklusive pädagogische Unterstützung vorteilhaft sein könnte (vgl. Rončević und Rieckmann 2024; Neumann und Lütje-Klose 2020; Ricken und Schuck 2011). Die umfassendere Perspektive hebt die Bedeutung eines individualisierenden Ansatzes hervor, der prozessorientierte und unterstützungsfokussierte Diagnostik in inklusiven Schulen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Rončević und Rieckmann 2024; Grosche 2020; Lindmeier und Lütje-Klose 2018). Diese Sichtweise betont die Notwendigkeit eine Ausgewogenheit zwischen inklusiver Bildung und sonderpädagogischer Förderung zu erzielen, um sicherzustellen, dass Lernende mit besonderen Bedarfen innerhalb einer inklusiven Lernumgebung angemessene Unterstützung erhalten (Rončević und Rieckmann 2024).

Ein inklusiv-ausgerichtetes Lernsetting hat die individuellen Lernbedarfe der Schüler:innen mit und ohne Beeinträchtigung im Blick und bietet prozessorientierte Unterstützung. So bedarf es gezielter Anpassungen der Lehrmethoden und Lernziele für heterogen zusammengesetzte Lerngruppen (Rončević und Rieckmann 2024). Gruppen von Lernenden mit besonderen Lernbedarfen sind in sich selbst hoch heterogen. Während beispielsweise kognitive Kompetenzen eine besondere Abhängigkeit „von verständlicher und vereinfachter Sprache, klaren Strukturen und kleinen Übungseinheiten“ erfordern können (vgl. Rončević und Rieckmann 2024; Engagement Global und *bezev* 2017, S. 14), bedarf es für hochbegabte Lernende entgegengesetzte entsprechende Anpassungen, um ihre individuellen Fähigkeiten anzusprechen und ihre Kompetenzen zu stärken. Ebenso stellen gehörlose und schwerhörige

Lernende eine sehr heterogene Gruppe dar, die von solchen, deren Erstsprache Gebärdensprache ist (z. B. gehörlose Lernende mit gehörlosen Eltern), bis zu solchen mit leichtem bis mittlerem Hörverlust; Lehrmethoden werden für unterschiedliche Lernbedarfe angepasst und können entsprechend stark variieren (Rončević und Rieckmann 2024). Auch hier wird die bereits genannte Herausforderung oder das Konfliktpotenzial deutlich, dass die Förderung der Sonderpädagogik innerhalb inklusiver Lernumgebungen zur Stigmatisierung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen führen kann.

Die methodisch-didaktische Umsetzung einer inklusionsorientierten BNE ist anspruchsvoller (Vierbuchen und Rieckmann 2020), auch wenn Führung und Böhme (2015:11) argumentierten, dass diese „ohne größere Anstrengungen“ für Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angepasst werden können. Vierbuchen und Rieckmann (2020) stellen spezifische Kriterien zusammen, die bei der Planung und Anpassung von inklusionsorientierter BNE hilfreich sein können. Zentral sind dabei folgende Fragen (Vierbuchen und Rieckmann (2020): Wie heterogen ist die Gruppe in Bezug auf besondere Lernbedürfnisse? Welche strukturelle oder lernbezogene Unterstützung ist erforderlich? Wie sollten die Lernumgebung und die Lehrmaterialien gestaltet sein, um allen Lernenden die Teilnahme am Lernprozess zu ermöglichen? Die Autor:innen nennen hierbei das Classroom Management als übergreifendes Konzept für die Sicherstellung einer inklusionsorientierten BNE. Sie weisen darauf hin, dass BNE oft durch offene Unterrichtsmethoden, selbstentdeckendes Lernen gekennzeichnet ist und gerade diese offene Herangehensweise eine Herausforderung in inklusiven Lernsettings darstellen kann. Lernende, die einen stärker strukturierten Ansatz oder detailliertere Anleitungen benötigen, um sich offen und eigenständig mit Nachhaltigkeitsthemen auseinanderzusetzen, könnten schnell von einem offeneren und selbstgesteuerten Lernansatz überfordert sein (vgl. Vierbuchen und Rieckmann 2020; Rončević und Rieckmann 2024). Hierbei können „Kinder mit kognitiven oder Verhaltensbeeinträchtigungen [...] oft an ihre Grenzen [kommen]. Für diese Gruppe muss der Unterricht strukturierter und in einem angepassten Lerntempo erfolgen“ (Vierbuchen und Rieckmann:7). Um solchen oder ähnlichen Herausforderungen und Barrieren begegnen zu können, raten Vierbuchen und Rieckmann (2020) die Lernstrategien frühzeitig zu erarbeiten und vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten bedarfsgerecht und aktiv zu nutzen, wie beispielsweise Lernsettings situativ deutlicher strukturieren, die Projektphasen weniger offen beginnen, um den Übergang in offenere Arbeitsphasen zu erleichtern. Hierfür sei „mehr Orientierung, Struktur und eine stärkere Führung notwendig (Vierbuchen und Rieckmann 2020:7). Hieraus ableitend lässt sich ein Leitprinzip formulieren: Lernsettings so inklusiv wie möglich aufzubereiten und an den Stellen und in den Situationen Anpassungen vorzunehmen und Unterstützung bereitzustellen, die von den Lernenden benötigt werden (Rončević und Rieckmann 2024). O'Donoghue und Rončević (2020) heben die Prinzipien der inklusiven Pädagogik hervor, die von Kullmann et al. (2014) auf der Grundlage der Arbeit von Klafki (2007) entwickelt wurden, wie beispielsweise Akzeptanz der Individualität aller Lernenden, Integration des Unterrichtens von individualisierten Lehrplänen, Anpassung von Inhalten, adaptive Lehre, Co-Teaching, Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Kooperation mit Schülern zur Schaffung von Gemeinschaften.

Eine auf Inklusion ausgerichteten BNE, die Schüler:innen mit erschwerten oder beeinträchtigten Lernvoraussetzungen berücksichtigt, erfordert Differenzierungen. Differenzierungen sind möglich beispielsweise in folgenden Bereichen (bezev 2019:12): Arbeitstempo, Sozial- sowie Arbeitsformen (kooperative Methoden), Medien,

Arbeitsmaterial, Interessenorientiertes Lernen, Lerninhalte / Komplexität und Schwierigkeitsgrade, Aufgaben und deren Umfang oder Produktergebnisse. Des Weiteren bedarf es der Bereitstellung unterschiedlicher Unterstützungsangebote, die das gemeinsame Lernen fördert, wie beispielsweise taktile Materialien und zusätzliches Audiomaterial für blinde Lernende, das Hinzufügen von Untertiteln zu Videomaterial und die Nutzung von Gebärdensprache für gehörlose oder schwerhörige Lernende, die Verkürzung von Aufgaben und die Differenzierung von Lehrmethoden und Lerninhalten für Lernende, die aufgrund kognitiver Schwierigkeiten Assistenz benötigen (bezev 2019).

Die folgenden von Reich (2014:349ff) vorgeschlagenen Qualitätskriterien können bei der Umsetzung der Prinzipien der inklusiven Pädagogik helfen

- | | |
|--|---|
| • Beziehungskultur in inklusiver Haltung; | • Instruktionen und Konstruktionen; |
| • Kompetenzraster mit Basisqualifikationen und Differenzierungen | • Heterogene Lerngruppen und Peer-to-Peer-Lernen; |
| • Multiprofessionelle Teamarbeit | • Lernaufgaben in Lernlandschaften; |
| • Standortbestimmungen und Förderbedarf | • Werkstätten und Wahlmöglichkeiten; |
| • Partizipation und Chancengerechtigkeit | • Projekte und fächerübergreifende Zusammenhänge; |
| • Methodenvielfalt; | • Aktive Mediennutzung; Differenzierte Beurteilung und Feedbackkultur |
| • Evaluation und kollegiale Beratung; | • Qualifikation und Weiterbildung |

Die Erweiterung einer BNE um die hier skizzierten didaktischen Ansätze inklusiver Bildung trägt dazu bei, dass alle Lernenden, ungeachtet ihrer individuellen Lernbedarfe, in ihren Fähigkeiten zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft gefördert werden. Daher muss Inklusion sowohl eine Voraussetzung als auch ein Ziel der BNE sein, um alle Lernenden zur aktiven Partizipation an gesellschaftlichen Fragen im Kontext der Nachhaltigkeit zu befähigen (vgl. Schluchter 2021:6, Vierbuchen und Rieckmann 2020:7, Böhme 2018).

3. Anknüpfungspunkte einer inklusionsorientierten BNE im Sachunterricht

Diedrichs und Wittenau (2023:92) betonen die mit dem Sachunterricht einhergehende Forderung nach lebensweltorientierter Bildung und heben gleichzeitig hervor, dass dies insbesondere an der kulturellen Dimension von Nachhaltigkeit aufgezeigt werden kann. Die

von Diedrichs und Wittenau durchgeführte empirische Studie unterstreicht den Gedanken, dass inklusionsorientierte BNE im Sachunterricht „zunächst konzeptionelle Rückschlüsse“ zusammenführen, die an den Lerninhalten sichtbar sind, wie beispielsweise in der Auseinandersetzung mit Lieblingsspielzeugen als Ausgangspunkt des Unterrichts. Auch unter Berücksichtigung der Mehrdimensionalität von Nachhaltigkeit (neben der sozialen auch die ökonomische sowie die ökologische Dimension von Nachhaltigkeit) kann eine inklusionsorientierte BNE durch die Kernidee Gerechtigkeit und Vielperspektivität als Gestaltungsprinzip Eingang in den Sachunterricht erlangen (vgl. Kater-Wettstädt, Bürgener und Sellin (2022:166). Sachunterricht als allgemeinbildendes Fach weist großes Potenzial auf, um inklusive Lehr- und Lernsettings (Kater-Wettstädt, Bürgener und Sellin 2022:161) zu gestalten, und folglich auch inklusionsorientierte BNE umzusetzen. Die Autorinnen (2022:161) heben in Anlehnung an Klafki (1992) die Anschlussfähigkeit einer BNE an den Sachunterricht neben anderen Prinzipien die Partizipationsorientierung als „ein weiteres wichtiges Schlüsselement der BNE im Zentrum der didaktischen Ausgestaltung von Unterricht und Schule im Fokus“ hervor. Hierbei beziehe sich Partizipation „sowohl auf das Kind als Individuum als auch die Klasse bzw. Schule als Gemeinschaft“ ebd.). Für die Implementierung partizipationsorientierter Praktiken, die alle Lernenden und ihre individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigen, ist eine inklusive Didaktik im Unterricht unerlässlich. Jedoch entfaltet sich ihre Wirksamkeit erst dann vollständig, wenn sie auch in weiteren schulischen Kontexten sichtbar und aktiv gelebt wird. Eine inklusionsorientierte BNE, die im Sachunterricht verankert wird und hier möglicherweise auch ihren Ausgangspunkt haben kann, bietet gleichzeitig einen Impuls für die ganzheitliche Schulentwicklung und kann als Grundlage für den Whole School Approach einer inklusionsorientierten BNE dienen. Folglich ist bei der Verankerung des inklusionsorientierten Whole School Approachs von Bedeutung, diesen stetig sowohl aus der Perspektive einer BNE, als auch einer inklusiven Bildung zu betrachten und zu hinterfragen (Rončević und Rieckmann 2020). Dabei müssen alle Bereiche und Aspekte der Schule einbezogen werden – zum Beispiel Schulgebäude, Schulumgebung, Klassenzimmergestaltung, Schulmanagement, alle Beteiligten (Lernende, Lehrkräfte, Eltern, Sozialarbeiter, Schulleitungen usw.) und natürlich die Lehr- und Lernkultur. Auch hierbei gilt Partizipation als Schlüsselement, um alle Beteiligten an Mitgestaltung von Schule als Lern- und Erfahrungsraum zu gewährleisten (Rončević und Rieckmann 2020).

4. Diskussion und Conclusion

Der vorliegende Beitrag hebt die zentrale Bedeutung einer inklusionsorientierten BNE hervor und zeigt auf, dass BNE und inklusive Bildung trotz ihrer normativen Überschneidungen in der Praxis oft unabhängig voneinander behandelt werden. Dies wirft die Frage auf, ob BNE ihre Ziele – wie Umweltverträglichkeit, soziale Gerechtigkeit und wirtschaftliches Wachstum – ohne eine gezielte Einbindung inklusiver Prinzipien vollständig erreichen kann. Die Diskussion zeigt, dass eine BNE, die nicht explizit auf Inklusion abzielt, Gefahr läuft, bestimmte Lernende von der aktiven Mitgestaltung einer nachhaltigen Zukunft auszuschließen. Hieraus lässt sich der kritische Gedanke anknüpfen, ob eine nicht inklusiv umgesetzte BNE bereits in ihrer Konzeption ihre methodisch-didaktischen Ziele verfehle, da die Zugänge zur Partizipation an BNE-orientierten Lerninhalten Barrieren für einige Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aufweisen können.

Die in diesem Beitrag skizzierten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen BNE und inklusiver Bildung verdeutlichen, dass beide Ansätze hohe ethische Standards anstreben und die Förderung der Lernenden im Zentrum ihrer Bestrebungen steht. Trotz dieser Gemeinsamkeiten offenbart die methodisch-didaktische Umsetzung jedoch Herausforderungen. Insbesondere in heterogenen Lerngruppen zeigt sich, dass eine normierte Herangehensweise an BNE nicht ausreicht, um den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden. Es wird deutlich, dass eine wirkmächtige BNE individualisierte und kontextspezifische Lernstrategien erfordert, die die Vielfalt der Lernenden berücksichtigen. Ein zentraler Aspekt ist die Notwendigkeit, BNE so inklusiv wie möglich zu gestalten und dabei den spezifischen Lernbedürfnissen einzelner Schüler:innen gerecht zu werden. Es wird betont, dass dies nicht nur durch Differenzierungen im Unterricht erreicht werden kann, sondern auch durch die Bereitstellung vielfältiger Unterstützungsangebote, wie etwa die Anpassung von Lehrmethoden, Lernmaterialien und Unterrichtsstrukturen. Hierbei spielen das Classroom Management und die frühe Erarbeitung von Lernstrategien eine wichtige Rolle.

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich die Frage, inwiefern Lehrende, Schulleitungen und Schulgestalter:innen über die notwendigen Kompetenzen und vor allem Ressourcen verfügen, ihre Schule als Lern- und Erfahrungsraum entlang einer inklusionsorientierten BNE auszurichten. Es bedarf an entsprechenden Angeboten, von der ersten bis zur dritten Phase der Lehrkräftebildung. Doch dies ist nur eines der Aspekte, der für eine gelingende Umsetzung einer inklusionsorientierten BNE notwendig ist. Vielmehr bedarf es einen ganzheitlichen Paradigmenwechsel, der schulische Bildung so aufstellt, dass den Ansprüchen einer zukunftsfähigen, inklusiven Bildung gerecht tragen kann und Partizipation aller Lernenden als Leitperspektive in Schule gelebt wird. Bislang werde vereinzelte Versuche unternommen, inklusionsorientierte BNE in das bestehende Bildungssystem zu integrieren, ohne das Bildungssystem an die entsprechenden Anforderungen anzupassen. Dies erfordert enormes Engagement einzelner Akteure, dass durch ein stärkeren, politischen Willen zur Umsetzung einer inklusionsorientierten BNE mit entsprechenden Maßnahmen und Ressourcen unterstützt werden könnte.

Inklusionsorientierte BNE ist nach wie vor ein noch unzureichend erforschtes Feld. Es besteht Bedarf an weiterer Forschung und Entwicklung von Best Practices in der inklusionsorientierten BNE, um die Lücke zwischen BNE-Praktiken und inklusiver Bildung zu schließen. Folglich bedarf es weiterer praxisorientierter Forschung, um herauszufinden, wie ein gesamtschulischer Ansatz im Sinne des Whole School Approachs eine an inklusionsorientierte BNE ausgerichtete Schulkultur fördern kann.

Der vorliegende Beitrag hebt hervor, dass die Umsetzung einer inklusionsorientierten BNE im Sachunterricht in der Grundschule besonderes Potenzial birgt. Der Sachunterricht als lebensweltorientiertes Fach bietet die Möglichkeit, BNE-Prinzipien wie Gerechtigkeit und Vielperspektivität in inklusiven Lehr- und Lernsettings zu verankern. Dies kann nicht nur zur individuellen Förderung der Schüler:innen beitragen, sondern auch einen Impuls für die ganzheitliche Schulentwicklung und die Umsetzung eines Whole School Approach geben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine erfolgreiche Umsetzung von BNE ohne eine klare Ausrichtung auf Inklusion unvollständig bleibt. Inklusion muss sowohl eine

Voraussetzung als auch ein Ziel von BNE sein, um alle Lernenden in ihren Fähigkeiten zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft zu fördern. Dies erfordert eine kontinuierliche Reflexion und Anpassung der BNE-Praktiken aus der Perspektive der inklusiven Bildung, um sicherzustellen, dass wirklich alle Lernenden erreicht und einbezogen werden. Inklusion und Nachhaltigkeit ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, zu der eine inklusionsorientierte BNE einen relevanten Beitrag leisten kann.

Literaturverzeichnis

Dieser Artikel erscheint ebenfalls in Rončević, K. (2026): Inklusionsorientierte BNE in Grundschule. In Kater-Wettstädt, L., Pech, D.; Stiller, J. und Overwien, B.: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule? Konzepte, Beispiele, Befunde. Berlin Universities Publishing (BerlinUP). Im Erscheinen.

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) (2012): Unser Klima. Unser Leben. Essen.

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) (2014): Blaues Wunder. Wie das Wasser unser Leben bestimmt. Inklusives Globales Lernen in der Grundschule. Essen

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule. Eine Handreichung mit praktischen Anregungen für Grundschulen. Essen.

Böhme, L. (2019). Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren. Frankfurt. Wochenschau- Verlag.

Böhme, L. and Führung, G. (2015). 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. 13-15. Barnstorf. VNB. https://www.bizme.de/documents/VNB_Broschuere_Webansicht_NRO.pdf. Zugriff 28. Juli 2024.

Böse, S. (2023): Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule. Bad Heilbrunn. DOI: 10.25656/01:28191; 10.35468/6053.

Diedrichs, K. und Wittau, F. (2023): "Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro". Zur lebensweltlichen Fundierung einer inklusionsorientierten sachunterrichtlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung - In: Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, C.; Munser-Kiefer, M.; Rank, A.: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt. S. 91-96. DOI: 10.25656/01:27729; 10.35468/6035-09

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.

Göransson K. und Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29:3, 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In: Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H., Prenzel, M. (eds), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1.

Kater-Wettstädt, L., Bürgener, L. & Sellin, K. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion – Konzepte zusammendenken für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Sachunterrichts. In: C. Schomaker, D. Pech, T. Simon (Hrsg.): ‚Auf die Lehrkraft kommt es an?‘ –Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. Beiheft widerstreit-sachunterricht.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Lindmeier, C. und Lütje-Klose, B. (2018): Inklusion. In Handbuch Schulpädagogik. Harring, M., Gläser-Zikuda, M. und Rohlf, C. (Hrsg.), 43–53. Münster. Waxmann.

Neumann, P. und Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In Gresch, C., Kuhl, P., Grosche, M., Sälzer, C., Stanat, P. (eds) *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1.

O’Donoghue, R. und Rončević, K. (2020): The development of ESD materials for inclusive education in South African curriculum settings. In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und international Bildungsforschung, pp. 20-26.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim. Beltz.

Reich, K., Bludau, M., Böhme, L., Danz, R., Kater-Wettstädt, L., Rončević, K. und Schreiber, R. (2020): BNE inklusiv. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen der Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung in der Schule. Bonn: Engagement Global gGmbH. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/bne_inklusiv.pdf. Zugriff: 02.08.2024.

Ricken, G., & Schuck, K. D. (2011). Pädagogische Diagnostik und Lernen. In A. Kaiser, P. Wachtel, B. Werner & D. Schmetz (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation* (Band 4: Didaktik und Methodik, S. 110–119). Stuttgart: Kohlhammer. https://www.researchgate.net/publication/316516354_Kompetent_sein_fur_Inklusive_Schulen_heisst_auch_Diagnostizieren_lernen. Zugriff 03.08.2024].

Rončević, K. und Rieckmann, M. (2024). Education for sustainable development and inclusive education: a scoping literature review. In review.

Rončević, K. und Rieckmann, M. (2024): How can a Whole School Approach to Sustainability be inclusive to All Learners? In: Whole School Approaches to Sustainability. Eds: Wals, Arjen E.J.; Bjønness, Birgitte; Astrid Sinnes, Astrid and Eikeland, Ingrid. Springer International Publishing.

Rončević, K. und Schulz, L. (2022). BNE diklusiv?: Ein Ansatz für eine inklusionsorientierte Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer Kultur der Digitalität. In: Eberth, A., Goller, A., Günther, J., Hanke, M., Holz, V., Krug, A., Rončević, K. Singer-Brodowski, M. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Verlag Barbara Budrich. (2022)

Rončević, K. und Schulz, L. (2024): *Bildung für nachhaltige Entwicklung, inklusive Bildung und Digitalität. Impulse für gesellschaftliche Transformationsprozesse*. In Rieckmann, M. & Maurer, B. & Schluchter, J.-R. : Medien – Bildung – Nachhaltige Entwicklung. Inter- und transdisziplinäre Diskurse. Beltz Juventa.

Schluchter, J.-R. (2021). Medienbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion/ Inklusive Bildung. Eine Annäherung. In: merz | medien + erziehung. [https://www.researchgate.net/publication/361616430 Medienbildung Bildung fur nachhaltige Entwicklung und Inklusion Inklusive Bildung - Eine Annäherung](https://www.researchgate.net/publication/361616430_Medienbildung_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_und_Inklusion_Inklusive_Bildung_-_Eine_Annäherung)
Zugriff 14. August 2024.

Schluchter, J.-R. (2019). Methoden inklusiver Medienbildung. In: Bosse, I., Schluchter, J.-R. und Zorn, I. (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 198–206.

Schomaker, C. (2013): Sachunterricht und der Anspruch an Inklusion. In: Gläser, Eva; Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – gestalten – reflektieren. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., S. 48-57.

UNESCO (2017): A guide for ensuring inclusion and equity in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> . Zugriff 14 August 2024.

Vierbuchen, M.-C. und Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenziale. In *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43, 1, 4-10.

Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. *Gemeinsam Leben* (1), 52–62.