

Sandra Milz*, Hans-Peter Gottein** & Marcel Vorage***

Fachdidaktik

Vom Ich zum Du zum Wir: Bedürfnisse wahrnehmen und stärken

Einblicke in das Forschungsprojekt *NEEDS – unseren Bedürfnissen auf der Spur* für Lernende der ersten und zweiten Klasse Volksschule

* sandra.milz@phsalzburg.at, PH Salzburg

** hans-peter.gottein@phsalzburg.at, PH Salzburg

*** marcel.vorage@phsalzburg.at, PH Salzburg & MS Bergheim

eingereicht am: 20.02.2025, akzeptiert am: 30.04.2025

Der Beitrag widmet sich mittels eines Mixed-Methods-Forschungsansatzes den Forschungsfragen, wie Volksschulkinder der ersten und zweiten Klasse ihre subjektiven Bedürfnisse wahrnehmen, wie sich diese über die Zeit verändern und inwieweit der Unterricht darauf Einfluss nimmt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Zufriedenheit mit den Bedürfnissen *Liebe, Teilhabe und Schutz* sowie *Kreativität und Verständnis* im Verlauf von der ersten zur zweiten Klasse vergleichsweise abnahm, während die Zufriedenheit mit *Freizeit und Freiheit* vergleichsweise stieg. Eine gezielte kollaborative Unterrichtsaktivität, bei der die Kinder gemeinsam Vorschläge zur besseren Bedürfniserfüllung formulierten und austauschten, führte wieder zu einem relativen Anstieg der Zufriedenheit mit *Liebe, Teilhabe und Schutz*.

Keywords: Bedürfnisse, Bedürfnistheorien, Sachunterricht

From “me” to “you” to “us”: Recognizing and Strengthening Needs

The article addresses how first and second graders in primary school perceive their subjective needs, how these change over time and to what extent classroom instruction influences them. The results show that, in comparison to other needs, satisfaction with the needs *love, participation, and protection* as well as *creativity and understanding* decreased from first to second grade, while satisfaction with *leisure and freedom* increased. In second grade, a targeted collaborative classroom activity in which the children jointly developed and exchanged suggestions to better fulfill their needs, led to a immediate increase in satisfaction with *love, participation, and protection* in comparison to other needs.

Keywords: Needs, Needs Theories, Elementary Science and Social Studies

1 „Wie geht es dir? Womit bist du weniger oder mehr zufrieden?“

Mit diesen Fragen befassten sich Lernende der Primarstufe im Forschungsprojekt *NEEDS – unseren Bedürfnissen auf der Spur*, das über einen Zeitraum von drei Jahren an der Pädagogischen Hochschule Salzburg durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war es, ein differenziertes Verständnis dafür zu entwickeln, wie Lernende die Bedeutung ihrer subjektiven Bedürfnisse wahrnehmen und welchen Stellenwert sie deren Erfüllung zu einem bestimmten Zeitpunkt beimessen. Ausgangslage für die Projektkonzeption stellt die Neubearbeitung des Volksschullehrplans dar, der bereits ab der ersten Klasse vorsieht, dass Lernende ihre

Bedürfnisse wahrnehmen und stärken. Diese curriculare Vorgabe trifft auf eine Welt, die zunehmend von sozial-ökologischen Krisen geprägt ist – und damit die drängende Frage nach einem guten Leben für alle stellt. Vor diesem Hintergrund rücken menschliche Grundbedürfnisse in den Fokus schulischer Bildung: nicht nur als individuelle Anliegen, sondern auch als kollektive Herausforderungen. Das Forschungsprojekt greift diese Spannung auf und berücksichtigt dabei die Perspektiven vom Ich über das Du zum Wir. Dazu wurden empirisch begründete Unterrichtseinheiten erstellt.

Es gibt zwar eine wachsende Anzahl an empirischen Studien, die nicht zuletzt durch das Einwirken von NGOs (z. B. UNICEF), globaler Wirtschaftsorganisa-

tionen wie der OECD oder auch privater Stiftungen (z. B. Jacobs Foundation, Bertelsmann Stiftung) für den Bildungskontext bedeutsame Forschungserkenntnisse zu Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen liefern (vgl. Betz & Andresen 2014: 499), jedoch existieren bislang vorrangig Studien, in denen Kinder und Jugendliche lediglich zu ihren Bedürfnissen und deren Befriedigung befragt werden (vgl. Andresen et al. 2019: 11; Main 2019). Trotz dieser wachsenden Aufmerksamkeit für kindliche Bedürfnisse bleibt weitgehend unklar, wie Volksschulkinder ihre eigenen Bedürfnisse wahrnehmen, wie sich diese im Verlauf der frühen Schuljahre verändern und welche Rolle der Unterricht dabei spielt. So wurde bei der Durchführung der Studie darauf geachtet, die Datenerhebung in den Unterricht einzubetten, der sich an den Kompetenzziele der jeweiligen Klassenstufe für das Unterrichtsfach Sachunterricht orientierte. In diesen Unterrichtseinheiten wurden Lernende angeregt, ihre Bedürfnisse kritisch und handlungsorientiert zu reflektieren.

Der folgende Beitrag ist in sechs Kapitel gegliedert, mit dem Ziel, einen Überblick über die Studie und deren Ergebnisse zu bieten. Mögliche curriculare Anknüpfungspunkte werden in Kap. 2 im Kontext des neuen Lehrplans der Primarstufe näher beleuchtet. In Kap. 3 wird die theoretische Fundierung vertieft, indem zwei unterschiedliche Modelle zu Grundbedürfnissen – die Ansätze von Maslow (1943) und Max-Neef et al. (1989) – einander gegenübergestellt werden. Diese Gegenüberstellung dient dazu, die Relevanz beider Modelle für das Forschungsprojekt herauszuarbeiten und ihre Eignung für fachliche Lernprozesse kritisch zu prüfen. Aufbauend auf diesen theoretischen Überlegungen wird in Kap. 4 die methodische Herangehensweise dargestellt. Dabei liegt der Fokus auf der Gestaltung der Unterrichtseinheiten und der Erhebung der Daten, die im Forschungsprojekt gewonnen wurden. Diese methodischen Überlegungen sind entscheidend, um die in Kap. 5 diskutierten Ergebnisse angemessen zu kontextualisieren. Das Kap. 6 zeigt auf Basis der Ergebnisse Impulse für den Schulunterricht auf.

2 Bedürfnisse als Thema im neuen Lehrplan der Volksschule

Mit dem Schuljahr 2023/24 trat der neue Volksschullehrplan in Österreich aufsteigend mit der ersten Klasse in Kraft. Dem Lehrplan zufolge wird den Bedürfnissen der Lernenden in mehrerlei Hinsicht und gleich zu Beginn des Lehrplans besondere Bedeutung zugemessen. Lehr-Lern-Angebote haben sich nach den Erfahrungen, Interessen und *Bedürfnissen*

der Lernenden zu orientieren und sollen vornehmlich fächerübergreifend und nicht fachisoliert bearbeitet werden (vgl. BMBWF 2024: 4; Herv. d. V.). Der fächerübergreifende Ansatz wird im Lehrplan als übergreifende Themen verankert und stark hervorgehoben. Anhand von dreizehn ausgewählten Themen, welchen eine besondere gesellschaftliche Bedeutsamkeit und Aktualität zugeschrieben wird, soll das vernetzte Lernen gefördert werden (vgl. BMBWF 2024: 7). Bedürfnisse werden wortgetreu im Rahmen der übergreifenden Themen *Entrepreneurship Education*¹ und *Sexualpädagogik*² erwähnt. Die jeweilige inhaltliche Ausrichtung der beiden übergreifenden Themen ist dabei aber sehr ähnlich: Beginnend mit der eigenen *Bedürfniswahrnehmung* soll ein *reflektierter Umgang mit eigenen Bedürfnissen und mit jenen anderer* angestrebt werden (vgl. BMBWF 2024: 7 ff.; Herv. d. V.).

Weiter konkretisiert und kontextualisiert wird das Themenfeld der Bedürfnisse auf der Ebene der Unterrichtsfächer in erster Linie im Fach Sachunterricht. In der Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsfachs wird von einer reflexiven Grundbildung ausgegangen, bei der Schüler*innen lernen sollen, die Welt differenziert zu betrachten und zu verstehen. Fachlichem Basiswissen und dem Denken in größeren Zusammenhängen kommt hierbei eine große Bedeutung zu. Lernende sollen sich also zunehmend bewusst orientieren, aktiv an der Gestaltung ihrer Umwelt mitwirken und eigenständig handeln. Das erfordert auch eine Übernahme von Verantwortung, die eine erste Einschätzung, Bewertung oder Beurteilung voraussetzt. In diesem Zusammenhang sollen Schüler*innen ihr eigenes Wertesystem entwickeln, wobei ein Perspektivenwechsel und Empathie eine wichtige Rolle spielen. Didaktisch bedeutet dies für Lehrpersonen, dass sie zum Beispiel das Vorwissen der Schüler*innen berücksichtigen, Themen nach dem Prinzip eines sprachsensiblen Unterrichts aufbereiten, Möglichkeiten zur eigenständigen Auseinandersetzung mit den Lebenswirklichkeiten bieten und Perspektivenwechsel fördern. Zudem sollte die Diversität der Lerngruppe gezielt genutzt werden (vgl. BMBWF 2024: 84ff.; Schmidt-Hönig & Pröbstl 2023: 39).

Dabei greift das Fach Sachunterricht neben den schon erwähnten fächerübergreifenden Themen auch

¹ Das übergreifende Thema *Entrepreneurship Education* formuliert hierbei das bis zum Ende der Grundschule zu erreichende Kompetenzziel „Gefühle und Bedürfnisse (eigene und die anderer) erkennen und achtsam und einfühlsam damit umgehen“ (BMBWF 2024: 7).

² Das inhaltliche Pendant dazu findet sich beim übergreifenden Thema *Sexualpädagogik*, in welchem folgendes Kompetenzziel erfasst wird: „die eigenen Emotionen (z. B. Freude, Angst, Zuneigung, Einsamkeit), Wünsche, Grenzen und Bedürfnisse wahrnehmen und altersadäquat ausdrücken sowie die von anderen wahrnehmen, akzeptieren und respektieren“ (BMBWF 2024: 10).

sechs *zentrale fachliche Konzepte* auf. Ziel ist auch hier das vernetzte Lernen in den Vordergrund zu stellen, wobei diese Konzepte zumindest auf einen der sechs im Anschluss dargestellten Kompetenzbereiche Bezug nehmen sollten. Die Kompetenzbereiche wiederum sollen anschlussfähig an die Unterrichtsfächer der Sekundarstufe sein, obgleich auch hier wieder betont wird, dass das perspektivenübergreifende Prinzip im Sachunterricht zu berücksichtigen sei (vgl. BMBWF 2024: 85). Im daran anschließenden Kompetenzmodell werden die aus dem Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) bekannten Kompetenzbereiche adressiert und kurz beschrieben (vgl. BMBWF 2024: 85 ff.; GDSU 2013).

Im Gegensatz zum Perspektivrahmen der GDSU (2013)³ wird die wirtschaftliche Perspektive im Lehrplan der Volksschule als einzelne Perspektive und nicht als integraler Bestandteil der sozialwissenschaftlichen Perspektive angeführt (vgl. BMBWF 2024: 87).

Inhaltlich wird das Themenfeld Bedürfnisse im Sachunterricht beginnend mit der ersten Klasse im wirtschaftlichen Kompetenzbereich mit dem Ziel „menschliche Grunderfahrungen beschreiben und reflektieren, Wünsche und *Bedürfnisse unterscheiden*“ (BMBWF 2024: 88; Herv. d. V.) adressiert. Bedürfnisse dienen gemeinsam mit den Wünschen als beispielhafter Anwendungsbereich wie auch der im Beitragstitel aufgegriffene Anwendungsbereich „Ich, Du und Wir“ (BMBWF 2024: 88).

In der zweiten Klasse sollen Schüler*innen „Gefühle und *Bedürfnisse ausdrücken*, eigene Anliegen in die Gemeinschaft einbringen, andere Sichtweisen verstehen und mit Konflikten konstruktiv umgehen“ (BMBWF 2024: 88; Herv. d. V.): Ein Ziel, das dem sozialwissenschaftlichen Kompetenzbereich zugeordnet ist. Im wirtschaftlichen Kompetenzbereich dieser Klassenstufe sollen Lernende „*eigene Konsumbedürfnisse*⁴ ausdrücken und sich als aktive Mitglieder des Wirtschaftskreislaufs wahrnehmen“ (BMBWF 2024: 88; Herv. d. V.). In den weiteren Klassen wird das Thema Bedürfnisse oder Wünsche im Unterrichtsfach Sachunterricht zwar nicht mehr explizit aufgegriffen. Diese stellen aber im Sinne eines subjektorientierten Zugangs zum Unterricht (*Vom Ich*

zum Du zum Wir) die Grundlegung für weitere Themen wie zum Beispiel Konsum, Kinderrechte, Arbeit dar.

Die Verwendung des Begriffs Bedürfnisse umfasst also je nach Kontext im Lehrplan der Volksschule andere Bedeutungskonnotationen – von der fachdidaktisch-pädagogischen Ausrichtung bis hin zur Stärkung fächerübergreifender Kompetenzentwicklung. In Hinblick auf die vorliegende Studie wird der Lehrplanbezug in Tab. 5 auf Seite 24 nochmals verdeutlicht.

In Bezug auf die in unterschiedliche Perspektiven aufgeteilten Kompetenzbereiche eröffnen sich verschiedene fachliche Zugangsmöglichkeiten für den Sachunterricht, denen wir uns nun theoretisch annähern wollen, indem wir im nächsten Abschnitt zwei konkrete Bedürfnistheorien kurz erörtern, ihre jeweiligen Erkenntnismöglichkeiten gegenüberstellen und hinsichtlich der hier angeführten Kompetenzziele der ersten und zweiten Klasse im Fach Sachunterricht sowie ihrer Eignung als theoretische Grundlage für das Forschungsinstrument diskutieren werden.

3 Bedürfnistheorien

Welche Bedürfnisse es gibt und in welchem Zusammenhang diese zueinanderstehen, wird je nach gewählter theoretischer Perspektive unterschiedlich beantwortet. Das bekannteste Modell ist die Bedürfnistheorie von Maslow (1943) und ihre visuelle Darstellung in Form einer Pyramide – eine Abbildungsform, die Maslow fälschlicherweise zugeschrieben wird (vgl. Bridgman et al. 2019: 83 ff.). In stark vereinfachter Weise wird die Bedürfnistheorie von Maslow in unzähligen Unterrichtsmaterialien als theoretische Grundlage für die Benennung, Einordnung und teilweise auch für die Diskussion von menschlichen Bedürfnissen herangezogen (vgl. Stieger et al. 2021: 102 ff.). Über den schulischen Kontext hinaus wird die Theorie nach wie vor in betriebswirtschaftlichen Lehrbüchern (vgl. z. B. Bardmann 2019: 249), Ansätzen der Mitarbeiter*innenführung (vgl. z. B. Lippold 2019; Bridgman et al. 2019), des Produktmarketings (vgl. z. B. Andrews 2019) oder in Ratgebern für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. z. B. Endriss 2021) als analytisches Instrument aufgegriffen und eingesetzt. Dabei werden die Grundannahmen der Theorie vielfach falsch, verzerrt und entkontextualisiert dargestellt (vgl. Comptom 2018: 744).

Ihre anhaltend starke Verbreitung, insbesondere in Bildungsmedien, unterstreicht nach wie vor ihre Deutungsmacht hinsichtlich der Funktion und Entwicklung von Bedürfnissen (vgl. Stieger et al. 2021: 102 ff.; Bridgman et al. 2019: 90 ff.).

³ Der überarbeitete Perspektivrahmen Sachunterricht wurde bisher nicht veröffentlicht. Arbeitspapiere legen jedoch nahe, dass er einen phänomenbezogenen Ansatz verfolgen wird, der die kindliche Lebenswelt in den Mittelpunkt stellt und diese anhand zentraler fachlicher Basiskonzepte erschließbar macht (vgl. Haltenberger et al. 2023: 33).

⁴ Wie Schulbuchanalysen der Primarstufe zeigen, ist das Spannungsfeld Konsum und Bedürfnisse durchaus kritisch zu werten, insbesondere wenn das zu einem ambivalenten Appell an die Selbstregulierung der Lernenden führt (vgl. Lehner & Gryl 2019: 10).

3.1 Der Klassiker: A Theory of Human Motivation von A. H. Maslow (1943)

In seiner Theorie der menschlichen Motivation unterscheidet Maslow (1943) fünf Gruppen von Grundbedürfnissen: (a) physiologische Bedürfnisse, (b) Sicherheitsbedürfnisse, (c) Bedürfnisse nach Liebe, (d) Bedürfnisse nach Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber sowie (e) Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung. Während Wünsche und Verhalten als sozial konstituiert gefasst werden, schreibt Maslow den Grundbedürfnissen einen allgemeingültigen, universellen Charakter zu (vgl. Maslow 1943: 390). Maslow geht davon aus, dass diese Grundbedürfnisse in einer hierarchischen Beziehung zueinanderstehen. Seine Hierarchie beginnt mit den physiologischen Bedürfnissen und endet mit den Bedürfnissen nach Selbstverwirklichung (siehe Abb. 1).

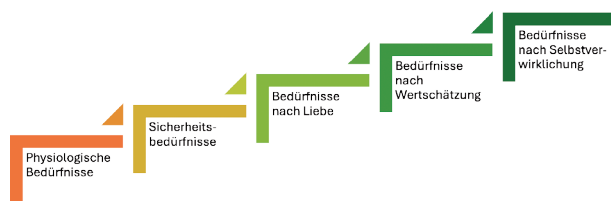


Abb. 1: Bedürfnishierarchie nach Maslow 1943 (Quelle: eigene Darstellung)

Folglich strebt dieser Annahme nach ein Mensch, wenn ein grundlegendes physiologisches Bedürfnis wie zum Beispiel Hunger nicht ausreichend erfüllt wird, die Befriedigung der anderen, höherrangigen Bedürfnisse (b bis e) nicht oder nur eingeschränkt an (vgl. Maslow 1943: 370). Der jeweilige Zustand der Befriedigung oder Nicht-Befriedigung der Bedürfnisse stellt für Maslow also einen einflussnehmenden, wenngleich nicht ausschließlichen Motivationsfaktor für menschliches Handeln dar. So können durch Handlungen wie Essen mehrere Bedürfnisse gleichzeitig befriedigt werden (vgl. Maslow 1943: 389f.). Alltägliche Wünsche werden von Maslow als Symptome gefasst, deren Ursachen in den Grundbedürfnissen zu finden sind. So kann der Wunsch nach Eiscreme entsprechend auch auf das Grundbedürfnis der Liebe zurückgeführt werden (vgl. Maslow 1943: 392f.). Sobald ein grundlegendes Bedürfnis befriedigt ist, wirkt es aber gegenwärtig nicht mehr motivierend. Das ist ein wichtiger Punkt in seiner Ansicht des menschlichen Verhaltens. Solange ein Mensch ein grundlegendes Bedürfnis nicht erfüllt hat, richtet er all sein Verhalten auf die Erfüllung desselben aus (vgl. Maslow 1943: 394).

Die Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung sind demnach zentral für Menschen: Werden grundlegende Bedürfnisse nicht erfüllt oder fehlen die notwen-

digen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, kann dies für die Person eine Bedrohungssituation darstellen, die entsprechende Notfallreaktionen hervorruft oder psychische Erkrankungen zur Folge haben kann (vgl. Maslow 1943: 377f., 395 ff.).

Die letzte der hier angeführten Annahmen verweist auf den erkenntnisleitenden Kontext, in welchem Maslow seine Theorie entwickelte. Als Therapeut forschte er zu Ursachen von psychischen Störungen und wollte Gelingensbedingungen für die gesunde Entwicklung von Menschen theoretisch begründen. Entgegen den in dieser Zeit – rund um den Zweiten Weltkrieg – dominanten Theorien des menschlichen Verhaltens (z. B. dem Konzept der Triebe von Sigmund Freud) ging Maslow von einem positiv geprägten Menschenbild aus. Empirisch bezog er sich auf Krankenakte, Interviews und Biografien ausgewählter Persönlichkeiten, die seiner Einschätzung nach die höchste Stufe der Bedürfnisbefriedigung erreicht hätten (vgl. Methfessel 2020: 69 f.).

Insbesondere in forschungsmethodischer Hinsicht wurde Maslows Theorie stark kritisiert. In seinen biografischen Analysen widmete er sich primär weißen, männlichen, hochgebildeten Persönlichkeiten (wie z. B. Einstein, Lincoln), was zu eingeschränkten und selektiven Erkenntnissen führte. Empirische Belege für die von ihm postulierte hierarchische Ordnung der Grundbedürfnisse konnten bislang nicht erbracht werden (vgl. Brandl 2020: 13). Beispielsweise streben Menschen, die in extremer Armut leben, ebenfalls nach Liebe und Zugehörigkeit, obwohl dies gemäß der Theorie erst nach einer relativen Befriedigung der physiologischen Bedürfnisse und Sicherheitsbedürfnisse handlungsrelevant sein würde.

Basierend auf den Grundannahmen der Theorie wird ein individualistisches und egozentrisches Verständnis der Entwicklung und der Befriedigung von Bedürfnissen suggeriert. Die individuelle Selbstverwirklichung wird darin unhinterfragt als Zielzustand menschlicher Entwicklung postuliert. Zwar entwickelte Maslow seine Bedürfnishierarchie in späteren Arbeiten weiter, indem er beispielsweise seine Annahmen präzierte (vgl. Maslow 1954), jedoch verändert diese Weiterentwicklung die hier angeführten wesentlichen Grundlagen der Theorie nicht.

Soziale und gesellschaftliche Kontexte der Bedürfnisse, ihr Zusammenwirken und potenziell unterschiedliche Wege ihrer Befriedigung werden darin also nur fragmentarisch aufgegriffen. Die Theorie bleibt also auf der Ebene des Ich verhaftet. Dennoch schuf Maslow mit seiner Theorie eine wichtige Grundlage für das Verständnis menschlicher Bedürfnisse und der Motive menschlichen Verhaltens, ist aber in Bildungsmaterialien hinsichtlich ihres Erklärungsgehalts zu hinterfragen.

3.2 Eine vielversprechende Alternative: Human Scale Development: *An Option for the Future* von Max-Neef et al. (1989)

Eine andere Sichtweise ermöglicht die Bedürfnistheorie von Max-Neef et al. (1989). Diese Theorie besitzt ein großes Potenzial für Bildungskontexte, da sie im Gegensatz zur Theorie von Maslow Grundbedürfnisse nicht als hierarchisch, sondern als systemisch und miteinander verbunden versteht. Für die pädagogische Praxis in der Volksschule hat das zentrale Vorteile: (1) Diese Theorie ermöglicht eine ganzheitliche Sicht auf die Bedürfnisentwicklung von Kindern, (2) es kann mit ihr ein unmittelbarer Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt werden und (3) sie fördert im Sinne der Handlungsorientierung Partizipation und kritisches Denken. Dieser Bildungswert wird im Folgenden noch näher dargestellt und wird speziell auch im Rahmen der Unterrichtseinheiten aufgegriffen (siehe Kap. 4).

Auch Max-Neef et al. (1989) gehen in ihrer *Theorie der Entwicklung nach menschlichem Maß* von generalisierbaren, allgemeingültigen Bedürfnissen aus. So lautet eine der Grundannahmen ihrer Arbeit, dass menschliche Bedürfnisse begrenzt, wenige und klassifizierbar seien. Um ihre Annahme nachvollziehbar zu machen, unterscheiden sie zwischen *Bedürfnissen* und *Bedürfnisbefriedigung*. Bedürfnisse werden in ihrer Theorie als System verstanden. Alle Bedürfnisse sind

demzufolge miteinander verbunden und beeinflussen sich wechselseitig. Es gibt in diesem System keine Hierarchie – davon ausgenommen wird nur das Bedürfnis der Subsistenz, also das Bedürfnis, am Leben zu bleiben, ohne dessen kein Leben möglich wäre (vgl. Max-Neef et al. 1989: 19).

Ihr Modell der Bedürfnisse (siehe Tab. 1) umfasst neun existenzielle Bedürfnisse: (a) Subsistenz, (b) Schutz, (c) Zuneigung, (d) Verstehen, (e) Teilhabe, (f) Müßiggang, (g) Kreativität, (h) Identität und (i) Freiheit, denen in Form einer Matrix die axiologischen Bedürfnisse (1) Sein, (2) Haben, (3) Tun und (4) Interagieren zur Seite gestellt werden. Tab. 1 zeigt beispielhafte mögliche Konkretisierungen entlang der axiologischen Bedürfnisse auf. Diese Beispiele wurden von Teilnehmenden in Workshops erarbeitet (vgl. Max-Neef et al. 1989: 19 f.) und je nach Kontext können sich andere Konkretisierungen ergeben.

Um eines, oder auch mehrere Bedürfnisse zu befriedigen, wählen Menschen einen möglichen Weg der Bedürfnisbefriedigung. Ein Weg der Bedürfnisbefriedigung kann gleichzeitig mehrere Bedürfnisse befriedigen, aber es können auch mehrere Wege der Bedürfnisbefriedigung benötigt werden, um ein Bedürfnis zu befriedigen. So zum Beispiel befriedigt das Stillen (möglicher Weg der Bedürfnisbefriedigung) mehrere Bedürfnisse eines Kindes und teilweise auch jener der Stillenden gleichzeitig, nämlich die Bedürfnisse nach Subsistenz, Schutz, Zuneigung und Identität. Die Wege der Bedürfnisbefriedigung können sich im Laufe der Zeit ändern (z. B. Flaschenfütterung mit Pre-Nahrung) und zwischen Kulturen unterschiedlich sein. Die Wege der Bedürfnisbefriedigung sind also dynamisch. Die Bedürfnisse an sich bleiben jedoch gleich (vgl. Max-Neef et al. 1989: 20).

Waren, also Güter und Dienstleistungen, sind dabei nicht mit den Wegen der Bedürfnisbefriedigung gleichzusetzen. Sie sind konkrete Mittel, die Menschen nutzen können, um einen Weg der Bedürfnisbefriedigung umzusetzen. Die Handlungen der Menschen rücken somit ins Zentrum der Betrachtungsweise. Weitere Beispiele für unterschiedliche Wege der Bedürfnisbefriedigung wären politische Strukturen, soziale Praxen, Werte und Normen – die sich permanent in einem Spannungsfeld zwischen Verfestigung und Veränderung befinden (vgl. Max-Neef et al. 1989: 27).

Den jeweiligen Wegen der Bedürfnisbefriedigung kommt in dieser Theorie ein zentraler Stellenwert zu, da sie ein analytisches Werkzeug für ihre Bewertung und Reflexion darstellen. Es werden fünf konkrete Wege der Befriedigung (vgl. Max-Neef et al. 1989: 33 ff.) unterschieden:

Tab. 1: Modell der Bedürfnisse, angelehnt an Max-Neef et al. 1989: 33

		AXIOLOGISCHE BEDÜRFNISSE			
		Sein	Haben	Tun	Interagieren
EXISTENZIELLE BEDÜRFNISSE	Subsistenz	Gesundheit	Nahrung	essen	Ökologische Mitwelt
	Schutz	Sorge	Menschenrechte	helfen, heilen, bewahren	Soziale und ökologische Mitwelt
	Zuneigung	Solidarität	Familie, Freundschaft	sich kümmern, stillen	Haushalt
	Verstehen	Neugier, Vernunft, kritisches Bewusstsein, ...	Lehrpersonen, Bildungssystem, Literatur, ...	fragen, lernen, lehren	Schule, Familie, Gemeinschaft
	Teilhabe	Engagement	Arbeit	kooperieren, Meinung äußern, ...	Vereine, Nachbarschaft, Gesellschaft
	Müßiggang	Ruhe	Spiele (nicht materiell gedacht)	träumen, entspannen, Spaß haben	Ökologische und soziale Mitwelt
	Kreativität	Leidenschaft	Methoden	Imaginieren, transformieren	
	Identität	Selbstbewusstsein	Symbole, Sprache, Normen	inkludieren	Gruppen, Gesellschaften
	Freiheit	Autonomie	Gleichberechtigung	wählen, nicht gehorchen	Zeitliche und räumliche Plastizität

- (1) *Zerstörerische Wege der Befriedigung*: Dieser Weg der Bedürfnisbefriedigung hat eine paradoxe Auswirkung. Anstelle der beabsichtigten Bedürfnisbefriedigung wird dessen Befriedigung gehemmt und auch die Befriedigung anderer Bedürfnisse ver- bzw. behindert. Konkrete Beispiele dafür wären: Wettrüsten, Abschiebungen, Zensur (vgl. Max-Neef et al. 1989: 33 f.).
- (2) *Wege der Scheinbefriedigung*: Dieser Weg resultiert in einer scheinbaren Befriedigung: Die Qualität der Befriedigung ist nur eingeschränkt und von kurzer Dauer. Charakteristisch ist, dass der Weg mittels Werbung, Propaganda oder anderer Arten der Überzeugung vermittelt wird. Konkrete Beispiele dafür wären: Statussymbole, Spenden, Moden und Trends (vgl. Max-Neef et al. 1989: 34 f.).
- (3) *Wege eingeschränkter Befriedigung*: Dazu zählen Wege, die zwar ein Bedürfnis erfüllen, aber in einem ausufernden Ausmaß, sodass die Möglichkeit der Befriedigung anderer Bedürfnisse beeinträchtigt wird. Konkrete Beispiele dafür wären: überbehütete Familie, autoritärer Lehrstil, obsessiver wirtschaftlicher Wettbewerb (vgl. Max-Neef et al. 1989: 34 f.).
- (4) *Wege der singulären Befriedigung*: Damit wird die Befriedigung eines einzigen Bedürfnisses erreicht. Konkrete Beispiele dafür wären: Wohltätigkeitsprogramme, Geschenke, Staatsangehörigkeit (vgl. Max-Neef et al. 1989: 36).
- (5) *Wege der synergetischen Befriedigung*: Es wird nicht nur ein einziges Bedürfnis erfüllt, sondern gleichzeitig zur Befriedigung weiterer Bedürfnisse beigetragen. Konkrete Beispiele dafür wären: präventive Medizin, Bildung, demokratische Gewerkschaften (vgl. Max-Neef et al. 1989: 36 f.).

Diese Unterscheidung der Wege der Bedürfnisbefriedigung erfolgt auf normativer Grundlage und definiert die synergetische Befriedigung als zentrale Zielsetzung. Hierzu liefert der Kontext der Genese der theoretischen Arbeit von Max-Neef et al. (1989) weitere Einsichten. Die Theorie ist ein Produkt einer interdisziplinären Forschungsgruppe, die Entwicklungsprojekte in Lateinamerika begleitete – zur Zeit der lateinamerikanischen Schuldenkrise in den 1980er Jahren. Die erste Version des Grundlagenartikels wurde 1986 auf Spanisch veröffentlicht. Ziel war es, ein alternatives Modell als Maßstab der Entwicklung zu etablieren. So lautet das erste Postulat der Theorie: „*Development is about people and not about objects*“ (Max-Neef et al. 1989: 19; Herv. i. O.), also eine Abkehr vom quantitativen Maß des BIP hin zum qualitativen Wachstum der Lebensqualität. Ziel war es, einen Beitrag zur Entwicklung und Förderung von lokalen, kollektiven Projekten zu leisten, um in der Folge eine zukunftsfähige, neue soziale Realität

zu erreichen (vgl. Max-Neef et al. 1989: 78). Ein Projekt, das bislang nicht realisiert werden konnte.

3.3 Vergleich der Potenziale beider Theorien für Bildungsmaterialien

Die Theorien von Maslow (1943) und Max-Neef et al. (1989) bieten beide wichtige Ansätze zur Analyse und Reflexion menschlicher Bedürfnisse. Während beide Modelle die Universalität menschlicher Bedürfnisse betonen, unterscheiden sie sich jedoch in zentralen Aspekten wie Struktur, Perspektive und Zielsetzung (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Zentrale Unterschiede zwischen Maslow (1943) und Max-Neef et al. (1989)

	Maslow (1943)	Max-Neef et al. (1989)
Struktur	Hierarchisch: Bedürfnisse in einer festen Abfolge in Stufen geordnet	Dynamisch: Bedürfnisse sind miteinander verbunden, keine feste Reihenfolge – außer Subsistenz
Zielsetzung	Individuelle Selbstverwirklichung als höchstes Ziel menschlicher Entwicklung	Förderung synergetischer Wege der Bedürfnisbefriedigung, gesellschaftliche Transformation
Perspektive	Fokus auf das Individuum und dessen persönliche Entwicklung	Systemische Perspektive: Bedürfnisse im Kontext von Gesellschaft und ihrer Machtverhältnisse

Beide Modelle teilen die Annahme, dass es universelle menschliche Bedürfnisse gibt, die unabhängig von Zeit, Raum und Kultur gültig sind. Diese Sichtweise wird durch empirische Studien wie jene von Tay und Diener⁵ (2011) gestützt. Beide Theorien erkennen zudem, dass unbefriedigte Bedürfnisse menschliches Verhalten prägen und Entwicklungsprozesse beeinflussen.

⁵ Anhand von Daten aus 123 Ländern analysierten Tay und Diener (2011) den Zusammenhang zwischen der Erfüllung von Bedürfnissen und dem subjektiven Wohlbefinden. Folgende Bedürfnisse wurden der Studie zugrunde gelegt: (a) Grundbedürfnisse nach Nahrung und Unterkunft, (b) Sicherheit und Geborgenheit, (c) soziale Unterstützung und Liebe, (d) Respektiert werden und Wertschätzung, (e) das Können und (f) Selbstbestimmung und Autonomie. Dabei stellten sie fest, dass eine konsistente Verbindung zwischen diesen beiden Faktoren in allen Weltregionen besteht. Eine, wie von Maslow angenommene, hierarchische Reihenfolge der Bedürfnisse konnte nicht belegt werden. Jedoch konnten sie nachweisen, dass über die eigene Bedürfnisbefriedigung hinaus die gesellschaftliche Bedürfnisbefriedigung, also die Erfüllung von Bedürfnissen der Mitglieder einer Gesellschaft, ein entscheidender Faktor für das subjektive Wohlbefinden ist. Sprich: Wenn es den Mitgliedern in der Gesellschaft, in der ich lebe, gut geht, ist es wahrscheinlicher, dass es auch mir gut geht. Hingegen sind die Effekte des Haushaltseinkommens primär nur für die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Nahrung und Unterkunft entscheidend (Tay & Diener 2011: 354 ff.). Diese haben also einen weit aus eingeschränkteren Einfluss auf das Wohlbefinden, als vielfach angenommen wird.

Maslow (1943) postuliert in seiner Bedürfnistheorie eine hierarchische Ordnung der Bedürfnisse. Höherstufige Bedürfnisse können laut Maslow erst verhaltensrelevant werden, wenn die darunterliegenden ausreichend, also in einem relativen Ausmaß, befriedigt sind. Der Fokus liegt dabei auf dem Individuum und dessen Selbstverwirklichung. Im Gegensatz dazu verstehen Max-Neef et al. (1989) Bedürfnisse als ein dynamisches System, in dem alle Bedürfnisse miteinander verbunden sind und keine feste Hierarchie existiert – mit Ausnahme des Bedürfnisses nach Subsistenz. Ziel ist es, synergetische Wege der Bedürfnisbefriedigung zu identifizieren, also Handlungsweisen, die mehrere Bedürfnisse gleichzeitig erfüllen und nachhaltige gesellschaftliche Entwicklungen fördern (vgl. Maslow 1943; Max-Neef et al. 1989).

Die Theorie von Maslow hat in Bildungskontexten durch ihre Hierarchie und den Fokus auf individuelle Entwicklung weitreichende Anwendung gefunden. Allerdings wird sie häufig defizitorientiert interpretiert, indem primär der Mangel an Ressourcen oder Fähigkeiten adressiert wird, ohne die sozialen und kulturellen Kontexte der Bedürfnisbefriedigung ausreichend zu berücksichtigen. Die Hierarchie der Bedürfnisse kann zudem einschränkend wirken, da sie impliziert, dass höherstufige Bedürfnisse nur nach Erfüllung der niedrigeren motivierend wirken – eine Annahme, die empirisch nicht belegt ist.

Der Ansatz von Max-Neef et al. (1989) hingegen eröffnet ein breiteres emanzipatorisches Potenzial, indem er die Dynamik und Vielschichtigkeit der Bedürfnisbefriedigung betont. Er bietet als theoretisches Modell eine vielversprechende Grundlage für die vorliegende Forschungsarbeit. Im Rahmen dieser wurden Unterrichtseinheiten erstellt, die sich nicht auf den Zweck der individuellen Selbstoptimierung beschränken wollen, sondern Kreativität und Reflexion fördern. Um die zeitliche Dynamik der Bedürfnisbefriedigung sichtbar zu machen, verfolgte das Projekt *NEEDS – unseren Bedürfnissen auf der Spur* das Ziel, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

1. Welchen Stellenwert haben unterschiedliche Bedürfnisse für Schüler*innen der Primarstufe?
2. Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zeigen sich bei Schüler*innen einer Jahrgangsstufe?
3. Welche Veränderungen des Stellenwerts der subjektiven Bedürfnisse sind im zeitlichen Verlauf erkennbar?

4 Forschungszugang und Methode

Als methodischer Zugang wurde ein Mixed-Methods-Design, bestehend aus quantitativen und qualitativen

Forschungsmethoden, gewählt. Die verwendeten Forschungsinstrumente wurden einem Probelauf mit zwei Volksschulkindern, einer Erziehungswissenschaftlerin mit Fokus Primarstufenpädagogik und einer Leiterin einer Elementarbildungseinrichtung unterzogen und auf Basis dieser Erkenntnisse modifiziert und finalisiert. Die Untersuchung wurde an zwei verschiedenen Volksschulstandorten in insgesamt vier Klassen durchgeführt. Eine Schule befand sich in der Stadt Salzburg (1 Klasse), die zweite Schule im Bezirk Hallein (3 Klassen). Die Ergebnisse des Kontextfragebogens, u. a. zum sozioökonomischen Status der Schüler*innen, zeigten, dass durchschnittlich ein mittlerer bis hoher sozioökonomischer Status vorliegt (Details dazu siehe Kap. 5.1). Leider ist es nicht gelungen, eine Schule zur Teilnahme an der Untersuchung zu bewegen, an der die Schüler*innen durchschnittlich einen niedrigeren sozioökonomischen Status aufweisen. Dieser Umstand sowie die Tatsache der relativ kleinen Stichprobe sind eine in der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigende Limitation dieser Untersuchung.

Der gesamte Ablauf der Untersuchung ist überblicksartig in Tab. 3 ersichtlich.

Tab. 3: Zeitlicher Ablauf der Erhebung

Zeitraum	Projektschritte
09/21 bis 11/21	Entwicklung des Forschungsinstrumentes
12/21	Probelauf
01/22	Finalisierung Forschungsinstrument
03/22	Erhebungszeitpunkt 1 (t1): quantitative und qualitative Datenerhebung in der 1. Klasse Primarstufe
09/22 bis 12/22	Auswertung t1 und Vorbereitung t2
03/23	Erhebungszeitpunkt 2 (t2): quantitative Datenerhebung in der 2. Klasse Primarstufe Pretest am Beginn der Unterrichtseinheit; Arbeit an Bedürfnissen mit Hilfe eines Unterrichtsbeispiels; Posttest am Ende der Unterrichtseinheit)
Ende 2023	Auswertung t2

Der Probelauf zeigte, dass die Anzahl der Grundbedürfnisse reduziert werden musste, um sie für Schüler*innen der ersten Klasse Primarstufe konkret erfassbar zu machen. Deshalb wurden die neun existentiellen Grundbedürfnisse nach Max-Neef et al. (1989) auf fünf Kategorien zusammengefasst. Zudem war es notwendig, da die meisten Kinder in dieser Schulstufe noch nicht lesen können, die verwendeten Begriffe der Bedürfnisse zu vereinfachen, kindgerecht zu erklären und zu visualisieren. In Tab. 4 sind die verwendeten Begriffe der Bedürfnisse, deren Erklärung, ihre Visualisierung als Piktogramm und der theoretische Bezug zu den existentiellen Grundbedürfnissen nach Max-Neef et al. (1989) dargestellt.

Tab. 4: Grundbedürfnisse: Beschreibung, Beispiele und Piktogramme

Bedürfnis	Kurzbeschreibung	Piktogramme	Existenzielle Grundbedürfnisse nach Max-Neef et al. 1989
Überleben	Ich habe genug zu essen und zu trinken.		Subsistenz
Liebe, Teilhabe und Schutz	Ich habe Menschen, die mich lieben, mir vertrauen und mich schützen.	 	Zuneigung Schutz Teilhabe
Freizeit und Freiheit	Ich habe genug Freizeit und Spaß. Ich fühle mich frei. Ich kann frei entscheiden.		Müßiggang Freiheit
Kreativität und Verständnis	Ich lerne gerne. Ich bin neugierig und will viel wissen.		Kreativität Verständnis
Ich-Sein	Ich kann so sein, wie ich sein möchte. Ich mag mich so, wie ich bin.		Identität

4.1 Ablauf der Erhebung in der 1. Klasse Volksschule

Die erste Erhebung fand im Rahmen von zwei Unterrichtsstunden statt.

Schritt 1: Begriffe der Bedürfnisse erarbeiten

Die Lernenden erarbeiteten in Kleingruppen mit einem Arbeitsblatt (siehe Abb. 2) die fünf zentralen Begriffe zu den verschiedenen Bedürfnissen. Zur Einstimmung wurde zunächst eine kurze Geschichte aus der Lebenswelt eines Kindes vorgelesen. Anschließend ordneten die Lernenden passende Piktogramme den in der Geschichte dargestellten Bedürfnissen zu, indem sie Klebpunkte auf die entsprechenden Symbole setzten.

Schritt 2: Eine Reihung der eigenen Bedürfnisse vornehmen

Zur Einführung in die Methode des Reihens erhielten die Lernenden Bilder verschiedener Speisen und Lebensmittel (z. B. Pizza, Apfel), die sie entsprechend ihrer persönlichen Vorlieben anordnen sollten. Direkt im Anschluss übertrugen sie diese Methode auf

MEINEN
BEDÜRFNISSEN
AUF DER SPUR



Das ist Eli. Eli ist sehr zufrieden mit dem Essen und Trinken.

☐
☐
☐



Das Essen und Trinken schmeckt gut, macht satt und ist gesund.



Das ist Sam. Sam ist sehr zufrieden. Sam hat eine liebe Familie und gute Freunde. Sam fühlt sich sicher und beschützt.

☐
☐
☐



Sam darf bei wichtigen Aufgaben mithelfen. Heute darf Sam beim Kochen helfen.



Das ist Momo. Momo ist sehr zufrieden. Momo ist neugierig. Momo will viel wissen. Momo zeichnet ein Bild einer Rakete. Mit der Rakete kann Momo viel Neues entdecken.

☐
☐
☐
☐





Das ist Leni. Leni ist sehr zufrieden. Leni mag sich selbst. Leni ist stolz auf sich selbst. Leni kann so sein, wie Leni sein will.

☐
☐
☐



Das ist Aki. Aki ist sehr zufrieden. Aki hat genug Zeit zum Spielen. Aki darf vieles frei entscheiden. Heute hat Aki selbst die Kleidung für die Schule ausgesucht.

☐
☐
☐





Symbole zum Aufkleben



















Abb. 2: Arbeitsblatt zu den Bedürfnissen (Quelle: eigene Darstellung)

22

GW-UNTERRICHT 178 (2/2025), 15–30

die eigene Bedürfnisreihung: In Einzelarbeit nahmen sie mit Hilfe des Arbeitsblattes eine persönliche Reihung ihrer Bedürfnisse vor. Ein exemplarisches Ergebnis aus der 1. Klasse Primarstufe ist in Abb. 3 dargestellt.



Abb. 3: Exemplarische Reihung mittels Piktogrammen
(Quelle: eigene Aufnahme)

Schritt 3: Erklärung der Bedürfnisreihung

Zur Vertiefung der individuellen Bedürfnisreihung wurden 15 qualitative Interviews mit zufällig ausgewählten Lernenden geführt. Darüber hinaus hatten alle anderen Kinder die Möglichkeit, ihre Reihung der Bedürfnisse in Partnerarbeit anhand der Interviewfragen zu erläutern.

4.2 Ablauf der Erhebung in der 2. Klasse Volksschule

In der zweiten Klasse wurde grundsätzlich die gleiche Vorgangsweise gewählt. Als Vorbereitung haben die

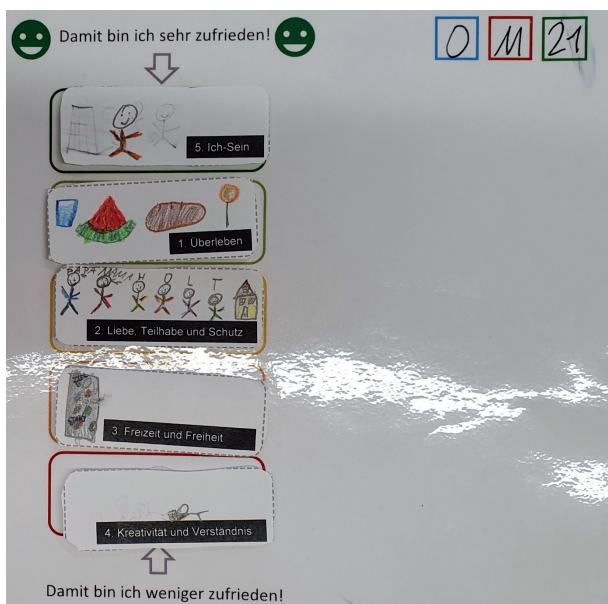


Abb. 4: Exemplarische Reihung mittels Zeichnungen
(Quelle: eigene Aufnahme)

Lernenden gemeinsam mit ihrer Klassenlehrperson die Begriffe der einzelnen Bedürfnisse wiederholt. Mittels kindgerechter Erklärungen haben sie individuelle Zeichnungen bzw. Erklärungen zu den Bedürfnissen angefertigt (siehe Abb. 4). Ziel war, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre individuelle Vorstellung der Bedürfnisse zu aktivieren und auszudrücken.

Schritt 1: Eine Reihung der eigenen Bedürfnisse vornehmen (Pretest)

In der Unterrichtseinheit, in der auch die zweite Datenerhebung stattfand, reichten die Lernenden zuerst ihre aktuellen Bedürfnisse. Dies geschah anhand der Reflexionsfrage: „Wie geht es dir?“

Schritt 2: Erörterung von Wegen der Bedürfnisbefriedigung anhand von Fallbeispielen

Anschließend wurde gemeinsam eine Geschichte eines Kindes gelesen und diskutiert, das aufgrund eines unzureichend erfüllten Bedürfnisses Unzufriedenheit erlebt. Die Klasse erarbeitete und diskutierte verschiedene Möglichkeiten, sprich unterschiedliche Wege der Bedürfnisbefriedigung, wie dieses Bedürfnis befriedigt werden könnte. Danach bearbeiteten Kleingruppen jeweils unterschiedliche Kurzgeschichten, in denen andere Bedürfnisse nicht ausreichend erfüllt wurden: Beispielsweise keine Entscheidungsfreiheit bei der Kleidungs Auswahl und Freizeitgestaltung, fehlendes Selbstbewusstsein, unzureichende Eingebundenheit in Haushaltsaktivitäten, Langeweile im Unterricht. Die Lernenden entwickelten Lösungsansätze, indem sie eigene Erfahrungen einbrachten und verschiedene Strategien zur Bedürfnisbefriedigung reflektierten.

Schritt 3: Überarbeitung der individuellen Reihung (Posttest)

Nach dieser interaktiven Austauschphase hatten die Lernenden die Möglichkeit, ihre zuvor vorgenommene Reihung zu überdenken und gegebenenfalls anzupassen. Die erneute Reihung war freiwillig und diente der Reflexion individueller Bedürfnisveränderungen.

Tab. 5 stellt abschließend dar, wie die Unterrichtsinhalte mit den Arbeitsaufträgen und Datenerhebungen in den jeweiligen Schulstufen verknüpft waren. Zudem wird ersichtlich, inwieweit die Inhalte an den Lehrplan angebunden sind und zur Entwicklung der geforderten Kompetenzen beitragen.

Tab. 5: Projekthinhalte und Lehrplanbezüge

Projekthinhalte				
Lernziele	Bedürfnisse benennen	Bedürfnisse reihen	Konkretes Fallbeispiel zu einem Bedürfnis analysieren	Fallbeispiele zu weiteren Bedürfnissen diskutieren
Arbeitsschritte Schulstufe 1	Begriffe der Bedürfnisse erarbeiten, Piktogramme Bedürfnissen zuordnen	Reihungsvorgang am Beispiel verschiedener Speisen üben, eigene Zufriedenheit mit Bedürfnissen reihen	–	–
Arbeitsschritte Schulstufe 2	Begriffe der Bedürfnisse wiederholen, eine eigene Zeichnung der einzelnen Bedürfnisse anfertigen	eigene Zufriedenheit mit Bedürfnissen reihen (Pretest und Posttest) unter Verwendung der eigenen Zeichnungen	Perspektivenwechsel üben, mit eigener Lebenswelt verknüpfen, Handlungsvorschläge äußern	Handlungsvorschläge für bessere Bedürfnisbefriedigung formulieren, Herausforderungen aus dem eigenen Lebensumfeld diskutieren
Sozialform	Einzelarbeit	Einzelarbeit	Plenum	Gruppenarbeit
Datenerhebung	nein	ja	nein	nein
Lehrplanbezüge (vgl. BMBWF 2024)				
Bildungs- und Lehraufgabe	Betrachten und Verstehen Einschätzen, Bewerten oder Beurteilen	Orientieren	Mitwirken, differenzierte Betrachtung, Empathie entwickeln	Bewusst eigenständig handeln
Didaktische Grundsätze	Vorwissen, sachliche und sprachlich sensible Bearbeitung	Eigenständige Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit	Perspektivenwechsel	Perspektivenwechsel, Nutzung der Diversität der Lerngruppe
Kompetenzbeschreibung	Gefühle erkennen, sich selbst wahrnehmen und beschreiben	Gefühle einordnen, sich selbst wahrnehmen und beschreiben	Gefühle und Bedürfnisse ausdrücken, andere Sichtweisen verstehen	Mitverantwortung für Gesundheit und Wohlbefinden übernehmen, eigene Anliegen in die Gemeinschaft einbringen

5 Ergebnisse

5.1 Kontextfragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen

Der sozioökonomische Status der Schüler*innen wurde mithilfe der in Tab. 6 ersichtlichen Kategorien erhoben. Aufgrund des Alters der Kinder wurden die unten angeführten Kategorien unter Zuhilfenahme von Piktogrammen und Bildern dargestellt. Es zeigt sich, dass der Großteil der teilnehmenden Schüler*innen einen mittleren bis höheren sozioökonomischen Status aufweist. Fast alle Kinder (96,2%) sprechen (auch) Deutsch zu Hause. Mehr als zwei Drittel aller Schüler*innen haben einen Rasenmäher zu Hause, was auf eine entsprechende Wohnsituation schließen lässt. 59,5% aller Kinder haben ein eigenes Schlafzimmer. Etwa drei Viertel aller Kinder haben zumindest ein Regal an Büchern im Haushalt.

5.2 Übersicht der Ergebnisse der Bedürfnisreihung

In Tab. 7 sind die Ergebnisse aller Erhebungen hinsichtlich der relativen Zufriedenheit mit der Bedürfnisbefriedigung zusammenfassend dargestellt. Die Reihung bestand von 1 (am meisten zufrieden) bis 5 (am wenigsten zufrieden). Trotz Sonderstellung der Subsistenz in der

Tab. 6: Deskriptive Statistik der teilnehmenden Kinder

	N	männlich	weiblich			
Geschlecht	78	44,9%	55,1%			
Erwachsenen im Haushalt*	N	1	2	3	4	> 4
	79	10,1%	79,7%	3,8%	2,5%	3,8%
Kinder im Haushalt*	N	1	2	3	4	> 4
	77	20,8%	62,3%	14,3%	1,3%	1,3%
Personen im Schlafzimmer*	N	1	2	3	4	> 4
	79	59,5%	31,6%	6,3%	1,3%	1,3%
Sprachen im Haushalt*	N	1	2	3	darunter Deutsch	
	79	77,2%	21,5%	1,3%	96,2%	
Fernseher im Haushalt*	N	0	1	2	3	> 3
	78	1,3%	46,2%	29,5%	12,8%	10,3%
Typ Rasenmäher im Haushalt*	N	keine	Handmäher	Roboter	Kleiner Traktor	
	78	30,8%	60,3%	4,6%	3,4%	
Pool zu Hause	N	nein	ja			
	78	69,2%	30,8%			
Anzahl der Bücher zu Hause	N	< 1 Regalbrett	etwa 1 Regalbrett	etwa 1 Regal	über 1 Regal	
	79	3,8%	21,5%	35,4%	39,2%	

* Der Haushalt (bspw. Schlafzimmer oder zu Hause) ist dort, wo das Kind am meisten Zeit verbringt.

Theorie nach Max-Neef et al. wird das Bedürfnis *Überleben* in der Reihung aufgenommen. Dieses Bedürfnis fungiert als kindgerechter erster Zugang zu anderen Be-

1. Klasse

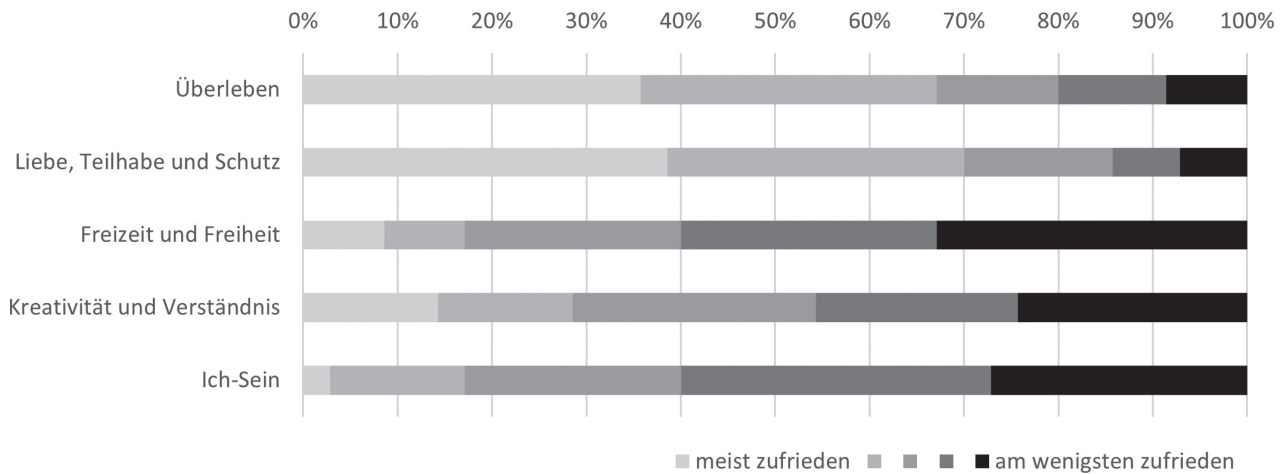


Abb. 5: Reihung der Bedürfnisse in der ersten Klasse (Quelle: eigene Darstellung)

2. Klasse Pretest

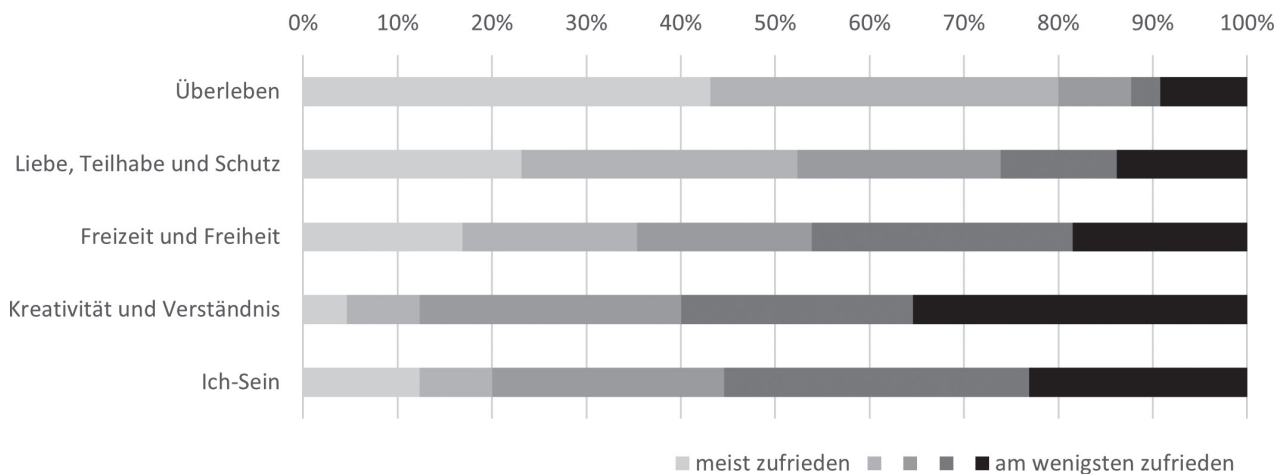


Abb. 6: Reihung der Bedürfnisse in der zweiten Klasse – Pretest (Quelle: eigene Darstellung)

2. Klasse Posttest

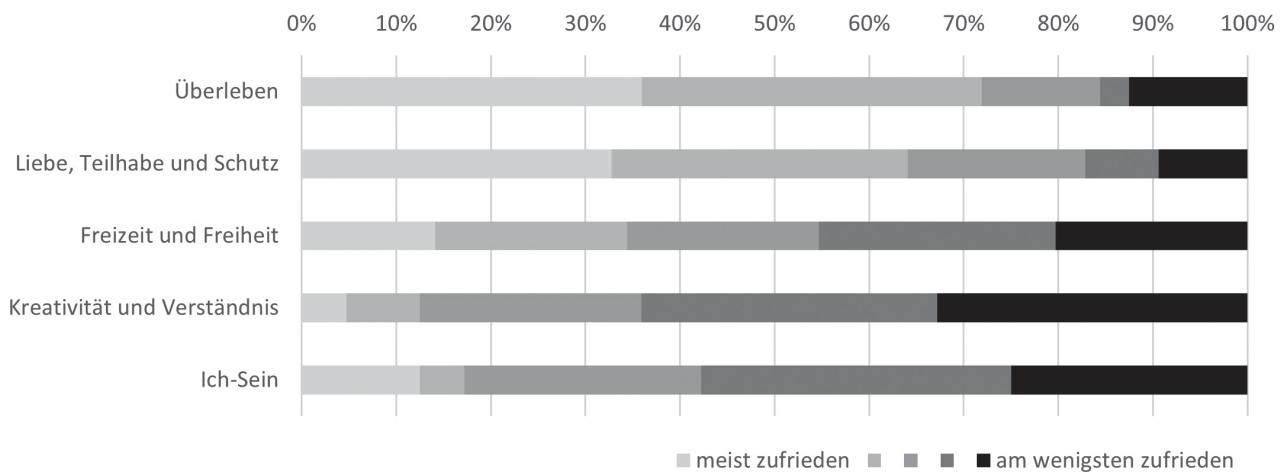


Abb. 7: Reihung der Bedürfnisse in der zweiten Klasse – Posttest (eigene Darstellung)

dürfniskategorien und spielt in der Übung des Reihungsvorgangs (Speisen, Nahrungsmittel) eine Rolle. Zudem wird durch die Aufnahme in der Reihung keine Begrenzung der Reihungsmöglichkeiten durch das Forschungsdesign aufgelegt. Die teilnehmenden Schüler*innen ($n = 70$ in der ersten Klasse; $n = 65$ bzw. 64 in der zweiten Klasse) haben unterschiedliche relative Zufriedenheiten mit den jeweiligen Bedürfnissen geäußert.

Tab. 7: Deskriptive Statistik der Reihungen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
1. Klasse					
Überleben	70	1	5	2.26	1.293
Liebe, Teilhabe und Schutz	70	1	5	2.13	1.215
Freizeit und Freiheit	70	1	5	3.67	1.259
Kreativität und Verständnis	70	1	5	3.27	1.361
Ich-Sein	70	1	5	3.67	1.113
2. Klasse PRETEST					
Überleben	65	1	5	1.98	1.218
Liebe, Teilhabe und Schutz	65	1	5	2.65	1.340
Freizeit und Freiheit	65	1	5	3.12	1.375
Kreativität und Verständnis	65	1	5	3.78	1.152
Ich-Sein	65	1	5	3.46	1.276
2. Klasse POSTTEST					
Überleben	64	1	5	2.20	1.311
Liebe, Teilhabe und Schutz	64	1	5	2.30	1.268
Freizeit und Freiheit	64	1	5	3.17	1.352
Kreativität und Verständnis	64	1	5	3.80	1.129
Ich-Sein	64	1	5	3.53	1.272

Die Abb. 5, 6 und 7 zeigen, dass jede Bedürfniskategorie auf jeder Position in der Reihung zu finden war. Die vorliegenden Daten machen ersichtlich, in welchen Kategorien die relative Zufriedenheit größer bzw. niedriger war. Beispielsweise ist ersichtlich, dass in der ersten Klasse die relative Zufriedenheit mit den Kategorien Überleben sowie Liebe, Teilhabe und Schutz eine größere Zufriedenheit aufweist als die anderen Kategorien. Damit schließt die deskriptive Statistik eine komplett willkürliche Reihung der Bedürfniskategorien durch Schüler*innen aus.

5.3 Wilcoxon-Test für zwei abhängige Stichproben

Der nonparametrische Wilcoxon-Test prüft, ob zwei vorgenommene Stichproben signifikant voneinander abweichen. Er eignet sich für Messwiederholungen (wie hier die 1. Klasse, 2. Klasse Pretest und 2. Klasse Posttest), wobei natürliche Paare vorliegen (hier die gleichen Kinder zu unterschiedlichen Messmomenten). Mit anderen Worten: Er bewertet in diesem Fall, ob es eine signifikante Veränderung in der Reihenfol-

ge der Zufriedenheit mit der Bedürfnisbefriedigung bei einzelnen Kindern gibt (siehe Tab. 8). Dabei werden immer zwei Reihungen miteinander verglichen. Ein Kind wird nur in den Vergleich einbezogen, wenn dieses Kind an beiden Reihungen teilgenommen hat.

Tab. 8: Wilcoxon-Test

	1. Klasse – 2. Klasse Pretest		2. Klasse Pretest – 2. Klasse Posttest	
	N	Signifikanz	N	Signifikanz
Überleben	49	0,222	64	0,140
Liebe, Teilhabe und Schutz	49	0,028	64	0,058
Freizeit und Freiheit	49	0,012	64	0,808
Kreativität und Verständnis	49	0,036	64	0,881
Ich-Sein	49	0,512	64	0,569

5.4 Ergebnisdiskussion der quantitativen Erhebung

Aus der deskriptiven Statistik und den Ergebnissen vom Wilcoxon-Test geht hervor, dass mit einer Wahrscheinlichkeit von über 95 % von der 1. bis zur 2. Klasse (Pretest) Volksschule:

- Die Zufriedenheit mit *Liebe, Teilhabe und Schutz* vergleichsweise abnimmt.
- Die Zufriedenheit mit *Freizeit und Freiheit* vergleichsweise steigt.
- Die Zufriedenheit mit *Kreativität und Verständnis* vergleichsweise abnimmt.

Diese Muster deuten darauf hin, dass sich mit zunehmendem Alter und wachsender Autonomie die Wahrnehmung von Sicherheit und Fürsorge verändert, während die Bedeutung von Entscheidungsfreiheit und Freizeitgestaltung zunimmt.

Es zeigt sich mit einer Wahrscheinlichkeit von über 90 %, dass durch die Arbeit mit den Fallbeispielen in der 2. Klasse die Zufriedenheit mit *Liebe, Teilhabe und Schutz* (Posttest) wieder ansteigt. Dies weist darauf hin, dass gezielte pädagogische Interventionen einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder in diesem Bereich haben können.

5.5 Ergebnisdiskussion der qualitativen Erhebung

In der ersten Klasse wurden 15 zufällig ausgewählte Kinder in qualitativen Interviews zu ihrer individuellen Reihung befragt. Zu Beginn wurden sie gebeten, das an oberster Stelle platzierte Kärtchen zu benennen und die zugrundeliegende Entscheidungsfindung zu erläutern. Anschließend erfolgte eine ähnliche Reflexion für das zuletzt gereichte Kärtchen. Abschließend hatten die Kinder die Möglichkeit, Herausforderungen oder Unsicherheiten bei der Reihung zu schildern.

Die Interviews wurden mittels einer inhaltlich-strukturierenden Analyse (vgl. Mayring 2016) ausgewertet.

In fast allen Interviews zeigt sich, dass die sozialen und emotionalen Bedürfnisse nach Liebe, Teilhabe und Schutz hochrangig gereiht wurden. Die Kinder begründen ihre Wahl oft mit positiven Erfahrungen:

- **Liebe, Teilhabe und Schutz:** Viele Kinder betonten ihre Liebe zur Familie und deren Bedeutung für ihr Wohlbefinden. Aussagen wie „Weil ich meine Familie mag. Und ich mag, wenn ich anderen helfen kann beim Kochen“ (Interview 4, IW8), verdeutlichen die emotionale Bindung und die Bedeutsamkeit der Teilhabe an Haushaltstätigkeiten.
- **Überleben:** Hier ist für die Kinder die Verknüpfung mit Essen und Trinken zentral. Illustrativ dafür sind Begründungen wie „Weil ich bin sehr zufrieden mit meinem Essen und mit meinem Trinken“ (Interview 5, JR4), um die Zufriedenheit über Mahlzeiten oder auch Freude an der Essenspause in der Schule zu schildern.

Am häufigsten wurden folgende Bedürfnisse ganz unten gereiht:

- **Ich-Sein:** Viele Kinder reihten Aspekte wie *stark sein, sich selbst mögen* oder *stolz sein* an die niedrigste Stelle. Gründe hierfür sind oft Unsicherheit oder mangelnde Identifikation mit diesen Konzepten. Beispielhaft: „Ich mag mich selbst nicht sehr gerne und stark fühle ich mich auch nicht so“ (Interview 8, MN5).
- **Kreativität und Verständnis:** In einigen Fällen wurden Aspekte wie Neugier und Wissenserwerb niedrig priorisiert, weil sie für das Kind entweder nicht im Vordergrund stehen oder nicht als angenehme Tätigkeit empfunden werden: „Weil ich eigentlich nie so neugierig bin“ (Interview 2, AP5).
- **Freizeit und Freiheit:** Mehrere Kinder waren mit ihrer Freizeit weniger zufrieden, insbesondere wenn sie selbst keine Entscheidungsfreiheit empfanden: „Weil, ich darf mir nie selber die Kleidung aussuchen. Und ich habe nie Zeit zum Spielen“ (Interview 5, JR4).

Mehrere Kinder zeigten eine Dynamik in ihrer Entscheidungsfindung. Während des Interviews überdachten sie ihre Reihung und änderten sie. Andere waren sich unsicher, wo bestimmte Bedürfnisse einzuordnen sind, was darauf hinweist, dass die individuelle Reihung nicht immer eindeutig ist: „Weil ich nicht gedacht hatte, das kommt hier oder hier. Ich musste nachdenken“ (Interview 1, AB9). Zudem

zeigte sich auch eine gewisse Ambivalenz zwischen verschiedenen Bedürfnissen: „Ja, weil ich mich nicht entscheiden konnte, ob ich da hinlegen soll oder da. Weil, ich mag die beiden sehr“ (Interview 4, IW8). Teilweise wurden jene Kärtchen ganz unten positioniert, deren Bedürfnisse nicht verstanden wurden: „Das [Bedeutung des Kärtchens] weiß ich nicht mehr“ (Interview 3, HA1). Insgesamt zeigte sich auch eine hohe Bedeutsamkeit von situativen Faktoren, die die Reihung beeinflussen: „Wenn es schneit, dann mag ich nicht so gerne spielen. Und das mit den Kleidern: Ich wollte immer Kurzhaarschnitt, aber ich kann nicht, weil es Winter ist“ (Interview 10, MS17).

Dennoch zeigen die Ergebnisse der Interviews, dass sich die Kinder vielfältige und begründete Gedanken zur Reihung gemacht haben, wenngleich auch Unsicherheiten geäußert wurden. Zudem wurden die Bedürfnisse in ihrer Abstraktion, die eine Herausforderung darstellte, größtenteils verstanden. Für den zweiten Erhebungszeitpunkt wurde eine entsprechende Adaption vorgenommen, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Vorstellungen der Bedürfnisse zu äußern (siehe Kap. 4).

6 Reflexion der Ergebnisse und Impulse für den Unterricht

Der Titel des Beitrags „Vom Ich zum Du zum Wir“, der sich auch im Lehrplan als Anwendungsbereich im Sachunterricht wiederfindet, beschreibt treffend, wie die Auseinandersetzung mit Bedürfnissen nicht nur individuelle, sondern auch soziale und gesellschaftliche Dimensionen umfasst. Während Kinder im Unterricht zunächst vor allem ihre eigenen Bedürfnisse reflektierten (*Ich* – Bedürfnisse benennen und reihen), gewannen sie durch den Austausch mit anderen neue Perspektiven (*Du* – konkrete Fallbeispiele zu Bedürfnissen analysieren) und lernten, wie gemeinschaftliche Aushandlungsprozesse und gegenseitige Unterstützung zur Bedürfnisbefriedigung beitragen können (*Wir* – Handlungsvorschläge für ‚bessere‘ Wege der Bedürfnisbefriedigung formulieren). Der Zusammenhang zwischen Bedürfnissen und Konsum wurde in den Unterrichtseinheiten bewusst nicht thematisiert, um eine materielle Orientierung zu vermeiden. Stattdessen lag der Fokus auf individuellen und gemeinsamen Wegen der Bedürfnisbefriedigung – losgelöst vom Themenfeld des Konsums. In späteren Lerneinheiten können gezielt Reflexionsanlässe geschaffen werden, um die Mechanismen der Bedürfnisbefriedigung in einer Konsumgesellschaft kritisch zu hinterfragen. Dabei wird es zentral sein, alternative Strategien zu diskutieren, die sowohl persönliche als auch gesell-

schaftliche Lösungsansätze berücksichtigen. Entsprechende Good-Practice-Beispiele für den Unterricht gibt es viele. Beispielsweise bietet das Serviceportal für Verbraucherbildung der Verbraucherzentrale Bundesverband eine Suchdatenbank für qualitätsgeprüftes Unterrichtsmaterial (vgl. Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. 2025). Im Zusammenhang mit der Theorie von Max-Neef et al. (1989) wurde das Unterrichtsbeispiel *Bedürfnisse befriedigen: Wünsch dir was! Kauf es dir!?* der INSERT-Projektnetzwerkgruppe für die Sekundarstufe entwickelt (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021). Die Autor*innen des Beitrags streben eine Publikation der entwickelten Unterrichtsmaterialien an, sodass sie zukünftig frei zugänglich sind. Die Veröffentlichung auf der INSERT-Website ist geplant und soll bald erfolgen.

Der Ansatz von Max-Neef et al. (1989) ist im Vergleich zur Theorie von Maslow (1943) besonders aufschlussreich, da er aufzeigt, dass Bedürfnisse interdependent sind und sich durch unterschiedliche Wege der Bedürfnisbefriedigung erfüllen lassen. Deren jeweilige Wirkungsweise reicht von zerstörerisch bis hin zu synergetisch (vgl. Max-Neef et al. 1989: 33 ff.). Insbesondere synergetische Wege der Bedürfnisbefriedigung wären im Sinne eines guten Lebens für alle zukunftsweisend. Zudem bietet die Theorie von Max-Neef et al. (1989) ein handlungsorientiertes und kindzentriertes Verständnis von Bedürfnissen, das besser zur schulischen Praxis und pädagogischen Zielsetzung passen würde als das hierarchische Modell von Maslow. Obgleich die Theorie von Maslow in Bildungsmaterialien sehr präsent ist, sollte sie angesichts der oftmals verkürzten Darstellung um weitere theoretische Einblicke ergänzt oder kritisch auf ihre Eignung in Unterrichtskontexten überprüft werden.

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass sich die Zufriedenheit mit verschiedenen Bedürfnissen zwischen der ersten und der zweiten Klasse verändert. Insbesondere die Abnahme der relativen Zufriedenheit mit *Liebe, Teilhabe und Schutz* sowie *Kreativität und Verständnis* und der gleichzeitige Anstieg der relativen Zufriedenheit mit *Freizeit und Freiheit* verdeutlichen eine Verschiebung der subjektiven Bedürfniswahrnehmung im Entwicklungsverlauf der Kinder. Die abnehmende relative Zufriedenheit mit dem Bedürfnis *Kreativität und Verständnis*, das eine enge Verbindung zum schulischen Kontext aufweist, wie die qualitative Befragung ergab, wurde auch in anderen Forschungsarbeiten festgestellt (vgl. Hiebl & Schultheis 2017: 33). Die Abnahme von Bildungsmotivation und dem Interesse am Lernen im Laufe der Schulzeit ist auch empirisch belegt (vgl. Schober 2018). Einige Studien deuten auch darauf hin, dass der Mittelwert der Lernzielorientierung über die Schulstufen hinweg abnimmt, was sich wiederum ne-

gativ auf die Lernmotivation auswirkt (vgl. Schober 2018: 500). Zudem zeigte sich in Erhebungen, dass mit zunehmendem Alter Lehrpersonen als weniger unterstützend wahrgenommen werden (vgl. Andresen et al. 2019: 35).

Die Ergebnisse des Projekts deuten darauf hin, dass durch gezielte pädagogische Interventionen synergetische Wege der Bedürfnisbefriedigung adressiert werden können. Konkret: Die kollaborative Arbeit mit Fallbeispielen in der zweiten Klasse führte dazu, dass sich die Zufriedenheit mit *Liebe, Teilhabe und Schutz* wieder erhöhte. Dies legt nahe, dass durch den sozialen Austausch, den Perspektivenwechsel und die aktive Reflexion die Wahrnehmung von Sicherheit und Zugehörigkeit seitens der Lernenden wieder gestärkt werden konnte.

Aus diesen Erkenntnissen des Forschungsprojekts können folgende Impulse für den Unterricht angedacht werden:

- *Partizipative Ansätze zur Bedürfnisreflexion anbieten:* Die Studie zeigt, dass Kinder bereits früh in der Lage sind, ihre Bedürfnisse zu reflektieren, wenn ihnen geeignete Mittel zur Verfügung stehen (z. B. Visualisierungen, Geschichten, Gruppendiskussionen). Ein regelmäßiger Austausch über Bedürfnisse kann dabei helfen, das Bewusstsein für die Erfüllung eigener Wünsche, die dahinterstehenden Bedürfnisse und damit verbundene Herausforderungen zu schärfen. Bedürfnisse schaffen die Grundlage für zahlreiche weitere Kontexte wie Kinderrechte, Konsum oder Arbeit.
- *Bedürfnisse nicht isoliert betrachten – sondern in ihrer Wechselwirkung:* Die Forschungsergebnisse unterstützen den Ansatz von Max-Neef et al. (1989), dass Bedürfnisse nicht unabhängig voneinander existieren, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Besonders die Kombination aus *Kreativität und Verständnis* und *Liebe, Teilhabe und Schutz* zeigt, dass Lernen und soziale Sicherheit eng miteinander verbunden sind. Schule als sozialer Raum ist mehr als ein Ort des Wissens- und Kompetenzerwerbs. Der Rückgang der relativen Zufriedenheit mit diesen sozialen und emotionalen Grundbedürfnissen legt nahe, dass mit zunehmendem Alter soziale Unsicherheiten zunehmen, während auch die relative Zufriedenheit mit *Kreativität und Verständnis* sinkt. Ein unterstützendes, kooperatives Lernklima kann somit sowohl die kognitive als auch die emotionale Entwicklung fördern und die Zufriedenheit dieser Bedürfnisse befördern. Es bietet sich insbesondere auch in problematischen und konfliktbehafteten Situationen an, Kinder zur Reflexion ihrer Bedürfnisse anzuregen.

- *Synergetische Wege der Bedürfnisbefriedigung aufspüren*: Eine zentrale Erkenntnis ist, dass pädagogische Interventionen synergetische Wege der Bedürfnisbefriedigung ermöglichen können: Durch Reflexion und gemeinsames Erarbeiten von Lösungen konnte nicht nur das Bedürfnis nach *Kreativität und Verständnis*, sondern gleichzeitig auch das nach *Liebe, Teilhabe und Schutz* gestärkt werden. Ein lohnendes Ziel für die Förderung einer Entwicklung nach „menschlichem Maß“ (Max-Neef et al. 1989).

Inwiefern das Erschließen von synergetischen Wegen der Bedürfnisbefriedigung für Lernende handlungsleitend werden kann, welche Langzeitwirkungen die Bedürfnissensibilisierung im Volksschulalter hat und ob sie das Selbstkonzept der Lernenden verändert oder nicht, könnten Bestandteile weiterführender Forschungsarbeiten sein. Abschließend lässt sich festhalten, dass angesichts sozial-ökologischer Herausforderungen das Aufspüren, Aushandeln und Umsetzen synergetischer Wege der Bedürfnisbefriedigung vielversprechende Potenziale für eine zukunftsorientierte Bildung bieten – eine Bildung, die sich an den Bedürfnissen der Lernenden und Lehrenden und damit an denen einer lernenden Gemeinschaft orientieren möchte.

Dank

Wir möchten uns bei allen Beteiligten bedanken, deren Engagement, Expertise und Offenheit das Forschungsprojekt bereichert haben. Ein großes Dankeschön an alle Kinder, die dieses Projekt mitgestaltet haben. Durch ihre Mitwirkung, ihre Ideen und ihre Neugier konnten wir gemeinsam viel entdecken, lernen und auch manches hinterfragen. Bedanken möchten wir uns auch bei unserer Hochschule PH Salzburg Stefan Zweig, die uns die Möglichkeit der Forschung eröffnet hat und bei den beiden Reviewenden, die wichtige Hinweise zur Überarbeitung des Beitrags geliefert haben.

Literatur

Andresen, S., J. Wilmes & R. Möller (2019): Children's World+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung, Bielefeld.

Andrews, S. (2019): Are You Using Maslow's Hierarchy of Needs For Your Marketing. In: Forbes (28.10.2019). <https://www.forbes.com/councils/forbesagencycouncil/2019/10/28/are-you-using-maslows-hierarchy-of-needs-for-your-marketing/> (28.12.2024).

Bardmann, M. (2019): Grundlagen der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre. Springer, Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-19548-9_7

Betz, T. & S. Andresen (2014): Child Well-Being. Potential und Grenzen eines Konzepts. In: Zeitschrift für Pädagogik 60(4). S. 499–504.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263891/NOR40263891.pdf> (27.12.2024)

Brandl, W. (2020): Bedürfnis und Konsum – ein biopsychosozialkomplexes Phänomen und prototypische Ansätze der Erklärung und Deutung. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung 9(1). S. 11–41. DOI: <https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i1.02>

Bridgman, T., S. Cummings & J. Ballard (2018): Who Built Maslow's Pyramid? A History of the Creation of Management Studies' Most Famous Symbol and Its Implications for Management Education. Academy of Management Learning and Education. In: Academy of Management Learning & Education 18(1). S. 81–98.

Comptom, W. C. (2018): Self-Actualization Myths: What Did Maslow Really Say. In: Journal of Humanistic Psychology 64(5). S. 743–760.

Endriss, L. (2021): Aufblühen oder Verwelken? Chancen und Risiken der kreativen Selbstverwirklichung. Springer, Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34410-8>.

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Haltenberger, M., I. Gryl, K. Huser, J. Wiedmann, J. Pokraka & T. Jekel (2023): Die geographische Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU 2023. In: GW-Unterricht 170(2). S. 33–37.

Hiebl, P. & K. Schultheis (2017): »Joy to learn« Eine internationale Studie zur Erforschung der schulischen Lernfreude von Kindern. In: GS aktuell 140. S. 33–36.

INSERT-Projekt Netzwerk (2021): Bedürfnisse befriedigen: Wünsch dir was! Kauf es dir!? <https://insert.schule.at/unterrichtsbeispiele/privater-haushalt-und-konsum/beduerfnisse-befriedigen-wuensh-dir-was-kauf-es-dir> (25.04.2025)

Lehner, M. & I. Gryl (2019): Neoliberalismus in NRW's Sachunterrichtsbüchern? In: GW-Unterricht 156. S. 5–18.

Lippold, D. (2019): Theoretische Ansätze der Personalwirtschaft. Ein Überblick. Wiesbaden, Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26089-7>

Main, G. (2019): Money Matters: a Nuanced Approach to Understanding the Relationship between Household Income and Child Subjective Well-Being. In: Child Indicators Research 12. S. 1125–1145.

Maslow, A. H. (1943): A Theory of Human Motivation. In: Psychological Review 50. S. 370–396.

Maslow, A. H. (1954): Motivation and Personality. Harper & Row, New York.

- Max-Neef, M., A. Elizalde, M. Hopenhayn, F. Herrera, H. Zelman, J. Jataba & L. Weinstein (1989): Human Scale Development: An Option for the Future. In: development dialoge 1. S. 5–81.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Beltz Verlag, Weinheim.
- Methfessel, B. (2020): Maslows Bedürfnistheorie und ihre Bedeutung für die Fachdidaktik. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung 9(1). S. 69–86. DOI: <https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i1.05>
- Schmidt-Hönig, K. & G. Pröbstl (2023): Der neue österreichische Lehrplan für Sachunterricht der Primarstufe – Chancen für einen Paradigmenwechsel. In: GW-Unterricht 170(2). S. 38–42.
- Schober, B. (2018): Bildung in der Welt von übermorgen: Herausforderungen und Chancen aus der Perspektive der Bildungspsychologie. In: Breit, S., F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Leykam, Graz. S. 498–505
- Stieger, S., M. Seiwald & C. Ühss (2021): Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten. Wissenschaftliche Mehrperspektivität und Theorienpluralismus in Schulbüchern der fünften Klasse Geografie und Wirtschaftskunde in Österreich. In: Fridrich, C., U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik & G. Tafner (Hrsg.): Wirtschaft; Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule. Springer, Wiesbaden. S. 81–111.
- Tay, L. & E. Diener (2011): Needs and subjective well-being around the world. In: Journal of Personality and Social Psychology 101(2). S. 354–356.
- Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. (2025): Materialkompass. Unterrichtsmaterialien – geprüft von unabhängigen Expert:innen. <https://www.verbraucherbildung.de/> (22.04.2025)

