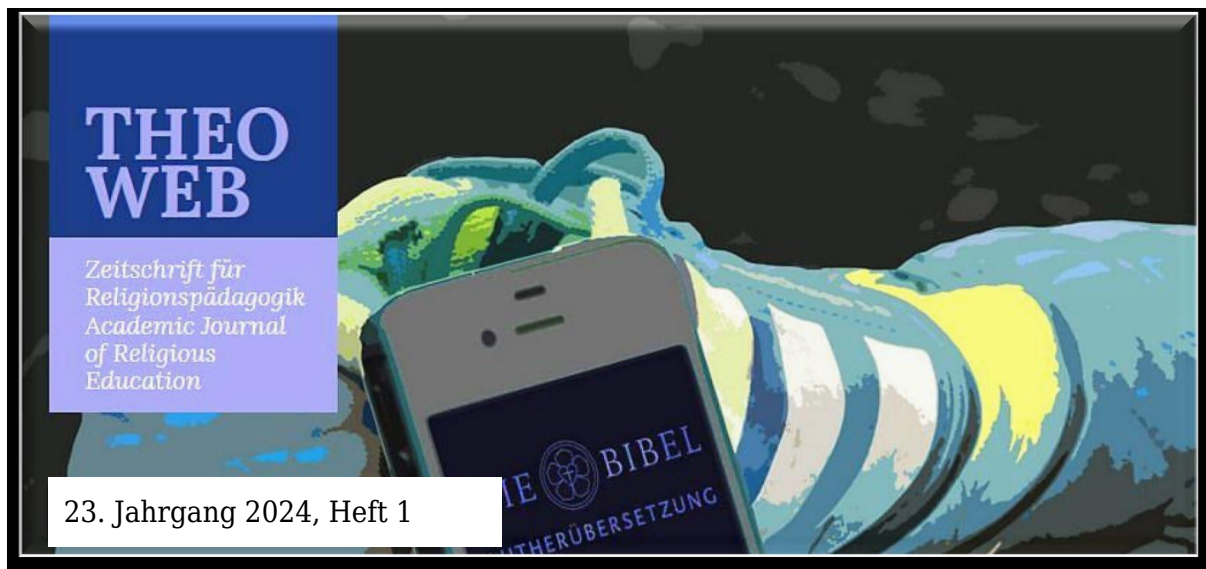




THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

23. Jahrgang 2024, Heft 1

Thema: „Letzte Generation“. Eine religionspädagogische Erkundung

Tacke, Lena, Henke, Vanessa, Spanu, Stephanie & Zimmermann, Jan-Simon (2024).

Partizipation als Gelingensbedingung emanzipatorischer (religiöser) Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen angehender Lehrkräfte. *Theo-Web*, 23 (1), 150-167

<https://doi.org/10.23770/tw0333>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Partizipation als Gelingensbedingung emanzipatorischer (religiöser) Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen angehender Lehrkräfte

von

Lena Tacke, Vanessa Henke, Stephanie Spanu & Jan-Simon Zimmermann

Abstract

*Mit einer emanzipatorischen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Reaktion auf multiple Krisengeflechte gehen verschiedene Problemstellungen einher. Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass Partizipation eine Gelingensbedingung für emanzipatorische BNE ist, die spezifische Herausforderungen für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen birgt. Um sich diesen anzunähern, fokussiert der Beitrag exemplarisch die universitäre Lehrer*innenbildung, indem die impliziten Wissensbestände von Lehramtsstudierenden rekonstruiert werden. Implizites Wissen ist für die Bearbeitung und Auseinandersetzung mit Krisensituationen maßgeblich, da dieses Denk- und Handlungsmuster bestimmt. Die durch die dokumentarische Methode zum Ausdruck gebrachten Rekonstruktionen weisen auf Orientierungen hin, die eine angenommene Unvereinbarkeit von Unterricht und Partizipation verhandeln. Dies offenbart Desiderate für BNE im Kontext der Lehrer*innenbildung.*

Various problems are associated with emancipatory education for sustainable development (ESD) as a reaction to multiple crisis. This article is based on the thesis that participation is a prerequisite for the success of emancipatory ESD, which implies specific challenges for the design of learning and educational processes. In order to approach these challenges, the article focusses on university teacher training by reconstructing the implicit knowledge of student teachers. Implicit knowledge is crucial for dealing with crisis situations, as it determines a person's patterns of thought and action. The reconstructions expressed by the documentary method point to orientations that negotiate an assumed incompatibility of teaching and participation. This reveals desiderata for ESD in the context of teacher education.

*Schlagwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Partizipation, dokumentarische Methode, Lehrer*innenbildung, Serious Game*

Keywords: Education for Sustainable Development, Participation, Documentary Method, Teacher Training, Serious Game

1 Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung als Reaktion auf multiple Krisensituationen?

Die Dringlichkeit einer sozial-ökologischen Transformation unterstreicht das 2015 von den UN-Mitgliedsstaaten verabschiedete Programm „Transforming our world“ (UN, 2015), dessen Zentrum die sogenannte „Agenda 2030“ bildet. In der sich an die politische Umsetzung anschließenden Auseinandersetzungen wird Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) international und interdisziplinär ein hoher Stellenwert eingeräumt und die Ausrichtung von Bildung am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung bekräftigt (Gärtner, 2020; Bederna, 2019).

BNE fokussiert weitere bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Diskurse wie Partizipation, ohne dass diese umfassend im Kontext von BNE erschlossen werden, indem bspw. die ganzheitliche Transformation von Lernumgebungen eingefordert wird (Unesco, 2021). Vor diesem Hintergrund entfaltet der Beitrag die These, dass Partizipation eine notwendige Gelingensbedingung für BNE ist, die jedoch spezifische Herausforderungen für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen birgt. Diese These erörtert der Beitrag exemplarisch für die universitäre Lehrer*innenbildung. Der Bereich ist in einer doppelten Weise relevant: Zum einen ist Hochschulbildung einer der Bildungsbereiche, in dem bildungspolitisch die Implementierung von BNE forciert wird, zum anderen prägt die universitäre Lehrer*innenbildung angehende Lehrkräfte, die zukünftig schulische Bildungskontexte gestalten (Unesco, 2021; Henke, Spanu & Tacke, 2023, S. 128).

Der Beitrag geht anhand der Aushandlungsprozesse von Lehramtsstudierenden somit der Frage nach, welche Bedeutsamkeit implizite Wissensbestände für die Auseinandersetzung mit Partizipation im Kontext von BNE haben. Die Bearbeitung dieses Forschungsanliegens ist notwendig, um universitäre Lehrer*innenbildung und Hochschuldidaktik zu evaluieren und entsprechend weiterzuentwickeln. Denn das bildungspolitische Programm von BNE fordert Transformationsprozesse, indem Bildung sowohl praxisbezogen als auch bildungstheoretisch neu zu denken ist. So werden Lehrkräfte als „Change Agents“ (Deutsche Unesco-Kommission, 2014, S. 20; Kuckuck & Henrichwark, 2020, S. 99) beschrieben, um dem Krisengemenge aus ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen mit BNE zu begegnen. Diese Krisen werden als „epochaltypische Strukturprobleme“ (Klafki, 2007, S. 60) verstanden, die sowohl das Individuum betreffen als auch nationale und globale Reichweite haben.

Die erwarteten Kompetenzzuschreibungen an Lehrende im Kontext von BNE sind vielfältig, sie reichen von ‚Zukunftskompetenzen‘ zu Gestaltungskompetenz hin zu Ambiguitätstoleranz und dem Kompetenzbereich des Innovierens (KMK, 2022). Für die Umsetzung von BNE sind nicht nur diese unterschiedlichen Zielsetzungen eine Herausforderung, sondern auch ihre Perspektiven, die bspw. in der Differenzierung von

BNE 1 (instrumentelle BNE) und *BNE 2 (emanzipatorische BNE)* sichtbar werden. Aus diesen Konzeptionen resultieren unterschiedliche Zielsetzungen für die Lehrer*innenbildung (Unesco, 2014; Pettig, 2021, S. 7-8). Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Ausrichtung einer *BNE 2* im Kontext der universitären (Religions-)Lehrer*innenbildung.

1.2 Partizipation im Kontext einer emanzipatorischen BNE in der universitären Lehrer*innenbildung

Partizipation kann als zentrales Element für die Umsetzung von *BNE 2* angesehen werden, dass bspw. in den entsprechenden Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz sichtbar wird, die als Kompetenzkonzept für BNE in Deutschland maßgeblich rezipiert wird (Bormann & de Haan, 2008; Rieckmann, 2021, S. 15-18). Partizipation ist einerseits als Ziel bei der Umsetzung von BNE zu verstehen, um angehende Lehrer*innen zu befähigen, aktiv die Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten. Andererseits sind die Lern- und Bildungsprozesse selbst in Schule und Hochschule partizipativ zu gestalten (Rieckmann & Stoltenberg, 2011, S. 121). Partizipation wird damit als didaktisches Prinzip von BNE verstanden (Rieckmann, 2021, S. 19), mit dem eine doppelte Intention verbunden ist. Mit diesem Verständnis gehen verschiedene Herausforderungen einher, da mit der Umsetzung von Partizipation stets eine Verschiebung von Machtverhältnissen in der Beziehungsgestaltung verbunden ist (Bücker, Hüpping & Zala-Mezö, 2021, S. 405).

Es geht dabei um „eine Infragestellung klassischer Verständnisse von Schule, Unterricht und darin eingelagerten generationalen Ordnungen“ (Bücker et al., 2021, S. 392). Diese Infragestellung gilt es auch im Kontext von BNE in der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen. In den hochschulischen Curricula ist Partizipation bisher nur gering verankert (Bugl, Rampelt & Zdebel, 2017, S. 39-41; Christof, 2020, S. 297), sodass sich Studierende im Studium kaum als selbstwirksam wahrnehmen können. Aufgrund der eher starren strukturellen Ordnungen in Schule verwundert es nicht, dass Lehramtsstudierende als Grenzen der Partizipation „Zeit“, „Reibung mit gesetzlichen Bestimmungen“ und „Machtverlust“ (Christof, 2020, S. 304-305) benennen. Von Lehramtsstudierenden selbst werden Machtstrukturen gegenüber Schüler*innen tabuisiert, zudem herrscht bei diesen zumeist ein eher unreflektiertes überhöhtes Bildungsideal vor. Daher ist es von Bedeutung mit Studierenden zu reflektieren, welche subjektiven Theorien, Werte, Überzeugungen, hegemonialen Kategorien und Erfahrungen sie in ihr Lehramtsstudium sowie ihr zukünftiges Lehrhandeln einbringen (Christof, 2020, S. 304-305).

Da Studierende aber nicht nur Grenzen der Partizipation beschreiben, sondern ihren Potenzialen insgesamt eher positiv gegenüberstehen, ist es wichtig, Reflexionsmomente in Bezug auf partizipative Möglichkeiten zu schaffen (Christof, 2020, S. 304-305). Durch

die Realisierung sinnstiftender Momente im Lehramtsstudium, in denen Studierenden die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme im Rahmen von Partizipation (s. auch Oser & Biedermann, 2006) gegeben wird, können sie sich bereits als „partizipativ Lernende“ selbstwirksam wahrnehmen (Christof, 2020, S. 306-307). Frage- und Problemstellung können dabei sein, Partizipation im Kontext der eigenen Disziplinarität und als mögliche Reflexionsfolie von Interdisziplinarität zu betrachten (Gläser-Zikuda & Hofmann, 2019, S. 305-308). Dabei können in der Lehre Verschränkungen zwischen einzelnen Fächern und den Bildungswissenschaften erarbeitet werden. In interdisziplinären Lernkonzepten können so Reflexionsprozesse und Selbstwirksamkeit erfahrbar gemacht werden (Christof, 2020, S. 297-301).

2 Hochschuldidaktische Rahmung und methodische Konzeptionierung

Vor dem Hintergrund der partizipativen Herausforderung im Kontext einer emanzipatorischen BNE liegt der Fokus des Lehr- und Forschungsprojektes *BNE^{Room}* auf den Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten zukünftiger Lehrkräfte im Umgang mit Partizipation. Das fachübergreifende Projekt wurde an der TU Dortmund unter Beteiligung von Religionspädagogik, Bildungswissenschaften und der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik durchgeführt. Die Konzeption des Projekts legt den thematischen Fokus auf das SDG 10: „Weniger Ungleichheiten“ (*Reduce Inequality*). In der Auseinandersetzung mit diesem Ziel wird Partizipation als Thema in die Lehrer*innenbildung integriert, indem es an das Programm *BNE 2030* der UNESCO anknüpft und insbesondere das prioritäre Handlungsfeld 3 (Kompetenzentwicklung bei Lehrenden) untersucht und evaluiert (Unesco, 2021).

2.1 Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen mit *BNE^{Room}*

Innerhalb des Projekts *BNE^{Room}* wurde ein digitales Serious Game¹⁾ entwickelt und im Sommersemester 2023 durch drei Lehrveranstaltungen für Lehramtsstudierende unterschiedlicher Disziplinen an der TU Dortmund begleitet (Katholische Theologie, Bildungswissenschaften, berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik). Ein Teil dieser Lehrveranstaltungen wurde seminarübergreifend durchgeführt. Studierende aller Lehramtstypen von Grundschule bis Berufskolleg sowie Sonderpädagogik bearbeiteten das Serious Game in interdisziplinären Kleingruppen, kollaborativ und eigenständig. Die Szenerie des Spiels ist ein virtuelles Schulgebäude, in dem sich Lehramtsstudierende mit Hilfe eines Avatars bewegen, der die Rolle einer Lehrkraft innehat. In den einzelnen Räumen der Schule werden die Lehramtsstudierenden mit herausfordernden Situationen

1) Serious Games sind Spiele, die ein oder mehrere Bildungsziele verfolgen und diese spielerisch umsetzen. Der Fokus liegt somit nicht auf der Unterhaltung, sondern es steht ein bestimmter Bildungszweck im Mittelpunkt, der durch eine spielerische Umgebung fokussiert wird (Trooster, Lin Goei, Ticheloven, Oprins, van de Boer-Visschedijk, Corbalan & Van Schaik, 2017, S. 126).

konfrontiert, die im Zusammenhang mit dem SDG 10 stehen. Das Projekt initiiert den interdisziplinären Austausch und begleitet ihre Aushandlungsprozesse, wie bspw. die Auseinandersetzung mit ökonomischen Kapital als Differenzkategorie oder Othering-Prozessen.

Digitale bzw. virtuelle Lernräume, wie der *BNE^{Room}* als Serious Game, bieten in diesem Kontext ein Bildungspotenzial, indem Studierende neue Handlungs- und Möglichkeitsräume in Bezug auf Partizipation erfahren können (Authenrieth & Nickel, 2023, S. 111). Im Kontext der Spielsituationen des Serious Games eröffnet sich ein fiktiver Erfahrungsraum für die Studierenden, um Handlungsoptionen für schulische Bildungskontexte kollaborativ zu erproben und zu erörtern (Henke, Spanu & Tacke, 2023, S. 138).

In der Konfrontation mit der Ermöglichung von Partizipation in Schule und Unterricht ist anzunehmen, dass seitens der Lehramtsstudierenden sowohl explizite als auch implizite Wissensbestände zur Aufführung kommen. Auf expliziter Ebene erklären bzw. diskutieren die Studierenden beispielsweise, warum sie als Lehrkraft in der Spielsituation auf eine bestimmte Art und Weise handeln würden. Es kommen Begründungen sowie Normenorientierungen und Regeln zum Ausdruck. In diesen Aushandlungen sind jedoch auch implizite bzw. habitualisierte Wissensbestände eingelagert, die den Studierenden nicht explizit zugänglich sind, aber dennoch deren Handlungspraxis prägen.

2.2 Forschungsprojekt *BNE^{Room}*

Die Rekonstruktion der Aushandlungsprozesse während der kollaborativen Bearbeitung des Serious Games geht der Frage nach, welche impliziten bzw. handlungsorientierten Wissensbestände der Studierenden im Hinblick auf Partizipation zum Ausdruck kommen. Dafür wurden die Studierenden im Seminarkontext videografiert und diese Aufnahmen nach der dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack, 2021; Asbrand & Martens, 2018). Die Rekonstruktion konjunktiver Wissensbestände zu verschiedenen schulischen Situationen im Kontext von möglichen Krisen ist notwendig, da der Umgang mit Herausforderungen auch Verhaltensmuster und Denkschemata anfragt.

Daher müssen die impliziten Orientierungs- und Verhaltensmuster zugänglich und bearbeitbar gemacht werden: Zum einen, weil die impliziten Wissensbestände von expliziten bzw. normativ geprägten Wissensbeständen verdeckt werden und zum anderen, weil sie krisenhafte Situationen bedingen bzw. Zustände von Krisen aufrechterhalten und (re-)produzieren. D.h. im Expliziten können sich Personen einer herausfordernden Situation bewusst sein und dementsprechende Strategien und Ideen formulieren, um damit umzugehen, ohne ihre impliziten Wissensbestände anzufragen oder zu bearbeiten.

Deshalb können auf einer programmatischen Ebene normative Setzungen vorgenommen werden, die allerdings auf einer performativen Ebene nicht zu einer Bearbeitung führen, weil sie nicht „habitualisiert“ sind. Bohnsack differenziert daher für implizite Wissensbestände zwischen habitualisiertem und imaginativen Wissen (Bohnsack, 2017). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Herausforderungen nur bearbeitet werden können, wenn die damit zusammenhängenden impliziten Wissensbestände aufgedeckt und reflektiert werden, da sie die Handlungspraxis prägen. Um jene impliziten Wissensbestände der angehenden Lehrkräfte zugänglich zu machen, werden die Aushandlungsprozesse zum Umgang mit Partizipation untersucht.

3 Empirische Rekonstruktion zum Umgang mit Partizipation

Die vorliegenden Sequenzen wurden im Kontext des Lehr- und Forschungsprojektes *BNE^{Room}* erhoben. Die Aufnahmen erstellte das *Labprofil*²⁾ der TU Dortmund, in dem die Studierenden in Kleingruppen arbeiten konnten. Insgesamt liegt videografisches Material mit 45 Studierenden in 11 Gruppen vor. Teile des Materials wurden transkribiert und mit Fotogrammen hinterlegt, um diese nach der dokumentarischen Methode auszuwerten (Bohnsack, 2021; Asbrand & Martens, 2018).³⁾

Nachfolgend werden exemplarisch zwei Sequenzen derselben Kleingruppe dargelegt und rekonstruiert. Die Gruppe von vier Studierenden bilden weiblich gelesene Personen, die unterschiedliche Fachkombinationen und unterschiedliche Lehrämter studieren (Grundschule (B, C), Sonderpädagogik (A), Berufskolleg (D)). Die Sprecher*innen A, B und D sind Masterstudierende, während Sprecher*in C Bachelorstudierende*r (6. Fachsemester) ist. Die Studierenden sitzen sich als Gruppe gegenüber und haben jeweils ihren eigenen Laptop vor sich stehen, an dem sie das Serious Game bearbeiten. Die Aushandlungsprozesse in den beiden ausgewählten Sequenzen beziehen sich auf zwei unterschiedliche Situationen im Spiel: der Klassenraum (Abb. 1) und das Naturklassenzimmer (Abb. 2) des virtuellen Schulgebäudes. Im Klassenraum steht die Gruppe vor der Herausforderung, den Raum mit einem festgelegten Budget einzurichten und dabei bspw. eine inklusionsorientierte Gestaltung des Klassenraumes zu berücksichtigen. In der zweiten Situation, dem Naturklassenzimmer, trifft der Avatar auf Vertreter*innen des Schüler*innenparlaments, die an einem interreligiösen Schulkalender arbeiten. Dieser Schulkalender soll die Schulgemeinschaft repräsentieren und unter Berücksichtigung der Partizipation von Schüler*innen entwickelt werden. Da

2) Das *Labprofil* ist ein „Labor für forschungsbasierte und inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung“ an der TU Dortmund. Es ermöglicht eine flexible und möglichst barrierefreie Raumnutzung mit entsprechender technischer Ausstattung. Die Durchführung, Beobachtung und Dokumentation von Seminarsettings ist durch unterschiedliche Medien möglich (<https://doprofil.tu-dortmund.de/labprofil>).

3) Relevante Gesten und Handlungen werden im Transkript schriftlich durch Ergänzungen in Klammern und einer kursiven Schreibweise ergänzt. Die Namen der Studierenden sind mit den Buchstaben ABCD anonymisiert.

das Schüler*innenparlament nicht zu einer Einigung kommt, werden die Lehramtsstudierenden aufgefordert, die Schüler*innen partizipativ bei der Entwicklung des Schulkalenders zu unterstützen.

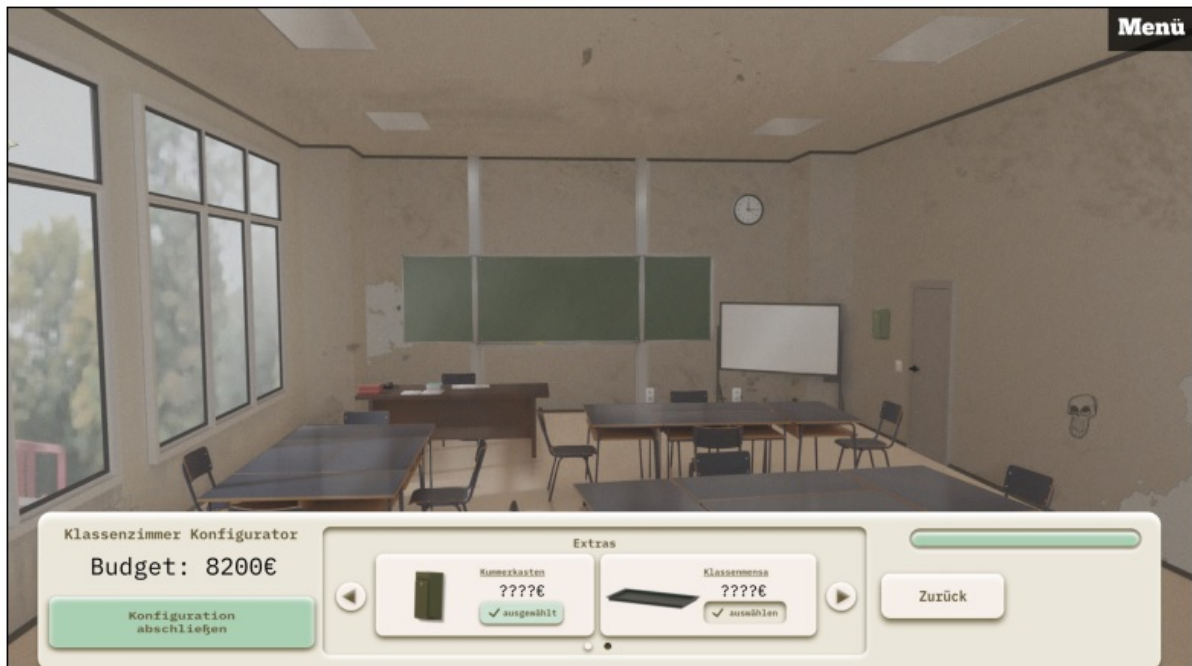


Abb. 1: Screenshot aus dem Serious Game „BNE^{Room}”: Klassenraum. Die Gestaltung und das Aussehen des Klassenraumes sind exemplarisch, da sie je nach Aushandlung im Spiel variieren (Screenshot: L. Tacke)

Tab.1: Sequenz 1: Der Kummerkasten im Klassenraum

1	D	Kummerkasten.
2	B	# Der Kummerkasten (..) ne achso/ #00:43:17-0#
3		(B blickt von ihrem Laptop hoch.)
4	C	Nee, also ich find (.) das macht nur Stress. #00:43:20-6#
5		Ich war mal an ner Schule (.) und da war das so schlimm mit diesen Kummerkasten,
6		die haben wirklich (.) jede Kleinigkeit da rein geschoben (.) und die Lehrerin (.) hat das
7		dann auch irgendwann gelassen, weil die meinte (.) das hat nur Probleme gemacht.
8		#00:43:32-4#
9	D	Das (.) find ich aber nicht richtig (.) das wegzulassen. (lacht) #00:43:36-5#
10	A	Ja (..) eigentlich ist es ja echt/ #00:43:37-7#
11	C	Ja (.) aber die haben echt wirklich jede Kleinigkeit geschrieben (.) und dann wurd
12		immer diskutiert (.) und dann wurd kein Unterricht mehr gemacht #00:43:43-5#
13	D	Ja okay (.) aber vielleicht ist das Problem/ #00:43:45-1#
14	B	# Aber vielleicht kann man ja auch versuchen, ein bisschen transparenter damit
15		umzugehen (.) was (..) Kummer ist/
16	A	# Genau. #00:43:46-8#
17	B	Und was nicht (.) aber das ist auch ein bisschen schwierig. #00:43:49-0#
18	D	# Also ich glaube, das muss man halt mit den Schülern irgendwie besprechen und (.)
19		mit den aufarbeiten (..) sozusagen. #00:43:56-2#
20	B	Vielleicht kommen halt da nochmal spezielle Sachen raus (.) die man wirklich (.) dann
21		hinterher bereuen würde (.) wenn man's nicht (.) herausgefunden hätte. #00:44:06-
22		4#
23	A	Ja (.) mmh. #00:44:06-5#
24	D	Also (..) die Kinder haben ein Recht zur Mitbestimmung und auch zur Beschwerde (..) wenn die Kummer haben (.) dann sollten die gehört werden. #00:44:11-6#
26	A	# Eben (.) ja. (nickt) #00:44:09-5#
27	B	Und der kostet nur 50 Euro. (Schulterzuckende, abwinkende Handbewegung)
28		#00:44:14-2#
29	A	Aber vielleicht kann man das ja so machen (.) dass (.) die Sachen im Klassenrat
30		besprochen werden, die im Kummerkasten stehen (.) und nach jedem Tag (.) liest sich
31		die Lehrkraft das durch und wenn das was richtig Akutes ist (.) dann kann man das ja
32		noch zur Not (..) sofort besprechen (..) und wenn man das quasi noch aufschieben
33		kann (.) bis zur nächsten Klassenratssitzung (..) dass man das dann (.) da macht.
34		#00:44:32-5#
35	C	# Ja. #00:44:20-1#
36	B	# Sofort aufarbeiten quasi. #00:44:28-4#
37	D	Man kann ja auch (..) also (..) ich glaube (.) es kommt ja auch ein bisschen drauf an (.)
38		wie man das gestaltet und wie man das umsetzt (..) also jetzt der Kummerkasten an
39		sich (.) find ich auf jeden Fall (..) richtig und wichtig (.) und da gibt's auf jeden Fall
40		Wege und Mittel (.) das dann (.) richtig umzusetzen (.) denke ich. #00:44:51-4#
41	A	# Ja. #00:44:41-3#
42		# Ja. #00:44:44-8#

Die Sequenz beginnt mit einem propositionalen Gehalt, den die Sprecher*innen B und D einbringen, indem sie den Kummerkasten benennen (Z. 1-2). Der Kummerkasten ist im Serious Game Teil des zur Verfügung stehenden Equipments, um den virtuellen Klassenraum einzurichten, wobei die Studierenden das zur Verfügung gestellte Budget berücksichtigen müssen. C reagiert auf die Proposition ihrer Gruppenmitglieder mit dem Versuch einer Konklusion, indem sie die Bewertung des Kummerkastens mit „das macht

nur Stress“ (Z. 4), vornimmt. Diese Konklusion untermauert C mit einer erfahrungsbezogenen Exemplifizierung und führt aus, dass „jede Kleinigkeit“ (Z. 6) in den Kummerkasten geworfen werden könnte. Sie verweist auf eine Praxiserfahrung, in der die Lehrkraft den Kummerkasten abgeschafft hätte, weil dieser „nur Probleme gemacht“ (Z. 7) habe. Die Gruppenmitglieder reagieren auf diese versuchte Konklusion mit einer Anti-These, indem D anführt, dass sie diese Bewertung von C „nicht richtig“ (Z. 9) findet und A die Einschätzung von D bejahend validiert. D bringt ihre normative Position zum Ausdruck, die sie zum späteren Zeitpunkt differenziert (Z. 13). Im Anschluss an den Widerspruch von D und A bietet C erneut ihre erfahrungsbasierte Exemplifizierung an, um zu erläutern, warum sie die Einführung des Kummerkastens ablehnt: Schüler*innen haben den Kummerkasten für „echt wirklich jede Kleinigkeit“ (Z. 11) genutzt, was zur Beeinträchtigung des Unterrichts geführt habe („dann wurd‘ kein Unterricht mehr gemacht“, Z. 12).

Nach diesem erneuten Einwurf von C validieren die weiteren Gruppenmitglieder A, B und D die Funktion eines Kummerkastens und Fragen nach der konkreten Umsetzung in der Praxis, indem u.a. B vorschlägt, „transparenter“ (Z. 14) zu bestimmen, was Kummer ist und auf die Verantwortlichkeit der Lehrkraft verweist, wenn „spezielle Sachen“ (Z. 20) offenbart werden. D richtet ihrer Position stärker normativ aus, indem sie auf „ein Recht zur Mitbestimmung und auch zur Beschwerde“ (Z. 24) verweist, was von A durch Bejahung validiert wird. B benennt in einer Anschlussproposition den Preis von 50€ und nimmt eine Kosten-Nutzen-Abwägung vor, die von einer schulterzuckenden, abwinkenden Handbewegung begleitet wird (Z. 27). Die Initiation für diese pragmatische und ergebnisorientierte Wendung liegt möglicherweise in der dargelegten Spielsituation und Aufgabenstellung, den Klassenraum unter Einhaltung des Budgets einzurichten.

Nachfolgend kommt es zu einer Synthese durch A, indem diese vorschlägt, dass die Zettel im Kummerkasten vorab durch die Lehrkraft geprüft werden müssen und plädiert im Anschluss für eine Verschiebung der Besprechung der Inhalte in einen Klassenrat – abgesehen davon, „wenn das was richtig Akutes ist“ (Z. 31). Hiermit wahrt A die normative Setzung von D, versucht aber durch Entledigung der Verantwortlichkeit in einen unbestimmten Klassenrat, den Raum und die Zeit des Unterrichts nicht mit dem Kummerkasten zu tangieren (Z. 29-33). C und B validieren diesen Vorschlag zur Umsetzung von A durch Bejahung. In einer abschließenden Äußerung greift D die Synthese auf und ergänzt sie um eine normative Setzung: Den Kummerkasten „find ich auf jeden Fall (..) richtig und wichtig“ (Z. 39). Es komme darauf an, wie dieser in der Praxis konkret umgesetzt werde, aber „da gibt’s auf jeden Fall Wege und Mittel (..) das dann (..) richtig umzusetzen“ (Z. 40). A validiert diese Konklusion von D durch Bejahung. Implizit wird in dieser Sequenz die Frage verhandelt, in welchem Verhältnis der Unterricht (bzw. Unterrichtszeit und -gegenstand) zu den Möglichkeiten eines

Austauschs über die emotionalen Belange der Schüler*innen steht. Obwohl D eine normative Setzung im Sinne von Partizipation und Teilhabe aufwirft (Z. 24-25), lässt sich für die Gruppe ein gemeinsamer Orientierungsrahmen rekonstruieren, der die Unvereinbarkeit von Unterricht und einer Einbindung von nicht-lerngegenstandsrelevanten Elementen offenbart. Dies wird insbesondere an der Verhandlung zwischen A und B deutlich, die eine Komplexitätsreduktion des Kummerkastens zugunsten der unterrichtlichen Machbarkeit anstreben, was in die Suche nach einem pragmatischen Umgang mit dem Objekt des Kummerkastens übergeht und abschließend ihre Entsprechung mit dem Verschieben der Verantwortlichkeit in die Unbestimmtheit des „Klassenrates“ (Z. 29-33) findet.

Die versuchte Konklusion und erfahrungsbezogene Exemplifizierung von C (Z. 4-7, Z. 11-12) ist ein vermeintlicher Widerspruch zum geteilten Orientierungsrahmen der Gruppe. Im Zuge der weiteren Aushandlung stimmt C den Gruppenmitgliedern jedoch zu (Z. 35), sodass die Sequenz den Orientierungsrahmen der Gruppe zwischen Normativität und Pragmatik aufzeigt. Insbesondere die Sprecher*innen B und D verhandeln dabei eine angenommene Unvereinbarkeit von Unterricht und Partizipation, indem B eine Praxiserfahrung und D normative Setzungen einführt (Z. 11-12, Z. 24-25). Die Reduktion der Idee des Kummerkastens im Sinne einer Handhabbarkeit deckt eine Orientierung am Primat des Unterrichts als Zeit und Raum für Lernprozesse auf, die scheinbar nicht mit partizipativen Elementen, wie die Thematisierung der Sorgen der Schüler*innen, zu vereinbaren sind und deshalb dem Unterricht untergeordnet werden.



Abb. 2: Screenshot aus dem Serious Game „BNE^{Room}“: Naturklassenzimmer (Screenshot: L. Tacke)

Tab. 2: Sequenz 2: Das Schüler*innenparlament im Naturklassenzimmer

1	B	Richtig (..) ja genau (..) wir können das ja einfach nicht (..) ändern. #01:10:02-1#
2	B	[...] die (..) so wie es jetzt gerade ist (..) ist, dass nur christliche Feiertage einbezogen
3		werden (..) so geht's auf jeden Fall nicht weiter (..) [...] #01:11:40-9#
4	D	Ja. #01:11:29-8#
5	A	Ja. #01:11:40-9#
6	A	Ja (..) ich kann schon verstehen (..) wenn man sich das überlegt mit den Abiprüfungen
7		dieses Jahr (..) <u>genau</u> dann (..) wann Ramadan endet (..) ähm (..) machen die ne
8		Abiprüfung (..) wo Zuckerfest heißt das glaube ich ist [...](..) so das wäre für uns (..) als
9		würden wir (..) also für uns Christen (..) als würden wir (..) an Heiligabend ne
10		Abiprüfung schreiben müssen (..) und das find ich schon echt (...) makaber. #01:09:40-5#
11		
12	B	(unverständlich) dass man echt eigentlich alle Religionen miteinbeziehen <u>müsste</u> (..) wenn man sagt (..) wir feiern auch die christlichen (..) wo gibt es da die Ab/ (..) also (..) was ist die Begründung dafür (..) dass wir dann nicht die (..) Hinduisten zum Beispiel feiern? #01:09:54-0#
13		
14		
15		
16	D	Ich finds aber auch sehr paradox (..) dass eigentlich die meisten [...] also die meisten Christen in Deutschland würde ich jetzt mal behaupten (..) leben den Glauben gar nicht mehr so extrem #01:10:44-7#
17		
18		
19	D	Aber das sollte die Regierung vielleicht mal überdenken (..) ne. #01:10:06-6#
20	C	Ja. (nickt) #01:10:07-9#

Die dargelegte Sequenz zum Umgang mit religiösen Feiertagen im schulischen Kontext beginnt mit einer Handlungsaufforderung von B, „so geht's auf jeden Fall nicht weiter“ (Z. 3), weil die gesetzlichen Feiertage an Schulen gegenwärtig ausschließlich christliche Feiertage berücksichtigen. D und A validieren diese Handlungsaufforderung von B mit einer Bejahung. A exemplifiziert ihre Validierung, indem sie anführt, dass religiöse Feste bei Prüfungen im schulischen Kontext Berücksichtigung finden sollen, sonst sei es „schon echt (...) makaber“ (Z. 10). B versucht eine Differenzierung vorzunehmen, indem sie auf den notwendigen Einbezug aller Religionen verweist. D greift die versuchte Differenzierung von B mit einer Proposition auf und führt es als „sehr paradox“ (Z. 16) an, ausschließlich christliche Feiertage in schulischen Kontexten zu berücksichtigen, weil viele Christen in Deutschland ihren „Glauben gar nicht mehr so extrem“ (Z. 17-18) leben würden. Mit einer Zwischenkonklusion verschiebt D die Zuständigkeit für diese Situation, die sie selbst als „paradox“ charakterisiert, an die Regierung: „Aber das sollte die Regierung vielleicht mal überdenken“ (Z. 19). C validiert diese Zwischenkonklusion mit einer Bejahung und zustimmendem Nicken (Z. 20).

Implizit wird in dieser Sequenz die Frage verhandelt, in welchem Verhältnis sich Mehrheiten und Minderheiten in Fragen der Partizipation zueinander verhalten. Ein Aushandlungsprozess findet nicht statt, stattdessen kreist das Gespräch um die Selbstvergewisserung, zu dieser Frage nichts beitragen zu können. Insofern wird die Handlungsnotwendigkeit formuliert, dass eine Veränderung der bestehenden Strukturen nötig wäre, aber keine Handlungswirksamkeit bestehe. Vielmehr liege die Handlungsmacht bei der Regierung, der die Verantwortung zugeschrieben wird. Eine

Idee oder ein Ansatz für eine Innovation wird nicht formuliert, sondern die bestehende Ordnung mit normativen Setzungen aufgeladen, bspw. die Bewertung als „makaber“ (Z. 10), wenn für schulische Prüfungstermine religiöse Feiertage keine Berücksichtigung finden.

In der zweiten Sequenz wird ein Orientierungsrahmen der Gruppe rekonstruierbar, der erneut die Vereinbarkeit der Belange von Schüler*innen mit schulischen Möglichkeitsräumen negiert. Ist es in der ersten Sequenz noch der Primat des Unterrichts, werden die Belange hier einer administrativen bzw. bildungspolitischen Verantwortungszuschreibung untergeordnet, indem bspw. auf gesetzliche Bestimmungen verwiesen wird. Das Streben nach Partizipation bzw. der Einbezug der Schüler*innen in die Schul- und Unterrichtspraxis scheitert damit an den impliziten lernkulturellen Verständnissen und administrativen Ordnungen. Das kommunikative Wissen ist durch starke Normierungen geprägt, die zum einen die Relevanz der Partizipation anerkennen, um Teilhabe der Schüler*innen zu stärken und zum anderen nicht gutheißen, dass nicht-christliche Feiertage keine Berücksichtigung in Schule finden. Dieser normativen Aufladung folgt allerdings keine Handlungswirksamkeit, sondern die Gruppe entledigt sich ihrer Verantwortung, indem sie auf hegemoniale Strukturen verweist.

4 Diskussion der Ergebnisse

Dem Beitrag liegt die These zugrunde, dass Partizipation sowohl Gelingensbedingung als auch Herausforderung für emanzipatorische BNE ist. Vor diesem Hintergrund wurden zwei Sequenzen eines Fallbeispiels mit der dokumentarischen Methode ausgewertet, um die impliziten Wissensbestände zu Partizipation im Kontext von BNE offenzulegen. Das Rekonstruieren des Orientierungsrahmens zeigt die Wissensbestände auf, die für die Lehramtsstudierenden handlungsleitend sind. Während die normative Setzung von Partizipation in und durch Bildung in beiden Sequenzen anerkannt und reproduziert wird, schlägt sie dennoch aufgrund unzulänglicher Machbarkeit fehl.

In der ersten Sequenz stärkt der Orientierungsrahmen den Primat des Unterrichts, der zur Reduktion und Eingrenzung von Partizipation führt. Dies kann u.a. vor dem Hintergrund der Reproduktion von Unterrichtspraxis, einem Verständnis als Fachlehrkraft sowie der nationalen und internationalen Leistungsstudien zu sehen sein. Diese Aspekte können als Bedingungen angeführt werden, dass einer Optimierung von Grundfähigkeiten mehr Relevanz zugesprochen wird als der Förderung von Partizipation (Gräsel, 2020, S. 25-26). Dies spiegelt sich auch entsprechend in der universitären Lehrer*innenbildung wider, die einen Fokus auf fachwissenschaftlich-fachdidaktische Kompetenzen der Unterrichtsfächer legt. Gräsel sieht hier das Phänomen begründet, „dass in der Praxis häufig nicht wissenschaftlich begründetes Wissen zur Anwendung kommt, sondern mehr oder wenig gut begründete, tradierte Praktiken“ (2020, S. 27).

Die Auswertung der beiden Sequenzen bestätigen die Ergebnisse von Gräsel (2020, S. 25-27) und Christof (2020, S. 300-306), indem sich die Aushandlungen am Primat des Unterrichts sowie den bildungspolitischen Verantwortungszuschreibungen konkretisieren. Die Gruppe verhandelt Orientierungen der Normativität und Pragmatik mit Blick auf Partizipation in schulischen Kontexten. Die hier vorliegenden Rekonstruktionen offenbaren, dass die Berücksichtigung von Partizipation für Lehramtsstudierende herausforderungsvoll ist: Der Orientierungsrahmen zeigt die (vermeintlich) fehlende Vereinbarkeit von Bildung und Partizipation. Dies verweist auf die Notwendigkeit, die impliziten Wissensbestände der Studierenden im Seminarkontext zu bearbeiten und zu reflektieren.

Damit gibt das Entledigen von Verantwortung und die Reduktion von Partizipation Hinweise auf Desiderate in der universitären Lehrer*innenbildung, weil die Studierenden (noch) nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um kollaborativ gelingende Handlungsoptionen zu entwickeln und zu diskutieren. Ein Ansatz, um diesem Desiderat zu begegnen, könnte die kritische Auseinandersetzung mit *BNE 2* sein. Denn erste Ergebnisse des Projekts *BNE^{Room}* weisen darauf hin, dass der diskursive Ansatz von *BNE 2* (*emanzipatorischer BNE*) nicht hinreichend ist: Das Wissen um Partizipation und dessen Relevanz ist als expliziter Wissensbestand vorhanden, die Herausforderung aber liegt in den gewohnten Denk- und Handlungsschemata, die aufgedeckt und bearbeitet werden müssen. Dies spricht dafür, Lern- und Bildungsprozesse nicht nur auf einer reflexiven Ebene zu forcieren, sondern bspw. auch produktions- und handlungsorientierte Ansätze in den Blick zu nehmen.

Diese Herausforderung zeigt sich auch in der defizitären Umsetzung von Partizipation in schulischen Bildungskontexten. Mit Verweis auf Beobachtungsstudien erklären Büker et al. (2021), „dass die Schaffung formaler Partizipationsstrukturen wie Klassenrat und Schülerparlament nicht ausreichen, um das Hierarchiegefälle zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern in den alltäglichen Interaktionen zu verändern“ (Büker et al., 2021, S. 393). So konnte die PasSe-Studie darlegen, dass Lehrkräfte kaum die generationale Ordnung aushandeln, sondern diese oftmals als gegeben akzeptieren. Nach Aussage der Lehrkräfte bekommen diese selten einen Impuls, die Rolle als Lehrkraft in Frage zu stellen (Büker et al., 2021, S. 399). In der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle können partizipative Wege der Bildungs- und Lernbegleitung besprochen und angeregt werden. Hier gibt es Möglichkeiten, Impulse zur Stärkung der Partizipation im Lehramtsstudium zu setzen. Hochschuldidaktisch könnte es bspw. ein Ansatz sein, dass Studierende in partizipativ angelegten Lernsettings Partizipation im Studium selbst erleben, um diese dann wiederum im Kontext von Schule und Unterricht umzusetzen. Eine notwendige Bedingung hierfür ist es, auf Seiten der Lehrenden eine konstruktivistische Lehrhaltung zu leben, um Studierenden diese Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen.

Auch das Praxissemester könnte, als intensive Phase im Lehramtsstudium, nachhaltige Lernprozesse von Studierenden, in Bezug auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis mit besonderer Berücksichtigung von Partizipation, anregen. Neben dem Praxissemester bietet die fachwissenschaftlich-fachdidaktische Auseinandersetzung für Lehramtsstudierende Räume, Selbstwirksamkeitserfahrungen sowohl disziplinär als auch interdisziplinär zu durchdringen. Das Projekt *BNE^{Room}* initiierte interdisziplinäre Aushandlungsprozesse der Studierenden und bot wenig Raum für die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Partizipation. Im Sinne des Design-Based-Research wäre hier eine Weiterentwicklung der Projektkonzeption denkbar, die disziplinäre und interdisziplinäre Auseinandersetzungen stärker verschränkt, indem, wie skizziert (Kap. 1.2), Partizipation als Reflexionsfolie für eine (inter-)disziplinäre Auseinandersetzung in der Lehrer*innenbildung genutzt werden kann. Beispielsweise können für angehende Religionslehrkräfte weitere Reflexionsräume zu Partizipation im Kontext von BNE eröffnet werden, indem die Auseinandersetzung mit den christlichen Sozialprinzipien gesucht wird. Insbesondere das anthropologische Prinzip der Persönlichkeit sowie die daraus abgeleiteten Prinzipien der Solidarität und Subsidiarität können eine normative und inhaltliche Orientierung im Diskurs um BNE bieten. Die Persönlichkeit nimmt das soziale Verwiesen-Sein und Mit-Sein des Menschen in den Blick. Unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Krisengemenges können Prinzipien des Gemeinwohls, der Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit die Sozialprinzipien erweitern (Heimbach-Steins, 2022, S. 175-184; Vogt, 2022, S. 160-167). Dies ermöglicht einen Perspektivwechsel auf die Strukturen der Krisensituationen, auf die das Bildungskonzept BNE reagiert, indem es den Blick für die Krisen der anderen und für die Krise als Diskursphänomen öffnet (Rödel, 2022, S. 28). Das Aufzeigen von unterschiedlichen Perspektiven auf Partizipation kann in diesem Zusammenhang die kritische Reflexion einer emanzipatorischen BNE vertiefen und zur Bearbeitung der impliziten Wissensbestände der Studierenden beitragen.

5 Forschungsmethodische Reflexion

In der Bewertung der Ergebnisse müssen mindestens vier forschungsmethodische Einschränkungen berücksichtigt werden: Erstens sind die Grundlage der Datenauswertung Videografien, die im Rahmen einer Seminarsituation entstanden sind. Damit ist das Bearbeiten des Serious Games in formale Lern- und Bildungsprozesse eingebunden, die möglicherweise ein ergebnisorientiertes und pragmatisches Vorgehen der Studierenden erklären. Dieser ergebnisorientierte Angang in der Bearbeitung des Arbeitsauftrages durch die Studierenden ist auch in ihren Aushandlungsprozessen während des Spielens sichtbar: Sie bemühen sich um eine gemeinsame Konklusion und ihre bejahende Validierung, auch mit dem Ziel, dies als Gruppenergebnis fixieren und präsentieren zu können. Vor diesem Hintergrund sind möglicherweise die Kosten-

Nutzen-Abwägung sowie das Verwerfen der vermeintlichen Unstimmigkeit von Sprecher*in C in der ersten Sequenz zu verstehen (1. Sequenz: Z. 27, Z. 35). Zweitens sind die Videografien während der Bearbeitung des Serious Games entstanden, sodass die Studierenden auf die dargestellte Spielsituation reagieren. Insofern sind die Aushandlungsprozesse auch als Interpretation der Spielsituation bzw. der damit verbundenen Aufgabenstellung zu bewerten. Drittens nehmen die Studierenden themenspezifische Aushandlungen vor, deren Bearbeitung möglicherweise Fachwissen außerhalb des Studiums sowie der eigenen Praxis- und Schulerfahrungen erfordern. Insofern könnte weiterführend untersucht werden, inwiefern themenspezifische Barrieren oder Schwierigkeiten den Aushandlungsprozessen zugrunde liegen. Viertens rekonstruiert die dokumentarische Methode einen primären Orientierungsrahmen, der durch die hier geleistete Bearbeitung von zwei Sequenzen eines Fallbeispiels weitere fallübergreifende Vergleiche benötigen würde, um die Befunde ausdifferenzieren.

Bei diesen aufgezeigten Einschränkungen gilt es anzusetzen und das Serious Game weiterzuentwickeln, um den Perspektivenwechsel der Studierenden in den Aushandlungsprozessen zu Partizipation stärker zu fokussieren. Möglicherweise könnte dann das Lehrkonzept von *BNE^{Room}* einen Raum schaffen, um eigene normative Setzungen und implizite Wissensbestände zu reflektieren (Tacke, Spanu & Henke, 2024, o.S.). Innerhalb der Lehrveranstaltungen könnte eine stärkere Verschränkung von transdisziplinären (Fach-)Inhalten und Reflexionselementen vorgenommen werden, um Studierende zu befähigen, kreativer und flexibler mit Partizipation im Kontext von Krisensituationen und damit verbundene Unsicherheiten und Unwägbarkeiten umzugehen. Die dargelegten Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass dieser Perspektivenwechsel Kompetenzen der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Partizipation verlangt, die in der universitären Lehrer*innenbildung (noch) nicht anvisiert werden.

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Autenrieth, D. & Nickel, S. (2023). Transformationsprozesse und der Aufbau von (medialer) Gestaltungskompetenz zur nachhaltigen Entwicklung in Bildungsprozessen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 52, S. 108-128.
- Bederna, K. (2019). *Every day for future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ostfildern: Grünewald.
- Birkel, S. (2021). „Generation Greta“ – Herausforderungen für Religionsunterricht und Schule im Kontext eines Whole Institution Approach (WIA). *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), S. 117-126.

- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen: UTB/Barbara Budrich.
- Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.) (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Büker, P., Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), S. 391-406.
- Bugl, K., Rampelt, F., & Zdebel, C. (2017). Modelle studentischer Partizipation an Hochschulen im Bereich Lehramt - das Passauer Referat 4: "Studierendenvertretung Lehramt" als Beispiel guter Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *PAradigma: Beiträge Aus Forschung Und Lehre Aus Dem Zentrum für Lehrerbildung Und Fachdidaktik*, 8, S. 38-46.
- Christof, E. (2020). Überzeugungen angehender LehrerInnen zu Partizipation. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 291-308). Wiesbaden: Springer.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. Bielefeld: transcript.
- Gläser-Zikuda, M. & Hofmann, F. (2019). Interdisziplinäre Forschung zwischen Religions- und Schulpädagogik – Grundlegende Gedanken aus schulpädagogischer Perspektive. In W. Haußmann, A. Roth, S. Schwarz & C. Tribula (Hrsg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit* (S. 305-316). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gräsel, C. (2020). „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – Wie implementiert man dieses Konzept in die Lehrerbildung?. In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung* (S. 23-31). Münster: Waxmann.
- Grundmann, D. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Heimbach-Steins, M. (2022). Sozialprinzipien. In M. Heimbach-Steins, M. Becka, J. Fröhbauer & G. Kruip (Hrsg.), *Christliche Sozialethik. Grundlagen – Kontexte – Themen* (S. 170-186). Regensburg: Friedrich Pustet.
- Henke, V., Spanu, S. & Tacke, L. (2023). BNE^{Room}: Ein digitaler Escape Room als virtueller Dritter Ort zur Stärkung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer*innenbildung. In D. Autenrieth, N. Autenrieth & S. Nickel (Hrsg.), *(Virtuelle) Dritte Orte als Chance für eine nachhaltige Bildungslandschaft. Konzepte, Theorien und Praxisbeispiele* (S. 127-140). München: Kopaed.

- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kohnen, M. (2023). Das Enrichmentprojekt „Nachhaltige Zukunftsgestaltung“ als Beitrag zur partizipativen Schulentwicklung. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber & C. Reintjes (Hrsg.), *Potenziale erkennen – Talente entwickeln – Bildung nachhaltig gestalten* (S. 207-214). Münster: Waxmann.
- Kuckuck, M. & Henrichwark, C. (2020). „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten“. Transformation durch Studierende des Grundschullehramts bewirken. In A. Keil, M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung* (S. 98-110). Münster: Waxmann.
- Kultusminister Konferenz (KMK) (2022). Standards für die Lehrerbildung. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff: 13.02.2024].
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In F. Oser & C. Quesel (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-38). Zürich: Verlag Rüegger.
- Pettig, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. *GW-Unterricht*, 34(2), S. 5-17.
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, Didaktische Prinzipien und Methoden. *Medien + Erziehung*, 65(4), S. 12-19.
- Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 57-85). Norderstedt: BoD.
- 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: Springer.
- Rödel, S. (2022). Krisen in Lern- und Bildungsprozessen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein vielschichtiges Phänomen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 30(2), S. 12-29.
- Tacke, L., Spanu, S. & Henke, V. (2024). (Un-)Gleichheit als Thema universitärer Lehrer:innenbildung. Perspektiven auf interdisziplinäre Aushandlungsprozesse durch ein Serious Game in der Hochschullehre. In T. Witt, C. Hermann, L. Mrohs, H. Brodel, K. Lindner & I. Maidonjuk (Hrsg.), *Diversität und Digitalität in der Hochschullehre. Innovative Formate in digitalen Bildungskulturen*. Bielefeld: transcript [im

Erscheinen].

- Trooster, W., Lin Goei, S., Ticheloven, A., Oprins, E., van de Boer-Visschedijk, G., Corbalan, G. & Van Schaik, M. (2017). The Effectiveness of the Game LINGO Online: A Serious Game for English Pronunciation. In Y. Cai, S. L. Goei & W. Trooster (Eds.), *Simulation and Serious Games for Education* (S. 125-136). Wiesbaden: Springer.
- Unesco (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. URL: https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf [Zugriff: 12.02.2024].
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. URL: <https://www.un.org/pga/77/wp-content/uploads/sites/105/2023/07/SDG-PD-Final-19-July-2023.pdf> [Zugriff: 12.02.2024].
- Vogt, Markus (2022). Verantwortung. In M. Heimbach-Steins, M. Becka, J. Fröhbauer & G. Kruip (Hrsg.), *Christliche Sozialethik. Grundlagen – Kontexte – Themen* (S. 156-169). Regensburg: Friedrich Pustet.

Dr. Lena Tacke, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Praktische Theologie am Institut für Katholische Theologie, TU Dortmund.

Dr. Vanessa Henke, abgeordnete Lehrkraft im Hochschuldienst, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU Dortmund.

Dr. Stephanie Spanu, abgeordnete Studienrätin im Hochschuldienst, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der Kindheit, TU Dortmund

Jan-Simon Zimmermann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU Dortmund.